


# ATAS

## XIII CONGRESSO SPCE



### **Fronteiras, diálogos e transições na Educação**

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação  
Escola Superior de Educação de Viseu

6, 7 e 8 de outubro de 2016

**ORGANIZAÇÃO**

**INTRODUÇÃO**

**ÍNDICE**

# ORGANIZAÇÃO



**ATAS**  
**XIII Congresso SPCE**  
**Fronteiras, diálogos e transições na educação**

**COORDENAÇÃO**

Cristina Azevedo Gomes  
Maria Figueiredo  
Henrique Ramalho  
João Rocha

**ISBN**

978-989-96261-6-4

**DATA**

Dezembro, 2016

**LOCAL DE EDIÇÃO**

Escola Superior de Educação de Viseu

**DESIGN**

2 Play+

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

# COMISSÃO ORGANIZADORA



**Cristina Azevedo Gomes**

Instituto Politécnico de Viseu (Coordenadora)

**Almerindo Janela Gonçalves Afonso**

Universidade do Minho

**Carla Lacerda**

Instituto Politécnico de Viseu

**Carlos Francisco Reis**

Universidade de Coimbra

**Henrique Ramalho**

Instituto Politécnico de Viseu

**Isabel Abrantes**

Instituto Politécnico de Viseu

**João Paulo Balula**

Instituto Politécnico de Viseu

**João Rocha**

Instituto Politécnico de Viseu

**José Carlos Morgado**

Universidade do Minho

**Luísa Augusto**

Instituto Politécnico de Viseu

**Maria Figueiredo**

Instituto Politécnico de Viseu

**Maria João de Carvalho**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**Nelson Gonçalves**

Instituto Politécnico de Viseu

**Sofia Marques da Silva**

Universidade do Porto

# COMISSÃO CIENTIFICA



- Abílio Amiguiinho** Instituto Politécnico de Portalegre
- Amélia Lopes** Universidade do Porto
- Américo Peres** Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Ana Amélia Carvalho** Universidade de Coimbra
- Ana Maria Seixas** Universidade de Coimbra
- Ana Paula Cardoso** Instituto Politécnico de Viseu
- Ana Paula Macedo** Universidade do Minho
- António Fragoso** Universidade do Algarve
- António Magalhães** Universidade do Porto
- António Neto Mendes** Universidade de Aveiro
- António Osório** Universidade do Minho
- António Teodoro** Universidade Lusófona
- Bartolomeu Lopes Varela** Universidade de Cabo Verde
- Belmiro Cabrito** Universidade de Lisboa
- Belmiro Rego** Instituto Politécnico de Viseu
- Clara Oliveira** Universidade do Minho
- Cristina Zukowsky Tavares** Centro Universitário Adventista de S. Paulo
- Domingos Fernandes** Universidade de Lisboa
- Edilene Guimarães** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
- Elizabeth Macedo** Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Ernesto Candeias Martins** Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Esperança Ribeiro** Instituto Politécnico de Viseu
- Fátima Antunes** Universidade do Minho
- Fernanda Martins** Universidade do Minho
- Fernando Guimarães** Universidade do Minho
- Filipa Seabra:** Universidade Aberta
- Francisco de Sousa** Universidade dos Açores
- Gabriela de Pina Trevisan** Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Geovana M. Lunardi Mendes** Universidade do Estado de Santa Catarina
- Henrique Gil** Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Irene Tomé** Universidade Nova de Lisboa
- Isabel Baptista** Universidade Católica Portuguesa
- Isabel Fialho** Universidade de Évora
- Isabel Menezes** Universidade do Porto
- Jesus Maria de Sousa** Universidade da Madeira
- Joana Brocardo** Instituto Politécnico de Setúbal
- João Barroso** Instituto de Educação. Universidade de Lisboa
- João Correia de Freitas** Universidade Nova de Lisboa
- Joaquim Azevedo** Universidade Católica Portuguesa
- Jorge Adelino Costa** Universidade de Aveiro
- José Augusto Pacheco** Universidade do Minho
- José Brites Ferreira** Instituto Politécnico de Leiria
- Laurinda Leite** Universidade do Minho
- Leo Lynce Lacerda** Universidade do Vale do Itajaí (Brasil)
- Leonor Santos** Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
- Licínio C. Lima** Universidade do Minho
- Luís Alberto M. Alves** Universidade do Porto
- Luís Rothes** Instituto Politécnico do Porto
- Manuel Sarmento** Universidade do Minho
- Maria da Conceição Azevedo** Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Maria do Céu Roldão** Universidade Católica Portuguesa
- Maria Eduarda Ferreira** Instituto Politécnico da Guarda
- Maria João Cardona** Instituto Politécnico de Santarém
- Maria João Duarte Silva** Instituto Politécnico de Lisboa
- Maria Luísa Frazão Branco** Universidade da Beira Interior
- Maria Manuela Esteves** Universidade de Lisboa
- Maria Neves Gonçalves** Universidade Lusófona
- Maria Teresa Esteban** Universidade Federal Fluminense
- Mariana Gaio Alves** Universidade Nova de Lisboa
- Martins Vilanculos Laita** Universidade Católica de Moçambique
- Paula Cristina** Guimarães Universidade de Lisboa
- Rosanna Barros** Universidade do Algarve
- Teresa Carvalho** Universidade de Aveiro - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
- Tuca Manuel** Universidade Katyavala Bwila (Angola)

# NOTA INTRODUTÓRIA



Este livro congrega as comunicações apresentadas na XIII edição do congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, que se realizou em Viseu, de 7 a 8 de outubro de 2016, em parceria com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Os tempos de mudanças que vivemos instalam, com particular incidência e densidade na esfera das Ciências Sociais e Humanas, inquietudes e desafios que nos interrogam: a educação na era da globalização e da sociedade do conhecimento; a necessidade de respostas para uma educação inclusiva e de qualidade; a aprendizagem ao longo da vida e a criação de espaços e oportunidades para que tal aconteça; o papel menor atribuído às Ciências Sociais e às Humanidades no panorama de investigação nacional e europeia, são apenas alguns exemplos. A temática escolhida para a XIII edição do Congresso da SPCE “Fronteiras, Diálogos e Transições” pretendeu integrar estes desafios e inquietudes e proporcionar um cenário de encontro debate e reflexão no âmbito da Ciências da Educação.

A tríade temática que orientou os trabalhos contem conceitos que encerram vários entendimentos e cargas teóricas em Educação. Nas várias esferas em que vivemos, agimos, educamos e investigamos, as fronteiras reforçam a atribuição de significados a similitudes e diferenças, tanto enquanto espaços de separação como de interação. Nesta perspetiva, as fronteiras assumem-se como lugares de encontro e negociação, de diálogo e de oportunidades de construção de novo conhecimento. As transições, muitas vezes chamadas para dar sentido a processos educativos, permitem-nos orientar os diálogos para o desiderato da transformação do atual e do presente. A discussão destes três conceitos, fronteiras, diálogos e transições, ligados e em interação, ajudam a entender as mudanças em que participamos: o papel atribuído às Ciências Sociais e Humanidades no panorama de investigação europeia; respostas dos sistemas educativos e sociais aos desafios da inclusão; os projetos de vida e as concepções de mundo de gerações educadas sob a égide da austeridade e da crise. O programa do XIII Congresso da SPCE foi concebido em torno desta tríade, com a ambição de

nos ajudar a definir os contornos de uma agenda de investigação em educação.

Consideramos que a resposta a esta iniciativa foi muito positiva. Nesta edição contámos com mais de 340 participantes. Das 351 propostas submetidas, 304 comunicações foram aceites, após a avaliação de pelo menos dois elementos da comissão científica. As atas que agora se publicam são o testemunho do espaço de reflexão e produção de conhecimento que se viveu no XIII Congresso da SPCE.

dezembro, 2016

*Pela comissão organizadora,*  
**Cristina Azevedo Gomes**

# NOTAS DE ABERTURA DO XIII CONGRESSO DA SPCE



Com a certeza de que é um sentimento partilhado por todas as colegas e todos os colegas dos órgãos sociais e demais estruturas organizativas da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, começo por dar conta da satisfação de estar nesta sessão de abertura do nosso XIII congresso. Satisfação que é justificada, antes de mais, pela vossa significativa presença neste auditório; pelo empenho de muitas pessoas envolvidas na preparação e concretização deste evento; pelo prestígio académico das oradoras e dos oradores convidados; e pelo facto de a realização deste evento ser numa instituição de ensino superior que todos reconhecemos pelo trabalho de excelência que desenvolve. E com um sentimento de carinho e nostalgia particulares, perdoem-me esta nota de rodapé, por este XIII Congresso da SPCE ocorrer na cidade de Viseu onde tiveram lugar vários episódios que marcaram profundamente a minha experiência de vida<sup>1</sup>.

Este será o último congresso que se organiza estando eu, e muitos de nós, na Direção da SPCE, mas não será certamente o último em que participarei porque este encontro científico e profissional (e também humano e relacional) vai continuar a realizar-se por muitos anos. Posso, aliás, anunciar, em primeira mão, que o XIV Congresso da SPCE está já a ser pensado entre a Direção da SPCE e a Direção da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sendo um sinal muito positivo a abertura que nos foi comunicada para, proximamente, iniciarmos contactos formais com esse propósito. Oxalá este processo se concretize, mantendo a salutar alternância organizativa entre instituições de ensino superior politécnicas e universitárias.

A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, como tenho lembrado em diversas ocasiões, continua a ser a única associação científica que reúne docentes e pesquisadores/as das diferentes disciplinas que, direta ou indiretamente, se referenciam ao campo da

Educação, mantendo a preocupação com a construção, manutenção e reforço de uma identidade coletiva e, simultaneamente, a afirmação de diferentes especificidades em termos de objetos de estudo e de abordagens teórico-conceituais e metodológicas, elas próprias disponíveis para outras interlocuções e interações (também interdisciplinares), no, ou para além do, campo da Educação.

Com um património de investigação, de reflexão e de prática profissional incontornável, as Ciências da Educação integram áreas e disciplinas de forte e expressiva inserção no Ensino Superior em Portugal, as quais permitem ampla interação e colaboração científicas, com muitas vantagens recíprocas, quer no plano nacional, quer no plano internacional. Temos, todavia, enfrentado, sobretudo nos últimos anos, dilemas e constrangimentos que ameaçam fortemente a nossa legitimidade científica, com importantes repercussões nas atividades de formação e de investigação em curso ou projetadas. Tal como tem acontecido, de um modo geral, às Ciências Sociais e às Humanidades, os constrangimentos decorrentes de uma economia em crise e a hegemonia de visões neoconservadoras e neoliberais propiciam discursos, argumentos e decisões (em alguns casos, radicalmente ideológicos) que, não raras vezes, têm contribuído (também) para a desvalorização e marginalização das Ciências da Educação. Podendo contribuir para contrariar esses constrangimentos vindos de fora (e, por que não dizê-lo, também alguma autovitimização vinda de dentro), estamos hoje perante uma nova e esperançosa conjuntura social e política que pode ajudar a repor a questão do sentido e da razão de ser das Ciências da Educação, reafirmando um campo científico e pedagógico tão legítimo, importante e imprescindível como qualquer outro, e não esquecendo que o direito e o dever de pensar a Educação, na sua complexidade científica, disciplinar e interdisciplinar, é também uma conquista civilizacional da qual não podemos abrir mão.

<sup>1</sup> Em nome da Direção da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), um agradecimento especial à Presidência do Instituto Politécnico de Viseu e à Presidência da sua Escola Superior de Educação pelas excelentes condições institucionais proporcionadas para a realização deste nosso XIII Congresso. A todas as outras entidades que patrocinaram este evento, ou que para ele, direta ou indiretamente, colaboraram, fica também registado o nosso particular apreço. Também deve ser sublinhada a grande disponibilidade pessoal e académica de todas as pessoas que trouxeram os seus mais recentes contributos de investigação – especialistas convidadas/os para as conferências plenárias e para as mesas redondas, bem como congressistas (nacionais e de outros países, nomeadamente da lusofonia) que expuseram os seus trabalhos nas sessões temáticas paralelas, ou que, simplesmente, vieram participar. Um reconhecimento particular à Profa. Cristina Azevedo Gomes pelo seu elevado profissionalismo académico e pelo incansável trabalho de Coordenação da Comissão Organizadora deste evento, no qual colaboraram docentes, funcionários e muitos estudantes. Para todas e todos, fica aqui registada também uma palavra de gratidão.

# NOTAS DE ABERTURA DO XIII CONGRESSO DA SPCE



Não é hoje o momento para fazer um balanço dos últimos cinco anos à frente da SPCE. No entanto, não posso deixar de sublinhar o significado especial que deriva do facto de termos, coletivamente e enquanto sociedade científica, sido capazes de sobreviver à crise económica, financeira e educacional que assolou o nosso País, muito embora, realisticamente, também saibamos que essa crise (que foi também ideologicamente marcada) é mais estrutural do que conjuntural.

É, por isso, estimulante constatar que, apesar dos tempos adversos, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação está viva e dinâmica, como é possível perceber pelo que temos realizado e pelo facto de termos hoje o dobro de associados/as relativamente a 2011, quando assumimos a Direção da SPCE. Talvez isso seja um pequeno sinal de que a SPCE é um bom lugar para estar, para pertencer e para viver... Um lugar possível (entre muitos outros certamente) que acolhe todos os pequenos ou grandes contributos (científicos, políticos, culturais, éticos...), para imaginar e inventar outros futuros alternativos à realidade educativa atual, ou um outro lugar para mobilizar novos conhecimentos e saberes que nos façam avançar profissionalmente e humanamente, ou, quando necessário, um lugar (também) para resistir às intempéries que possam provocar a erosão dos sentidos mais democráticos e emancipatórios da Educação.

Algumas oportunidades e desafios têm sido acolhidos, permitindo começar a tecer uma rede maior de interações. Neste sentido, para além da iniciativa de estabelecer, de forma mais sistemática, o diálogo e a colaboração com as Ciências Sociais e as Humanidades – diálogo e colaboração na base dos quais já demos passos importantes, nomeadamente com a coorganização do Encontro de Cientistas 2015 (Lisboa, ICS), continuado pelo convite para a SPCE participar ativamente, como associação científica, no IX Congresso Português de Sociologia (Faro, Universidade do Algarve, julho de 2016) –, temos também a expectativa de, a breve trecho, concretizar outras interlocuções, agora prioritariamente no campo das neurociências cognitivas e de outras áreas de conhecimento avançadas. Estas áreas são indispensáveis para futuras articulações interdisciplinares e para percebermos melhor os novos desafios que se colocam hoje à Educação e às Ciências da Educação.

Podemos igualmente dizer que, nos últimos anos, temos ousado atravessar as fronteiras tradicionais nacionais (limites onde, enquanto SPCE, nos confinámos tempo demais), sendo certo que precisamos (institucionalmente) continuar a recuperar o tempo perdido, pois todos os dias, por diversos meios, individualmente ou em grupos de investigação, se ampliam e diversificam as oportunidades de inserção em projetos e redes internacionais. A este propósito, entre outras, tem sido assídua e ativa a nossa presença nas reuniões do Conselho da EERA (European Educational Research Association), bem como nas reuniões do Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD). Também fomos atravessando as fronteiras tradicionais nacionais procurando consolidar pontes com diferentes comunidades científicas, no espaço europeu e não-europeu (são, a este propósito, exemplos a considerar a ação recente, e extremamente expressiva, da Secção de Educação Comparada e as expectativas geradas em torno da recém-criada Secção de Educação a Distância).

No que diz respeito aos países lusófonos da África, ao Brasil e a Timor (sonho irrealista ou utopia realizável?), poderão ser lançadas as primeiras sementes para uma futura comunidade alargada, que eu desejaria que fosse uma Comunidade de Ciências da Educação (pós-colonial) e da lusofonia.

Esta última possibilidade parece longínqua demais, mas não é. Acredito profundamente numa jovem geração de profissionais e de investigadores/as que tem vindo a dar provas consistentes de compromisso com a Educação e com o trabalho científico, e que será capaz de concretizar estes ou outros importantes projetos de futuro. Para isso, entre outras coisas, precisamos encontrar-nos. Neste e noutros lugares possíveis. Porque as *fronteiras* que permanecem arbitrariamente fechadas (e que não são apenas geográficas, mas também cognitivas, culturais, éticas...) impedem todos os *diálogos* urgentes, e bloqueiam todas as *transições* legítimas para novos lugares e tempos onde é desejável repensar a educação e a vida.

**Almerindo Janela Afonso**

Presidente da SPCE, Professor da Universidade do Minho, PORTUGAL

# ÍNDICE



## 01 AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO

- 23** Leo Lynce Valle de Lacerda e Cássia Ferri. O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC) DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) DO BRASIL: UM CONCEITO ÚNICO PARA UMA REALIDADE EDUCACIONAL MÚLTIPLA
- 33** Fernando Rodrigues Silva e António Morais Pinto. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA CAÇA ÀS BRUXAS OU ÀS BOAS PRÁTICAS?
- 43** Marilda Pasqual Schneider. EXPERIÊNCIAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
- 53** Carlos Saní'Ovaia e Estela Costa. OS EXAMES NACIONAIS - LEGITIMAÇÃO NORMATIVA DE UM INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO
- 65** Rute Amadeu e Sofia Viseu. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE COMO UM INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
- 73** Magna Silva, Andreza Taveira e Sara Souza. AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
- 83** Luiz Queiroga, Carlos Barreira e Albertina Oliveira. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ADD: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL OU PRESTAÇÃO DE CONTAS? Prestação de Contas?
- 91** Maria Helena Gregório. POLÍTICAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: OS CONTRATOS DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS PORTUGUESAS
- 101** Elton Luiz Nardi. REGULAÇÃO AVALIATIVA E ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
- 108** Fatima Lampreia Carvalho. NARRATIVES AND PERCEPTIONS OF THE REFORM OF GCSEs, AS AND A LEVELS, FROM 2012 TO 2015: LESSONS LEARNED
- 125** Elina R. O. Ribeiro e Marilda Pasqual Schneider. BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
- 135** Mônica Râmoa e Maria Branco. PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE AUSTERIDADE E CRISE
- 144** Joana Sousa e José Pacheco. AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: PERSPETIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS
- 159** Paula Dias, Carlos Barreira e Piedade Vaz-Rebello. PERCEÇÕES DE AVALIADORES ACERCA DO CONTRIBUTO DAS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE
- 168** João Eduardo Martins. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS À PROVA DA SOCIOLOGIA: UMA AVALIAÇÃO DA HERANÇA DO PROGRAMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES
- 179** Fátima Lemos e Filomena Correia. A SUPERVISÃO EDUCATIVA NUM MODELO DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

## 02 CIDADANIA, FORMAÇÃO E TRABALHO

- 188** Enid Brandão Carneiro Drumond, Levi Leonido da Silva, João Bartolomeu Rodrigues e Eliane Silva Ferreira Almeida. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS DE ENGENHARIA CADASTRADAS NO CREA DE MINAS GERAIS/BRASIL
- 198** Luciani Comerlatto. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: A PARCERIA PÚBLICO PRIVADO



# ÍNDICE



- 208** Vera Peroni. IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
- 218** Catarina Tomás, Ana Veríssimo e Ana Gama. “ENTRE NAMORADOS/AS NÃO SE METE A COLHER?”. REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NAS REALÇÕES DO ENSINO SUPERIOR
- 227** Cristina C. Vieira e Teresa Alvarez. PARA QUÊ USAR “LENTE DE GÊNERO” NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA EM PORTUGAL? REFLEXÕES DE DOCENTES PARTICIPANTES EM AÇÕES DE FORMAÇÃO ACREDITADAS
- 236** Derson Da Silva Lopes-Jr, Antonio Moura, Neila Braga e Marcos Lima. O IMPACTO DO VOLUNTARIADO NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
- 246** Josiane Peres Gonçalves, Juan J. M. Mosquera e Claus D. Stobaus. BEM-ESTAR DOCENTE X GÊNERO: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE FORAM BEM-SUCEDIDOS NO MAGISTÉRIO
- 256** Ana Paula Caetano e Catarina Sobral. LABORATÓRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS – UNIDADE CURRICULAR EM ESTREIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
- 266** Helena Quintas, Nélia Amado, Susana Carreira e Fernanda Matias. EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ADULTOS: UM PROJETO PILOTO NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- 276** Maria Antunes e Liliana Correia. EDUCAR PARA A AUTONOMIA DE VIDA: UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS/JOVENS INSTITUCIONALIZADOS
- 283** Fátima Antunes. PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, LIBERDADE DE APRENDER OU DEPENDÊNCIA DO FINANCIAMENTO PÚBLICO? O DEBATE EM TORNO DA CONTRATUALIZAÇÃO COM O ESTADO, FACTOS E ARGUMENTOS
- 291** Dulce Melão, Ana Isabel Silva e João Paulo Balula. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE FUTUROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL – DOS FIOS QUE SE TECEM AS SUAS REPRESENTAÇÕES
- 301** Patrícia Fernandes e Emília Vilarinho. PLANOS NACIONAIS DE LEITURA NO BRASIL E EM PORTUGAL: ELEMENTOS PRELIMINARES
- 313** Ana Paula Macedo, Vilanice Püschel e Katia Padilha. FORMAÇÃO E TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS: ESTUDO COMPARADO PORTUGAL E BRASIL
- 322** Ana Maria Pessoa, Carla Cibele Figueiredo, Isabel Henriques de Jesus e Susana Câmara Marín. AS LENTES DE GÊNERO

## 03 CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADES

- 332** Ana Rita Silva Almeida. TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS
- 341** Camila Silva e Mariana Gaio Alves. INVESTIGAR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: NOTAS A PARTIR DE BECKER, BIESTA, HISSA E AS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISADORES BRASILEIROS E PORTUGUESES
- 349** Elisabete Xavier Gomes, Ana Luísa Oliveira Pires e Teresa Gonçalves. COMPOSIÇÕES INTERDISCURSIVAS COM AS LINGUAGENS PEDAGÓGICA E ARTÍSTICA
- 359** Gracinda Hamido. CONSTRUÇÕES CRÍTICAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO-A PROPÓSITO DE UM G.I.P.E.

# ÍNDICE



## 04 EDUCAÇÃO DE ADULTOS

**372** Márcio Azevedo. PERCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA (JOVENS E) ADULTOS NO BRASIL E ALGUMAS INTERFACES COM PORTUGAL

**380** Dante Moura. PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA: ENTRE POTENCIALIDADES E ENTRAVES DIANTE DE PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA

**392** Armando Loureiro. A CONSTRUÇÃO DE SABER EM ATORES QUE TRABALHAM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

**400** Ana Rothes, Marina S. Lemos e Teresa Gonçalves. MOTIVAÇÃO, CRENÇAS E OBJETIVOS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

**410** Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Patrícia Ramalho e Ana Daniela Lopes. UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA/ UNIVERSIDADE DE ÉVORA: QUANDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NASCE NO SEIO DO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO

**417** Catarina Paulos. TORNAR-SE EDUCADOR DE ADULTOS: TRANSIÇÕES PROFISSIONAIS E PERCEÇÕES SOBRE O TRABALHO

## 05 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**428** Miguel Portugal e Maria do Céu Roldão. GESTÃO DIFERENCIADA E MULTICULTURAL DO CURRÍCULO. CONCEÇÕES E PRÁTICAS EM CONTEXTO MULTIDIVERSO

**439** Helena Inês e Filipa Seabra. QUE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA PARA DOCENTES DE ENSINO REGULAR DO 2º CEB SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

**450** Romir Oliveira Rodrigues. GLOBALIZAÇÃO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O CASO DO PRONATEC

**462** Miguel Augusto Santos. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**469** Ligia Goulart e Liane Saenger. TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA INSERÇÃO DE ESTUDANTES EM PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR

**479** Célia Marques e Glória Bastos. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A LITERATURA INFANTIL: PERSPETIVAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**486** Ana Karina Santos. INTERCULTURALIDADE E SOBREDOTAÇÃO: INTERFACE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**493** Ricardo Vieira e Gracinda Mateus. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DEFICIÊNCIA: O CASO DO CECD DE MIRA-SINTRA

**502** Maria da Natividade Pires, Margarida Morgado e Cristina Pereira. AS NARRATIVAS VISUAIS E A PROMOÇÃO DA IDENTIDADE E DIVERSIDADE EM CRIANÇAS E JOVENS

**511** Keila Roberta Torezan e Maria Amélia Almeida. ESTUDO DE CASO: ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

**522** Natércia Caetano e Maria Leonor Borges. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E QUALIDADE DE VIDA DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

**530** Betania Jacob Stange Lopes e Maria Amélia Almeida. IMPORTÂNCIA DA ESCALA SUPORTE DE INTENSIDADE EM PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

# ÍNDICE



**541** Betania Jacob Stange Lopes e Gildene de Ouro Lopes. AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

**553** José Antônio Porfírio e Tiago Carrilho. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

**563** Evelyn Santos, Paula Vagos, Dayse Neri de Souza, Isabel Ramos e Roselane Lomeo. OS CONTRIBUTOS DO SUPORTE FAMILIAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE NO ENSINO SUPERIOR

**570** Raquel Batista de Oliveira, Maria da Graça Bidarra e Maria Piedade Vaz-Rebello. INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: PERCEÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE ENSINO REGULAR

## 06 EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

**581** Patricia Lessa Santos Costa, Carla Liane Nascimento dos Santos e Ieda Rodrigues da Silva Balogh. UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA-BRASIL E A POLÍTICA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

**592** Elsa Machado e Isabel Freire. PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS

**602** Ada Araújo e Luísa Aires. DESAFIOS INTERCULTURAIS E PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTOS LUSÓFONOS: O CASO DE COLÉGIOS PRIVADOS EM ANGOLA

**612** Miranilde O. Neves, Isabel Costa e Armando Loureiro. ABANDONO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÓNIA: PERSPETIVAS DOS FORMANDOS QUE ABANDONARAM A FORMAÇÃO

**616** Fernando Guimarães, José Carlos Morgado e José Augusto Pacheco. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA GUINÉ-BISSAU

**623** Sara Poças, Sílvia Azevedo, Júlio Gonçalves dos Santos, Amélia Lopes e Teresa Medina. A COOPERAÇÃO PORTUGUESA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS EM ANGOLA

**637** Rita Maria Morais e José Carlos Morgado. CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE PORTUGAL E TIMOR-LESTE: DISSONÂNCIAS ENTRE INTENÇÕES E PRÁTICAS

**645** Elvira Rodrigues e Joaquim Escola. EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA, A SEGURANÇA, A DEFESA E A PAZ: PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO EXEMPLO DE FLIPPED CLASSROOM

**655** José Viegas Brás e Maria Neves Gonçalves. A CIÊNCIA NO IMAGINÁRIO DOS JESUÍTAS EM PORTUGAL (SÉCULOS XVI E XIX)

## 07 EDUCAÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR

**666** Maria da Conceição Azevedo, Mariana Ramos Gontijo e Eliane Silva Ferreira Almeida. EDUCAÇÃO, ÉTICA E SAÚDE: APRENDER A CUIDAR SOB A ÓTICA DE DOENTES ONCOLÓGICOS

**676** Eliane S. F. Almeida e Mariana Ramos Gontijo. SOFRIMENTO ESPIRITUAL E CÂNCER: REVISÃO INTEGRATIVA

**686** Isilda Rodrigues, Catarina Martins, Beatriz Pinheiro e Natália Brochado. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE - UM ESTUDO SOBRE A DOENÇA DE PARKINSON

**696** Isilda Rodrigues, Angela Teixeira, Márcia Lopes e Sandra Lopes. ESCLEROSE MÚLTIPLA E A PSICOMOTRICIDADE

# ÍNDICE



**706** Isilda Rodrigues, Ana Martins, Andreia Lopez e Sílvia Silva. A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E A DISTROFIA MUSCULAR

**717** Manuel Chaves e Maria do Rosário Pinheiro. AUTOEFICÁCIA NO ENSINO DA ENFERMAGEM: UMA QUESTÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

**726** Liberata Borrvalho e Adelinda Candeias. SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

## **08 ENSINO SUPERIOR**

**736** Leo Lynce Valle de Lacerda e Cássia Ferri. O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC) DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) DO BRASIL: UM CONCEITO ÚNICO PARA UMA REALIDADE EDUCACIONAL MÚLTIPLA

**746** Dulce Melão. REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E SUA INFLUÊNCIA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO DE BOLONHA

**755** José Manuel Magalhães, Floriano Viseu e Paula Martins. APRENDIZAGEM MATEMÁTICA EM CONTEXTO DE PROJETO MULTIDISCIPLINAR: O PÊNDULO

**766** Laurinda Mendes, Anabela Pereira, Agatângelo Eduardo, Evelyn Santos e Jéssica Mendes. PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS E MÉTODOS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA INTERVENÇÃO NUM CONTEXTO ANGOLANO

**775** Maria M. Nascimento, Eva Morais e J. Alexandre Martins. REPRESENTAÇÕES EM PROBLEMAS DE PROBABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

**782** Margarida Morgado, Luís Garcia e André Costa. COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURAIS E DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EMPRESA: UMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

**794** J. Paulo Davim, Ana Seixas, Carolina Machado e Antonio Ferreira. PERCEÇÃO DO CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE POR DOCENTES E ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

**803** Carlos Sousa Reis, António Castro Fonseca, Maria das Dores Formosinho e Marta Oliveira. UM DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR AINDA VALERÁ A PENA?

**813** Mónica Régio, Marcelo Calvete e Margarida Morgado. APRENDIZAGEM INTEGRADA DE LÍNGUA E CONTEÚDO EM ENGENHARIA INDUSTRIAL: UMA EXPERIÊNCIA PILOTO

**817** Cristina Zukowsky-Tavares e Irani Gerab. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE PROVA DE PROGRESSO: UM ESTUDO PILOTO

**823** Daniela Pinto, Ana Mouraz e João Pedro Pêgo. OBSERVAÇÃO DE AULAS EM PARCERIA INTERNÍVEIS DE ENSINO: CONTRIBUTOS PARA APROXIMAR O SECUNDÁRIO E O SUPERIOR

**834** Orquídea Polónia e Ana Mouraz. O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

**846** Samuel Helena Tumbula e José Matias Alves. O (IN) SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE ANGOLA

**856** João Rodrigo Silva, Fernando Guimarães e Paulo Takeo Sano. REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DE ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES SOBRE O ENSINO DE BOTÂNICA: UM ESTUDO DE CASO

# ÍNDICE



## 09 ESTUDOS CURRICULARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

- 867** Magna Silva. ALFABETIZAR E LETRAR TODAS AS CRIANÇAS: PROPOSTA E COMPROMISSO VIVENCIADOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL
- 877** Sofia Pinto e Paula Catarino. TAREFAS DIVERSIFICADAS COM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- 888** Pedro Ribeiro Mucharreira, Luísa Cerdeira e Belmiro Gil Cabrito. O PAPEL DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM: UMA SONDAÇÃO NO ENSINO DE ECONOMIA NO ENSINO SECUNDÁRIO
- 898** Cristina Manuela Sá. GESTÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE SABERES NA OPERACIONALIZAÇÃO DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA
- 907** Soraia Pinho e Cláudia Neves. A PLURIDOCÊNCIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UTOPIA OU ESTRATÉGIA DE LIDERANÇA PEDAGÓGICA DISTRIBUÍDA?
- 918** Helena Campos, Ana Silva e Paula Catarino. MATEMÁTICA E MOVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO
- 928** Helena Santana e Rosário Santana. PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO: MEIOS DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E MOTIVACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
- 936** Cruz H., Allen Gomes A., Martins A. M., Leirão J. A., Teodoro A., René Clarisse, Nadine Le Folc'h e Silva C. F. CRONÓTIPO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, HORA-DO-DIA/DIA-DA-SEMANA E O DESEMPENHO EM APTIDÕES BÁSICAS PARA A APRENDIZAGEM
- 946** Ana Isabel Silva, Isabel Aires de Matos, Susana Amante e João Paulo Balula. ENTRE RISCOS E RABISCOS: DA LEITURA À REPRESENTAÇÃO (GRÁFICA) DE PROVÉRBIOS
- 956** Renata Oliveira. ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: CAMINHOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA
- 968** Helena Bogas, Maria M. Nascimento, Cecília Costa e Eva Morais. TRABALHO DE PROJETO EM ESTATÍSTICA NO ENSINO PROFISSIONAL
- 977** Joaquim Escola, Paula Catarino e Ana Paula Aires. O ENSINO PRIMÁRIO NA DÉCADA DE 30. SUBSÍDIOS PARA A HISTÓRIA DO ENSINO EM PORTUGAL
- 987** Paula Pessoa e José Matias Alves. NOVAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES – O CASO FINLANDÊS
- 991** Marco Martins Bento e José Martins. RELAÇÃO ENTRE CRONÓTIPO E DESEMPENHO ESCOLAR EM ESTUDANTES PORTUGUESES DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO
- 999** Marco Martins Bento, Orlanda Cruz, Diana Alves e Ana Paula Silva. IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE BASEADO NO MODELO RESPONSE TO INTERVENTION (RTI)
- 1008** Cristina Martins, Manuel Vara Pires e João Sousa. A REFLEXÃO NOS RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO: UM BALANÇO NA ÁREA DE MATEMÁTICA
- 1018** Maria do Céu Espírito Santo e Cristina Martins. PRÁTICAS LETIVAS DOS PROFESSORES SANTOMENSES NO ENSINO DA ESTATÍSTICA
- 1028** Francisco Freire Soares e José Matias Alves. *NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS*. HORIZONTE 2020 – UMA NOVA RATIO STUDIORUM?
- 1035** Susana Santos, Ana Paula Cardoso e Carla Lacerda. A PLANIFICAÇÃO NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# ÍNDICE



**1044** Carla Marques, Ana Paula Cardoso e João Rocha. A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**1053** Antónia Carreira e Isolina Oliveira. PERCEÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO VERTICAL: ESTUDO EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

**1063** Helder Martins, Ilídia Cabral e José Matias Alves. VER O NEVOEIRO E INSTITUIR OUTRA LUZ: ENSAIO DE ILUMINAÇÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MELHORIA DAS APRENDIZAGENS

**1072** Fátima Paixão, Fátima Regina Jorge e Helena Martins. PRÁTICAS EDUCATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM ESPAÇOS DA CIDADE - REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO DIDÁTICA

**1082** Cristina Santos e José Matias Alves. NA ROTA DAS COMUNIDADES REFLEXIVAS

**1093** Nélia Amado, Susana Carreira e Helena Quintas. O TRABALHO DE CASA EM MATEMÁTICA: A VISÃO DOS ALUNOS

**1103** Adriana Gentil e Maria Angélica Lucas. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**1113** Maria Helena Horta e Beatriz Cavaco. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS: A UTILIZAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DIDÁTICO

**1124** António Pais, Margarida Morgado, Manuela Abrantes e Teresa Gonçalves. C4C - CLIL FOR CHILDREN

**1135** Helena Campos e Cláudia Costa. COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS FUTUROS PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

**1145** Maria Cândida Sérgio e Darianny Araújo dos Reis. POLÍTICAS CURRICULARES E TEMPO CURRICULAR: IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

**1154** Maria Cristina Aguiar e Maria Helena Vieira. TRABALHO VOCAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A DEFINIÇÃO DE FRONTEIRAS TÉCNICAS E DIDÁTICAS NO ENSINO DO CANTO

**1164** Helena Campos e Tânia Ferreira. AS QUESTÕES AULA NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

**1174** Ana Isabel Moreira e Xose Armas Castro. EM PORTUGAL, A HISTÓRIA NAS AULAS DO ENSINO BÁSICO: O QUE NOS ENSINAM AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

**1184** Margarida Quinta e Costa e Daniela Gonçalves. PORQUE DEVEMOS ENSINAR CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LITERACIA DOS ESTUDANTES E ATITUDES FACE À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

**1190** Daniela Gonçalves e Marina Pinto. APRENDER COM CRIATIVIDADE E TALENTO(S) - O PROCESSO DE ENSINO EM PROL DE APRENDIZAGENS

**1199** Ana Isabel Pereira, Ana Paula Aires e Susana Fontes. A LEITURA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: QUE RELAÇÕES?

## 10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AGENTES EDUCATIVOS

**1210** Carla Oliveira. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM GEOGRAFIA

**1220** Carlos Alberto Ferreira e Ana Maria Bastos. O *FEEDBACK* NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PRÁTICA PROMOTORA DA APRENDIZAGEM NOS FUTUROS PROFESSORES

**1230** Alfredo Gomes Dias, Nuno Martins Ferreira e Maria João Hortas. O TEMPO E O ESPAÇO NO ENSINO DA HISTÓRIA E

# ÍNDICE



DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**1239** Elizabeth Krahe, Maria Estela Franco e Sônia Bonelli. ARQUITETURAS CURRICULARES EM TRANSIÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL

**1248** Daniela Branco, Bianor Valente e Maria João Silva. A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**1255** Ana Camões e Isabel Baptista. FORMAÇÃO CONTÍNUA E *ETHOS* PROFISSIONAL? O CASO DOS EDUCADORES SOCIAIS

**1261** Filomena Rodrigues e Maria Mogarro. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DE LISBOA: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO SOBRE CONCEÇÕES DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

**1269** Manuela Esteves. REORIENTAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

**1278** Lucia Massano, Ivone Gaspar, Ana Carlos, Fernanda Lamy, Paula Silva e Sandra Galante. SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

**1288** Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Heloisa Saito e Adriana Gentil. DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

**1296** Sandra Pereira e Isabel Freire. OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA: QUE FORMAÇÃO? QUE NECESSIDADES? - UM ESTUDO CASO

## 11 FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**1306** Ernesto Martins. DESLUMBRANDO NO CONTEXTO ATUAL UMA (NOVA) CIDADANIA PELA EDUCAÇÃO ATIVA, INTERCULTURAL E VALORES CÍVICOS

**1315** Marília Santos e Darlinda Moreira. O ENSINO PROFISSIONAL: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL

## 12 GESTÃO ESCOLAR E MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

**1326** Ana Correia e Isolina Oliveira. OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: IMPULSIONADORES DA MUDANÇA? ESTUDO EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

**1337** Clara Freire da Cruz e Luis Miguel Carvalho. A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO

**1347** Élia de Sousa Alves. O DIRETOR ENTRE MUROS: UM ESTUDO DE CASO

**1357** Maria Helena Gregório. POLÍTICAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: OS CONTRATOS DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS PORTUGUESAS

**1367** Isabel Ferreira e Isolina Oliveira. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NUM CONTEXTO DE MUDANÇA: ESTUDO REALIZADO NUM TEIP

**1377** Sónia Leonel de Sousa e Maria João de Carvalho. AS NOVAS AGREGAÇÕES ESCOLARES E AS NOVAS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS

**1384** Carlos Alberto Gomes, Guilherme Rego da Silva e Daniela Vilaverde Silva. O REGULAMENTO INTERNO E A GESTÃO DA DISCIPLINA NUMA ESCOLA PÚBLICA: INQUÉRITO AOS ALUNOS

**1393** Mafalda Frias, Luís Alcoforado, António Rochette e André Fonte. PROJETOS ESTRATÉGICOS EDUCATIVOS DE CARIZ

# ÍNDICE



## LOCAL – CONTRIBUTOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**1402** Lúcia Santos, Luís Alcoforado, António Cordeiro e Ana Anacleto. OS MUNICÍPIOS E OS DESAFIOS DO PLANEAMENTO DA REDE ESCOLAR. DA VISÃO CENTRALISTA DO PASSADO ÀS PERSPETIVAS DESCENTRALIZADORAS DO FUTURO

**1412** Raquel Lopes e Ana Mouraz. A (IN)VISIBILIDADE DO CONSELHO GERAL NA VIDA DAS ESCOLAS

**1423** António Ângelo Vasconcelos. A ESCOLA COMO LABORATÓRIO DE CIDADANIA: A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE UM BEM COMUM

**1433** Maria Custódia Rocha e Tânia Suely Antonelli M. Brabo. GÊNERO E DIREÇÃO/GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL E NO BRASIL: PODER, MANUTENÇÃO E MUDANÇA

**1439** Regina Tereza Cestari de Oliveira. PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: A GESTÃO ESCOLAR NA ESFERA DOS MUNICÍPIOS

## 13 JUVENTUDES E TRANSIÇÕES

**1449** Cristina Velho, Maria do Rosário Pinheiro, Carla Palaio, Laura Santos, Sónia Santos e Liliana Lopes. PROJETAR-TE – DESAFIOS PARA A MUDANÇA NO SISTEMA DE ACOLHIMENTO: RESULTADOS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA

**1460** Laura Santos, Maria do Rosário Pinheiro e Sónia Santos. A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA INTERVENÇÃO FORMATIVA DO PROGRAMA GERAR PERCURSOS SOCIAIS À LUZ DO MODELO MULTINÍVEL DE AVALIAÇÃO DE KIRKPATRIK

**1473** Ana Cristina Torres, Ana Mouraz e Helena C. Araújo. TRANSIÇÕES DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SECUNDÁRIO E O ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA PARA 12 ANOS

**1481** Margarida Morgado e Gertrudes Amaro. TRANSVERSALIDADE DISCIPLINAR E PARTICIPAÇÃO ATIVA DE JOVENS NUM PROJETO EUROPEU

**1491** Joaquim Azevedo. A ESCOLA INJUSTA E A EXCLUSÃO ESCOLAR NÃO SÃO UMA FATALIDADE: O PROJETO ARCO MAIOR

**1508** Fernanda Martins e Esmeraldina Veloso. ABANDONO ESCOLAR E ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE: BREVES NOTAS SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS

**1517** João Pedro Gaspar, Joaquim Luís Alcoforado e Eduardo João Santos. A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS HUMANOS EM CONTEXTO ESCOLAR, NA PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

**1523** Ricardo Vieira e Sílvia Reis. RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ERA DIGITAL: A CONVIVÊNCIA NOS JOVENS NATIVOS DIGITAIS

**1532** Thiago Freires e Fátima Pereira. CLASSES POPULARES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO – DESMISTIFICANDO A PERIFERIA PORTUGUESA

**1542** Tânia Zanella e Maria Teresa Ceron Trevisol. COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A EFETIVAÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA

**1552** Victor Hugo Nedel Oliveira e Miriam Pires Correa de Lacerda. JOVENS E PERTENCIMENTO URBANO: UM ESTUDO SOBRE A CARTOGRAFIA DAS JUVENTUDES NA CIDADE



# ÍNDICE



## 14 MUNDO DIGITAL E EDUCAÇÃO

- 1563** Ana Antunes e Henrique Gil. ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DA BANDA DESENHADA DIGITAL - PIXTON - NO 1º CEB
- 1572** Henrique Gil. A INFOEXCLUSÃO E A INFOINCLUSÃO NO MUNDO DIGITAL POR UMA CIDADANIA DIGITAL 65+
- 1581** Sônia Raposo, Maria M. Nascimento, Cecília Costa e Maria Gea. MATEMÁTICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS: TAREFAS DE PROBABILIDADES COM TECNOLOGIA
- 1591** Pedro Abrantes, Susana Henriques, Bárbara Backstrom, Olga Magano, Marc Jacquinet e Cláudia Neves. FAZER A LICENCIATURA A DISTÂNCIA: PERCURSOS E IMPACTOS
- 1601** António Pais, Henrique Gil e Margarida Morgado. LIRE 2.0: PROMOÇÃO DA LEITURA E TIC
- 1613** Maribel Santos Miranda-Pinto e António José Meneses Osório. AS TIC EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: ATIVIDADES SOBRE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E PROGRAMAÇÃO
- 1620** Teresa Cardoso e Filomena Pestana. A WIKIPÉDIA COMO RECURSO EDUCACIONAL ABERTO: QUE POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ONLINE?
- 1630** Ana Gandra, Ana Paula Aires e Paula Catarino. A APRENDIZAGEM DAS EQUAÇÕES DO 1.º GRAU NO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE DO ENSINO BÁSICO COM O *MODEL ALGEBRA*
- 1638** Sônia Maria De Souza Bonelli. O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

## 15 PEDAGOGIA SOCIAL E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

- 1646** Joana Andreia dos Santos da Brinca. A PRÁTICA PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS EQUIPAS DE RUA COM CONSUMIDORES DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS
- 1655** Raquel Rodrigues Monteiro e Isabel Baptista. PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL SOBRE O ESTATUTO PROFISSIONAL
- 1661** Sílvia Azevedo, Ana Camões e Fátima Correia. NOVO MODELO DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM RISCO: O TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL COMO AGENTE TUTOR
- 1670** Susana Villas-Boas, Albertina Oliveira, Natália Ramos e Inmaculada Montero. EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL
- 1676** Susana Villas-Boas, Natália Ramos, Albertina Oliveira e Inmaculada Montero. ESTUDO SOBRE O APOIO SOCIAL E A DIVERSIDADE GERACIONAL
- 1682** Rosanna Barros. O PAPEL DA PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL NO APROFUNDAMENTO DE TRANSIÇÕES SOCIETAIS DEMOCRÁTICAS E SUSTENTÁVEIS
- 1693** Ernesto Martins. PEDAGOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO (GERACIONAL): UM MODELO DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVO
- 1702** Carla Palaio, Maria do Rosário Pinheiro, Cristina Velho, Laura Santos, Sónia Santos e Liliana Lopes. O DESAFIO DA ESTRUTURA DE APOIO E ACOMPANHAMENTO, UMA RESPOSTA INSTITUCIONAL A JOVENS DURANTE E APÓS O ACOLHIMENTO
- 1714** Ana Paula Caetano. TRANSPONDO FRONTEIRAS URBANAS. ENCONTROS E MEDIAÇÕES NUM PROJETO DE EDUCAÇÃO

# ÍNDICE



## COMUNITÁRIA

**1723** Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Patrícia Ramalho, Ana Daniela Lopes, Vanessa Sampaio e Maria de Nazaré Penças. *GABINETE DO DESENASCANÇO ESTUDANTIL: A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO MIGUEL DE MACHEDE*

**1731** Maria Martins, Teresa Sarmento e Célia Ribeiro. *ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO – PEFF/A. UM PROJETO PARA A DESCONSTRUÇÃO DE FRONTEIRAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE*

**1740** Maria Antunes e Daniela Fernandes. *PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE DO BEM-ESTAR NA TERCEIRA IDADE*

**1748** Maria Antunes e Liliana Correia. *EDUCAR PARA A AUTONOMIA DE VIDA: UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS/JOVENS INSTITUCIONALIZADOS*

**1755** José Miguel Amaral e José Matias Alves. *A ESCOLA COMO LUGAR ANTROPOLÓGICO – CASO DO CONSERVATÓRIO REGIONAL DE MÚSICA DE VISEU*

**1764** Ana Vieira e Patricia Simões. *ALUNOS, FAMÍLIAS, ESCOLA E COMUNIDADE: SUJEITOS E MEDIAÇÕES. O GAAP COMO CAMPO DE POSSIBILIDADE(S) PARA A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL*

**1774** Lia Araújo, Maria Figueiredo, Maria João Amante e Esperança Ribeiro. *PHOTOVOICE COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COM CRIANÇAS, JOVENS E PESSOAS IDOSAS: PERSPETIVAS DE FUTUROS EDUCADORES SOCIAIS*

## 16 PERSPETIVAS PÓS-COLONIAIS EM EDUCAÇÃO

**1781** Ana Paula Carvalho. *“TRILHAS” NAS DISPUTAS POR AUTORIDADE: AMBIVALENCIAS NO MOVIMENTO POLÍTICO-CURRICULAR NO BRASIL*

**1789** Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa. *AVALIAÇÃO DE CURSOS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DA ULTRAPERIFERIA: O CASO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA*

## 17 RESUMOS

**1800** Isabel Moio. *NOVOS PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR: NOVAS POSSIBILIDADES DE CERTIFICAÇÃO*

**1801** Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes e Tuca Manuel. *A REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA COMO INTERFACE DA QUALIDADE ACADÉMICA*

**1802** Sofia Marques da Silva e Ana Milheiro Silva. *PROJETOS EDUCATIVOS DE ESCOLAS EM REGIÕES DE FRONTEIRA: MAPEAR PREOCUPAÇÕES, PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS*

**1804** Gabriela Bento e Jorge Adelino Costa. *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO EXTERIOR EM CRECHE – OPORTUNIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DE FINALIDADES EDUCATIVAS*

**1805** Gabriela Portugal. *FINALIDADES EDUCATIVAS E PAPEL DO EDUCADOR EM CRECHE*

**1806** Cindy Carvalho e Gabriela Portugal. *ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EM CRECHE – ALGUNS RESULTADOS A PARTIR DE UM CONJUNTO DE ESTUDOS DE CASO EM DUAS CRECHES PORTUGUESAS*

**1807** Maria Luísa Cardoso Antunes da Cruz Supico e Sofia Viseu. *A FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE MELHORIA DO PROGRAMA “LÍDERES INOVADORES”*

**1808** Ana Silva e Sofia Marques da Silva. *SEXUALIDADES E ENVELHECIMENTO: PERSPETIVAS DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE*

# ÍNDICE



- 1809** Susana Bartolo Martins e Ernesto Martins. OS ALUNOS EM CONTEXTO DE DESIGUALDADE TERRITORIAL: DIÁSPORA DA TRANSIÇÃO FORMATIVA AO MERCADO DE TRABALHO (ESTUDO DE CASO)
- 1810** Andreia Vilhena e Fernanda Martins. EDUCAÇÃO PARA A LITERACIA MEDIÁTICA: ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS DISCIPLINAS CURRICULARES
- 1811** Estela Costa, Marta Almeida e Mónica Baptista. POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DO TRABALHO EM CO-DOCÊNCIA: PERSPETIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS
- 1812** Mónica Baptista, Marta Almeida e Estela Costa. CONTRIBUTO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E INVESTIGADORES PARA O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
- 1813** Manuel Silva. O «ENSINO PROFISSIONAL» EM PORTUGAL: DEMOCRATIZAÇÃO OU (RE)ELITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR?
- 1814** Deolinda Ribeiro, Susana Sá e Paula Flores. TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS
- 1815** Marco Martins Bento, Orlanda Cruz e Diana Alves. IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO *RESPONSE TO INTERVENTION* (RTI) NO DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR: UM CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO E ADAPTAÇÃO DO MODELO
- 1817** Evelyn Santos, Paula Vagos, Dayse Neri de Souza, Isabel Ramos e Roselane Lomeo. OS CONTRIBUTOS DO SUPORTE FAMILIAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NEE NO ENSINO SUPERIOR
- 1818** Tatiana Fischer e Marilda Pasqual Schneider. EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES
- 1819** Filomena Anjo, Ana Caetano e Isabel Freire. DIÁLOGOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL - UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 1º CICLO
- 1820** André Freitas Santos, Ana Mouraz e Fátima Pereira. TRABALHAR A EDUCAÇÃO DAS EXPRESSÕES NO 1.º CEB: PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS
- 1822** Margarida Morais Marques, Paulo Rocha, Luísa Aires, José Azevedo, António Guerner Dias e Diana Seabra. OS MASSIVE OPEN ONLINE COURSES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: O CASO DO MOOC. "AS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS NOS MEDIA ESCOLARES"
- 1824** António Pais, Henrique Gil e Margarida Morgado. A WEB 2.0, A TRANSVERSALIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DE LITERACIAS ASSOCIADAS À LEITURA
- 1825** Fernanda Martins. AS INVESTIGAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: A (IN) VISIBILIDADE DA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO (2008-2015)
- 1826** Isabel Costa. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM CURSOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO
- 1827** Marta Torres, Ana Paula Caetano e Mónica Mesquita. VOZES COM IDENTIDADE
- 1828** Rui da Silva e Júlio Gonçalves dos Santos. COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COMO ESPAÇO DE FRONTEIRA – UM ESTUDO DE CASO NA GUINÉ-BISSAU
- 1829** Maria Helena Horta e Maria Leonor Borges. APRENDER A SER EDUCADOR DE INFÂNCIA: PRÁTICAS REFLEXIVAS E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

# ÍNDICE



- 1830** António Pais, Margarida Morgado, Manuela Abrantes e Teresa Gonçalves. C4C - CLIL NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE
- 1831** Sílvia Azevedo e António Magalhães. RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCURSIVA NA COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE
- 1832** Carla Guerreiro, João Gomes e Lidia Santos. GRANDES OBRAS PARA PEQUENOS LEITORES – ESTÉTICA E ÉTICA NA LITERATURA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA DE POTENCIAL RECEÇÃO INFANTO-JUVENIL
- 1833** Anne Schippling. ESCOLAS INTERNACIONAIS NA GRANDE LISBOA: PERFIS INSTITUCIONAIS E CONCEITOS EDUCATIVOS
- 1834** José Lopes. A JURIDICIZAÇÃO DO LOCAL EM EDUCAÇÃO: NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO POLÍTICA?
- 1835** Jorge Correia. O PROFESSOR (EDUCADOR) E OS VALORES: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
- 1836** Maria Izabel Silva. A REFORMA CURRICULAR E O PROGRAMA “MUNDU NOVU” PARA A INOVAÇÃO EDUCATIVA EM CABO VERDE: BOAS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DAS TIC NO ENSINO SECUNDÁRIO
- 1837** Maiza Trigo e António Gomes Ferreira. EQUACIONANDO A AUTONOMIA ESCOLAR EM PORTUGAL: QUE TRAJETÓRIA?
- 1838** Virgílio Correia. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO ANIMADOR SOCIOEDUCATIVO – DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS À INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO
- 1839** Carlos Novais Gonçalves. ABORDAGENS GLOBAIS NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS, RUMO À QUALIDADE. AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO
- 1840** Emília Vilarinho. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: GOVERNAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA
- 1841** Esperança Ribeiro e Sara Felizardo. CONTRIBUTOS DA PERSPETIVA DIALÓGICA PARA A PRÁXIS DO EDUCADOR SOCIAL: FUNDAMENTOS E POTENCIALIDADES
- 1842** Maria Ferreira, Almerindo Afonso e Mário Santos. INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE ESTUDANTIL EM ENFERMAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
- 1843** Maria Dulce Campos Pereira e Estela Costa. A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS
- 1844** Ana Camarneiro, Elisabete Fonseca, Isabel Mendes e Manuela Frederico. INTEGRAÇÃO DE ESTUDANTES DO 1.º CICLO NA ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE COIMBRA
- 1845** Teresa Conceição, Mónica Baptista e Sofia Freire. O CONTEXTO COLABORATIVO E REFLEXIVO COMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO NA PRÓPRIA PRÁTICA
- 1846** Virgílio Correia. ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL DE ALUNOS VINDOS DE CABO VERDE – UMA AVALIAÇÃO
- 1847** Fátima Paixão, Fátima Jorge e Luzia Antunes. O PATRIMÓNIO ARTÍSTICO LOCAL COMO ESPAÇO NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – UMA PROPOSTA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- 1848** Luís Grosso Correia. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO ENTRE-GUERRAS
- 1849** Sofia Martins, Luís Alcoforado e A. M. Rochette Cordeiro. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO BASE PARA UM DESENVOLVIMENTO LOCAL, INTEGRADO E SUSTENTÁVEL
- 1850** Maria da Conceição Leal da Costa e Olga Magalhaes. DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO AO RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO: UMA REFLEXÃO SOBRE TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

# ÍNDICE



- 1851** Liliana Paredes, Luís Alcoforado, António Cordeiro e Cristina Barros. A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL
- 1852** Isabel Madureira, Teresa Leite e Clarisse Nunes. TRANSIÇÕES NA CARREIRA DOCENTE: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS
- 1853** Cláudia Preguiça e Luís Alcoforado. PARADIGMAS MUNICIPAIS NOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: CONTEXTOS DE AUTONOMIA E DE DESENVOLVIMENTO LOCAL
- 1854** Sara Ferreira, Maria Isabel Festas, Maria Helena Damião da Silva, Maria Prata e Albertina L. Oliveira. BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS
- 1855** Carla Matoso, Mónica Batista, Ana Maria Freire. APRENDIZAGENS DE FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA E QUÍMICA SOBRE A NATUREZA DAS TAREFAS
- 1856** Fernando Ilídio Ferreira, Rui Canário, João Caramelo e José Alberto Correia. DO LONGE FAZER PERTO: RUI D'ESPINEY E A CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS
- 1857** Carlos Pires. A LIVRE ESCOLHA DE ESCOLA NO "TEXTO" DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
- 1858** Simão Elias-Lomba. PROJETO LIMA: UM CONTRIBUTO PARA UMA ESCOLA ATUAL
- 1859** Carlos Pires. A "ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS" – UM QUADRO INTERPRETATIVO DA(S) POLÍTICA(S) EDUCATIVA(S)
- 1860** Fernando Ilídio Ferreira, Nanci Rebouças Franco, Cleriston Izidro dos Anjos e Teresa Sarmento. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, NO BRASIL E EM PORTUGAL: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES
- 1861** Raquel Mateus, Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas. CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

01

**AVALIAÇÃO E  
ACCOUNTABILITY  
EM EDUCAÇÃO**

# O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC) DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) DO BRASIL: UM CONCEITO ÚNICO PARA UMA REALIDADE EDUCACIONAL MÚLTIPLA

Leo Lynce Valle de Lacerda<sup>1</sup>, Cássia Ferri<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidade do Vale do Itajaí (Brasil), leolynce@univali.br*

<sup>2</sup>*Universidade do Vale do Itajaí (Brasil) cassia@univali.br*

## Resumo

Apresenta o Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil e seu principal indicador de regulação, o Conceito Preliminar de Curso-CPC. É examinada a premissa de que este é generalizável para todas as áreas de graduação e organizações acadêmicas do país. Tal premissa parte da ideia de que a qualidade de um curso pode ser aferida por um *input* de qualidade: percentual de mestres, doutores e docentes em regime parcial ou integral, organização didático-pedagógica e infraestrutura, e seu *output*, a média do desempenho dos concluintes do curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). E ainda, a relação é similar para as áreas e instituições avaliadas. Utilizou-se 55 áreas de graduação nas universidades, faculdades e centros universitários. As relações entre os insumos e a nota ENADE foram examinadas por regressão linear múltipla, retendo-se aquelas que apresentaram correlações semiparciais significativas a 5%. O resultado mostrou ausência de relação em onze das 55 áreas. Nas demais os insumos com maior frequência de correlações foram as notas da infraestrutura e dos doutores, com variações entre as áreas. A frequência observada de correlações significativas foi maior que a esperada para as universidades públicas e menor que a esperada para as faculdades privadas, indicando que o CPC tem mais propriedade para as primeiras do que as segundas. O CPC não exibiu uma relação entre *input* e *output* independente das áreas e instituições, não podendo ser utilizado como indicador de qualidade sem uma avaliação qualitativa do contexto da instituição e do curso.

**Palavras chave:** Sistema de Avaliação, SINAES, ENADE, Conceito Preliminar de Curso.

## Abstract

Presents the evaluation System of higher education in Brazil and its primary regulation index, the Preliminary Concept of Course-CPC. It was examined the premise that this is generalizable to all areas of graduation and academic organizations in the country. This premise means the quality of a course can be measured by an input of quality: percentage of masters, doctors and teachers in partial or full regime, didactic-pedagogical organization and infrastructure, and its output, the average performance of the graduates of the course at the National Examination performance of students (ENADE). In addition, this relationship is similar in areas and institutions. It was examined 55 areas in universities, colleges, and universities. Relations between the inputs and the ENADE were examined by multiple linear regression, retaining those who have semipartial correlations at 5% significance. The result showed a lack of relations in eleven of the 55 areas. In others the inputs with greater frequencies correlations were the infrastructure and of the doctors, with variations between the areas. The frequency observed significant correlation was greater than expected for public universities and lower than expected for the private colleges, indicating that the CPC has more property to the first than the second. The CPC not exhibited a relationship between input and output independent of the areas and institutions, and may not be used as an indicator of quality without a qualitative assessment of the context of the institution and the course.

**Key words:** Evaluation System, SINAES, ENADE, Preliminary concept of Course

## INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES foi aprovado pela Lei nº. 10.861 (BRASIL, 2004a). Considerado como uma evolução no processo de avaliação da Educação Superior Brasileira (WEBER, 2010, p. 1259), teve como objetivo avaliar as Instituições de Educação Superior (IESs), seus cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos seus estudantes. Para tanto estruturou-se em três grandes modalidades:

- A avaliação das IESs (Avalies): realizada por meio de uma autoavaliação e uma avaliação externa
- A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que identifica as condições de ensino oferecidas pela instituição por meio de uma comissão de avaliadores específicos da área do curso que dispõe de um instrumento padrão para a avaliação.
- A avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE), um exame de desempenho dos estudantes concluintes dos cursos.

O sistema foi pautado em princípios fundamentais (BRASIL, 2004b, pp. 86-93), entre os quais se destacam: responsabilidade social com a qualidade da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada e Continuidade do processo avaliativo.

Sinalizava-se a passagem de um modelo de regulação para um modelo de avaliação democrática (CONTERA, 2002, p.134), em que os processos avaliativos são baseados em colaboração e participação, ao invés de um enfoque competitivo, e os indicadores utilizados apontariam para a qualidade institucional como um todo e não apenas para o desempenho, que no novo sistema estaria representado por apenas uma das modalidades, o ENADE<sup>1</sup>. A avaliação das IESs brasileiras abandonava um modelo quantitativo (o Exame Nacional dos Cursos) para um modelo misto. Contera (2002, p.134) destaca que neste modelo, autorregulador, do ponto de vista filosófico,

[...] critica-se a racionalidade instrumental como sendo incapaz de argumentar a qualidade valorativa dos fins com os quais se relaciona. Recupera-se o interesse emancipatório concebido não exclusivamente como o interesse cognoscitivo prático da ciência, como interesse emancipador através da auto-reflexão.

Suas diretrizes caracterizaram esta intenção e, apoiados em pressupostos tanto acadêmicos quanto políticos, estabeleciam seis pontos-chave: a participação ativa dos sujeitos; os valores acadêmicos fundamentais; o papel das IESs como instituições estratégicas para as políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social; o papel do Estado; o recredenciamento periódico das IESs e a implantação de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional (BRASIL, 2004, p. 10-11).

Estas diretrizes apontavam diretamente para um processo de avaliação em que, por um lado, avaliados também seriam avaliadores, de forma que “[...] o sujeito do processo pode ser também objeto de avaliação em determinadas etapas e sempre de acordo com as normas estabelecidas” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 119); o processo fosse marcado pela liberdade institucional de estabelecer seus princípios norteadores e sua relação com a realidade em que se insere e a figura da universidade considerada como parte fundamental no estabelecimento de políticas sociais. Por outro lado, se explicitava o papel do Estado como agente regulador para a promoção contínua da qualidade da educação superior. Este delicado equilíbrio entre autonomia institucional em seu processo de autorregulação e regulação externa por meio do Estado é apontado no documento inaugural do novo sistema:

---

<sup>1</sup> Segundo Pedrosa e colaboradores (2013, p. 58), é provável que o Brasil tenha sido o primeiro país a utilizar o exame de desempenho de estudantes do ensino superior como uma componente permanente em um sistema de avaliação.



(1) o deslocamento de centro de avaliação de uma prova para um conjunto diversificado de instrumentos, (2) a integração dos instrumentos de avaliação e de informação e dos processos avaliativos desenvolvidos por diferentes órgãos do Ministério da Educação e dos sistemas estaduais, (3) a valorização dos aspectos qualitativos e interpretativos nos processos e instrumentos, (4) a institucionalização de programas permanentes de capacitação de avaliadores, (5) a criação e consolidação da cultura de auto-avaliação nas Instituições de Ensino Superior, e (6) a implantação de processos de meta-avaliação. (RISTOFF, 2004, p.179).

Os principais pontos de mudança do Sinaes em relação às práticas avaliativas anteriores foram: a diversificação de instrumentos para atender a pluralidade institucional; o retorno dos aspectos qualitativos nos processos avaliativos; a natureza contínua deste processo e o aspecto formativo e emancipatório da avaliação, pautado na investigação, autorreflexão e autotransformação institucional. Por meio da interação entre suas três modalidades: a avaliação somativa do processo de ensino, configurada no desempenho dos alunos no ENADE, a avaliação por pares para os cursos (ACG) e a avaliação formativa de toda a instituição, por meio do processo contínuo de autoavaliação dirigido pela CPA – a Avalies, o sistema previa sua autorregulação, a partir de sua meta-avaliação (prevista no item 3.3.3 na proposta original do Sinaes, BRASIL, 2004b, p. 112).

Após mais de dez anos a proposta inicial de uma dinâmica entre as três modalidades (que efetivasse o processo de avaliação e conseqüentemente obtivesse recortes adequados para a regulação) não ocorreu da maneira idealizada, conforme demonstrado no decorrer deste trabalho. O ENADE se transformou em principal modalidade: os índices derivados dos seus resultados foram (e são) utilizados de forma automática nos processos regulatórios de renovação de reconhecimento de curso e a ACG somente nos processos de reconhecimento ou nas renovações de reconhecimento em que o curso não é contemplado no ENADE. A relação entre Avalies e ACG se resume a um único indicador que trata da inserção da IES no contexto socioeconômico regional, a ser elaborado pela CPA para apreciação da comissão de avaliação externa na ACG. Não ocorre relação direta entre Avalies e ENADE e nem a Avalies é considerada de alguma forma na construção dos índices de regulação CPC e IGC, que incluem insumos voltados ao desempenho dos estudantes e cursos de graduação e pós-graduação.

Espera-se que a Avalies, como processo maior de avaliação frente às duas outras modalidades, utilize os resultados destas últimas em seu processo de autoavaliação. Mas os resultados da Avalies, expostos nos relatórios de autoavaliação publicados bianualmente, não são considerados no processo regulatório, ou seja, findam em si mesmos, não provocando movimentos posteriores no sistema de avaliação. Parte destes relatórios nem poderiam ser utilizados para tal fim. Um estudo realizado pelo INEP acerca dos relatórios de autoavaliação (Inep, 2011) mostrou que parte das Comissões Próprias de Avaliação “apontam a falta de compreensão do seu propósito dentro do universo institucional (p. 96), e “mais da metade dos relatórios analisados situaram-se nas faixas 3 e 4, ou seja, sem a devida análise” (p. 83).

Em relação ao ENADE, apesar do CPC ter sido utilizado desde o ano 2008 pela mídia como um índice de classificação da qualidade das IESs, não foram realizados suficientes estudos que permitam caracterizar as relações entre os insumos utilizados para o CPC e o desempenho dos estudantes expresso no ENADE, e conseqüentemente expor a “estrutura” causal entre estes insumos escolhidos como indicadores da qualidade do curso e o índice final desta qualidade, o desempenho do estudante concluinte. Diante deste panorama, propôs-se neste estudo uma investigação do Conceito Preliminar de Curso - CPC, por meio da relação entre o desempenho aferido no triênio 2008-2010 do ENADE com os indicadores de qualidade utilizados em seu no cômputo. Examinou-se a premissa de que o CPC pode ser generalizado para todo o contexto educacional brasileiro. Os objetivos do estudo foram:

1. Caracterizar o desempenho dos cursos das IESs no triênio 2008-2010 do ENADE, por meio da nota contínua do ENADE.
2. Analisar as relações dos indicadores considerados como insumos, ou seja, as notas padronizadas de mestres, doutores, docentes em regime parcial ou integral, organização didático-pedagógica e infraestrutura com o desempenho.
3. Analisar as relações entre os tipos de instituições: universidades públicas e privadas, centros universitários privados e faculdades privadas.
4. Estabelecer o grau de generalização do CPC.

Para o alcance destes objetivos, o estudo utilizou técnicas estatísticas e análises qualitativas que serão desenvolvidas nos itens que seguem. Deste modo, o trabalho está constituído por uma breve

explicação sobre a constituição do SINAES e do CPC e a descrição da metodologia utilizada para produção e análise dos dados. Em seguida, faz-se a síntese dos principais resultados obtidos e as considerações finais.

## 1. O SINAES E O CPC

O ENADE<sup>2</sup> consiste em um exame dividido em duas provas: Formação Geral e Componente Específico, além de um questionário socioeconômico de 54 questões que o estudante responde *on-line* antes de realizar a prova. A prova de formação geral consiste em dez questões, oito de múltipla escolha, com 60% do peso da prova e duas dissertativas, com 40% do peso da prova. A prova do componente específico contém 30 questões, 27 de múltipla escolha, que compõem 85% do peso da prova e as três últimas questões dissertativas, com 15% do peso da prova. O desempenho dos estudantes, tanto ingressantes<sup>3</sup> quanto concluintes, chamado “nota ENADE” ou “ENADE contínuo”, é calculado com base nestas duas provas, com peso de 75% para a prova de componente específico e 25% para a de formação geral.

A partir da nota final calculada<sup>4</sup>, constrói-se, para cada curso das áreas que foram avaliadas no exame, outro indicador: O IDD – indicador de diferença entre o desempenho esperado e o observado. Este é construído a partir de uma equação linear que tem como variáveis: a nota do ENADE, a proporção de estudantes ingressantes cujo pai e/ou a mãe tem nível superior de escolaridade, a razão entre o número de concluintes e o número de ingressantes, a proporção de docentes com título mínimo de doutor, proporção de docentes com título mínimo de mestre, a proporção de docentes com regime de trabalho integral ou parcial, a proporção de alunos que avaliaram positivamente um aspecto da infraestrutura do curso e a proporção de alunos que avaliaram positivamente um aspecto da organização didático-pedagógica do curso. Os dois índices contínuos são utilizados para construção do Conceito Preliminar do Curso – CPC. Este é calculado a partir da seguinte fórmula<sup>5</sup>:

$$\text{CPC} = (0,20 * \text{NPD}) + (0,05 * \text{NPM}) + (0,05 * \text{NPR}) + (0,05 * \text{NI}) + (0,05 * \text{NO}) + (0,30 * \text{NIDD}) \\ + (0,15 * \text{NIng}) + (0,15 * \text{NConc})$$

Os insumos utilizados para o cálculo são:

- NPD, NPM e NPR<sup>6</sup> se referem aos percentuais de doutores, mestres e docentes em regime de tempo integral ou parcial, provenientes do Censo da Educação Superior. As notas referentes à infraestrutura (NF) e organização didático-pedagógica são obtidas no questionário socioeconômico preenchido pelo estudante que presta o ENADE.
- O percentual de respostas satisfatórias na pergunta referente à infraestrutura, padronizada (NI). A pergunta do questionário do ENADE<sup>7</sup> sobre infraestrutura que foi utilizada é a seguinte: “Aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?”<sup>8</sup>
- O percentual de respostas satisfatórias na pergunta referente aos planos de ensino, padronizada (NO). A pergunta do questionário do ENADE sobre a organização didático-pedagógica utilizada foi a seguinte: “Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?”<sup>9</sup>. A partir desta pergunta, considerou-se como tendo avaliado positivamente a organização didático-pedagógica os alunos que responderam que todos os planos de ensino contêm esses aspectos.

<sup>2</sup> A descrição aqui realizada refere-se à forma como o exame era realizado e os índices eram construídos até 2010.

<sup>3</sup> A partir de 2011 a nota dos ingressantes não foi mais computada.

<sup>4</sup> A partir de 2008 somente a nota dos concluintes foi utilizada para calcular o ENADE contínuo.

<sup>5</sup> Com algumas modificações na notação das variáveis para melhor compreensão do leitor.

<sup>6</sup> As três notas referem-se a notas padronizadas por meio de uma transformação estatística conhecida como normal reduzida, realizada a partir dos percentuais encontrados para cada IES em relação às médias e desvios-padrões de todos os cursos do Brasil para uma dada área.

<sup>7</sup> Transcreve-se aqui literalmente o que prescrevia a nota técnica do Inep que tratava do CPC referente ao ENADE 2008. Essa mesma transcrição foi realizada para o indicador relativo aos planos de ensino. Notar que para o resultado do ENADE de 2011 o cálculo das notas destes dois indicadores foi modificado, passando-se a utilizar pesos para cada alternativa de cada uma das questões.

<sup>8</sup> As alternativas de resposta são: (A) = Sim, em todas elas. / (B) = Sim, na maior parte delas. / (C) = Sim, mas apenas na metade delas. / (D) = Sim, mas em menos da metade delas. / (E) = Não, em nenhuma. A partir desta pergunta, considerou-se como tendo avaliado positivamente a infraestrutura os alunos que responderam (A) ou (B).

<sup>9</sup> A) = Sim, todos contêm. / (B) = Sim, a maior parte contém. / (C) = Sim, mas apenas cerca da metade contém. / (D) = Sim, mas apenas menos da metade contém. / (E) = Não, nenhum contém.

Os demais insumos são aqueles derivados do ENADE, já mencionados anteriormente: NIDD, o IDD contínuo; NIng, a nota dos ingressantes e NConc, a nota dos concluintes, também padronizados como as demais variáveis.

A fórmula do CPC expõe a lógica de sua construção: o conceito de um curso deriva em parte da qualidade do seu corpo docente (30% da nota), aqui expressa pelos percentuais de mestres e doutores e pelo regime de trabalho em tempo parcial e integral, relativizados em desvios da média derivados da transformação normal, pela opinião dos estudantes que responderam ao questionário socioeconômico do ENADE (10% da nota), duas das 54 questões do formulário, e majoritariamente do desempenho expresso pelos ENADE e IDD contínuos (60% da nota).

Observa-se a heterogeneidade das variáveis que compõem o CPC como seus insumos: as primeiras delas consistem em dados objetivos informados pela própria IES. Contrário à isto, NI e NO advêm da opinião dos estudantes em relação a somente duas questões do questionário, que pretendem dar indicação acerca da qualidade da infraestrutura e da organização didático pedagógica do curso. Em síntese: O CPC, que consiste hoje no principal índice da “qualidade” de um curso utilizado para a regulação da Educação Superior brasileira, “revela” esta “qualidade” por meio de suas duas “pontas”, quais sejam, a entrada: qualificação docente (NPM e NPD), regime docente (NR), infraestrutura (NI) e organização didático-pedagógica (NO) do curso; e a saída: desempenho discente aferido por meio do seu desempenho em dois momentos (NIng e NConc) e pela diferença de desempenho agregada (NIDD).

Note-se que o conceito exposto nesta equação, que é utilizada de forma geral por todas as áreas avaliadas pelo ENADE, em todo o território nacional, traduz uma relação única estabelecida entre a “entrada” e a “saída”. O CPC parte da afirmação de que podemos aferir a qualidade de um curso por meio destas variáveis, pois elas constituem variáveis mensuráveis do processo de formação do estudante, de tal forma que outras variáveis não produzem modificação suficiente do produto (o desempenho) para que mascarem o efeito das primeiras. E mais, este processo de entrada e saída tem similaridade nas áreas avaliadas, independente, ou pelo menos, com pouca influência, de fatores como o contexto regional em que a IES está inserida, sua forma de organização e sua relação com a geração dos recursos necessários para sua existência. Estas premissas são o objeto de estudo da caracterização a seguir realizada.

## 2. METODOLOGIA DE ESTUDO

A metodologia utilizada se apoiou na ideia de que a avaliação da qualidade de ensino de uma instituição deve se pautar na articulação entre os pressupostos epistemológicos que a fundamentam, o exame de indicadores que expressam esta qualidade e as interrelações subjetivas que a caracterizam. Considera-se necessária a utilização de medidas, desde que estas não sejam o final do processo avaliativo, pois, como aponta Dias Sobrinho, “não basta, portanto, apenas conhecer a estrutura aparente e enumerar os produtos de uma instituição” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 95). É necessário que se faça uma avaliação qualitativa dos resultados provindos dos indicadores quantitativos, para que se possa conhecer a complexidade de relações pelas quais tais indicadores somente revelam recortes, ou “pontas de icebergs” da verdadeira estrutura institucional.

O universo da pesquisa foi delimitado com base nos resultados publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constantes nas planilhas de conceito preliminar dos cursos (CPC). O universo foi delimitado pelo triênio 2008-2010, com o intuito de possibilitar a análise de todas as áreas submetidas ao exame, tendo em vista a natureza trienal do ENADE. A escolha de 2010 como o ano final deveu-se à modificação do cálculo do IDD a partir de 2011. Assim o mesmo modelo de cálculo foi mantido para o ciclo trienal. Procurou-se utilizar a mesma notação das notas técnicas publicadas pelo Inep<sup>10</sup>. As variáveis coletadas na planilha foram os insumos:

- Nota de Professores Doutores (ND)
- Nota de Professores Mestres (NM)
- Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NR)
- Nota referente à Infraestrutura (NI)
- Nota referente à Organização Didático-Pedagógica (NO)

E o índice de desempenho:

- Nota do ENADE (NEnade)

<sup>10</sup> Conforme as notas técnicas presentes nos anexos A e B, com algumas modificações na notação das variáveis, disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/notas-tecnicas>.

No modelo de análise, as variáveis: insumos - ND, NM, NR, NI e NO foram consideradas variáveis independentes, e NENade variável dependente. A relação entre os insumos (variáveis independentes) e desempenho (variáveis dependentes) foi examinada por meio de regressão linear múltipla (HAIR, 2005, p. 131). Esta técnica tem como fundamento o exame de correlações lineares entre os dois tipos de variáveis. A correlação é positiva quando o sentido da variação da variável independente é o mesmo sentido da variação da variável dependente.

O exame destas correlações verifica sua significância, ou seja, a probabilidade de que a relação encontrada tenha sido obtida ao acaso. Para a análise foi adotado o nível de significância de 5%.

A técnica permitiu o exame de multicolinearidades, ou seja, correlações significativas entre variáveis independentes. Tal fato pode caracterizar confusão na análise dos dados: caso uma variável independente esteja correlacionada com outra, não se saberá a qual variável independente é devido ao efeito sobre a variável dependente. Para eliminar esse efeito indesejável, a técnica de regressão examina as colinearidades e retira este efeito. Desta forma, o efeito de cada variável independente sobre a dependente pode ser examinado de forma isolada, ou efeito único. No exame das correlações, este efeito único pode ser demonstrado por meio da correlação semiparcial, ou seja, aquela correlação dada somente pela relação exclusiva de um insumo sobre o desempenho avaliado. A elaboração dos modelos regressivos foi precedida pela observação de diferenças entre os tipos de IESs avaliadas, de acordo com combinação entre a organização acadêmica (universidade, centro universitário ou faculdade) e a categoria administrativa (pública ou privada), assim codificados:

- UniPu – Universidade Pública
- UniPr – Universidade Privada
- CeUPr – Centro Universitário Privado
- FacPr – Faculdade Privada

As correlações semiparciais significativas entre insumos e desempenho foram retidas para cada área e tipo de IESs. Com base na frequência obtida foram elaborados mapas de associação entre as áreas, insumos e tipos de IESs, aplicando-se a técnica multivariada de análise de correspondência simples (HAIR, 2005, p. 441). Desta forma foi possível observar os agrupamentos das áreas com relação aos insumos e aos tipos de IESs.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE INSUMOS E DESEMPENHO

Identificou-se os insumos com maior frequência de relações significativas. O insumo que apresentou maior frequência de correlações semiparciais entre as áreas foi a nota da Infraestrutura – NI (28 das 55 áreas avaliadas tiveram pelo menos uma correlação significativa em algum estrato), seguido pela nota dos Doutores - ND (26 áreas), nota da Organização Didático-Pedagógica - NO (23 áreas), nota do Regime de Trabalho - NR (22 áreas) e nota de Mestres - NM com 20 áreas. O resultado foi considerado coerente com o esperado, tendo em vista a colinearidade entre os insumos. As notas de Mestres, Doutores e Regime de Trabalho apresentam tendência de correlação positiva entre si, visto que as IESs com maior percentual de mestres e doutores são aquelas com os maiores percentuais de docentes em regime parcial e integral. Também são esperadas correlações positivas entre NI e NO, pois ambos provêm do questionário socioeconômico do ENADE.

Onze áreas não apresentaram correlações significativas entre os insumos e o desempenho: Agronomia, Arquitetura, Fisioterapia, Teatro, Tecnologia em Automação, Tecnologia em Gestão de Processos Gerenciais, Tecnologia em Gestão Financeira, Tecnologia em Marketing, Tecnologia em Moda, Tecnologia em Redes e Zootecnia. Parte destes (Automação Industrial, Moda e Teatro) justifica-se pelo baixo número de cursos da área no Brasil. No entanto, houve áreas que se esperava maior número de correlações significativas devido ao maior número de cursos, o que não ocorreu.. Pode-se então inferir que para estas áreas não se tem uma relação direta destes insumos com o desempenho ENADE.

Nove áreas mostraram correlações significativas entre os insumos e o desempenho independentemente do tipo de IES: Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Engenharia VIII, Filosofia, Física, Geografia, Musica, Secretariado Executivo e Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. As demais 35 áreas se mostraram dependentes do tipo de IES.

O Gráfico 1 sumariza as associações encontradas entre as áreas e os insumos, considerando-se a frequência de ocorrência de correlações semiparciais significativas para as 14 áreas com frequência igual ou maior a cinco. O mapa mostrou mais de 70% de inércia, ou seja, as associações mostradas nas duas dimensões do mapa explicam pelo menos 70% da variabilidade observada, o que pode ser considerado um modelo adequado para explicar os resultados obtidos. Observam-se os seguintes grupos:

- A nota da infraestrutura e as áreas de Educação Física e Direito.
- A nota do regime de trabalho e as áreas de Engenharia do Grupo I e Farmácia.
- A nota da Organização didático pedagógica (NO) em Ciências Contábeis, Psicologia Administração e Computação.
- A nota de Doutores (ND) em Biologia, Engenharia do Grupo II, Matemática, Odontologia e Pedagogia, esta última distante no mapa por ter apresentado correlação somente com este insumo.

As áreas de Matemática e Odontologia também apresentaram relações com a nota de Mestres (NM) e a área de Turismo mostrou relações com igual frequência para a infraestrutura e a organização didático-pedagógica.

Os resultados indicam que os insumos estiveram relacionados nestas áreas distintamente, algumas delas mostrando relação significativa somente para um insumo, como foi o caso da área de Pedagogia.

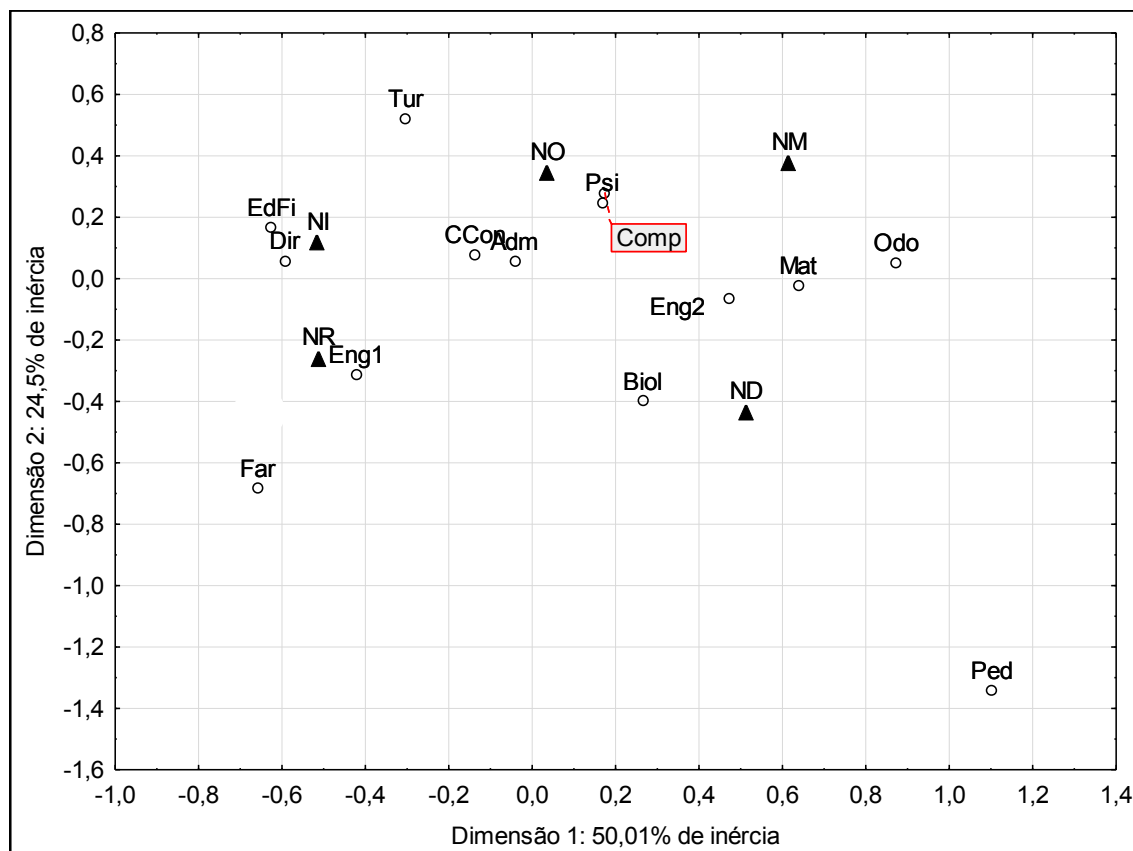


Gráfico 1 – Mapa das associações encontradas entre a área do ENADE e os insumos de qualidade considerados pelo CPC.

Nota: os rótulos acima de cada ponto indicam as notas da infraestrutura (NI), regime docente parcial ou integral (NR), organização didático-pedagógica (NO), doutores (ND) e mestres (NM). As áreas representadas são: Administração (Adm), Biologia (Biol), Ciência da Computação (Comp), Ciências Contábeis (CCo), Direito (Dir), Educação Física (EdFis), Engenharias dos grupos I (Eng1) e II (Eng2), Farmácia (Far), Matemática (Mat), Odontologia (Odo), Pedagogia (Ped), Psicologia (Psi) e Turismo (Tur).

Fonte: os autores.

A Tabela 1 sumariza os totais de cursos de acordo com os tipos de IESs. Os primeiros três estratos detiveram mais de 80% dos cursos avaliados no triênio, esperando-se assim maior frequência de correlações nestes estratos. Pode-se observar o número absoluto e percentual de correlações semiparciais significativas para cada estrato. A frequência de correlações para as Faculdades Privadas foi menor do que a esperada, enquanto que as Universidades mostraram frequência observada maior do que o esperado, e entre estas, as Universidades Públicas com maior frequência do que as Privadas<sup>11</sup>. Isso demonstra que a relação entre insumos e desempenho tem mais propriedade para as Universidades Públicas do que para as Faculdades Privadas. Conclui-se que a

<sup>11</sup>  $p < 0,001$  no teste do qui-quadrado para significância de associações.

estrutura de relações criada para o ENADE contínuo tem maior coerência para o grupo das Universidades do que para as Faculdades, e dentro das Universidades, mais para as Públicas do que para as Privadas.

Tabela 1 – Número e percentual de cursos e correlações semiparciais significativas de acordo com o tipo de instituição superior de educação nas 55 áreas avaliadas do ENADE no triênio 2008-2011.

Tipo de instituição	Número de cursos	%	Número de correlações	%
Faculdade Privada	3806	34,1	32	20,8
Universidade Privada	3143	28,2	45	29,2
Universidade Pública	2577	23,1	53	34,4
Centro Universitário Privado	1622	14,5	24	15,6
Total	11148	100,0	154	100,0

Fonte: os autores

O Gráfico 2 sumariza as associações encontradas entre as áreas e os tipos de IESs, considerando-se a frequência de ocorrência de correlações semiparciais significativas. A inércia esteve em mais de 80%, com um ajuste adequado para explicar os resultados obtidos para as IESs. Observam-se os seguintes grupos:

- Faculdades privadas e a área de Administração.
- Universidades Privadas e as áreas de Psicologia, Farmácia, Matemática, Odontologia e Ciências contábeis.
- Universidades Públicas e as áreas de Biologia, Engenharia do Grupo I, Engenharia do Grupo II, Turismo e Pedagogia.
- Centros Universitários Privados e as áreas de Direito (com parte das correlações também nas universidades privadas), Ciência da Computação e Educação Física.

O mapa demonstra a distinção do grupo das universidades frente aos demais tipos de instituições, com frequência maior de correlações em mais áreas do ENADE. Este resultado mostra uma propriedade maior do CPC para este tipo do que para os demais.

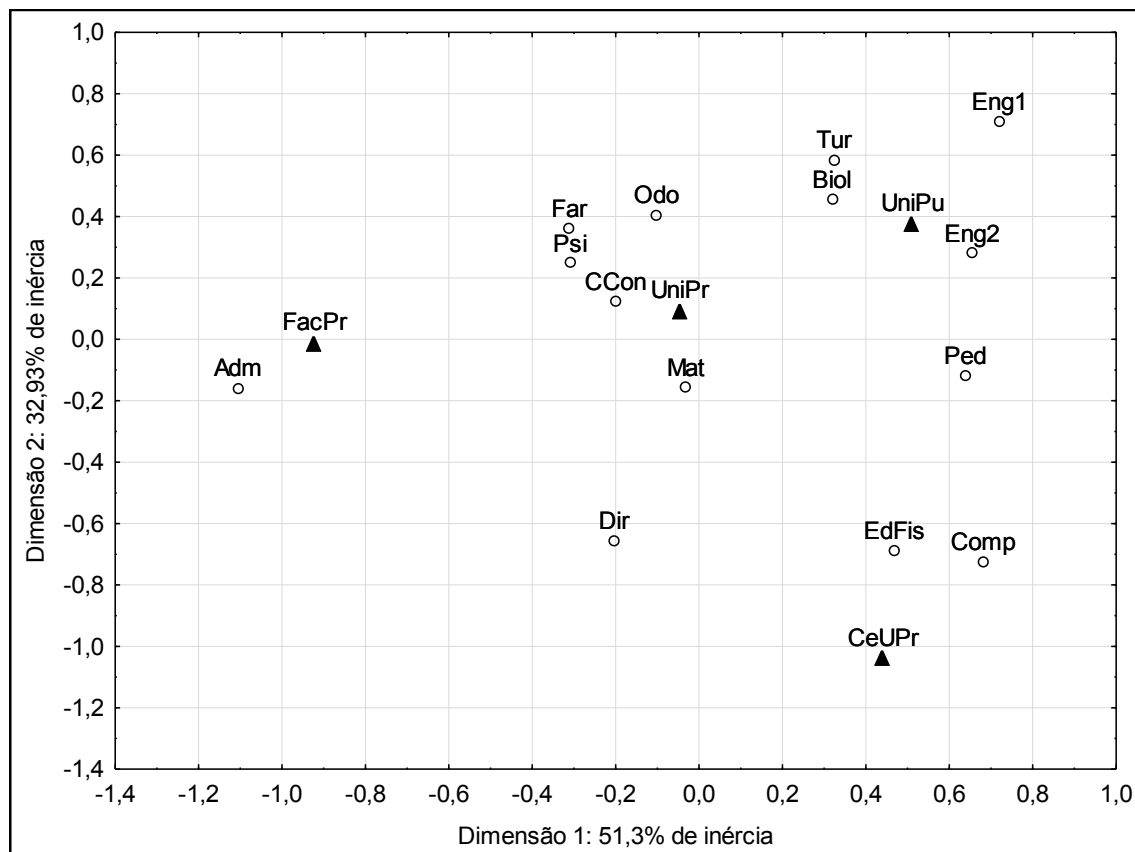


Gráfico 2 – Mapa das associações encontradas entre a área do ENADE e os tipos de instituições superiores de educação.

Nota: os rótulos acima de cada ponto indicam os tipos de IESs: Faculdade Privada (FacPr), Universidade Privada (UniPr), Universidade Pública (UniPu) e Centro Universitário Privado (CeUPr). As áreas representadas são: Administração (Adm), Biologia (Biol), Ciência da Computação (Comp), Ciências Contábeis (CCon), Direito (Dir), Educação Física (EdFis), Engenharias dos grupos I (Eng1) e II (Eng2), Farmácia (Far), Matemática (Mat), Odontologia (Odo), Pedagogia (Ped), Psicologia (Psi) e Turismo (Tur).

Fonte: os autores

A caracterização demonstrou que a existência de relações lineares entre os insumos e o desempenho, estas ocorrendo na maior parte das áreas avaliadas no triênio do ENADE. No entanto, estas relações não foram distribuídas equitativamente em relação aos insumos em todas as áreas e tampouco foram homogêneas no universo das instituições de ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões que podem ser obtidas da caracterização das relações entre insumos de desempenho no ENADE são:

- A estrutura das relações entre os insumos e o desempenho dos estudantes no ENADE, caracterizado pela nota contínua do ENADE é dependente da área avaliada e da combinação entre a organização acadêmica e categoria administrativa da IES.
- O exame das relações permitiu a identificação de grupos de áreas de cursos nos quais um ou outro insumo obtiveram correlações mais frequentes com o desempenho
- No desempenho medido pelo ENADE contínuo, onze das 55 áreas avaliadas não apresentaram relações significativas entre os insumos e o desempenho.
- Ocorreram nove áreas em que as relações se mostraram independentes da combinação entre organização acadêmica e categoria administrativa.
- A nota da Infraestrutura e a nota de Doutores foram os insumos com correlações semiparciais mais frequentes com o ENADE contínuo.
- O estrato da combinação entre de organização acadêmica e categoria administrativa mostrou uma frequência de correlações para Faculdades Privadas menor do que o esperado tendo em vista o número de cursos desta combinação, e maior do que o esperado nas Universidades, a categoria administrativa “Pública” mais do que a categoria “Privada”.

Desta forma, considerando-se os dois pressupostos pelos quais é calculado o CPC:

1. O desempenho dos estudantes tem relação direta (e linear) com a titulação e regime de trabalho do corpo docente e com a percepção dos alunos quanto à presença de equipamentos para aulas práticas (infraestrutura) e completude dos planos de ensino (organização didático pedagógica)
2. Esta relação é homogênea para o universo da Educação Superior brasileira, independentemente da área do curso e de sua organização acadêmica ou categoria administrativa.

Os resultados mostraram que o pressuposto 1 é atendido para a maioria das 55 áreas estudadas; mas em onze áreas não foi observada significância para o ENADE contínuo. Em relação aos insumos, a nota de Doutores e a nota da Infraestrutura se destacaram como os mais frequentes, enquanto que a nota de Mestres foi o insumo menos ocorrente. Esta frequência foi vinculada à área, contrariamente ao pressuposto 2. Foram observadas diferenças os tipos de instituições. A estrutura de relações subjacente à construção do CPC tem mais propriedade para as Universidades, isso para algumas áreas avaliadas e não para todo o conjunto de áreas.

Considera-se que o CPC não pode ser utilizado como único indicador de qualidade dos cursos de graduação, mesmo que utilizado para efeitos de regulação. O panorama é complexo e o indicador CPC deve ser avaliado qualitativamente dentro do contexto em que foi produzido. Isso significa introduzir na avaliação do CPC o contexto da IES, como sua categoria administrativa ou organização acadêmica como aqui foi investigado e outras mais que não foram objeto deste estudo.

Urge rediscutir os indicadores de qualidade de forma profunda e coerente para que se possa retomar efetivamente aspectos como “a responsabilidade social com a qualidade do ensino superior, o reconhecimento da diversidade do sistema, a globalidade e a continuidade do processo avaliativo”.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004. (2004a). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- Sinaes, e dá outras providências. D.O.U., Brasília.
- \_\_\_\_\_. Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. (2004b). 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004b. 155 p.
- Contera, C. (2002) Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D. (Org.). Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, p. 119-144.
- Dias Sobrinho, J. (2000) Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L.; Black, W. C. (2005) Análise Multivariada de dados. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed: Bookman, 2005. 593 p.
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) / Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 3v + CD-ROM.
- Pedrosa, R. H. L.; Amaral, E.; Knobel, M. (2013) Assessing higher education learning outcomes in Brazil. Higher Education Management and Policy, v.24, p.55-71.
- Ristoff, D. I. (2004) O Sinaes e seus desafios. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v.9, n.1, p. 179-183.
- Weber, S. (2010) Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p.1247-1269.



# SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA CAÇA ÀS BRUXAS OU ÀS BOAS PRÁTICAS?

Fernando M. F. Rodrigues Silva<sup>1</sup>, António Bernardo M. Pinto<sup>2</sup>

<sup>1</sup>CeiED – ULHT (Investigador integrado) ([fernandomfrsilv@gmail.com](mailto:fernandomfrsilv@gmail.com)); <sup>2</sup>CeiED – ULHT (Investigador colaborador) ([antoniobmpinto@gmail.com](mailto:antoniobmpinto@gmail.com))

## Resumo

Quando se pretende abordar a temática ligada à supervisão não se pode ignorar a polissemia que o conceito abarca. Na instituição escolar, a supervisão escolar, assume um papel particular, pela sua amplitude, complexidade e propagação, envolvidas no processo educacional. Nesta perspetiva, a inserção da supervisão pedagógica na estrutura da formação docente torna-se cada vez mais premente e fundamental.

Este artigo é resultado de um estudo realizado no decorrer de oito sessões de um curso de formação contínua com professores de Educação Pré Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e Secundário sobre o tema “Supervisão Pedagógica: uma prática reflexiva num desempenho profissional”. Teve por objetivo, conhecer e refletir com os professores participantes sobre as suas narrativas de supervisão pedagógica no contexto escolar, por meio de um processo reflexivo que permitisse desconstruir a ideia de que a supervisão acompanha a avaliação do tipo “accountability”. O estudo enquadra-se no referencial teórico-metodológico da investigação narrativa e os dados foram alcançados por meio de observação, narrativas escritas e contadas pelo grupo de 22 participantes na formação. No final da formação e do estudo foi possível identificar uma minimização da carga negativa inicialmente atribuída ao conceito de supervisão e fortemente associada à ideia de avaliação do tipo “accountability”, conjeturando já uma consistente propensão receptiva, no sentido de encarar a “supervisão” como uma prática recorrente e normal que surge no quotidiano da escola.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; prática reflexiva; accountability.

## PEDAGOGICAL SUPERVISION: A WITCH-HUNT OR HUNTING GOOD PRACTICES?

### Abstract

When it is intended to address the issue related to supervision, the polysemy that the concept embraces cannot be ignored. In the school institution, school supervision plays a particular role, by its extent, complexity and propagation, which are involved in the educational process. In this perspective, the inclusion of pedagogical supervision in the structure of teacher training becomes more and more pressing and fundamental.

This article is the result of a study conducted in the course of eight sessions of a continuous education course with Childhood Education, Basic and Secondary School teachers, on the theme "Pedagogical Supervision: a reflective practice in a professional performance." It aimed to know and reflect with the participating teachers about their narratives of pedagogical supervision in the school context, through a reflective process that would assent to deconstruct the idea that supervision is attached to the "accountability" type assessment. The study fits into the theoretical and methodological framework of the narrative research and data were achieved through observation, written narratives and were counted by the group of 22 participants in the training. At the end of the training and study, it was possible to identify a minimisation of the negative charge initially assigned to the supervision concept and strongly associated with the idea of "accountability" type assessment, already conjecturing a consistent receptive propensity to take on "supervision" as a recurring and normal practice that arises in daily school life.

**Keywords:** pedagogical supervision; reflective practice; accountability.

## 1. INTRODUÇÃO

Para se analisar a Supervisão Pedagógica no estrito campo educacional poderá recorrer-se a vários instrumentos metodológicos. No entanto elegemos neste estudo levado a cabo, as narrativas profissionais pois numa perspetiva caracterizada pelo envolvimento profissional, permitem romper desde logo com os conceitos paradigmáticos estabelecidos na investigação educacional e, simultaneamente, facultam recuperar e legitimar o lugar da subjetividade reflexiva na investigação e na formação de professores. Aparecem como parte de um movimento de reabilitação das vozes dos professores que procuram contrariar a submissão das suas vozes às dos investigadores, o que muitas vezes as distorce e desumaniza.

As narrativas de supervisão pedagógica dos profissionais, para além de romperem com a representação de que a supervisão acompanha a avaliação do tipo “accountability”, servem ainda para evidenciar o modo como os discursos do senso comum operam no sentido de *constranger o que é possível* no campo da formação e da investigação, com impacto claro na autonomia e profissionalismo dos professores. De acordo com Paraskeva (2011, p. 15), as narrativas enquadram-se “numa política cultural que desafia os métodos científicos hegemónicos que têm sido incapazes de tratar o real como de facto é”. A validade do estudo das narrativas, para além de não se fundamentar em critérios positivistas como “objectividade” e “rigor”, alicerça-se nas vozes dos textos, na sua *credibilidade* e *autenticidade*, no modo como procura a verificação teórica na experiência vivida pelo próprio (Clouhg, 2002). A sua validade testa-se ainda na correção da prática, ou seja, na possibilidade que encerram em construir uma consciência coletiva e uma melhor compreensão do modo como a experiência individual é moldada pelas narrativas sociais, culturais e institucionais mais vastas. Mas as narrativas profissionais de supervisão também podem servir para reforçar práticas de ensino e de formação opressivas, de senso comum, a proliferação de narrativas educacionais e formativas únicas que não só empobrecem como descredibilizam o saber profissional do professor.

## 2. QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Supervisão pedagógica - trata-se de um conceito que sugere diversos significados mas que nem sempre aponta para o que verdadeiramente indicia. Podemos analisá-lo numa dimensão dirigida aos candidatos a professores, associado a um tipo de avaliação métrica, e numa perspetiva dirigida aos professores em desenvolvimento de carreira, fundamentalmente com o objetivo de provocar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, necessariamente contrário ao conceito que acompanha a avaliação do tipo “accountability”. É assim que Vieira (2009, p.199) define o objetivo da supervisão como “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto.” Também Soares (2009), sugere que a função da supervisão é no sentido de orientar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu desenvolvimento também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade da educação. No entanto, Leal & Henning (2009) aplicam termos na supervisão pedagógica (ou escolar) como vigiar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar, contrariando a evolução do conceito (numa 1ª fase mais autoritário e numa 2ª fase mais humanizado).

Considerando que a escola atual se caracteriza por ser uma organização reflexiva e aprendente, a supervisão pedagógica não pode deixar de ser perspetivada como um eixo fundamental no desenvolvimento da educação, enquanto elemento colaborante no percurso de aprendizagem, seja do profissional docente, seja da própria instituição escolar. Contudo, não existindo um consenso quanto aos modelos e abordagens de supervisão em educação, Tracy (2002), constatou, no entanto, que todos têm aspectos positivos e negativos, complementando-se uns aos outros no desenvolvimento da sua eficácia, pelo que podem coexistir no processo de supervisão de acordo com cada contexto escolar. Enquanto uns têm por objetivo a assistência ao professor, outros, por oposição, têm como objetivo a avaliação do professor, tal como alguns se centram no desenvolvimento docente, outros focalizam-se no desenvolvimento organizacional. Outros autores, por outro lado, consideram que o objetivo último da assistência

e da avaliação tem por finalidade aumentar a eficácia do ensino, pelo que assistência e avaliação não devem ser perspectivadas como antagônicas, mas antes complementares no processo de desenvolvimento, quer pessoal quer organizacional.

Enquanto Daresh (2006), apresenta quatro perspectivas distintas da supervisão, relacionadas: 1- com inspeção; 2 - com atividade científica (a eficiência do especialista); 3 - com a atividade de relações humanas; 4 - como fonte de desenvolvimento humano, Alarcão & Tavares (2010, p. 16) consideram a supervisão “como o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Nessa perspectiva, Alarcão e Tavares (2010), propõem nove enfoques para o exercício e análise da supervisão pedagógica, que não devem ser entendidos como estanques mas sim como coabitantes: 1 – cenário da imitação artesanal (relação direta e estreita entre mestre e aprendiz, no sentido de socializar o professor de acordo com a imitação de modelos); 2 – aprendizagem pela descoberta guiada (requer uma formação teórico-prática que antecede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel ativo na aplicação das teorias pedagógicas); 3 – perspectiva behaviorista/comportamentalista (natureza mecanicista e racional e que assenta na definição experimental de objetos, na responsabilidade e na individualização); 4 – perspectiva clínica (a sala de aula é a ferramenta principal de observação); 5 – perspectiva psicopedagógica – assenta na tomada de decisões e na resolução de problemas. Considera o professor como agente social e considera a supervisão como uma forma de ensino; 6 – perspectiva pessoalista (assenta na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, considerando os graus de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objetivos dos intervenientes em formação; 7 – perspectiva reflexiva – assenta num saber contextualizado e dinâmico (emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto); 8 – perspectiva ecológica – considera as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve; 9 – perspectiva dialógica – realça a análise dos contextos, antes da do professor, valorizando o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional.

É neste contexto de diálogo que as narrativas profissionais se enquadram no modo como os professores e os formadores, num posicionamento auto-supervisivo, são capazes de revelarem aquilo que é importante na análise da ação profissional, criando espaços para a emergência de epistemologias contra-hegemônicas nos espaços de formação, supervisão e investigação educacional.

É nesta perspectiva conceptual que a utilização das narrativas profissionais se têm instaurado de forma crescente no campo da educação, particularmente na formação (inicial ou contínua) de professores, como forma privilegiada de entendimento do que se passa com os sujeitos, o que os subjetiva e o que os faz estarem e procederem como tal. São histórias humanas vivenciadas carregadas de sentido, relevância e desígnio às práticas experienciais, provenientes da representação de quem está falando ou escrevendo. Tais representações e significações surgem ligadas estritamente às vivências experienciais passadas, atuais e futuras (Clandinin & Connelly, 1995).

As pessoas moldam as suas vidas quotidianas por via de histórias próprias e pessoais e de como o Outro é e também como interpretam o seu próprio passado em termos dessas mesmas histórias. Nesse particular “as histórias” surgem como um limiar através do qual “alguém” entra no cosmos e pelo qual a sua experiência do cosmos é percebida e adquire significado pessoal, logo, a narrativa surge como uma jeito de pensar sobre a experiência (Connelly & Clandinin, 2006).

Para Clandinin (1993) a narrativa emerge sempre associada a reflexão, logo, concomitantemente, acarreta o aprender e o ensinar. Aprender, uma vez que a narrativa estrutura as ideias, organiza as experiências, sistematiza-as, gerando novas aprendizagens para si próprio. Por outro lado sabe-se também que o ato de ensinar, frequentemente, implica (re)significar saberes e experiências já apropriados, uma vez que face ao Outro, as narrativas e os saberes experienciais do seu par, transfiguram-se.

A narrativa expressa marcantes dimensões de vivências experienciais (Bolívar, 2002), bem como pode aferir a experiência pessoal permitindo assim configurar a construção social da realidade vivida. Ao focar-se as narrativas privilegia-se o diálogo com o Eu , abarcando

assim a sua essência relacional e societária, emergindo aqui a subjetividade como um constructo social, intersubjetivamente ajustada pela fala extrovertida. Este jogo de subjetividades, desenvolvido processualmente em permanente diálogo, converte-se sempre numa forma privilegiada de construção de conhecimento. O relato pessoal de vivências experienciais permite interpretar factos e constitui um pilar formativo fundamental e, simultaneamente, uma forma de poder delinear o futuro com base em saberes experienciais acumulados.

As narrativas só podem ser ligadas à ação formativa ao constituírem-se reflexivamente, ficando mais enriquecidas se o assumirem em formato de grupos colaborativos de estudo e comprometidos com um diálogo sustentado e compartilhado. É neste contexto que o ato formativo se consubstancia em qualquer cenário, nomeadamente, o educativo, onde professores experientes ou no início de carreira, aceitam de forma voluntária e colaborativa, expressarem e explorarem as suas vivências pessoais em grupo afim de melhorarem o seu conhecimento e eventualmente reajustarem as suas trajetórias futuras (Bolívar, 2007).

A atitude reflexiva que cada pessoa individualmente pode e deve manter diariamente, permite entender e reconfigurar vivências experienciais. Se essa postura, reforçada pela narrativa, for transposta para o campo profissional facultará, com toda a certeza, a construção de um melhor percurso formativo, mais conseguido e consistente. Neste contexto (Bolívar, 2007) há que reconhecer, por um lado, um saber próprio ao sujeito, que deve ser apropriado e retratado baseado na formação e, por outro, um saber que emerge aliado ao papel protagonizado pelo sujeito aprendente que simultaneamente, é objeto e alvo de um processo formativo.

Ao narrar, a pessoa reflete sobre antigas vivências experienciais, permitindo-lhe entrelaçar relações, estruturando-as e ligando-as ao seu próprio processo individual formativo, enriquecendo assim a construção da sua própria identidade profissional. Faculta assim, um uso heurístico da reflexividade, implicando e metamorfoseando o sujeito em coinvestigador da sua própria vida vivida. Neste particular, a identidade intrínseca à própria pessoa emerge como uma (Bolívar, 2008) “crónica do eu (...) na geografia social e temporal da vida” (p. 3).

### 3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Face à importância que a figura da supervisão pedagógica assume na comunidade educativa evocamos estudá-la, focalizando-a em território do desenvolvimento profissional docente. Neste contexto, entre os dias 24 de outubro e 7 de novembro de 2015 realizou-se uma Ação de Formação, no Agrupamento de Escolas de Canelas – Vila Nova de Gaia, subordinada ao tema “Supervisão Pedagógica: uma prática reflexiva num desempenho profissional”, com a duração de 25 horas, distribuídas por 8 sessões, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), concedendo direito a um crédito, para a progressão na carreira docente. Dois dos autores deste artigo foram seus formadores.

Os participantes da Ação de Formação foram 22 professores: 1 lecionando na Educação Pré-Escolar, 4 no 1.º Ciclo, 4 no 2.º Ciclo, 4 no 3.º Ciclo, 2 no Secundário, enquanto que 2 ensinavam simultaneamente no 2.º e 3.º Ciclo, 3 no 3.º Ciclo e Secundário e 1 no 1.º, 2.º e 3.º Ciclo. A maioria eram professoras, sendo apenas 5 professores. Todos foram constituídos sujeitos deste estudo, inclusive uma professora, que lecionava o 1.º Ciclo, que não completou a Ação, visto ter excedido o limite mínimo legal permitido de faltas (sete horas).

O objetivo geral da Ação de Formação era produzir conhecimento com os professores em formação sobre a Supervisão Pedagógica (SP) no contexto escolar, o que implicou em, inicialmente conhecer os saberes dos professores sobre o tema, apresentar e discutir conceitos teóricos, promover experiências de participação em dinâmicas de grupo, sempre numa perspectiva participativa e colaborativa e ao final fazer uma síntese reflexiva, dialógica do tema trabalhado. Em síntese os objetivos centrais foram no final da Ação de Formação elegeram-se como principais objetivos a atingir: a) conhecer diferentes estilos de abordagem sobre a SP que surgem no dia-a-dia da Escola; b) escolher e adequar as estratégias de atuação a cada situação de SP com que os professores lidam na Escola; c) desenvolver atitudes e comportamentos facilitadores de questionamento e da conseqüente resolução de problemas gerados na Escola e que a figura de supervisor ajuda a ultrapassar.

Para atender aos objetivos propostos foram abordadas, entre outras, as temáticas de

questionar a figura de supervisor, problematizar o papel de SP, identificar os principais contextos para a prática supervisiva, perceber diferentes conceitos e alguns modelos de SP, sensibilizar para uma consciencialização que permita alcançar a justificação da ação profissional no desempenho das funções de supervisor, compreender e distinguir as boas práticas do profissional supervisor pedagógico, entender processos comunicativos nas relações de SP, construir uma visão crítica dos processos de desenvolvimento dos professores nas suas implicações pessoais e educativas, desenvolver conhecimentos, atitudes e competências que permitam investigar e assumir consciente e eticamente tarefas de supervisão, de orientação, acompanhamento e avaliação, reconhecer, conceber, desenvolver, avaliar orientações curriculares, programas, procedimentos ou orientações metodológicas na sala de aula, promover projetos de investigação e inovação no domínio da formação de professores.

Os dados que foram analisados decorreram das narrativas escritas e faladas dos professores participantes e das observações realizadas pelos formadores, a partir das seguintes atividades: a) sessões expositivas para contextualizar, referenciar e consensualizar casos e situações enquadradas no tema desenvolvido; b) apresentação de trabalhos (individuais e/ou em grupo) temáticos enfocados no tema tratado; c) preleções entre formandos com expectativas diferentes da problemática do tema analisado, que permitiram, fundamentalmente, complementaridades de leitura, diversificação das perspetivas e, conseqüente, partilha de experiências pessoais; d) análise de situações potencialmente supervisivas, cujo cenário pudesse ter proveniência fictícia (vídeos cujo enfoque problemático central se centralize em contexto educativo e simulações propostas e realizadas pelos próprios formandos) ou real (experiências, preferencialmente, autobiográficas vividas pelos próprios formandos e/ou resultantes dos contextos escolares onde se inseriam); e) construção de dispositivos materiais e desenvolvimento de (possíveis) projetos; f) criação de Planos de Ação para melhoria de competências pessoais e profissionais; g) análise, discussão e reflexão do trabalho realizado.

Grande parte das atividades foi dinamizada em grupos (1 grupo com 5 participantes e 4 grupos com 4 participantes), que realizavam reflexões inicialmente nos pequenos grupos, cujas sínteses eram compartilhadas posteriormente com o grande grupo resultando num novo momento de reflexão.

**Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos professores**

Nível de ensino	Frequência	Porcentagem
Educação Pré-Escolar	2	9,5%
1.º Ciclo	1	4,8%
2.ª Ciclo	3	14,3%
2.º/3.º Ciclo	2	9,5%
3.º Ciclo/Secundário	8	38,1%
Secundário	3	14,3%
Educação Especial	2	9,5%
Total	21	100%
Anos de Serviço		
Menos de 5	1	4,8%
5 a 10	1	4,8%
10 a 15	5	23,8%
15 a 20	0	0,0%
20 a 25	6	28,6%
25 a 30	4	19%

Mais de 30	4	19%
Total	21	100%
<b>Escola de Lecionação</b>		
Agrupamento	8	38%
Carvalhos	4	19%
Espinho	7	33,4%
Canidelo	1	4,8%
Paredes	1	4,8%
Total	21	100%
<b>Classe económica dos E. Educação</b>		
Classe Baixa	7	21,2%
Classe Média-Baixa	15	45,5%
Classe Média	7	21,2%
Classe Média-Alta	4	12,1%
Total	33	100%

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise das narrativas resultou na construção de um quadro que permite a visualização de conceitos-chave discutidos no contexto das dinâmicas dos encontros e que sofreram alterações no decorrer da Ação em decorrência das reflexões que os participantes fizeram em interação com os colegas e com os formadores.

**Tabela 2. Narrativas sobre o conceito de supervisão em reflexão**

GRUPO	NO INÍCIO DA AÇÃO		NO FINAL DA AÇÃO	
	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE "SUPERVISÃO"	PRINCIPAIS ARGUMENTOS	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE "SUPERVISÃO"	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
1	PARTILHA/AVALIAÇÃO/COOPERAR/OBSERVAÇÃO/REFLEXÃO/OBSERVAÇÃO	1 – OBSERVAÇÃO: É ESSENCIAL PARA A INTERAÇÃO ENTRE PARES; 2 – PARTILHA: TROCA DE IDEIAS 3 - REFLEXÃO: MELHORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA	COOLABORAÇÃO/REFLEXIV A/CRÍTICA/PARTILHA	COLABORAÇÃO: ESPÍRITO DE AJUDA REFLEXÃO: REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; CRÍTICA: NO SENTIDO DA MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; PARTILHA: PARTILHAS DE IDEIAS E EXPERIÊNCIAS ENRIQUECEDORAS QUE PROMOVEM A MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

	NO INÍCIO DA AÇÃO		NO FINAL DA AÇÃO	
GRUPO	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE "SUPERVISÃO"	PRINCIPAIS ARGUMENTOS	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE "SUPERVISÃO"	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
2	OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO/CRÍTICA CONSTRUTIVA/CALENDÁRIO/TEMPO/AVALIAÇÃO/OBSERVAÇÃO/MONITORIZAÇÃO	AVALIAÇÃO/MONITORIZAÇÃO/OBSERVAÇÃO	REFLEXÃO/COLABORAÇÃO/PARTILHA/REFLEXÃO/COOPERAÇÃO/PBSERVAÇÃO	DEPOIS DE SE EFETUAR UMA REFLEXÃO SOBRE ESTE TEMA, AS PALAVRAS QUE DESTACAMOS SÃO – REFLEXÃO/COLABORAÇÃO
3	OBSERVAÇÃO CUIDADA/PARTILHA/COLABORAÇÃO/REFLEXÃO DO DESEMPENHO/PARTILHA/CONFRONTO/COLABORAÇÃO/REFLEXÃO/OBSERVAÇÃO/REFLEXÃO/DIÁLOGO/AVALIAÇÃO/A PERFEIÇOAMENTO/ORIENTAÇÃO/COMPREENSÃO/ORGANIZAÇÃO/CONTROLO/AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÃO: SUPERVISÃO IMPLICA OBSERVAÇÃO;  PARTILHA: TROCA DE IDEIAS/PERPETIVAS DE ALGO;  APERFEIÇOAMENTO: RAZÃO DE SER	PARTILHA/COLABORAÇÃO/REFLEXÃO/APERFEIÇOAMENTO	XXXXXXX
4	TRABALHO COLABORATIVO/TRABALHO PARTILHADO/ANÁLISE REFLEXIVA/CRESCIMENTO/SABER/OLHAR/COLABORAÇÃO/REFLEXÃO/MELHORAR/REPENSAR/APERFEIÇOAR/SUPERVISÃO/HIERARQUIA/TUTELA/HARMONIZAÇÃO/NORMALIZAÇÃO/PARTILHA/DEBATE/(IN)FORMAÇÃO	COLABORAÇÃO/PARTILHA/REFLEXÃO	REFLEXÃO/COLABORAÇÃO/COOPERAÇÃO/PROCESSO/CONTINUIDADE/MOTIVAR	TRANSCENDER A EXPERIÊNCIA DO DIA-DIA  PROFISSÃO DE PARES  HORIZONTE TEMPORAL ALONGADO  RESILIÊNCIA
5	ACOMPANHAMENTO/DIÁLOGO/ENTREAJUDA/COMPREENSÃO/APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO/COLABORAÇÃO/RESPEITO/PARTILHA/MEDIAÇÃO/TROCA DE EXPERIÊNCIAS/ASSESSORIA	ACOMPANHAMENTO/COLABORAÇÃO/PARTILHA  PARADIGMA DA PROFISSÃO DOCENTE: AO FOMENTAR O BOM AMBIENTE ENTRE COLEGAS, CONDUZINDO A UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS EFICAZ/EFICIENTE LEVANDO A MELHORES RESULTADOS ESCOLARES, QUER A NÍVEL DA EDUCAÇÃO FORMAL QUER DA PESSOAL	AÇÃO COLABORATIVA/ACOMPANHAMENTO/PARTILHA/COOPERAÇÃO/INTER-AJUDA/APOIO/AVALIAÇÃO/TROCA DE EXPERIÊNCIAS/COMUNICAÇÃO/ENCORAJAMENTO	COOPERAÇÃO/TROCA DE EXPERIÊNCIAS/AVALIAÇÃO

Grupo 1 – Neste grupo dois professores lecionavam o 1.º Ciclo (um deles não completou a Ação de Formação), um o 2.º Ciclo, um o 2.º e 3.º Ciclo e um o 3.º Ciclo e o Secundário. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “observação, partilha, reflexão, avaliação, cooperação” e no final, associado a “colaboração, reflexão, crítica e partilha”.

Este grupo quando inquirido no *início* da ação sobre o conceito de supervisão argumentou identificando-o como sendo de: **observação** - pois é essencial para a interação entre pares; **partilha** – é uma forma de trocar ideias; **reflexão** – pois contribui para melhorar a prática pedagógica.

Relativamente ao *fim* da ação, identificou-o com sendo de: **colaboração** – pois fomenta o espírito de ajuda; **reflexão** - pois é necessário meditar sobre as práticas pedagógicas adotadas para o desenvolvimento profissional; **crítica** – contribui para melhorar as práticas pedagógicas; **partilha** – contribui para a troca de ideias e experiências enriquecedoras que promovem a melhoria das práticas pedagógicas.

O grupo destaca as palavras chave, **partilha** e **reflexão** quer no início quer no final da ação, mas o conceito das mesmas é diferente. **Partilha** passou a ser entendida para além de forma de trocar ideias (e experiências) como também contribui para promover a melhoria das práticas pedagógicas. O mesmo se passa para **reflexão** que evolui como forma de contribuir para a melhoria da prática pedagógica para também ajudar o desenvolvimento profissional.

Grupo 2 – Neste grupo um professor lecionava o Pré-Escolar, um o 2.º Ciclo, um o 2.º e 3.º Ciclo e um o 3.º Ciclo e Secundário. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “observação, avaliação, crítica construtiva, calendário, tempo, avaliação, monitorização” e no final, surge associado a “reflexão, colaboração, partilha, reflexão, cooperação, observação”.

O grupo quando inquirido no *início* da ação sobre o conceito de supervisão argumentou identificando-o como sendo: **avaliação; monitorização; observação**.

Relativamente ao *fim* da ação, identificou-o com sendo: **reflexão; colaboração**.

Este grupo embora tenha apenas registado palavras chave, alterou a sua narrativa uma vez que inicialmente o conceito estava mais ligado a uma certa *accountability* pois ligava-se mais à avaliação e monitorização, para no final estar mais identificado a uma perspetiva reflexiva e colaborativa.

Grupo 3 – Neste grupo três professores lecionavam o 2.º Ciclo e Secundário e um professor o 2.º Ciclo. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “observação cuidada, partilha, colaboração, reflexão de desempenho, confronto, diálogo, avaliação, aperfeiçoamento, orientação, compreensão, organização, controlo”. Já no final surge associado a “partilha, colaboração, reflexão, aperfeiçoamento”.

Este grupo quando inquirido no *início* da ação sobre o conceito de supervisão argumentou identificando-o como sendo: **observação** – porque implica análise; **partilha** – é troca de ideias e perspetiva de algo; **aperfeiçoamento** – razão de ser.

Relativamente ao *fim* da ação este grupo não apresentou quaisquer argumentos, não tendo respondido.

Este grupo não argumentou no final da ação pelo que se pode apenas referir que inicialmente o seu conceito de supervisão ligava-se à análise e troca de ideias com o objetivo principal de atingir um maior aperfeiçoamento no dia a dia.

Grupo 4 - Neste grupo dois professores lecionavam a Educação Especial, um o Pré-Escolar, um o 3.º Ciclo e Secundário e um o Ensino Secundário. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “trabalho colaborativo, trabalho partilhado, análise reflexiva, crescimento, saber, olhar, colaboração, reflexão, melhorar, repensar, aperfeiçoar, supervisão, hierarquia, tutela, harmonização, normalização, partilha, debate, (in)formação. Já no final surge associado a “reflexão, colaboração, cooperação, processo, continuidade,



motivar”.

Este grupo quando inquirido no *início* da ação sobre o conceito de supervisão identificou-o como sendo: **colaboração; partilha; reflexão**.

Relativamente ao *fim* da ação, identificou-o com sendo: **transcendência – destacar a experiência do dia-a-dia; profissão de pares; horizonte temporal alongado; resiliência**.

O grupo destaca palavras chave diferentes para o início e o final da ação. No início o grupo refere o conceito de supervisão ligando-o mais a uma ação colaborativa, partilhada e refletiva, para no final a identificar como sendo uma prática diária que a atividade docente exerce de forma continuada e flexível ao longo do tempo.

Grupo 5 – Neste grupo dois professores lecionavam o 3.º Ciclo e Secundário e outros dois o Secundário. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “acompanhamento, diálogo, entreaajuda, compreensão, aprendizagem, desenvolvimento, colaboração, respeito, partilha, mediação, troca de experiências, assessoria”. Já no final da ação surge associado a “ação colaborativa, acompanhamento, partilha, cooperação, interajuda, avaliação, troca de experiências, comunicação, encorajamento”.

Este grupo quando inquirido no *início* da ação sobre o conceito de supervisão identificou-o como sendo: **acompanhamento; colaboração; partilha; paradigma da profissão docente** - ao fomentar o bom ambiente entre colegas, conduzindo a uma prática pedagógica mais eficaz/eficiente levando a melhores resultados escolares, quer a nível da educação formal quer da pessoal.

Relativamente ao *fim* da ação, identificou-o com sendo: **cooperação; troca de experiências; avaliação**.

O grupo destaca palavras chave diferentes para o início e o final da ação. No início o grupo refere o conceito de supervisão ligando-o mais a uma ação de acompanhamento, colaborativa, partilhada, destacando ainda a vertente da ação docente como prática coletiva assumida com o objetivo de alcançar os melhores resultados escolares.

Em síntese, os resultados apresentados na tabela destacam: dos cinco grupos constituídos, quatro alteraram e infletiram a sua narrativa sobre o que inicialmente identificavam ser a “supervisão” e, um outro, não se pronunciou no final da ação, não tendo apresentado quaisquer argumentos. Apesar de os cinco grupos apresentarem alguma heterogeneidade na sua composição (constituídos por professores que lecionavam desde o Ensino Pré-Escolar até ao Secundário e também, a Educação Especial), isto não influenciou a sua narrativa final sobre a interpretação do significado de “supervisão”. Neste contexto, nos grupos 1, 2 e 4 os professores lecionavam vários níveis de ensino, no grupo 3, 3 professores lecionavam o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário e no grupo 5, 2 professores lecionavam o 3.º Ciclo e Secundário e 2 só o Secundário.

Há ainda a realçar que no início da ação as palavras chave mais identificadoras para todos os grupos eram, por esta ordem, “partilha”, “observação”, “reflexão” e “colaboração”, demonstrando uma certa homogeneidade, mas no final da ação é nítida uma certa heterogeneidade pois embora as palavras chave mais utilizadas fossem “colaboração” e “reflexão” também foram utilizadas, entre outras, “transcendência”, “profissão de pares”, “horizonte temporal alargado”, “resiliência” e “troca de experiência”. Este último aspeto reforça que um dos principais objetivos da ação foram cumpridos. Alertar os professores que o conceito de “supervisão pedagógica” não se esgota meramente na vertente avaliativa pois assume vários significados, abarcando diversas realidades existentes na Escola.

Por outro lado, as notas de campo resultantes das observações realizadas pelos formadores que incidiram sobre as dinâmicas que permearam a Ação de Formação, permitiram identificar um processo refletivo intenso dos participantes. As sessões caracterizaram-se sempre por intensos diálogos e observações sistemáticas dos diversos temas propostos pelos formadores. Todos os intervenientes estabeleceram relações concisas da temática abordada com as suas práticas quotidianas quer dentro quer fora da sala de aula, o que foi considerado aspeto relevante, entendendo-se mesmo como sendo o ponto mais positiva da Ação levada a cabo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da análise de dados permitiu verificar uma oscilação entre as narrativas iniciais e finais sobre supervisão pedagógica em contexto escolar. A maioria dos grupos, de forma evidente, indicaram uma alteração das narrativas iniciais. Contudo, o que ficou patente no decorrer de todo processo de formação e que é um dado importante, foi o facto da possibilidade dos participantes passaram a poder construir narrativas pessoais sobre o conceito de supervisão pedagógica, mais como resultado das suas experiências pessoais e profissionais, vividas em contexto escolar, por força da reflexão realizada.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010) – *A Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bolívar, A. (2002) *¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), 4 (1), mayo. Disponível em: [http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido\\_bolivar.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido_bolivar.html). Acesso em 10/6/2016.
- Bolívar, A. (2007) *Historias de vida, proyecto e identidad profesional*, 43, agosto. Monográfico: Histórias de vida e aprendizagem. Pátio (Brasil).
- Bolívar, A. (2008). La investigación biográfico-narrativa: Fundamentos y metodología. In.: Herrera, M. T. & Gutiérrez, A. E. (eds.). *Métodos Cualitativos de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: ITESM.
- Clandinin, D. J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. In: Clandinin, J. D. et al. (Ed.). *Learning to teach, teaching to learn: stories of collaboration in teacher education*. Teachers College; Columbia University Press. Londres: Nova Iorque.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham: Open University Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (3), 477-487.
- Daresh, J. C. (2006). *Leading and Supervising Instruction*. London: Corwin Press.
- Leal, Adriana & Henning, P. (2009) - *Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar*. Brasil: Revista Currículo sem Fronteiras, 9 (1), 250-260.
- Paraskeva, J. (2011). Prefácio: A narrativa como contra-narrativa. In: M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, 7-21.
- Soares, M. (2009) – *Supervisão Pedagógica – Para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica*. Matosinhos: CFAE Ozarfaxinas E-revista (12).
- Tracy, S. J. (2002) - Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 19-92.
- Vieira, F. (2009) – *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Campinas: Revista Educação & Sociedade, 29 (105), 197-200.

# EXPERIÊNCIAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

**Marilda Pasqual Schneider**

*Universidade do Oeste de Santa Catarina (BRASIL), marilda.schneider@unoesc.edu.br*

## Resumo

A indução de políticas de avaliação com objetivos de *accountability* constitui iniciativa recente na educação brasileira. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) representa um dos passos mais expressivos empreendido pelo governo brasileiro nessa direção nas últimas duas décadas. Implantado em 2007 como um indicador objetivo de verificação do cumprimento dos compromissos fixados pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007), o IDEB figura atualmente como um instrumento eficaz de aferição e monitoramento da qualidade da educação básica nos estados e municípios da federação. Tendo em conta o interesse de verificar tessituras locais das políticas de *accountability*, o estudo compreende apreensão da arquitetura dos sistemas estaduais de avaliação e verificação dos mecanismos e estratégias mobilizados pelos governos subnacionais para assegurar o cumprimento das metas do IDEB. Busca, portanto, identificar características desses sistemas e arranjos de *accountability* encetados no âmbito local. De forma conclusiva, afirma que as iniciativas em curso tendem a alinhar-se a tipologias gerenciais de *accountability* pouco contribuindo para o fortalecimento do processo democrático de gestão educacional, prerrogativa prevista na legislação brasileira desde 1988.

Palavras-chave: políticas de avaliação educacional, *accountability*, sistemas estaduais de avaliação.

## ACCOUNTABILITY'S EXPERIENCES IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

### Abstract

The induction of evaluation policies aiming accountability is a recent initiative in the Brazilian education. The creation of IDEB (Basic Education Development Index) represents one of the most significant steps taken by the Brazilian Government in this direction in the last two decades. Deployed in 2007 as an objective indicator of compliance verification of the commitments laid down in the goals plan Compromise All for Education (Brazil, 2007), IDEB figures as an effective instrument for measuring and monitoring the quality of basic education in the States and municipalities of the Federation. Taking into account the interest in checking local accountability policies characteristics, the study includes acknowledging the architecture of States' assessment systems and verifying the mechanisms and strategies deployed by subnational governments to ensure the fulfilment of the IDEB goals. It seeks, therefore, to identify characteristics of these systems and accountability arrangements initiated locally. Conclusively, it asserts that the current initiatives tend to align with managerial and business accountability typologies, which contributes poorly to the strengthening of the democratic process of educational management, prerogative referred to in the Brazilian legislation since 1988.

Keywords: educational assessment policies, accountability, state assessment systems.

## 1 INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, representa uma das medidas mais auspiciosas do governo brasileiro de monitoramento da qualidade educacional. Composto pelo resultado obtido por estudantes do ensino fundamental e médio em exames padronizados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), especificamente na Prova Brasil, e da progressão desses estudantes no sistema de ensino, o Índice estabelece metas bianuais por escola, redes de ensino e unidades da federação. Por trabalhar com objetivos concretos de aferição da qualidade, representa um dos mais importantes mecanismos de indução de políticas com finalidades de *accountability* (Fernandes & Gremaud, 2009) criados no Brasil nas últimas décadas.

À mercê das ações dos entes federativos, a União conta com o comprometimento dos gestores de estados e municípios para o alcance das metas do IDEB. Atua, desse modo, no sentido de incentivar o desenvolvimento de arranjos institucionais locais que assegurem o alcance das metas projetadas para cada uma das 188.673 escolas públicas (Brasil, 2015) de educação básica do país.

O incentivo ocorre na forma de apoio técnico ou financeiro aos entes subnacionais, a partir da divulgação dos resultados obtidos no IDEB. As escolas públicas que atingem as metas são beneficiadas com recursos financeiros e, as que não as atingem, recebem transferências voluntárias e assessoria técnica do MEC para o desenvolvimento de ações traçadas em seu Plano de Ações Articuladas (PAR).

Ao assumirem o compromisso com as metas do IDEB, as gestões dos governos subnacionais responsabilizam-se pelos resultados obtidos. Uma das ações desenvolvidas pelos governos para assegurar o alcance das metas nacionais tem sido a implantação de sistemas próprios de avaliação recriando, muitas vezes, a metodologia do Sistema Nacional de Avaliação no âmbito local. Enquanto uma política pública pautada no regime de colaboração, a assunção de responsabilidade representa uma possibilidade concreta de os governos subnacionais tornarem-se protagonistas no planejamento e na execução de ações pela melhoria educacional.

Tendo em conta o exposto, o estudo em pauta tem por objetivo verificar tessituras das políticas de avaliação na educação básica, por meio da análise de arranjos institucionais criados por estados brasileiros para garantir o cumprimento metas do IDEB.

O estudo compreende apreensão da arquitetura dos sistemas estaduais de avaliação e verificação de mecanismos e estratégias mobilizados pelos governos desses estados para assegurar as metas educacionais. Busca, portanto, identificar ferramentas de *accountability* mobilizadas e suas principais características. Inclui, ainda, análise da Portaria do MEC n. 369, de 05 de maio e 2016, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), em vista das alterações introduzidas no atual sistema nacional de avaliação. O *corpus* analítico é composto por informações e documentos que regulamentam processos de avaliação externa em estados federativos e disponibilizados na página da Secretaria Estadual de Educação e, ainda, por documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) do governo brasileiro.

## **2 Accountability: peça da política de regulação e controle da qualidade na educação básica**

A utilização de ferramentas de *accountability* na educação básica constitui estratégia recente do governo brasileiro, estando associada às reformas na administração pública ocorridas no final dos anos de 1980 nos Estados Unidos e Europa. Essas reformas focalizaram a desburocratização administrativa e a descentralização de responsabilidades tendo em vista maior eficiência e eficácia nos serviços públicos pelo estancamento de desperdício no uso dos recursos financeiros (Schneider & Nardi, 2014).

Considerando o atual contexto socioeconômico, a partir do qual impera a lógica do capital humano, a implantação de um sistema de *accountability* educacional é apontada como uma forma de garantir qualidade nos/dos serviços prestados à comunidade. Os discursos sobre a “ineficácia dos métodos pedagógicos, do mau uso da autonomia profissional dos professores, do fortalecimento do Estado como mecanismo de controle e da racionalização dos investimentos públicos” (Schneider & Nardi, 2014, p.14), têm servido como argumentos que justificam medidas como essa.

Para os Estados Nacionais que aspiram implementar políticas educacionais com finalidades de *accountability*, é apontado como necessário definir metas ambiciosas por escola, descentralizar responsabilidades no cumprimento delas e estabelecer incentivos claros para motivar os responsabilizados a perseguirem os resultados esperados. Requer, portanto, definir objetivos, aferir o seu alcance, recompensar o sucesso e minorar as falhas (Puryear, 2006).

Uma das políticas para aferir se as escolas estão a atingir os objetivos traçados, recomendada por organismos multilaterais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), tem sido aplicação aos estudantes de exames nacionais padronizados. Para esses organismos, os resultados obtidos em exames externos permitiriam, a um só tempo, monitoramento das metas e atribuição de consequências às escolas pelo desempenho logrado. Considerando esses aspectos, a implementação de um programa de *accountability* educacional implicaria combinação de três elementos: avaliação de desempenho, prestação de contas e responsabilização pelos resultados.

Para Afonso (2009; 2010), um sistema abrangente de *accountability* toma a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação como pilares integrados “ou que se potenciam mutuamente” (Afonso, 2010, p.155). Na falta de um desses pilares teríamos apenas formas parcelares e não um sistema completo.

O uso de ferramentas de *accountability na educação* vem acompanhado pelo discurso da necessidade de, por um lado, exigir-se de governantes eleitos e funcionários públicos informações quanto à utilização dos recursos públicos e, por outro, à capacidade de os cidadãos fazerem com que governantes e funcionários se responsabilizem pelas ações praticadas. Do ponto de vista do recente debate acadêmico, em tais contextos a *accountability* é comumente associada à ideia de uma ferramenta de diálogo, exercício de uma cidadania crítica e conquista de *empowerment* da população em geral (Schedler, 2004).

No entanto, é possível coexistirem diferentes articulações na relação entre os pilares que compreendem um sistema completo de *accountability* com consequências ambíguas e divergentes. Conforme alerta Afonso (2010, p.148), se o interesse é a “consolidação de uma cultura social e política democrática de *accountability*” cujos princípios informam “valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica”, esses pilares precisam conter articulações sustentadas em valores, tais como “a transparência, o direito à informação, a justiça, a participação e a cidadania” (p.157).

A prestação de contas somente faz sentido se acompanhada (antes ou depois) por um processo rigoroso de avaliação e sucedida por mecanismos igualmente congruentes de responsabilização, sem necessariamente haver incentivos materiais.

Logo, os efeitos de uma política de *accountability* não são os mesmos em todos os lugares, mesmo diante de um sistema assentado nos três pilares aqui referidos. Os resultados dependem de quem e onde a política foi introduzida e dos objetivos perseguidos com a sua implementação.

No Brasil, desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, são desenvolvidas avaliações padronizadas em escolas da educação básica. No entanto, as primeiras experiências não permitiam uma radiografia pormenorizada da situação educacional das escolas e tampouco a comparação entre elas posto que a avaliação era amostral. Apenas algumas escolas e estados da federação participavam, dificultando apreensão da diversidade educacional de um país com dimensões geográficas e diferenças regionais gigantescas como o Brasil.

A reformulação do SAEB, em 2005, tornou possível o desenvolvimento de avaliações de abrangência censitária. Realizada a cada dois anos em todas as unidades escolares dos sistemas públicos municipais e estaduais da federação, a Prova Brasil tornou-se a primeira experiência de avaliação padronizada a permitir incorporação de objetivos de *accountability* na educação básica brasileira.

Os resultados obtidos pelos estudantes na Prova Brasil passaram a ser devolvidos às escolas, com ampla divulgação pública. Tinha-se convicção de que a divulgação dos resultados mobilizaria a comunidade pela melhoria educacional, produzindo consequências simbólicas na gestão das escolas e redes de ensino (Brooke, 2006; Bonamino & Sousa, 2012;), não havendo necessidade de consequências materiais concretas para assegurar os resultados almejados.

Por produzir uma forma subjetiva de responsabilização, essa iniciativa corresponderia a uma *accountability* “fraca” (Fernandes & Gremaud, 2009) com efeitos de baixo impacto (*low stakes*) (Hanushek & Raymond, 2004; Brooke, 2006; 2013) posto não utilizar mecanismos consistentes, capazes de induzir as escolas e os profissionais da educação ao aprimoramento das práticas educativas.

A criação do IDEB, em 2007, representou um avanço em relação ao modelo de *accountability* em curso no Brasil e às condições de implementação de medidas mais auspiciosas de responsabilização. Constituído por informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes em exames como a Prova Brasil e o SAEB, o IDEB expressa um conjunto de metas objetivas e progressivas por escola e redes públicas de ensino.

Na visão de seu idealizador, Reynaldo Fernandes, o IDEB surgiu para “contornar os riscos de agravar os problemas de fluxo que um sistema de *accountability* tradicional poderia gerar em um país como o Brasil” (Fernandes & Gremaud, 2009, p.14). Isso porque a progressão das metas depende do equilíbrio entre as taxas de aprovação e os dados de desempenho na Prova Brasil/SAEB. A redução de qualquer um dos dois indicadores penalizará o resultado final e, portanto, o alcance da meta.

Considerado um programa de *accountability* “compatível com o federalismo existente no país” (Fernandes & Gremaud, 2009, p.18), o IDEB focaliza o desempenho dos estudantes sem, no entanto, atribuir consequências às escolas que não alcançam as metas de qualidade.

A gestão das escolas de educação básica brasileiras está majoritariamente nas mãos dos entes federativos e estes possuem autonomia para o traçado de políticas educacionais no âmbito dos sistemas. A implementação de políticas de avaliação com consequências *high stakes* requer, portanto, programas descentralizados de *accountability*.

A falta de elementos para a comparabilidade nacional torna difícil atrelar ao programa consequências materiais, tais como prêmios e/ou sanções, motivo pelo qual se acredita que o IDEB, por si só, não é suficiente para induzir as mudanças almejadas na educação básica brasileira. A criação de formas mais consistentes de *accountability* fica condicionada à possibilidade de o MEC atribuir “prêmios, sanções e assistência a tais resultados” (Fernandes & Gremaud, 2009, p.08) o que, segundo os autores, somente seria assegurado na medida em que estados e municípios assumissem essa tarefa. Um passo a mais no aprimoramento das políticas de avaliação deu-se em 2016, com a criação do SINAEB que revogou as portarias ministeriais anteriores sobre as modalidades de avaliação em curso, incluindo o SAEB.

Instituído pela Portaria do MEC n. 369, de 05 de maio e 2016, o SINAEB introduziu um importante elemento no cálculo do IDEB: o Índice de Diferença de Desempenho (IDD). Trata-se de um indicador que determina o valor agregado pela escola na aprendizagem do aluno favorecendo, com isso, avaliação do ensino ofertado pela escola e as repercussões no aprendizado do estudante.

Criado com o objetivo de dar respostas às críticas quanto à padronização de escolas com realidades distintas e a não superação das desigualdades educacionais, o IDD promete dirimir possíveis efeitos deletérios do IDEB. Conforme consta na referida Portaria, “o IDD será a expressão de diferença dos resultados das avaliações, iniciais e finais, dos estudantes em cada uma das etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2016).

Apesar de o conceito de valor agregado reunir alguns consensos em torno de uma maior equidade das escolas com condições intra e extraescolares similares nos processos avaliativos, é sabido que nem sempre a metodologia de operacionalização e a finalidade de utilização são convergentes. Por representar uma possibilidade concreta de comparabilidade entre escolas, o IDD pode tornar mais promissora a probabilidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação para uma *accountability* forte.

Ainda que o documento não deixe claro como o cálculo será efetuado, especialmente o instrumento que servirá de parâmetro para determinar o IDD, muito provavelmente será levada em conta a experiência adquirida com metodologia utilizada no ensino superior, uma vez que no inciso VII do art. 2º da Portaria n. 369/2016 consta que a “articulação com o Sistema Nacional da Educação – SINAES constitui um dos princípios do SINAEB” (Brasil, 2016).

No Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE) dos cursos de graduação da educação superior, o IDD resulta da pontuação obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para o cálculo, toma-se como base de comparação o desempenho dos concluintes no ENADE e a pontuação obtida por um mínimo de 20% desses estudantes no ENEM (INEP, 2015). Na educação superior, o propósito do IDD é possibilitar informações comparativas dos desempenhos dos estudantes de uma instituição em relação às demais instituições com as mesmas características de estudantes. Portanto, é óbvia a utilização simplificada do instrumento na avaliação da qualidade das instituições de ensino superior e dos cursos de graduação por elas ofertado.

Apesar de anunciado no art. 1º da Portaria que este levará em conta indicadores contextuais e de avaliação institucional produzidos pela escola, tais como as condições de gestão, infraestrutura física, recursos pedagógicos e autoavaliação (Brasil, 2016), ao observar a lógica do cálculo do IDD na educação superior conclui-se que muito provavelmente o da educação básica será efetuado mediante comparação entre a pontuação obtida na Prova Brasil pelos alunos dos anos iniciais e desses mesmos alunos nos anos finais.

Se se confirmar essa hipótese, as chances de reversão dos impactos deletérios do IDEB estarão comprometidas. De um lado, corre-se o risco de o IDEB ser colocado em segundo plano passando a Prova Brasil a ser o centro do sistema de avaliação da educação básica. De outro, o cálculo do IDD poderá ter como principal finalidade a implementação de um sistema ainda de incentivos de alto impacto.

Se isso se confirmar, a comparação entre escolas terá valor de uma política compensatória possibilitada pelas possibilidades de equalização da competição e de uma vantagem competitiva às escolas cujos estudantes apresentam condições iniciais desfavoráveis. Teremos, desse modo, uma lógica ainda mais excludente e menos democrática do que as formas parcelares praticadas até então. Mesmo admitindo a possibilidade de equalização entre escolas com maiores e menores condições, o IDD conecta-se com processos meritocráticos de avaliação (Freitas, 2016). Portanto, parece-nos pertinente considerar a possibilidade de implementação de programas ainda mais verticalizados e arbitrários de *accountability* (Freitas, 2012) a partir do SINAEB.

### 3. Formas de *accountability* protagonizadas por sistemas públicos estaduais

A centralidade das avaliações em larga escala nas recentes políticas de regulação da qualidade nas escolas de educação básica e o regime de colaboração sobre o qual estão alinhados os sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, têm sido fatores motivadores para a criação de processos de avaliação externa pelos governos subnacionais.

Consoante evidenciam estudos já realizados sobre o tema (Lopes, 2008; Game, 2011; Alvarse, Bravo; Machado, 2012), as iniciativas pioneiras partiram dos governos do Ceará e Minas Gerais ainda no ano de 1992. De lá pra cá, o número de estados a criar sistemas próprios de avaliação externa ampliou-se gradativamente. De iniciativas tímidas e, por vezes organizadas sem parâmetros claramente definidos, a aplicação de exames pelos estados federativos alcançou maior expressividade a partir de 2007.

Levantamentos efetuados nos sítios das Secretarias Estaduais de Educação dos Estados (SEE) e em documentos legais publicizados pelos estados, assim como estudos empreendidos por Alvarse, Bravo e Machado (2012) indicam que, atualmente, dos 26 estados e mais o Distrito Federal que compreendem a organização político-administrativa do Brasil, 81,5% (22 deles) possuem sistemas próprios de avaliação. Todos os sete que ainda não implantaram - Amapá, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina - apontaram em seus Planos de Educação como uma das metas para os próximos dez anos.

Apesar do expressivo quantitativo de estados a informar a existência de um sistema próprio de avaliação das suas escolas, até a criação do IDEB, em 2007, a adesão a um modelo próprio ocorria de forma gradual e pouco consistente nos estados da federação. Além disso, faltava regularidade na periodicidade de aplicação dos testes por parte dos que já possuíam sistemas próprios de avaliação. Machado, Alvarse e Arcas (2015, p. 671) destacam, inclusive, que “[...] em alguns estados as avaliações de sistemas foram paralisadas, até mesmo extintas em alguns casos, porém retomadas posteriormente [...]”.

O Estado do Paraná, por exemplo, criou seu sistema de avaliação no ano de 1995 e manteve regularidade na aplicação até 2002 quando então estancou o processo. Em 2012, o governo paranaense instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e a partir de então vem aplicando regularmente os exames nas escolas da rede.

A descontinuidade das iniciativas de avaliação naquele estado devia-se, até então, principalmente pela “demora na efetivação de contratos com as empresas prestadoras de serviço” (Sousa; Oliveira, 2010, p.815); pela demora na tramitação dos contratos em empréstimos de organismos internacionais; mas também em virtude das trocas de governos que suspendiam programas iniciados por gestões anteriores. Por outro lado, não havia nenhum compromisso formal que vinculasse as avaliações nacionais com as criadas pelos entes subnacionais.

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação instituindo o regime de colaboração intergovernamental e o compromisso com as metas fixadas no IDEB. Desde então, assistimos a um movimento ascendente por parte dos estados na federação na criação ou retomada de seus sistemas próprios de avaliação.

No Gráfico 1 está demonstrada a evolução na implementação de sistemas estaduais de avaliação, desde as primeiras iniciativas até 2016, e os interstícios na periodicidade de realização dos programas criados.

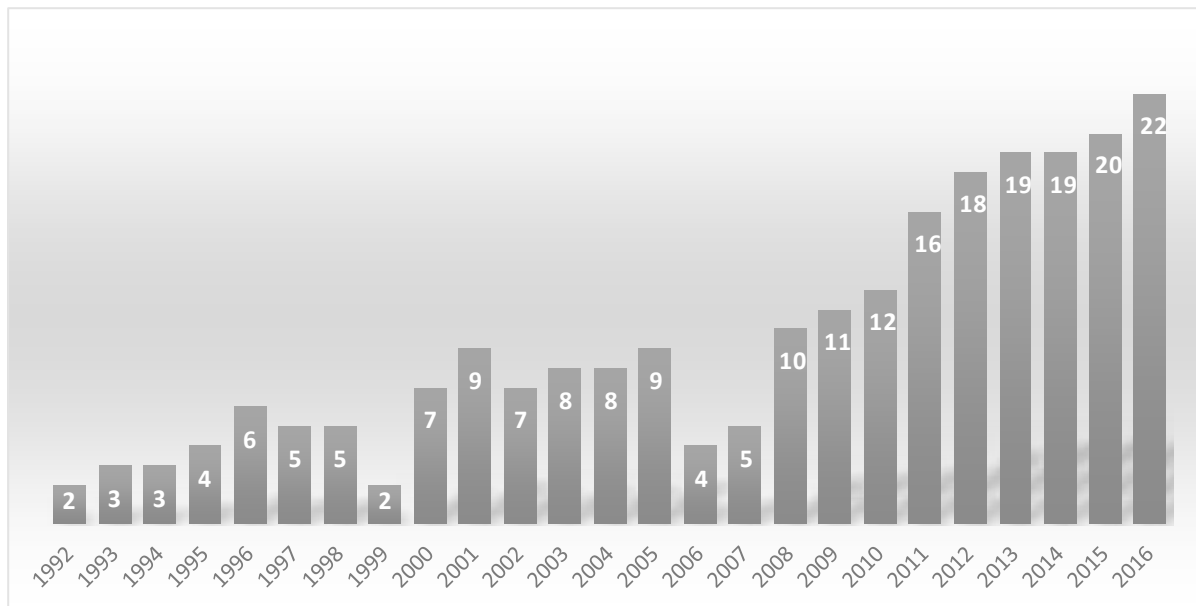


Gráfico 1. Evolução temporal da criação de sistemas de avaliação externa pelos estados brasileiros  
Fonte: Atualizado a partir de Brooke (2011)

Parece-nos irrefutável a observação de que foi com a criação do IDEB que os estados brasileiros passaram a dar mais atenção às avaliações nacionais, especialmente à Prova Brasil, um dos elementos de composição do IDEB. Além do expressivo aumento no número de estados a desenvolver sistemas próprios de avaliação nos últimos nove anos, evidencia-se a regularidade com que essas avaliações passaram a ser desenvolvidas a partir de então, não mais sendo observadas brechas entre um ano e outro.

Dos 22 estados que atualmente desenvolvem sistemas próprios de avaliação, 19 deles (86,4%) possuem parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). “Criado a partir do Programa de Apoio à Avaliação Educacional”, lançado em 1990 pelo Inep para “alavancar a pesquisa em avaliação no país” (Brooke; Alves; Oliveira, 2015, p.88), o CAED tem contribuído para a expansão de sistemas próprios de avaliação por meio convênios com escolas e redes de ensino municipais e estaduais. Esses convênios incluem preparação de relatórios e diagnósticos para a administração e gestão das instituições de ensino, bem como o desenvolvimento e monitoramento de sistemas locais de avaliação externa.

A parceria com o CAED tem rendido a criação de sistemas estaduais de avaliação muito similares entre si e que espelham a organização e estruturação do SAEB, ainda que preservadas algumas especificidades, tais como a abrangência das escolas, dos estudantes e das áreas do conhecimento avaliadas.

É o caso do Estado do Mato Grosso que, diferentemente do SAEB, avalia estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e do 1º e 2º anos do ensino médio, de escolas urbanas da rede pública, do campo e quilombolas (Mato Grosso, 2016). Estados como o Amazonas e a Bahia avaliam também estudantes da Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas de conhecimento, para além das tradicionais Língua Portuguesa e Matemática.

Como peça dos sistemas de avaliação, 50% dos estados criaram nos últimos anos seus próprios indicadores educacionais com metodologias similares as do IDEB. Na Tabela 1 estão os estados que possuem indicadores educacionais, seus respectivos sistemas e o ano de criação de cada um deles.

Tabela 1. Estados da Federação e respectivos indicadores de monitoramento da educação

ESTADO DA FEDERAÇÃO	SISTEMA DE AVALIAÇÃO	INDICADOR
Acre	<b>SEAPE</b> - Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar(2013)	<b>IDEA</b> - Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre (2015)
Alagoas	<b>SAVEAL</b> - Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas(2001)	<b>IDEAL</b> - Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas (2015)
Amazonas	<b>SADEAM</b> - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	<b>IDEAM</b> - Índice de Desenvolvimento da Educação de Amazonas (não localizado o



	(2008)	ano de criação)
Espírito Santo	<b>PAEBES</b> – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (2009)	<b>IDE</b> - Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (2011) <b>IMU</b> – Índice de Merecimento da Unidade (2011)
Goiás	<b>SAEGO</b> – Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (2001)	<b>IDEGO</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiânia (2011)
Maranhão	<b>Avalia Maranhão</b> (2014)	<b>IEDE</b> - Índice Estadual desenvolvimento Educacional (2014)
Mato Grosso	<b>SAEMT</b> - Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Mato Grosso ((não localizado o ano de criação)	<b>ADEPE-MT</b> - Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado do Mato Grosso (2016)
Paraíba	<b>Avaliando IDEPB</b> – Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (2012)	<b>IDEPB</b> - Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (2012)
Pernambuco	<b>SAEPE</b> - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (2000)	<b>IDEPE</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (2008)
Rio de Janeiro	<b>SAERJ</b> - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (2010)	<b>IDERJ</b> - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (2012)
São Paulo	<b>SARESP</b> - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (1996)	<b>IDESP</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (2000)

Fonte: Organizado pela autora

Constituídos por instrumentos análogos aos do IDEB, esses indicadores focalizam a escola e estabelecem metas progressivas com previsão de atendimento para o mesmo ano do IDEB (2021), como é o caso IDEPE, ou que se estende até o ano de 2030, tal qual ocorre com IDESP.

Os demais estados (54,5%) que possuem sistemas próprios de avaliação, porém sem indicadores estaduais de monitoramento dos resultados, utilizam algum mecanismo de monitoramento do rendimento escolar dos estudantes.

É o que ocorre, por exemplo, no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAPERS). Criado em 2007, esse Sistema avalia turmas de 3ª e 6ª séries do ensino fundamental e as do 1º ano do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Utiliza, ainda, questionários para estudantes, professores e diretores para verificar condições internas e externas da escola. Os resultados são utilizados para implementar ações de formação continuada de professores, divulgar “boas práticas de escolas com melhores resultados” e efetuar apoio para replanejamento da gestão e da ação pedagógica “das escolas com resultados insuficientes” (Rio Grande do Sul, 2007).

Em Afonso (2009), a estruturação de um sistema democrático de *accountability* pressupõe considerar a prestação de contas enquanto capacidade de fornecer informações e dar justificativas sobre ações ou atos praticados. Comporta, assim, uma dimensão informativa e outra argumentativa. Logo, a prestação de contas requer diálogo, “debate público aprofundado” (p.58) e publicação de relatórios de avaliação não implicando, necessariamente, uma ação impositiva ou coercitiva.

Nos sistemas de avaliação dos estados a prestação de contas ocorre *ex-post*, ou seja, em momento posterior ao da avaliação sendo praticada por meio da divulgação dos resultados, por escola, no sítio da SEE, ou em relatórios e revistas impressos e distribuídos aos docentes e gestores. Também é comum a realização de formação continuada aos profissionais da educação e divulgação de boletins de resultados por escola, como ocorre no estado do Pará, por exemplo, ou boletins aos pais, como efetuado em Minas Gerais.

As informações geralmente são disponibilizadas às redes e escolas através do Sistema para Administração e Controle Escolar (SISLAME), um programa de gestão oferecido pelo CAED às instituições parceiras. Dado o caráter com que comumente é realizada, a prestação de contas contém uma dimensão impositiva integrada ao pilar da responsabilização (Afonso, 2009).

Dentre os pilares que compreendem um sistema de *accountability* é no da responsabilização que se situa a mais importante distinção entre o Sistema Nacional de Avaliação e os sistemas estaduais. Ainda que as informações mereçam uma análise pormenorizada posto guardarem especificidades de um estado para outro, é possível apontar sete estados - Amazonas, Ceará, Minas Gerais,

Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe - que associam a responsabilização à destinação de bonificação, individual ou coletiva, mediante resultados apresentados nas avaliações.

O Estado de Pernambuco, por exemplo, criou o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), em 2008, para premiar os profissionais das escolas que cumprissem, parcial ou integralmente, as metas do Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado do Mato Grosso (IDEPE). A partir de 2009, passou a incluir na premiação também as Gerências Regionais de Educação do Estado. O BDE é calculado com base no percentual de atingimento das metas pactuadas com cada escola, valorizando o pagamento de bônus na forma de incentivo coletivo (Freitas, 2012).

Amazonas é outro Estado que pratica um sistema de bonificações para diferentes categorias de profissionais da educação. Os resultados obtidos no IDEB e no Índice de Desempenho Educacional (IDEAM) são utilizadas para premiar escolas, docentes e funcionários das coordenadorias regionais de educação. Os prêmios, em dinheiro, são distribuídos às instituições de ensino que ampliaram a pontuação em relação à avaliação anterior. Nas que alcançam as maiores pontuações, são atribuídos 14º e 15º salários aos professores da escola e aos funcionários das coordenadorias regionais.

Mesmo os estados que não possuem indicador próprio de desenvolvimento, tais como Ceará e Sergipe, é possível verificar algum tipo de incentivo às escolas. Ceará, por exemplo, instituiu o Prêmio Escola Nota Dez destinando recursos financeiros às escolas com os melhores resultados nas avaliações. Em Sergipe, o governo criou em 2015 o prêmio “Educação de Qualidade” destinado às escolas públicas com melhor desempenho no ano.

Alguns sistemas de avaliação não preveem premiação ou bonificação. Ao invés disso, agregam ao pilar da prestação de contas uma forma branda de responsabilização, como pode ser evidenciado nos sistemas do Espírito Santo e da Paraíba. Particularmente esses dois estados estabeleceram padrões de desempenho a partir dos quais são comparados os dados por escola, área de conhecimento e série avaliada. Os resultados são socializados com os profissionais da educação objetivando comprometê-los com as metas educacionais. Trata-se, portanto, de aplicação de consequências simbólicas de responsabilização.

Em um estudo sobre a avaliação externa nos estados brasileiros publicado em 2011 foi constatado que “[...] as políticas de responsabilização formuladas em termos de incentivos salariais podem ser inócuas no que se refere ao seu objetivo primordial de melhorar a qualidade do ensino” (Game, 2011, p.182). Isso porque “os esquemas de incentivos coletivos podem impactar a assiduidade dos professores, mas dificilmente alteram sua forma de ensinar” (p.182) uma vez que todos os professores da escola tendem a receber a bonificação quando os resultados são favoráveis ou, então, nenhum deles recebe. A responsabilização empreendida não teria, portanto, potencial para alterar significativamente as práticas pedagógicas individuais.

Entretanto, é preciso considerar que apesar de distinta da culpa, que é pessoal, a responsabilidade coletiva implica que, em sendo parte de um grupo do qual não me seja possível sair a qualquer tempo, devo considerar-me responsável até mesmo por acontecimentos dos quais não participei diretamente mas que dizem respeito ao grupo do qual faço parte (Arendt, 2004). A responsabilidade coletiva tem, portanto, uma dimensão estritamente política e diz respeito à ação humana frente à comunidade na qual está inserida, por opção ou por causalidade.

Desse modo, o pertencimento a uma comunidade escolar gera sempre alguma forma de responsabilização, principalmente se atrelada a incentivos monetários. Portanto, ainda que os professores não se sintam culpados pelo (mau) desempenho dos estudantes seguramente serão afetados caso o grupo a que pertencem não receba bonificações. O risco que se corre, no entanto, é de que a corresponsabilidade do grupo resulte em práticas pedagógicas que alterem os resultados finais sem, no entanto, melhorar as aprendizagens dos estudantes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a falta de estudos longitudinais nos sistemas estaduais de avaliação tornar difícil a tarefa de avaliar os impactos dos modelos de *accountability* na melhoria da qualidade educacional, os aspectos tensionados nas análises efetuados ao longo do texto permitem afirmar provisoriamente que os arranjos mobilizados pelos governos subnacionais na implementação de sistemas próprios de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) não ocorrem, exclusivamente, por conta do compromisso assumido pelos governos locais em proveito da melhoria da qualidade na educação básica. A meu ver, eles estão atrelados principalmente à possibilidade de destinação de recursos financeiros e de assistência técnica, pelo MEC, mediante o cumprimento das metas pactuadas.

O compromisso dos entes federativos com as metas do IDEB fortalece a política nacional de avaliação pela efetivação descentralizada de uma *accountability* forte, porém não mais democrática que os modelos tradicionais.

As estratégias montadas e as formas com que os estados protagonizam seus sistemas de avaliação conformam medidas alinhadas a perspectivas gerenciais de regulação e controle dos serviços educacionais. Essas perspectivas coadunam o centralismo do Estado no delineamento da política de avaliação educacional com a indução de ferramentas descentralizadas de prestação de contas e responsabilização.

A institucionalização do SINAEB, em maio de 2016, reforça o movimento de (re)centralização do Estado no delineamento dos parâmetros avaliativos e fortalece o caráter ambíguo dos modelos de regulação da qualidade educacional em curso no Brasil. Por conta dessas ambiguidades, as iniciativas de *accountability* em curso podem levar a melhorar majoritariamente as metas do IDEB e, a partir de agora, elevar também o IDD sem, no entanto, melhorar as aprendizagens dos estudantes.

As alternativas que nesse momento são passíveis de imaginar passam, entre outras possibilidades, por um movimento de resistência dos estados subnacionais às iniciativas de *accountability* forte que se vislumbram com a implantação do SINAEB e pela construção de formas mais propositivas e democráticas de regulação e avaliação da qualidade educacional.

Um aspecto importante das experiências em curso é que a participação dos entes federativos respeita “os princípios de livre adesão, autonomia e gestão democrática” (BRASIL, 2016). Assim, é possível pensar em formas alternativas de avaliação da educação comprometidas com uma qualidade que não esteja reduzida a índices quantitativos e que, tampouco, tornem ainda maiores as já gigantescas desigualdades sociais e econômicas entre as unidades da federação. Portanto, o compromisso das gestões locais continua sendo o divisor de águas no traçado de um programa democrático de *accountability* no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, 9, 57-69.
- Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: M. Esteban & A. J. Afonso (Org.). *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.147-170). São Paulo: Cortez.
- Alavarse, O.; Bravo, M. H. & Machado, C. (2012). Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. *Anais... III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. 14 a 17 de novembro, Zaragoza: Espanha.
- Arendt, H. (2004). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bonamino, A. & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38, 2, 373-388, abr./jun.
- Brasil (2015). Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2016). Portaria n. 369, de 5 de maio de 2016. *Diário Oficial da União*, 06 de maio, Seção 1.
- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização social no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 36, 128, 377-401, maio/ago.
- Brooke, N. (2011). *Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-avaliacoes-ext2.pdf> (acesso em 20 de junho de 2016)

- Brooke, N. (2013). Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 24, 55, 34-62, abr./ago.
- Brooke, N; Alves, M. T. G & Oliveira, L. K. M. de (2015) (Orgs.). As avaliações chegam à maioria. A avaliação da educação básica: a experiência brasileira. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço. p.85-88
- Fernandes, R., & Gremaud, A. (2009). *Qualidade da educação: Avaliação, indicadores e metas*. Disponível em: [http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf) (acesso em 20 de março de 2012).
- Freitas, L. C. de (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33, 119, 379-404, abr./jun.
- Freitas, L. C. de (2016). IDD, o novo índice da educação no SINAEB. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Publicado em 07 de maio. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/07/idd-o-novo-indice-da-educacao-no-sinaeb/> (acesso em 06 de julho de 2016).
- Game (2011). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Relatório Final*. Fundação Vitor Civita.
- Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2004). Does school accountability lead to improved student performance? *The National Bureau of Economic Research – NBER Working Paper Series* (Working Paper No. 10591). Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w10591> (acesso em 20 de janeiro de 2013).
- Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica Daes/Inep nº 58/2015*. Brasília, 27 de outubro. Disponível em [http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao\\_normas/notas-tecnicas-inep](http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas/notas-tecnicas-inep) (acesso em 08 de julho de 2016)
- Lopes, V. V (2008). *Cartografia da avaliação educacional no Brasil*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Machado, Alavarse & Arcas (2015). Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. *RBPAE*, 31, 3, 667-680, set/dez.
- Mato Grosso (2016). *Avaliação diagnóstica do ensino público estadual de Mato Grosso – ADEPE – MT*. Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer.
- Puryear, J. M. (2006). La *accountability* en la educación: ¿Qué hemos aprendido? Corvalán, J. & Mcmeekin, R. W. *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago: CIDE; PREAL, 125-134.
- Rio Grande do Sul (2007). Decreto n. 45.300, de 30 de outubro de 2007. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SERS. *Diário Oficial do Estado*, 207, de 31 de outubro.
- Schedler, A (2004). Que es la rendicion de cuentas? *Cuadernos de Transparencia*, México, IFAI – Instituto Federal de Acceso a la Información Pública IFAI n. 3, jan. Disponível em: [http://works.bepress.com/andreas\\_schedler/6](http://works.bepress.com/andreas_schedler/6) (acesso em 23 de fevereiro de 2015).
- Schneider, M. P. & Nardi, E. L. (2014). O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 27, 7-28.
- Sousa, S. Z.& Oliveira, R. P. de (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 141, 793-822, set/dez.

## OS EXAMES NACIONAIS LEGITIMAÇÃO NORMATIVA DE UM INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO

Carlos Sant'Ovaia<sup>1</sup>, Estela Costa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, santovaia@campus.ul.pt*

<sup>2</sup> *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ecosta@ie.ulisboa.pt*

### Resumo

Em 1993, culminando um processo de relegitimação, fundado numa narrativa depreciadora dos saberes ministrados pelas escolas e em representações que associam a avaliação a provas e os saberes a classificações, os exames foram reintroduzidos no ensino secundário, facto que, posteriormente, se viria a estender aos três ciclos do ensino básico, numa singularidade europeia que acabou por interferir no relativo consenso político e social que tinha suportado o seu regresso, criando condições para uma reversão da sua aplicação nos 1º e 2º ciclos.

O presente trabalho constitui um recorte de um estudo mais alargado que visa descrever e compreender o processo de legitimação dos exames nacionais, no quadro das políticas de avaliação da educação e refletir no papel dos exames como um instrumento relevante para uma nova forma de regulação da educação, centrada nos resultados. O quadro teórico elege a regulação e a instrumentação como as duas dimensões fulcrais da problemática.

Esta comunicação resulta da análise da produção legislativa sobre avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, entre 1974 e a atualidade. A análise tem por base a categorização dos discursos plasmados nos normativos, evidenciando o papel que neles é reservado aos exames enquanto instrumentos de regulação do sistema educativo. Da pesquisa resultam evidências de discursos associados a diversos endossos funcionais dos exames, no quadro de distintas apropriações do propósito de regulação do sistema de ensino.

**Palavras-chave:** exames nacionais, instrumentos de regulação, regulação da educação, políticas de avaliação.

### Abstract

In 1993, completing a process to restore legitimacy, founded on a narrative depreciating of the knowledge delivered by schools and in representations that associate the assessment to tests and knowledge to classifications, the high school exams were reintroduced, a fact that, later, was extended to the three cycles of the primary school, a European singularity that ended by interfering in the relative political and social consensus that had supported its comeback, creating conditions for a reversal of its application in the 1st and 2nd cycles. The present work is just a portion of a larger study aimed at describing and understanding the legitimization of the national exams, in the scope of the education assessment policies and reflect on the role of the exams as a relevant instrument for a new form of regulating on education, focused on results. The theoretical framework chooses the regulation and instrumentation as two key dimensions of the problem. The present communication is the result of the analysis of the legislation produced on the assessment of the primary and high school students, between 1974 and now. The analysis is based on the categorization of the speeches contained in the regulations, highlighting the role which they reserve to the exams as regulating instruments of the educational system. The research provides evidences of the speeches associated to different functional endorsements of the exams, in the scope of different appropriations of the purpose of the regulation of the education system.

**Key words:** national exams, regulation instruments, education regulation, assessment policies.

## Nota introdutória

Em 1993, dez anos volvidos sobre a respetiva abolição, os exames reemergem no sistema educativo português, tendo por base uma representação, socialmente construída, sobre a verdade do ensino e das aprendizagens verificadas nas escolas, segundo a qual os alunos são portadores de um défice de conhecimentos e de competências que os torna impreparados para assumirem o seu papel na sociedade, em geral, e no mercado de trabalho, em particular. Para tal realidade, concorreriam, enquanto causas, a falta de competência dos professores; a pulverização dos *curricula*; o facilitismo na avaliação; e o próprio modo de funcionamento das escolas. Esta representação da realidade constitui um ponto de vista, uma “visão do mundo” (Muller, 1990), em referência ao qual vêm sendo construídas as políticas de avaliação dos alunos, mas também dos professores e das escolas, já que os resultados da primeira têm progressivamente sido abrangidos pelas duas últimas.

Os instrumentos privilegiados destas políticas são os testes estandardizados - instrumentos de um novo tipo de regulação da Educação pelo Estado, baseada nos resultados. Os exames são, contudo, apenas uma das modalidades dos testes estandardizados, que podem apresentar-se com designações diferentes, ora com propósitos regulativos mais duros - “*hard regulation*” (Afonso & Costa, 2009) - com impacto classificativo e na progressão dos alunos (e.g. exames nacionais e provas de final de ciclo), ou mais suaves - “*soft regulation*” (id, ib) - visando sobretudo a reflexão dos atores (e.g. provas de aferição e testes intermédios).

Os exames, e em geral os testes estandardizados, aparecem, assim, como o corolário lógico de uma narrativa construída sobre o *estado da Educação*, sendo legitimados através da mesma. Essa narrativa legitimadora, frequentemente presente na opinião publicada, foi sendo plasmada na legislação, designadamente nos normativos que têm introduzido os testes estandardizados no sistema educativo, como passaremos a demonstrar.

## 1. Ensino Básico e Ensino Secundário: da inclusão à seleção

À data do 25 de abril de 1974, o sistema de ensino público não superior contemplava a realização de provas de avaliação externa estandardizadas (exames) no término dos então designados cursos gerais e cursos complementares do Ensino Secundário (ES). Se, neste último nível de ensino, o recurso aos exames, enquanto instrumento aferidor, certificador e seletivo foi determinado pelo acesso ao ensino superior, sendo o debate ideológico em torno da sua pertinência, utilidade e validade condicionado por tal restrição, já no caso dos cursos gerais (mais tarde integrados no Ensino Básico - EB), desobrigado daquele propósito, o debate ideológico foi mais consequente e extremado, influenciando a política de avaliação e a escolha dos correspondentes instrumentos.

### 1.1. Ensino Básico: da emergência da avaliação contínua à autorregulação mitigada

Logo após a revolução de abril, a confrontação entre uma conceção de avaliação sumativa e globalizada, instrumentada por provas estandardizadas e centralmente produzidas, e uma outra, então emergente, localmente executada, de carácter contínuo, que não privilegiava momentos mas antes o processo de aprendizagem, começou a marcar o debate no campo educativo.

Desenvolvendo-se especialmente no EB, mais concretamente no ciclo elementar, esta conceção emergente de avaliação surgiu primeiramente por via do currículo, com a adoção de um programa que pressupunha e fomentava a continuidade avaliativa, através da própria organização do ciclo de ensino em duas fases, de dois anos cada, sem reprovação no decurso de cada uma e com provas de avaliação para efeitos de progressão, apenas no fim de cada fase.

A primazia conferida à avaliação contínua nesse ciclo inicial acabaria, contudo, por determinar a abolição destas provas. Sob o argumento de que a escolaridade básica compulsiva tinha a duração de seis anos, o Decreto-Lei 4/78, de 11/1, procede à abolição do diploma da 4ª classe, instituindo, em alternativa, o diploma comprovativo do cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos. Tal iniciativa constituiu o primeiro passo para a abolição das provas de exame de avaliação final na 2ª

fase para os alunos do ensino primário oficial e para os alunos do ensino particular em estabelecimentos de ensino com paralelismo pedagógico (Despacho 42/78). Em seu lugar, o diploma prescreve um minucioso processo de avaliação continuada, enunciando, com detalhe, os procedimentos a observar, prevendo mesmo rotinas diárias, semanais, quinzenais, trimestrais e anuais.

Seguindo esta perspectiva, e considerando que “no Ensino Primário Elementar, se processa, no decurso de cada uma das fases de aprendizagem, uma avaliação contínua, não existindo qualquer prova de passagem no final do ano”; que “o Ciclo Complementar do Ensino Primário é equiparado ao Ciclo Preparatório”; que, neste último, na sua versão direta ou via televisiva, “não existem provas finais de passagem do 1º ao 2º ano”; e ainda que “as provas (...) pela sua natureza, não acrescentam quaisquer elementos ao que é possível detectar ao longo do ano por várias provas integradas numa avaliação continuada” (Circular 6/77), procede-se, também, à abolição das provas de passagem da 5ª para a 6ª classe do Ciclo Complementar Primário.

Os vários condicionalismos com que decorreu o ano letivo de 1975/76, e os que imediatamente lhe sucederam:

entre os quais avultam o imprevisível aumento da população escolar decorrente do regresso de milhares de alunos, das ex colónias (...) [e] os atrasos e anomalias ocorridos nas várias fases de colocação de docentes (...) [que] não permitiram o funcionamento regular das atividades letivas nos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário (...) situação que prejudicou a profundamente a aprendizagem (Despacho 133/76),

tinham ditado também o aligeiramento das provas finais do Ensino Preparatório.

Não obstante a emergência da avaliação contínua, no discurso e nas normas, esta forma de avaliação não é claramente assumida, em toda a sua extensão, enquanto forma de avaliação local e situacional, fundada numa pedagogia de processo, e alheia, na sua essência, à observância de momentos de avaliação privilegiados, de âmbito global e caráter sumativo, suportados em instrumentos de avaliação idênticos para alunos diversos.

Com efeito, o avanço da avaliação contínua no EB foi, a espaços, pontuado por decisões que denunciam alguma hesitação e até desconfiança nos saberes apurados por tal forma de avaliação, julgada menos criteriosa face à avaliação sumativa estandardizada. Para os responsáveis ministeriais:

[o] facto de a escolaridade obrigatória ser de seis anos, com a conseqüente abolição do exame do Ensino Primário e do respetivo diploma, torna ainda mais premente a necessidade de se proceder a uma criteriosa avaliação dos alunos” até porque “interpretações diversas dos programas podem conduzir a situações de ingresso das crianças no CPES<sup>1</sup> cujos conhecimentos não constituem o mínimo indispensável para a prossecução dos estudos (Circular 5/78).

Idênticas preocupações presidiram à introdução de provas globais no 2º ano do Ciclo Preparatório, alegando-se “ser necessário que o processo de avaliação final dos alunos (...) forme um todo coerente com o processo de avaliação a que têm sido submetidos desde o início do 1º ano” (Despacho 22/77). Tais provas seriam realizadas na forma escrita, na generalidade das disciplinas do currículo do ciclo de estudos, compreendendo também provas orais nas disciplinas de Português e de Língua Estrangeira. Estas últimas seriam objeto de orientação específica, através de informações detalhadas emanadas da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, “tendo como única finalidade ajudar o professor a organizar uma estrutura que possa reduzir ao mínimo, embora a não elimine, a sua subjetividade” (Ofício-Circular, 69/78).

Sintomaticamente, tais provas manter-se-iam muito para além da abolição dos exames em todos os níveis de ensino não superior, perpetrada em 1983, através do Despacho 23/ME/83, de 10/02.

<sup>1</sup> CPES – Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, subsequente ao Ensino Primário Elementar.

## 1.2. Ensino Secundário: entre a afirmação da identidade e o imperativo da seleção

No Ensino Secundário, o contexto conturbado ocorrido na sequência de revolução de abril de 1974 e as consequentes discrepâncias entre as escolas, no que respeita ao cumprimento dos programas, a par da contestação movida pelos estudantes em relação aos exames, conduziu a uma facilitação das condições de acesso aos (e de dispensa dos) mesmos. Em junho desse ano, a administração educativa permitiria, excepcionalmente, a admissão aos exames do 3º ano do curso geral a todos os alunos do 3º ano do ensino secundário, e aos exames do 2º ano do curso complementar aos alunos cuja média de frequência do curso se situasse entre 7,5 e 9,4 valores, dispensando de exame os alunos com média igual ou superior a 9,5 valores (Circular LT/ES nº 42/74).

Nos anos seguintes, a perturbação vivida nas escolas colocou problemas de viabilidade da realização de exames baseados no sistema de ponto único nacional. Tal realidade justificou mesmo que, no ano letivo de 1975/76, se optasse pela regionalização dos exames dos cursos geral e complementar do ES liceal (Circular L/ES nº4/76). Por idênticas razões, já no ano letivo precedente (1974/75), por via da Circular T/ES nº 13/75, de 23/6, da DGES, os exames no ES técnico (cursos geral e complementar) tinham sido remetidos para o âmbito das escolas.

Estas experiências descentralizadoras, ditadas pelo contexto, tiveram um carácter extraordinário, sendo revertidas aquando da normalização das condições de funcionamento das escolas. Os imperativos passaram a ser, então, a equidade e a homogeneidade das classificações. “[C]onsiderando que a realização dos exames, escola por escola, teve como resultado que as classificações obtidas se tornaram extremamente desequilibradas, com grave prejuízo para os alunos” (Despacho 6/77), determinou-se que os exames dos cursos complementares e de Português e Matemática dos cursos gerais se realizariam através de pontos nacionais, elaborados sob supervisão da Direção Geral do Ensino Secundário (DGES). A sua preparação seria objeto de particular cuidado por parte do Ministério da Educação, como é evidente em ofício dirigido às escolas, junto ao qual se remetiam:

alguns exemplares de dois pontos de ensaio, um para Matemática e outro para Francês, do curso complementar dos liceus, a fim de serem entregues aos respetivos professores delegados, os quais em conjunto com os restantes professores de cada disciplina, decidirão da conveniência da sua aplicação (Ofício-Circular nº 39/77).

Dessa forma se procurava garantir o alinhamento do currículo praticado com os conteúdos testados nos exames nacionais.

Como veremos adiante, a reemergência dos exames no ES está relacionada com a questão do acesso ao ensino superior. Perante a avalanche de candidatos às universidades, na sequência da flexibilização das condições de acesso surgidas após o 25 de abril de 1974, sem correspondência na capacidade de absorção dos estabelecimentos de ensino, as diversas administrações educativas cedo tentaram adotar medidas que limitassem tal fenómeno. Logo em 1975, através do Decreto-Lei 270/75, de 30/5, é criado um serviço de âmbito nacional denominado Serviço Cívico Estudantil (SCE), destinado aos candidatos à frequência do 1.º ano das escolas oficiais do ensino superior. Na prática, a frequência do Serviço Cívico implicava atrasar um ano a entrada nas faculdades e institutos do ensino superior. O SCE viria a ser extinto pela Lei 37/77, de 17/6, dando lugar a um ano de formação preliminar - o Ano Propedêutico - apoiado num funcionamento de ensino a distância, por via televisiva, na dependência direta da Direção Geral do Ensino Superior, ano esse que culminava com a submissão dos alunos a diversos exames nas disciplinas do currículo, de cuja média classificativa resultaria o posicionamento dos alunos para efeitos de acesso ao ensino superior.

No Decreto-Lei 491/77, de 23/11, a aprovação deste alargamento do ES é sustentada no facto de o país ser, nesse momento:

dos poucos países da Europa ainda com escolaridade pré-universitária de apenas onze anos”, facto que, não justificando por si só “um aumento da escolaridade no nosso sistema de ensino, não [deixava] de ser um factor a ter em conta, nomeadamente, quando necessitamos de preparar os nossos técnicos a um nível cada vez mais desenvolvido que acompanhe a evolução crescente da ciência e da técnica (preâmbulo).



Neste contexto, não obstante a contestação dos meios estudantis, os exames revelaram uma forte resiliência, fundada no imperativo da seleção, num quadro de escassez de vagas no ensino superior, facto reconhecido no Decreto-Lei 397/77 de 17/9 que, invocando o papel do governo no incentivo à “formação de técnicos verdadeiramente qualificados”, afirmava contudo a necessidade de limitar “o acesso aos cursos em que, face ao excessivo número dos respetivos diplomados, se reconheça haver o risco de agravamento do desemprego” (preâmbulo) e estabelecia o sistema de *numerus clausus*, limitativo do número de estudantes a admitir anualmente no 1º ano dos diversos cursos universitários.

Como viria a ser reconhecido no Decreto-Lei 240/80, de 14/7, a criação do ano propedêutico “constituiu uma solução de recurso, apoiada num tipo de ensino claramente inadequado à faixa etária dos alunos a que se destina[va]” (preâmbulo), só justificada pela impossibilidade, à data, da criação de um 12º ano de escolaridade no sistema de ensino não superior. Assim, quando os constrangimentos foram ultrapassados, tal iniciativa foi retomada e, por via do referido diploma, foi acrescido aos cursos complementares do ES um terceiro ano, nos então designados cursos complementares do ES, no qual coexistiam “dois objetivos principais: preparação para o ingresso no ensino superior e início de uma profissionalização necessariamente orientada para a inserção direta na vida activa” (ibid.). Este propósito formativo dual implicava “o desdobramento deste ano terminal em duas vias distintas: a de ensino e a profissionalizante” (ibid.).

Não sendo esta última via impeditiva do acesso ao ensino superior, o certo é que, sendo predominantemente orientada para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho, desviava das universidades um número significativo de alunos, respondendo, também dessa forma, ao imperativo da seleção cometido ao ES.

## **2. A consagração da avaliação contínua e a abolição dos exames – autorregulação insinuada entre tensões desreguladoras e re-reguladoras**

O consenso entre as forças políticas que se sucederam na administração educativa até ao início da década de oitenta do século passado, relativo à existência de exames, de âmbito nacional e com impacto na progressão dos alunos, no ensino preparatório e no ensino secundário (geral e complementar), será quebrado em 1983, pela mão de Fraústo da Silva, um académico com um vasto currículo na administração educativa, ministro da educação de um governo de coligação centro-direita (PPD/CDS/PPM)<sup>1</sup>, que aboliu as provas de exame em todos os níveis do ensino não superior.

Relevando “os princípios orientadores da chamada avaliação contínua, [e] tendo em vista valorizar, em cada instante, o progresso dos alunos” o Despacho 23/ME/83, de 10/02, concluía pela perda de sentido da:

existência, até (...) [então] vigente de provas de exame para os alunos do ensino oficial ou do ensino particular e cooperativo com autonomia ou paralelismo pedagógico, uma vez que essas provas se constituem como peças estranhas do processo de avaliação contínua, que, para ser coerente, não poderá privilegiar momentos especiais (ibid.).

Não obstante, o diploma reflete a preocupação do legislador em preservar a equidade das avaliações do rendimento escolar realizadas internamente às escolas, determinando que “cada escola deve integrar práticas de validação interna do rendimento escolar (...) tendo em vista garantir, em termos globais, coerência de objetivos e homogeneidade de níveis de exigência” (ib.). Para tal, mantinha-se em vigor as provas globais finais do Ensino Preparatório (EP), perspetivando-se a sua progressiva extensão a todo o ES.

Com a abolição dos exames, o legislador “reforça[va] também o desejo e (...) a necessidade de ver assumida por parte das escolas, a responsabilidade inalienável da condução global do processo educativo que desenvolvem” (ibid.), endossando aos atores locais incumbências acrescidas, num apelo ao exercício da autonomia e da autorregulação, “sem prejuízo dos adequados mecanismos de controlo técnico da qualidade, da legalidade e dos níveis de exigência” (ibid.), que a administração se

---

<sup>1</sup> VIII Governo constitucional de coligação Partido Social Democrata, Centro Democrático Social e partido Popular Monárquico, presidido por Francisco Pinto Balsemão. 4 de setembro de 1981 a 9 de junho de 1983

propunha assegurar, através da validação externa dos resultados produzidos nas escolas por recurso a auditorias esporádicas, por amostragem, sem qualquer consequência nas classificações atribuídas aos alunos. Através do recurso a estes instrumentos re-reguladores, porventura menos abrangentes e sistemáticos, mas com idêntico propósito normalizador, procurava-se gerir a tensão entre o impulso desregulador, decorrente da extinção dos exames, e os imperativos da qualidade e do rigor do ensino, que não se julgavam assegurados no quadro da autorregulação.

Não obstante, esta medida consagra uma conceção de avaliação mais instrumental e menos sancionatória, que vinha ganhando representatividade entre os atores do campo educativo, desde a instauração do regime democrático, em abril de 1974.

### 3. A relegitimação dos exames: estratégias e sinuosidades de um processo

Ao abolir os exames prescindia-se de um dos principais instrumentos reguladores do fluxo de estudantes através do sistema, enfraquecendo-se o processo de seleção no acesso ao ensino superior. Daí que, em simultâneo com a adoção de tal medida, tenha sido proposto um novo modelo de provas de acesso à Universidade, através de um “concurso de acesso”, compreendendo a prestação de provas específicas de seleção que substituíam o concurso documental, então vigente, baseado nas classificações do ES, que tinha sido criado pela portaria 530/82 e promulgada pelo mesmo governo, mas sob a alçada de outro ministro da educação, Vítor Crespo.

Especificado na Portaria 143/83 de 11/2, o concurso de acesso comportava duas provas exclusivamente escritas: uma “prova comum” destinada “a avaliar a capacidade de compreensão e expressão na Língua Portuguesa e numa língua viva estrangeira (Francês ou Inglês, à escolha do candidato)” (Portaria 143/83), e uma “prova específica” destinada “a verificar se o candidato dispõe da preparação mínima indispensável ao ingresso num ou mais cursos superiores determinados” (ibid.). A conceção e realização de tais provas era dirigida por um “júri constituído por professores das universidades portuguesas, das especialidades correspondentes às matérias das disciplinas que integra[vam] aquelas provas” (ibid.). Dessa forma se vincava a separação entre os dois níveis de ensino, secundário e superior, avocando a este último a prerrogativa na definição das condições de admissão à respetiva frequência, uma vez que a “utilização pelo sistema de acesso ao ensino superior do processo de avaliação terminal do ensino secundário” constituía mesmo, segundo o legislador, uma das “deficiências que importa[va] corrigir” (...) já que as provas deste visam finalidades diferentes das de garantir uma adequada seleção de candidatos à universidade” (ibid.).

Este formato, não chegaria, contudo, a ser aplicado, vingando em seu lugar a solução transitória implementada no ano letivo de 1983/84, que estabelecia um “concurso de candidatura” no qual os opositores com “a titularidade do 12.º ano de escolaridade (...) obtida, no (...) regime de avaliação contínua previsto no Despacho 23/ME/83” (Portaria 387/83), estavam sujeitos a “prestação de provas, com âmbito nacional, destinadas a promover a aferição dos critérios de classificação praticados nas diferentes escolas” (ibid.).

Em termos práticos, as referidas provas corresponderiam à realização dos exames do 12º ano que eram requeridos aos alunos externos<sup>1</sup>, computando as classificações nelas obtidas, juntamente com as classificações de frequência do 12º ano, para o cálculo da classificação final que determinava a posição do candidato no concurso de candidatura.

Nos anos seguintes, viria a tornar-se regra nos processos de candidatura ao ensino superior a realização de uma Prova de Aferição, constituída por três exames com incidência nos programas das disciplinas que constituíam o plano de estudos do curso do ES, assim se “corrigindo a gravíssima distorção introduzida pelo elevado peso de avaliação contínua no cálculo da nota de candidatura” (Portaria 168/85). Para o efeito, procedeu-se à alteração do peso das classificações internas sendo que “enquanto em 1984 as classificações obtidas através do regime de avaliação contínua tinham um peso de 75% na nota de candidatura, (...) [a partir de] 1985 limitar-se-ão a 33%, passando o peso da prova de aferição de 25% para 67%” (ibid.).

Este processo de aferição das notas obtidas em regime de avaliação contínua, baseado numa prova composta por três exames, visando os conteúdos programáticos dos currícula do 12º ano, e cuja classificação era determinante na ordenação dos candidatos à universidade, manter-se-á inalterado

<sup>1</sup> Alunos oriundos de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo sem paralelismo pedagógico, do ensino individual ou autopropostos a exame.

até 1988, ano em que foi modificado para acomodar as determinações da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), entretanto publicada.

O novo regime de acesso ao ensino superior introduziu a designada Prova Geral de Acesso (PGA) destinada a avaliar nos candidatos “o seu desenvolvimento intelectual, o seu domínio da Língua portuguesa ao nível da compreensão e da expressão e a sua maturidade cultural” (Decreto-Lei 354/88, artº10º, nº1). Não obstante os critérios de seriação dos candidatos serem da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino superior, que podiam introduzir especificidades, o legislador não deixa de determinar que neles seja conferida alguma proeminência à classificação obtida na PGA, limitando-a inferiormente a 30%<sup>1</sup>, reservando às classificações do ensino secundário um peso variável entre 25% e 50%.

A aferição das classificações do ES, com o propósito de salvaguardar a qualidade e a equidade no sistema, tinha adquirido em 1983, como vimos, particular importância após a abolição dos exames. Uma vez abolida a Prova de Aferição, a questão da equidade das classificações, atribuídas no quadro da designada avaliação contínua no ES, não deixou de constituir uma preocupação para a administração educativa que, no próprio diploma que aprovou o novo regime, determinava serem as referidas classificações “sempre que possível e necessário, corrigidas estatisticamente através da utilização das informações fornecidas acerca dos seus valores médios e desvio” (Decreto-Lei nº 354/88).

Na primeira reforma curricular dos ensinos básico e secundário, aprovada na sequência da promulgação da LBSE, é destacado o papel da avaliação na prossecução do objetivo de “garantir o controlo da qualidade do ensino” (Decreto-Lei 286/89, artº 10º, nº1). Para tal objetivo concorreria, entre outras modalidades, a avaliação aferida, destinada “a medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares (...) visando o controlo da qualidade do sistema educativo e a confiança social nos diplomas escolares, através da validação externa” (Despacho 162-ME/91). Esta modalidade de avaliação seria instrumentada através de “um teste ou bateria de testes que [mediriam], com validade e fidedignidade” (ibid.) a consecução do referido objetivo. Para o ES<sup>2</sup>, o referido instrumento de avaliação aferida seria redefinido através do Decreto-Lei 189/92, de 3/9, que, abolindo a PGA, define um novo sistema de acesso ao ensino superior assente em:

dois pilares fundamentais: o trabalho desenvolvido pelo estudante ao longo do ensino secundário, medido através das classificações finais obtidas; e a avaliação das suas capacidades para a frequência do curso do ensino superior em que pretende ingressar, operada através das provas específicas (preâmbulo).

O diploma referia, contudo, que as classificações finais do ES “serão objeto de aferição, através de um exame nacional (...) a realizar por todos aqueles que queiram ingressar no sistema” (ib). Foi o regresso, sob nova forma, da prova de aferição, abolida quatro anos atrás. No caso do EB, a hipótese de a aferição poder impactar na progressão dos alunos seria afastada com a promulgação do Despacho Normativo 98-A/92, de 20/6, que revogou o Despacho 162/ME/91, de 23/10, e aprovou o Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico. Nesse normativo afirmava-se que “[a] avaliação [aferida] (...) não tem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos”, podendo “ter lugar em qualquer momento do ano lectivo, sendo da responsabilidade dos organismos competentes do Ministério da Educação a elaboração das respectivas provas” (Despacho Normativo 98A/92). Concomitantemente, “[p]ara efeitos de medição de grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos” (ib.) o diploma previa ainda a possibilidade de as escolas utilizarem a avaliação aferida “no início do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sempre que tal seja considerado conveniente pelo conselho pedagógico” (ibid.), sob cuja responsabilidade seriam “elaboradas, coordenadas e avaliadas” as provas (ibid.).

Com se pode constatar, a inquietação decorrente da ausência dos exames, sobre os quais recaía a função aferidora e seletiva, influencia claramente a produção normativa, tendo como propósito último a manutenção do controlo sobre o sistema, para salvaguardar a equidade e o rigor da avaliação.

<sup>1</sup> Este limite inferior viria a ser reduzido para 20% em sede de revisão do novo regime, aprovada pelo Decreto-Lei 33/90, de 12/1.

<sup>2</sup> Com a publicação da Lei de Bases do Sistema de Ensino, o Ensino Secundário passa a compreender apenas o 10º, 11º e 12º anos, enquanto o Ensino Básico adquire a duração de nove anos, subdivididos em 3 ciclos: o 1º de quatro anos (1º ao 4º ano), o 2º de dois anos (6º e 7º anos) e o 3º de 3 anos (7º, 8º e 9º anos).

#### 4. O resgate e afirmação dos exames: de instrumento de regulação e *accountability* a meta-política na educação

O Despacho 338/93, de 21/10, que reintroduziu os exames no ano terminal do ES, enunciava o controlo da consecução dos objetivos e da qualidade do ensino como um dos principais propósitos da medida. Discorrendo sobre as finalidades da avaliação, o legislador afirmava então que “[c]om o fim de certificar os saberes adquiridos, a avaliação afere os conhecimentos competências e capacidades dos alunos, quer para o prosseguimento de estudos, quer para o ingresso na vida ativa” (Despacho 338/93); e ainda que “[c]om o fim de promover a qualidade do sistema educativo, a avaliação permite fundamentar mudanças e inovações, designadamente de incidência curricular, a partir da aferição do ensino e da aprendizagem, com referência a padrões previamente estabelecidos” (ibid.).

Assim, o diploma reservava à avaliação uma dimensão reguladora sobre o currículo e sobre o processo de ensino, investindo-a dos propósitos de (i) “[d]eterminar as diversas componentes do ensino-aprendizagem, procedendo, nomeadamente, à seleção dos métodos e recursos educativos e às adaptações curriculares necessárias à satisfação das necessidades educativas dos alunos”; (ii) “[o]rientar a ação do professor no seu relacionamento com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação”; e (iii) “[m]elhorar a qualidade do ensino ministrado em cada escola” (ib.).

Neste contexto, a norma prescrevia a realização de exames escritos, de âmbito nacional, na generalidade das disciplinas do 12º ano. Simultaneamente, e no sentido de promover a adaptação dos atores ao caráter sumativo e globalizante do novo instrumento, o diploma tratou também de instituir a realização de provas globais internas nos 10º e 11º, com impacto na progressão dos alunos<sup>1</sup>, provas essas que constituíam exercícios tirocinantes com vista aos exames nacionais.

O longo processo que culminou com a reintrodução dos exames, nos diversos ciclos de ensino, foi frequentemente precedido ou acompanhado da introdução de outros instrumentos de avaliação (provas globais, provas de aferição, testes intermédios) cujo denominador comum era o de serem globais na abrangência, sumativos no propósito e estandardizados no conteúdo e na forma. Poderá mesmo afirmar-se que a aproximação aos exames por via da prévia instituição de instrumentos de avaliação sumativo e globalizante constituiu uma estratégia recorrente das administrações educativas.

É essa estratégia que suporta, nesse ano de 1994, o alargamento das provas globais, instituídas no ES, ao 3º ciclo do EB, abrangendo a generalidade das disciplinas do 9º ano e computando a respetiva classificação para a notação final das disciplinas, com uma ponderação de 25%. Na norma que prescreve tal medida, alega-se, em seu abono, que o “investimento de confiança da comunidade e do Estado no regime de escolaridade obrigatória justifica o reforço de medidas que permitam induzir uma maior equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos” (Despacho Normativo 644-A/94), numa reafirmação dos imperativos já presentes em normas precedentes.

A evolução lógica desta medida seria a reintrodução dos exames também no 3º ciclo de escolaridade. Contudo, a alteração da matriz ideológica da administração educativa, em 1995, com a formação de um governo de centro-esquerda (P.S), adiou tal decisão por alguns anos. Ao invés, a nova administração educativa substituiu as Provas Globais no 3º ciclo por Provas de Aferição nacionais, nas disciplinas de Português e de Matemática a realizar nos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade. Sem impacto na progressão dos alunos, estas provas de aferição assumiam um caráter informativo com propósitos de prestação de contas ao sistema, que, embora de forma não penalizadora, não deixavam de exercer um condicionamento (indireto) das práticas de ensino/aprendizagem, por via da autorregulação induzida que a sua realização e os seus resultados, necessariamente provocariam nos atores locais. A clarificação dos propósitos da avaliação encontra-se bem expressa no Decreto-Lei 6/01, de 18/1, onde, a par “da avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico” (artº. 17, nº1), surge a avaliação do desenvolvimento do currículo nacional, função especialmente cometida às Provas de Aferição de âmbito nacional.

Desprovidas, embora, de propósitos sancionatórios, e destinando-se “a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos” (ib.), as Provas de Aferição, estendidas agora a todos os ciclos do ensino não superior, são um importante instrumento de *accountability* sinótica em resposta ao imperativo de

<sup>1</sup> A classificação das Provas Globais tinha uma ponderação de 25% na classificação final das disciplinas, nos 10º e 11º anos.

informação sobre o sistema, constituindo “um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional” (ibid.).

Privilegiando uma avaliação com propósitos menos sancionatórios e mais reflexivos e pedagógicos no EB, esta administração potenciaria, contudo, a dimensão seletiva da avaliação no ES ao decretar a ligação entre os exames nacionais deste ciclo de ensino e o acesso ao Ensino Superior. Argumentando com a necessidade de “evitar a duplicação de exames nacionais” (Decreto-Lei 318/95, preâmbulo) para os alunos que pretendessem prosseguir estudos superiores, sujeitos simultaneamente à Prova de Aferição para acesso ao ensino superior<sup>1</sup>, o referido decreto-lei, determinava que “[a] partir do ano lectivo de 1996-1997, (...) releva como prova de aferição o exame nacional da disciplina base do respetivo curso secundário” (ibid.).

Os exames nacionais do ES ganharam, a partir daí, uma nova valência, em cumprimento do imperativo de seleção dos alunos no acesso ao ensino superior, que passou, desde então, a estar ligado com os exames nacionais do ES (Decreto-Lei 296-A/98 de 24/9).

Já em 2002, com o regresso ao poder de uma coligação de centro-direita, foi retomado o processo de introdução de provas com impacto na progressão no EB, desta feita sob a forma de exames nacionais, consagrando, como modalidade de “avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, (...) a realização de exames nacionais no 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” (Decreto-Lei 209/2002, artº 1). A circunscrição dos exames às duas disciplinas induz, inevitavelmente, uma focagem curricular, com a promoção de alguns saberes em detrimento de outros, realidade que viria a ser igualmente verificada no ES, com a redução das disciplinas sujeitas a exame nacional estabelecida no Decreto-Lei 74/04, de 26/3.

A hierarquização dos saberes, dessa forma consumada, foi complementada com o aprofundamento da função orientadora de percursos endossada aos exames nacionais do ES, que foi encetada em 2005, na administração seguinte, de centro-esquerda, com:

o afastamento da obrigatoriedade da realização de exames nacionais nos cursos tecnológicos e artísticos especializados (...) por forma a potenciar a procura de percursos educativos e formativos que proporcionem a dupla certificação, valorizando, em simultâneo, a identidade do ensino secundário (...) [através] da alteração do processo de avaliação sumativa externa dos cursos científico-humanísticos, de molde a valorizar a respectiva componente nuclear (Decreto-Lei 24/06, preâmbulo).

Tal valorização seria conseguida através de uma mais específica delimitação das disciplinas sujeitas a exame nacional, contemplada no mesmo diploma.

A focagem curricular e o alinhamento das práticas avaliativas ao nível das escolas conhecem, nesta altura, um particular incremento, com a criação dos testes intermédios pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), que constituíam ‘para-exames’ sem impacto obrigatório na progressão dos alunos, cuja função era a preparação específica e o treino para os exames nacionais.

Assumindo “como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço (...) [e] do dirigismo pedagógico pelo rigor científico” (Decreto-Lei 137/12, de 2/7, preâmbulo), a administração de centro-direita<sup>2</sup> que, a partir de 2012, volta a ocupar o governo da educação, estabelece metas curriculares nas diversas disciplinas do EB, com correspondência em novos programas no ES e introduzindo exames nacionais - designadas por ‘Provas de Final de Ciclo’ - no 4º e no 6º ano de escolaridade. À avaliação, consubstanciada nos exames nacionais realizados agora em todos os ciclos, é reservado o “objetivo da melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário (Decreto-Lei 139/12, artº 23º, nº 2). Concertadamente é promovida a “atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular” (...) [concretizada] no reforço de disciplinas fundamentais” (ib., preâmbulo), prosseguindo, dessa forma, a focagem curricular que tinha vindo a ser implementada.

A omnipresença dos exames, que lhes conferiam uma centralidade inédita e um estatuto de metapolítica na educação foi, recentemente, revertida, pela atual equipa ministerial, de centro-esquerda, através da abolição das provas de final de ciclo no 4º e 6º ano, recuperando, em sua substituição, as

<sup>1</sup> O regime de acesso ao ensino superior estabelecido pelo Decreto-Lei 189/92, de 3/11, previa a realização de uma prova de aferição, também a nível nacional.

<sup>2</sup> XIX governo constitucional de coligação PSD-CDS, presidido por Pedro Passos Coelho, sendo Nuno Crato ministro da Educação.

provas de aferição, sem impacto classificativo, aplicadas a meio dos 1º, 2º e 3º ciclos, para permitir a intervenção preventiva do insucesso, no pressuposto de que:

as dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos, [e] que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna, devendo os instrumentos de avaliação externa atuar como recurso que potencie a avaliação interna realizada na escola” (Decreto-Lei 17/16, de 4/4, preâmbulo).

Revelando preocupação com o facto de a “avaliação externa, centrada em apenas algumas disciplinas, conduz[ir] a um estreitamento curricular (...) na medida em que não é produzida informação sobre outras áreas curriculares” (ib.), são agora previstas provas de aferição nas diversas disciplinas e não só na Língua Portuguesa e na Matemática. Estas medidas que, no essencial, “retomam a prática de aferição iniciada em 2000, impondo-lhe a evolução que se exige, ao potenciar o trabalho junto de cada aluno e ao garantir a inclusão das áreas do currículo até aqui subvalorizadas em contexto de avaliação externa” (ib.), configuram o que poderia ser designado por uma regulação pedagógica, na medida em que potenciam a apropriação pelos atores locais (alunos, pais e professores) da informação produzida, através das provas, ao conferir-lhe um carácter menos notador e mais descritivo, fundando nessa característica o seu potencial regulador.

Desconstruindo as representações de exigência e rigor, recorrentes na narrativa legitimadora dos exames, o novo modelo de avaliação no ensino básico sustenta, ainda:

que um modelo de avaliação é tanto mais exigente quanto contemple mecanismos de introdução de uma maior qualidade no ensino e na aprendizagem, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno, [na perspetiva de] que o rigor e a exigência se constroem pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no percurso das aprendizagens (ibid.).

## Conclusão

Em 1993, a reintrodução dos exames nacionais no ano terminal do ensino secundário surgiu enquadrada por cinco imperativos, que constituirão uma regularidade nas normas sobre testes estandardizados externos produzidas, desde então, em Portugal: (i) o imperativo do rigor; (ii) o imperativo da equidade; (iii) o imperativo da qualidade; (iv) o imperativo da seleção; e (v) o imperativo da informação. Nessa perspetiva, os exames, e em geral os testes estandardizados, deveriam fomentar a qualidade do ensino e das aprendizagens trazer rigor à avaliação, e tornar o ensino mais eficaz (na medida em que conduziram a uma focagem curricular e ao alinhamento das práticas de ensino com o essencial do que deve ser ensinado e aprendido), proporcionando simultaneamente um conhecimento sinóptico sobre a realidade do sistema educativo.

Estes imperativos remetem, por sua vez, para três premências do sistema educativo: a premência do apuramento da verdade do que é ensinado e aprendido; do controlo da consecução dos objetivos definidos para cada nível de ensino; e da seriação dos alunos e da orientação dos percursos escolares. Tais premências vêm sustentando preconizações diversas, desde a necessidade de aferição e certificação dos conhecimentos e competências dos alunos, à simplificação e focagem dos *currícula*, passando pelo controlo e alinhamento das práticas pedagógicas e pela seriação/seleção dos alunos (e das escolas).

Os exames surgem, pois, no contexto nacional, como a modalidade mais representativa dos testes estandardizados aparecendo com o propósito de remediação do *estado da educação* expresso na “visão do mundo” atrás aludida. Nessa perspetiva, supõe-se que os exames (a) revelam a verdade do sistema educativo, permitindo diferenciar os maus dos bons alunos, mas também os bons dos maus professores, as boas das más escolas; (b) fomentam a qualidade, tanto do ensino como das aprendizagens; (c) trazem rigor à educação; (d) tornam o ensino mais eficaz na medida em que conduziram a uma focagem curricular e ao alinhamento das práticas de ensino com o essencial do que deve ser ensinado e aprendido.

## Referências bibliográficas

Afonso, N., & Costa, E. (2012). Les politiques d'évaluation des écoles. Le cas du Portugal. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43 (2), 53-75. Acessível em <http://rsa.revues.org/>

Muller, P. (1990). *Les Politiques publiques*. Paris: PUF.

### Legislação

Circular LT/ES nº 42/74, de 7/6, DGES. Documento consultado no CIREP/MEC, em 4/4/16.

Circular T/ES nº 13/75, de 23/6, DGES. Documento consultado no CIREP/MEC, em 4/4/16.

Circular L/ES nº 4/76, de 26/2, DGES. Documento consultado no CIREP/MEC, em 4/4/16.

Circular 6/77, de 6/4, DGEB. Documento consultado no CIREP/MEC, em 6/4/16.

Circular 5/78, de 18/5, DGEB. Documento consultado no CIREP/MEC, em 6/4/16.

Decreto-Lei 270/75, de 30/5. *Diário da República nº 124 – I Série*. Lisboa: MEC.

Decreto-Lei 397/77 de 17/9. *Diário da República nº 216 - I Série*, 2279-2280. Lisboa: MEIC

Decreto-Lei 491/77, de 23/11. *Diário da República nº 271 - I Série*, 2800-2802. Lisboa: MEIC

Decreto-Lei 4/78, de 11/1. *Diário da República nº 9 – I Série*, 74. Lisboa: MEIC

Decreto-Lei 240/80, de 14/7. *Diário da República nº 165 – I Série*, 1741-1742. Lisboa: MEIC.

Decreto-Lei 354/88, de 12/10. *Diário da República nº 236 – I Série*, 4166-4173. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 33/90, de 12/1. *Diário da República nº 20 – I Série*, 335-337. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 286/89, de 29/8. *Diário da República nº 198 – I Série*, 3638-3644. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 189/92, de 3/9. *Diário da República nº 203 – I Série*, 4202-4210. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 318/95, de 28/11. *Diário da República nº 275 – I Série A*, 7392. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 296-A/98, de 24/9. *Diário da República nº 222 – I Série A*, 4966(2)-4966(7). Lisboa: ME

Decreto-Lei 6/01, de 18/1. *Diário da República nº 15 – I Série A*, 258-262. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 74/04, de 26/4. *Diário da República nº 73 – I Série A*, 1931-1942. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 24/06, de 6/2. *Diário da República nº 26 – I Série A*, 860-861. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 137/12, de 2/7. *Diário da República nº 126 – I Série*, 3340-3349. Lisboa: ME.

Decreto-Lei 17/16, de 4/4. *Diário da República nº 65 – I Série*, 1123-1127. Lisboa: ME.

Despacho 23/ME/83, de 10/02. *Diário da República nº 34 – II Série*, 1144-1145. Lisboa: ME.

Despacho 133/76, de 18/5, MEIC. Documento consultado no CIREP/MEC, em 6//416.

Despacho 6/77, de 17/1, SEOP. Documento consultado no CIREP/MEC, em 6/4/16.

Despacho 22/77, de 18/2, SEOP. Documento consultado no CIREP/MEC, em 6/4/16.

Despacho 174/77, de 7/12, SEOP. Documento consultado no CIREP/MEC, em 6/4/16.

Despacho 42/78, de 18/4. *Diário da República nº 90 - II Série*, 2158. Lisboa: SEOP.

Despacho 8A/76, de 31/1, SEOP. Documento consultado no CIREP/MEC, em 6/4/16.

Despacho 40/SEAM/84, de 2/4. *Diário da República nº 78 - II Série*, 2849. Lisboa: SEAM.

Despacho 162-ME/91, de 23/10. *Diário da República nº 244 - II Série*, 10598-10601. Lisboa: ME.

Despacho 60/SEED/94, de 7/9. *Diário da República nº 216 - II Série*, 9721-9722. Lisboa: SEED.

Despacho 5437/00, de 9/3. *Diário da República nº 58 - II Série*, 4613. Lisboa: SEED.

Despacho Normativo 98-A/92, de 20/6. *Diário da República nº 140 - II Série*, 2901-2908. Lisboa: ME.

Despacho Normativo 338/93, de 21/10. *Diário da República nº 247 - I Série B*, 5934-5937. Lisboa: ME.

Despacho Normativo 644-A/94, de 8/9. *Diário da República nº 214 - I Série B*, 5556 (2). Lisboa: ME.

Lei 37/77, de 17/6. *Diário da República nº 138 - I Série*, 1455-1456. Lisboa: AR.

Lei 46/86, de 14/10. *Diário da República nº 237 - I Série*, 3067-3081. Lisboa: AR.

Ofício-Circular, 69/78, de 10/3, DGEB. Documento consultado no CIREP/MEC, em 11/4/16.

Ofício-Circular nº 39/77, de 13/3, DGES. Documento consultado no CIREP/MEC, em 11/4/16.

Portaria 530/82 de 28/5. *Diário da República nº 121 - I Série*, 1440-1461. Lisboa: MEU.

Portaria 143/83 de 11/2. *Diário da República nº 35 - I Série*, 428-449. Lisboa: ME.

Portaria 387/83, de 7/4. *Diário da República nº 80 - I Série*, 1189-1216. Lisboa: ME.

Portaria 262/84 de 24/4. *Diário da República n.º 96 - I Série*, 1361-1369. Lisboa: ME.  
Portaria 168/85, de 29/3. *Diário da República n.º 74 - I Série*, 821-822. Lisboa: ME.



# A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Rute Amadeu<sup>1</sup>, Sofia Viseu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), ruteamadeu@campus.ul.pt*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), sviseu@ie.ulisboa.pt*

## Resumo

Neste estudo, pretende-se revisitar o tema da avaliação de desempenho docente (ADD) como instrumento de regulação das políticas públicas de educação.

Ancorado num quadro conceptual que concebe as políticas numa perspetiva de ação pública e assente nos conceitos de regulação e de referencial, o estudo visa compreender como se têm contruído as políticas de ADD, considerando dois eixos de análise: (1) a ADD como instrumento de regulação; (2) a ADD transporta referenciais sobre o trabalho dos professores.

O estudo adota uma abordagem de carácter qualitativo e interpretativo, incidindo atualmente sobre os modos de regulação institucional ou, dito de outro modo, sobre as orientações que as autoridades públicas têm vindo a produzir sobre esta matéria, nomeadamente, na análise da produção jurídico-normativa e dos debates parlamentares sobre a ADD, desde o ano de 1990 até à atualidade.

Os dados preliminares dão conta da intensificação dos dispositivos e técnicas de ADD, assim como de um relativo consenso parlamentar sobre a necessidade desta medida. De facto, embora seja concebido como um ator compósito, os dados mostram uma convergência na ação do Estado, o regulador institucional, sobre a necessidade da ADD. Este consenso pode ser compreendido pela adoção de políticas educativas, que circulam à escala transnacional, nas quais a avaliação, em conjunto com a prestação de contas e a responsabilização pelos resultados, surgem como modos preferenciais de regulação da ação dos atores, num processo de substituição, progressiva, de modos de regulação burocráticos para modos de regulação pós-burocráticos.

Palavras-chave: avaliação de desempenho docente, ação pública, regulação, referencial

## Abstract

This study is intended to revisit the issue of teachers' performance evaluation as a regulation instrument of public education policies.

Anchored in a conceptual framework that conceives policies in public action perspective and based on the concepts of regulation and referential, the study aims to understand how teachers' performance evaluation policies have been constructed, considering two axes of analysis: (1) evaluation as a regulation instrument; (2) evaluating teachers' performance conveys referential about their work.

This is a qualitative and interpretative study, currently focusing on institutional regulation, namely the analysis of the legislation and the parliamentary debates on the evaluation of teachers' performance, from 1990 to the present.

Preliminary data shows that evaluation performance techniques have been intensified, as well as a relative parliamentary consensus on the need for this measure. In fact, although it is designed as a composite actor, the data shows a convergence in the action of institutional regulator with the need for evaluation of teachers' performance. This consensus can be understood by the adoption of educational policies, circulating across borders, in which the evaluation, together with accountability for results, emerges as preferred modes of action of regulation of the actors simultaneously with a progressive replacement process of bureaucratic control modes with post-bureaucratic control modes. We aim also to explore the changes that have been operating in the references about the teaching work, which appear to weaken the historic alliance between the state and teachers at the expense of a new alliance established between the state and families.

Keywords: teachers' performance evaluation, public action, regulation, referential.

## 1 O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA NOVA GESTÃO PÚBLICA

A avaliação tem adquirido, desde meados dos anos 80 do século XX, uma crescente centralidade nas políticas públicas de educação à escala transnacional, na sequência de processos de reconfiguração do papel do Estado e de sucessivas tentativas de reforma da sua administração. Entendida por alguns como uma resposta política à crise do Estado Providência e, por outros, como parte integrante de uma mudança social, política e cultural mais ampla, a reconfiguração do papel do Estado afetou a Administração Pública em geral e fez-se sentir, igualmente, no setor da Educação.

Argumentando com a necessidade de modernização administrativa dos serviços, começaram a emergir novos modos de governo aplicando-se ao serviço público modos de gestão característicos do mundo empresarial. Esta mudança na governação pública, a que alguns autores se referem como Nova Gestão Pública (*New Public Management*), surgiu nos anos 80 e 90, de inspiração anglo-saxónica, advogando-se um Estado minimalista e uma Administração Pública mais eficaz e eficiente e fez-se sentir à escala transnacional (Lima, 2007).

Este novo modelo de gestão da Administração Pública, cujas raízes assentam em dois movimentos complementares - o gerencialismo<sup>1</sup> e a nova economia institucional<sup>2</sup> (Rhodes, 1996) - provocou inúmeras transformações nos mais diversos domínios da sociedade e conduziu, inevitavelmente, a alterações no setor educativo onde a avaliação começou a ganhar terreno.

Nesta sequência observamos uma alteração do papel do Estado nos modos de regulação do sistema educativo. Em detrimento de uma regulação *a priori*, através de normas e de regulamentos, o Estado passou a privilegiar outros modos de regulação tais como, as “boas práticas”, os “rankings” e a “avaliação”, i.e., começou a privilegiar tendencialmente modos de regulação pós-burocráticos, centrando-se, preferencialmente, nos resultados e não nos processos (Barroso, 2005). Tornou-se, assim, particularmente visível a erosão do Estado Educador e a emergência de um Estado a que Neave (1998) deu o nome de “Estado Avaliador”<sup>3</sup>.

As alterações introduzidas nos modos de regulação do sistema educativo tornaram-se claramente visíveis com a progressiva introdução de medidas que têm vindo a intensificar o processo de avaliação das escolas, dos alunos e dos professores.

### 1.1 Quadro teórico

Este estudo está ancorado num quadro conceptual que concebe as políticas numa perspetiva de ação pública pelo que as entende como um processo e resultado da interação de uma série de atores, estatais e não estatais, que se encontram em múltiplos contextos organizacionais. Olhar a política segundo esta abordagem implica abandonar a ideia da centralidade do Estado, assumir que o Estado não é monolítico e adotar uma perspetiva sociológica e construtivista, para compreender os fundamentos da política, nomeadamente, o que se passa no seio das organizações e as suas múltiplas interações.

A este propósito Commaille (2004), refere que na abordagem das políticas sob o prisma da ação pública

*“são tidas em conta tanto as ações das instituições públicas e as de uma pluralidade de atores, públicos e privados, saídos da sociedade civil, como a esfera do Estado, agindo em conjunto, em múltiplas interdependências a nível nacional, bem como local e eventualmente supranacional, para produzir formas de regulação das atividades coletivas”* (Commaille, 2004 apud Delvaux e Mangez, 2008, pp. 8-9).

É atendendo a esta aceção que se concebe este estudo visando compreender como se têm construído as políticas da ADD desde a publicação do primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD) - Decreto-Lei nº. 139-A/90, de 28 de abril - até à atualidade, considerando os seguintes eixos de análise: i) a política da ADD como instrumento de regulação, i. e., *“como um dispositivo técnico que difunde um tipo particular de conhecimento com vista à orientação, coordenação e controlo dos mais diversos atores”* (Carvalho, 2011, p. 15); ii) a política da ADD e o modo como esta transporta referenciais, i.e., ideias, crenças e valores sobre o trabalho dos professores.

Para estudar a política da ADD como instrumento de regulação das políticas públicas de educação

<sup>1</sup> O gerencialismo consiste na introdução de métodos de gestão característicos do setor privado, no setor público, tais como, a gestão por resultados, a definição de padrões explícitos de desempenho e de formas de medi-los (Lima, 2007).

<sup>2</sup> A nova economia institucional caracteriza-se pela introdução de estruturas de incentivos no setor público, de que é exemplo a competição em contexto de Mercado (Lima, 2007).

<sup>3</sup> A expressão “Estado Avaliador” foi primeiramente proposta para chamar à atenção para as mudanças ocorridas no ensino superior, contudo a ser utilizada em muitos outros domínios das políticas públicas educativas (Neave, 1988).

socorro-nos da definição de instrumento de regulação proposta por Lascoumes e Le Galès (2010), que o definem como *“um dispositivo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder político e os seus destinatários em função das representações e significados de que é portador”* (p. 325).

Como assinala Carvalho (2011),

*“O entendimento dos instrumentos de ação pública enquanto dispositivos de dupla face (técnica e social), organizadores de relações sociais específicas em função das representações e das significações que lhes são próprios, põe em evidência o seu carácter cultural e político: são habitados por regras e normas que dão estabilidade e previsibilidade às ações; e qualificam e desqualificam atores, abrem e encobrem oportunidades para a ação”* (idem, p. 19).

Este tipo de abordagem remete para a confirmação de que os instrumentos não são neutros, pelo contrário são *“portadores de valores, alimentados de uma interpretação do social e concepções precisas de um modo de regulação visado”* (Lascoumes & Le Galès, 2007, p. 104). Estas características dos instrumentos de regulação reforçam a instrumentalização da ação pública, entendida como *“o conjunto de problemas postos pela escolha e a utilização dos utensílios (técnicas, modos de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental”* (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 12).

No que tange ao segundo eixo de análise recorreremos à noção de referencial proposta por Jobert e Muller (1987), para estudar a política da ADD e o modo como esta transporta referenciais sobre o trabalho dos professores. Segundo estes autores o conceito de referencial refere-se a

*“uma imagem da realidade social construída através do prisma das relações de hegemonia entre o setorial e o global. É uma imagem codificada do real (...). Mas esta imagem não produz menos efeitos palpáveis: sem tornar o real completamente transparente, uma vez que oculta, em geral, as relações de hegemonia, torna-o um pouco menos opaco porque permite através das normas que produz, agir sobre o real.”* (Jobert & Muller, 1987, p.70).

Surel (1995) salienta que *“a noção de referencial constitui uma tentativa de operacionalizar os fenómenos do conhecimento e de sentido ao nível do espaço público”* (id, ib, p.126).

É com base neste legado, que se pretende compreender de que modo os argumentos utilizados no debate parlamentar para legitimar a ADD, e a produção jurídico-normativa que visa regular a Carreira Docente, e conseqüentemente, o processo de avaliação de desempenho dos professores assentam em ideias, crenças e valores que os atores possuem sobre a imagem e o trabalho dos professores.

## 2 TRABALHO EMPÍRICO

Atualmente o trabalho empírico incide sobre os modos de regulação institucional, mais concretamente, sobre as orientações que as autoridades públicas têm vindo a produzir sobre a avaliação de desempenho dos professores.

Nesta fase, o trabalho centra-se na análise da produção jurídico-normativa e das atas dos debates parlamentares.

O levantamento da produção jurídico-normativa e a sua subsequente análise pretende demonstrar que tem existido uma intensificação da ADD e que esta transporta referenciais sobre o trabalho dos professores. A análise dos debates parlamentares visa compreender quem diz e o que é dito na arena parlamentar sobre o processo da avaliação de desempenho dos professores.

### 2.1. Corpus documental

Do *corpus documental* analisado até ao presente, em que se pretende dar destaque à ação da regulação institucional e do Estado, fazem parte do levantamento da produção jurídico-normativa: uma Lei, oito Decretos-Lei, nove Decretos-Regulamentares, sete Despachos Normativos e duas Circulares.

No que se refere às atas dos debates parlamentares, que constam da Tabela 1, a análise assenta em 103 atas, de 7 legislaturas (da V à XII Legislatura), e a fonte consultada para a recolha dos dados foi o Diário da Assembleia da República. Tendo em conta que a análise se centra no discurso político parlamentar tornou-se pertinente circunscrever a pesquisa aos Diários da República da *série I*, que contém a transcrição integral e fiel das reuniões plenárias e, como tal, de todas as intervenções dos membros do Governo e dos deputados dos grupos com assento parlamentar.

A pesquisa foi realizada com base na palavra-chave “avaliação de desempenho docente”, tendo-se seguidamente procedido a uma leitura exploratória no sentido de selecionar as atas que incidiam exclusivamente sobre a avaliação de desempenho dos professores do ensino básico e secundário.

**Tabela 1. Registo das atas dos debates parlamentares**

Legislatura	Ministro(a) da Educação	Número de registos
V Legislatura (1987-1991)	Roberto Carneiro	0
VI Legislatura (1991-1995)	Diamantino Durão, António Couto dos Santos, Manuela Ferreira Leite	0
VII Legislatura (1995-1999)	Marçal Grilo	6
VIII Legislatura (1999-2002)	Guilherme d'Oliveira Martins, Augusto Santos Silva, Júlio Pedrosa	1
IX Legislatura (2002-2005)	David Justino, Maria do Carmo Seabra	2
X Legislatura (2005-2009)	Maria de Lurdes Rodrigues	33
XI Legislatura (2009-2011)	Isabel Alçada	37
XII Legislatura (2011-2015)	Nuno Crato	24

## 2.2. Dados empíricos obtidos a partir da produção jurídico-normativa

Relativamente aos dados empíricos obtidos a partir da análise da produção jurídico-normativa é possível verificar que houve uma intensificação acentuada da ADD.

Assente numa “*ótica de modernização da gestão dos recursos humanos da docência*” (Preâmbulo, DL. n. °139-A/90), e alegando a melhoria do desempenho dos professores e a sua valorização, a publicação do primeiro ECD, que reporta ao mandato de Roberto Carneiro, veio conferir à Carreira Docente uma maior visibilidade no contexto das políticas públicas de educação e consagrar a necessidade da ADD.

Deste modo, tornou-se obrigatório que os professores procedessem à entrega de um relatório de reflexão crítica da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a ADD, e cuja verificação seria levada a cabo pelo órgão de gestão da escola. Esta modalidade de avaliação permaneceu, salvo pequenos ajustes, praticamente inalterada até à data da publicação do Decreto-Lei n. °15/2007, de 19 de janeiro, que reporta ao mandato de Maria de Lurdes Rodrigues.

A publicação do Decreto-Lei susodito instituiu-se como um marco no processo da definição da Carreira Docente. Alegando a necessidade de “*estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito*” (Preâmbulo, DL. n. °15/2007), a publicação deste Decreto-Lei e do respetivo Decreto-Regulamentar veio alterar por completo o modo, como até então, se processava a ADD.

Deste modo, a ADD passou a depender de: observação de aulas; definição de objetivos individuais, avaliação por pares; quotas, em que a percentagem máxima de classificações de *Excelente* e de *Muito Bom* atribuídas aos professores é condicionada pela avaliação externa da escola. Procedeu-se, igualmente, à alteração do sistema de classificação dos professores pelo que a ADD se passou a processar de acordo com cinco menções qualitativas distintas, à semelhança do que ocorre na Administração Pública.

## 2.3. Dados empíricos obtidos a partir das atas dos debates parlamentares

Os resultados obtidos a partir da análise das atas dos debates parlamentares, e que constam da tabela 1, permitem-nos verificar que a política da ADD adquiriu uma crescente centralidade a partir da X Legislatura.

Pese embora, se denote um aumento do número de registos da X Legislatura para a XI Legislatura, ressalva-se que tal facto se deve a diversas iniciativas legislativas que visaram sobretudo suspender o processo da ADD, e a não inclusão dos resultados da avaliação de desempenho para efeitos de graduação dos candidatos, aos concursos para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

A análise das atas dos debates parlamentares conduziu à identificação de três tipos de categorias de análise que são três argumentos utilizados no debate parlamentar, a saber: “responsabilização”, “dignificação da carreira docente” e “qualidade do ensino”.

### 2.3.1. Categoria de análise: responsabilização

Na tabela 2 apresentam-se quatro exemplos considerados ilustrativos do argumento da “responsabilização”, de intervenções preconizadas por diferentes deputados de grupos parlamentares e de membros do Governo, que permitem demonstrar os argumentos utilizados para legitimar a ADD.

**Tabela 2. Dados empíricos para a categoria de análise “responsabilização”**

Ator	Partido Político	Exemplo do argumento utilizado no debate parlamentar
Nuno Correia da Silva	Partido Popular (CDS-PP)	“(…) que avaliação vai ser feita aos professores? (…) pergunto se os professores vão continuar a viver no anonimato, que só serve a quem é irresponsável, a quem não cumpre (...). (DAR N.º 004/VII/1, 10 de novembro de 1995, p.118).”
Lemos Damião	Partido Social Democrata (PSD)	“Estamos cansados de ver protelar, com argumentos falaciosos, a avaliação do desempenho dos docentes (...). Os juizes são avaliados, os médicos são avaliados, os professores também têm de ser avaliados. (DAR N.º 059/VII/2, 10 de abril de 1997, p.2058).”
Rosado Fernandes	CDS-PP	“Na avaliação, quem está em causa? Não são os alunos (os alunos, coitados, são as personagens mudas da comédia antiga), mas, sim, os professores! Os professores não querem ser avaliados, de forma nenhuma - aliás, nunca quiseram ser avaliados, têm medo de ser avaliados! (DAR N.º 075/VIII/1, 27 de abril de 2001, pp. 2944-2945).”
Maria de Lurdes Rodrigues	Ministra de Educação independente do Governo do Partido Socialista (PS)	“Já tivemos oportunidade de explicar muitas vezes que os resultados escolares dos alunos contam para a avaliação de desempenho dos professores. Era o que faltava que não pudessem contar! Quando, em resultado do trabalho e do desempenho profissional dos professores, os alunos melhoram os seus resultados, a minha pergunta é: é ou não legítimo, é ou não razoável que este esforço e este trabalho seja recompensado? (DAR N.º 061/X/3, de 19 de março de 2008, p.27).”

Estes dados apresentam indícios de que os vários atores que intervêm no debate parlamentar são a favor da ADD, e que para os mesmos, a avaliação deve ter um caráter essencialmente sumativo, devendo a mesma ser utilizada para responsabilizar os docentes pelos maus resultados escolares dos alunos.

### 2.3.2. Categoria de análise: dignificação da carreira docente

O segundo argumento que emergiu da análise das atas dos debates parlamentares centra-se na “dignificação da carreira docente”.

Na tabela 3 apresentam-se quatro exemplos do argumento supradito, de intervenções preconizadas por diferentes deputados com assento parlamentar para legitimar a avaliação dos professores.

**Tabela 3. Dados empíricos para a categoria de análise “dignificação da carreira docente”**

Ator	Partido Político	Exemplo do argumento utilizado no debate parlamentar
Alda Macedo	Bloco de Esquerda (BE)	“Queremos discutir modelos de avaliação que valorizem o desempenho dos professores, que lhes confirmem responsabilidade, que reforcem a sua profissionalidade e que reconheçam a importância e o peso social do seu desempenho. (DAR N.º 130/X/1, 2 de junho de 2006, p. 5990).”
Isabel Santos	PS	“(…) temos a certeza de que a introdução de mecanismos de avaliação participada, pondo em evidência o mérito profissional e

		reconhecendo-o como sustentáculo de progressão na carreira, constitui um elemento de valorização dos professores e de reconhecimento da sua carreira. (DAR N.º 004/X/2, 23 de setembro de 2006, p. 25).”
Pedro Duarte	PSD	“A nossa proposta é muito clara: não só mantém como até reforça os princípios da exigência, da avaliação dos professores e da promoção do mérito para, assim, valorizarmos os melhores professores e melhorarmos o ensino. (DAR N.º 056/X/2, 3 de março de 2007, p.28)”
Heloísa Apolónia	Partido Ecologista “Os Verdes” (PEV)	“Queremos uma avaliação de professores, mas não aquela que os senhores propõem. (...) Porque aquela que os senhores propõem não é uma verdadeira avaliação de professores. Porquê? Porque ela não tem como objetivo a dignificação da carreira, nem resolver problemas do sistema de ensino, nem aferir deficiências para as corrigir. (DAR N.º 058/X/3, 13 de março de 2008, p.40)”

No que se refere à categoria de análise supramencionada denota-se claramente uma alteração no discurso político. Verifica-se, assim, que os argumentos utilizados na arena parlamentar para legitimar a ADD incidem sobretudo numa perspetiva de valorização do papel do professor e na dignificação da Carreira Docente.

### 2.3.3. Categoria de análise: qualidade do ensino

O terceiro argumento que emergiu desta análise refere-se à “qualidade do ensino”.

À semelhança do que foi feito para as categorias de análise anteriores foram, igualmente, selecionados quatro exemplos de intervenções parlamentares (que se apresentam na tabela 4), que demonstram que os partidos da esquerda também são a favor da ADD. Não obstante, denota-se claramente uma divergência no discurso político e nos argumentos utilizados para justificar a avaliação dos professores.

**Tabela 4. Dados empíricos para a categoria de análise “qualidade do ensino”**

Ator	Partido Político	Exemplo do argumento utilizado no debate parlamentar
Alda Macedo	BE	“Defende[-se] um modelo de avaliação que seja exigente, mas que, ao mesmo tempo, se traduza num modelo de carreira e numa arquitetura de carreira que seja capaz de retribuir aquilo que são o empenhamento e a dedicação que tem de ser exigida aos profissionais que dão corpo às reformas que são necessárias na nossa educação (DAR N.º 130/X/1, 2 de junho de 2006, p. 5995)”.
Miguel Tiago	Partido Comunista Português (PCP)	“Entendemos que a avaliação dos professores, como qualquer avaliação no sistema público, deve servir antes de mais para conhecer as falhas e agir sobre elas, para conhecer as debilidades e corrigi-las, para conhecer as insuficiências e suprimi-las. (DAR N.º 058/X/3, 13 de março de 2008, p.18)”.
José Manuel Rodrigues	CDS-PP	“(…) defende[-se] um modelo de avaliação que promova a motivação e o desenvolvimento profissional dos docentes, no quadro de um sistema de rigor que reconheça o mérito e a excelência. (...). O CDS-PP sempre defendeu a avaliação dos docentes como um mecanismo que visa o fim último da melhoria da qualidade do nosso ensino (DAR N.º 049/XI/2, 10 de fevereiro de 2011, p.61).”
Nuno Crato	Ministro de Educação independente do Governo PSD	“Uma prova de acesso à profissão é uma das maneiras que temos de trabalhar para que sejam os professores melhor preparados a entrar no sistema de ensino. É outra garantia de progresso na qualidade que queremos no ensino (DAR N.º 004/XII/1, 2 de julho de 2011, p. 46).”

No que se refere a esta categoria de análise verifica-se que os argumentos que são utilizados pelos vários atores com assento parlamentar para justificar a ADD, são visivelmente diferentes dos apresentados nas tabelas 2 e 3. A este propósito, destacam-se os exemplos das intervenções preconizadas pelos deputados do BE, PCP e CDS-PP cujo discurso aponta no sentido de uma avaliação com carácter essencialmente formativo, e que deve servir para identificar algumas fragilidades e colmatar lacunas tendo como fim último, a melhoria a qualidade do ensino.

### 3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Os dados obtidos a partir do trabalho empírico permitem verificar que houve uma nítida intensificação dos dispositivos e instrumentos de avaliação de desempenho dos professores, que ficou bem patente através do levantamento da produção jurídico-normativa.

No que se refere aos dados empíricos obtidos a partir das atas dos debates parlamentares e, apesar dos mesmos serem poucos, revelam dois indícios muito importantes: o primeiro é que todos os partidos políticos com assento parlamentar são a favor da ADD, e o segundo é que os argumentos que utilizam para legitimar a avaliação de desempenho dos professores claramente distintos.

O facto de todos os partidos políticos serem a favor da avaliação dos professores demonstra a força que as políticas de avaliação têm enquanto instrumento de regulação. E se falam de diferentes bancadas, mas se partilham a mesma ideia sobre uma determinada política é porque ela tem uma força que vai muito além do debate parlamentar. De facto, não parecem existir evidências de um questionamento ou crítica sobre uma ideia que circula à escala transaccional e que está presente nos mais diversos domínios da sociedade e não apenas no setor educativo.

Tomada como um *“requisito de qualidade”* dos serviços e das organizações (Justino, 2010) e como potenciadora de um melhor desempenho, a avaliação, constitui um procedimento estabelecido na generalidade dos sistemas educativos (Torrecilla, 2006) inserindo-se num quadro de performatividade<sup>4</sup> (Ball, 2005, 2010). A avaliação de desempenho dos professores surge, assim, *“num quadro amplo de aplicação de sistemas avaliativos a diferentes agentes e instituições”* (Salgueiro & Costa, 2013).

Não obstante, e apesar de todos os partidos políticos com assento parlamentar serem unânimes em considerar que a política da avaliação é necessariamente uma componente das políticas públicas de educação, os argumentos que utilizam para legitimar a ADD são diferentes, porque os vários atores possuem diferentes conceções sobre as relações entre o Estado e os professores e diferentes ideias sobre o que é ser professor.

A este respeito alude-se aos trabalhos de Barroso (2005), que refere que a evolução da profissão docente foi acompanhada de algumas alterações na imagem do professor. Segundo o mesmo autor nos finais dos anos 60, do século XX, *“a representação oficial do trabalho docente era, ainda, claramente distinguida por uma retórica inspirada na metáfora do «missionário»”* (idem, p.177), *em que o professor é visto como um “agente de transformação social”* que faz parte de uma *“elite intelectual”* (Stoer, 2008). Contudo, após a Revolução do 25 de abril de 1974 em Portugal, a imagem dos professores sofreu algumas transformações passando a emergir as imagens de *“profissional”* e de *“militante”* em que na *“primeira, se valoriza, habitualmente, o desenvolvimento de uma perícia técnica, sem compromisso político, e na segunda, se põe a tónica na dimensão redentora do trabalho do educador, como agente de transformação social, relativizando a sua competência de especialista”* (Barroso, 2005, p. 180).

Estas diferentes conceções sobre a imagem do professor e os referenciais que os vários atores políticos possuem sobre o que é ser professor têm uma influência evidente no debate parlamentar.

Para uns, claramente defensores de um modo de regulação burocrático-profissional que combina, simultaneamente, um modo de regulação burocrático com um outro modo de regulação caracterizado por um perfil mais corporativo, profissional e pedagógico, e que tem por base uma *“aliança”* tácita entre o Estado e os sindicatos de professores, os professores são vistos como especialistas, como profissionais detentores de um conhecimento científico e cuja experiência profissional deve ser valorizada. Esta imagem do professor está intimamente ligada à do *“profissional especialista”* em que se valoriza, sobretudo, o *“desenvolvimento de uma perícia técnica”* (Barroso, 2005, p.180).

Para outros, cujas ideias assentam na introdução de lógicas de mercado no sistema de ensino e na criação de uma *“aliança”* entre o Estado e os pais/ família, o professor é visto como um simples *“funcionário do ensino”*, que tem de produzir resultados, limitando-se a agir como um mero *“executante de orientações definidas exteriormente”* (Barroso, 2005, p.181).

---

<sup>4</sup> A performatividade é *“uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”* (Ball, 2005, 2010).

## 4 BIBLIOGRAFIA

- Ball, S. (set/dez de 2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, 35, pp. 539-564.
- Ball, S. (maio/jun de 2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & realidade*, pp. 37-55.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 92, pp. 725-751.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. (2011). O PISA como dispositivo de conhecimento & política. Em L. Carvalho, *O espelho do perito - inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação - o caso do PISA* (pp. 11-40). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Delvaux, B., & Mangez, E. (2008). *Towards a sociology of the knowledge-policy relation*.
- Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'Etat en action*. Presses Universitaires de France.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lascombes, P., & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Lascombes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de L'action Publique*. Paris: Armand Colin.
- Le Galès, P. (2010). Gouvernance. Em L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 299-302). Paris: Sciences-Po Les Presses.
- Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181.
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe 1986-88. *European Journal of Education*, 23(1-2), 7-23.
- Rhodes, R. A. (1996). The new governance: governing without government. *Political Studies*, XLIV, 652-667.
- Salgueiro, A. C., & Costa, J. A. (2013). Avaliação de professores em Portugal: da legitimação do avaliador no processo de avaliação por pares. *Educação: temas e problemas*, 12, 13, pp. 101-119.
- Stoer, S. (2008). O professor como missionário: uma concepção pré-industrial? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, pp. 91-100.
- Surel, Y. (1995). Les politiques publiques comme paradigmes. Em A. Faure, G. Pollet, & P. Warin, *La construction du sens dans les politiques publiques* (pp. 125-149). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Torrecilla, F. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Um estudo comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago do Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

## 5 FONTES

- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril
- Decreto-Lei N.º 15/2007, de 19 de janeiro
- Diário da Assembleia da República N.º 004/VII/1, de 10 de novembro de 1995
- Diário da Assembleia da República N.º 059/VII/2, de 10 de abril de 1997
- Diário da Assembleia da República N.º 075/VIII/1, de 27 de abril de 2001
- Diário da Assembleia da República N.º 130/X/1, de 2 de junho de 2006
- Diário da Assembleia da República N.º 004/X/2, de 23 de setembro de 2006
- Diário da Assembleia da República N.º 056/X/2, de 3 de março de 2007
- Diário da Assembleia da República N.º 058/X/3, de 13 de março de 2008
- Diário da Assembleia da República N.º 061/X/3, de 19 de março de 2008
- Diário da Assembleia da República N.º 049/XI/2, de 10 de fevereiro de 2009
- Diário da Assembleia da República N.º 004/XII/1, de 2 de julho de 2011



## AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Magna do Carmo Silva Cruz<sup>1</sup>  
Andreza de Santana Taveira<sup>2</sup>  
Sara Leite de Souza<sup>3</sup>

<sup>1</sup> UFPE (Brasil), [magna\\_csc@yahoo.com.br](mailto:magna_csc@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> UFPE (Brasil), [andreza.taveira@hotmail.com](mailto:andreza.taveira@hotmail.com)

<sup>3</sup> UFPE (Brasil), [sleite33@gmail.com](mailto:sleite33@gmail.com)

### RESUMO

A pesquisa buscou investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e suas possíveis contribuições avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Os procedimentos adotados foram (i) a análise documental dos documentos oficiais da ANA e (II) a entrevista semiestruturada com 08 professoras do 3º ano do ciclo de alfabetização e as gestoras de suas escolas. A análise revelou que os documentos norteadores da ANA adotam a perspectiva de avaliação formativa. Professores e gestores indicam perceber a prova enquanto instrumento diagnóstico da situação escolar que contribui para a democratização do ensino. Porém, ficou evidenciado não haver preparação para aplicação dessa avaliação. Apenas um pequeno percentual das gestoras diz ter feito este movimento na escola. Averiguou-se, ainda, que as professoras não dominam os objetivos do instrumento avaliativo, apesar de ressaltarem a contribuição do instrumento para a sua prática.

**Palavras-chave:** Avaliação Nacional da Alfabetização; Avaliações Externas; Ciclo de Alfabetização; Leitura e Escrita; Avaliação da Aprendizagem

### ABSTRACT

The research sought to investigate the design of teachers and administrators on the instrument National Literacy Assessment (ANA) and its possible contributions assessment of learning in literacy cycle. The procedures adopted were (i) the documentary analysis of official documents of the ANA and (II) semi-structured interviews with 08 teachers of the 3rd year of literacy cycle and the management of their schools. The analysis revealed that the guiding documents of the ANA adopt the perspective of formative assessment. Teachers and administrators realize indicate the evidence as a tool diagnosis of the school situation that contributes to the democratization of education. However, it was evident that there is no preparation for implementation of this evaluation. Only a small percentage of the management said to have made this move at school. It is ascertained also that the teachers do not master the objectives of the evaluation instrument, although they bounce off the instrument's contribution to their practice.

**Key words:** National Literacy Assessment; External evaluations; Literacy cycle; Reading and writing; Evaluation of Learning

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a concepção dos professores e gestores sobre o instrumento ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e as possíveis contribuições deste instrumento para a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Em 2012, encerrou-se a Década das Nações Unidas para a Alfabetização que propunha metas e ações internacionais tendo como slogan “Alfabetização para a liberdade”, declarada pela ONU, em 2001, sob a coordenação da UNESCO. No que se refere ao período de alfabetização das crianças no Brasil, podem ser citados o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a) e o Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), além das discussões, recentes, sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Pode-se dizer que o

PNE, a partir de suas diretrizes, metas e estratégias, passou a redirecionar as demais políticas citadas, quando reafirma, nas metas 2 e 5, a necessidade de se considerar um período de três anos para alfabetizar as crianças de 6 a 8 anos de idade, ampliando o período de alfabetização. Desta forma, é instituído o PNAIC – compromisso firmado pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios – a fim de atender a meta de alfabetizar todas as crianças das escolas públicas até os oito anos de idade, através do ciclo de alfabetização.

Nesse contexto, entre os anos de 2011 e 2015, resultados de avaliações como PISA (Programme for International Student Assessment), Prova Brasil, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio), INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) e ANA apontaram que, apesar dos esforços e investimentos financeiros do governo e sociedade civil, a universalização da educação primária não tem significado o acesso aos conhecimentos básicos e são poucos os avanços obtidos na alfabetização das crianças. Recentemente, a ANA foi aplicada nos anos de 2013 e 2014. Os resultados divulgados indicam que uma em cada cinco crianças só desenvolveu a capacidade de ler palavras isoladas e poucas atingiram os maiores níveis de proficiência na leitura e na escrita ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Desde a ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos e a orientação para a implantação do Ciclo de Alfabetização em todo o país (a partir de 2013), o Brasil vem estabelecendo, paulatinamente, uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização (ALAVARSE, 2014) que se configura, atualmente, por avaliações internas (realizadas pelos professores nas suas salas) e externas às escolas. Esta última, até recentemente, era realizada apenas pelas Secretarias de Educação dos Municípios (a exemplo do SAEPE em PE); porém, atualmente, é realizada pelo Governo Federal, por meio do Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Provinha Brasil (com função diagnóstica) e da ANA, com função censitária. Esses dois instrumentos foram definidos para os anos iniciais do EF no Artigo 9º da Portaria MEC/GM nº 867/12 (BRASIL, 2012), que estabelece como será organizado o eixo da avaliação do processo de alfabetização: “1) a aplicação anual da *Provinha Brasil* aos estudantes, no início e no final do 2º ano do EF (Inciso I); 2) a realização de uma avaliação externa universal do nível de alfabetização – ANA – ao final do 3º ano do EF” (Inciso IV).

Destacamos que a estrutura dessas duas avaliações nacionais (uma diagnóstica e outra em larga escala) abrange apenas alguns aspectos do currículo e não contempla, por sua natureza, todas as áreas do conhecimento bem como outras questões que são fundamentais para a formação dos alunos. É, portanto, de extrema importância que os professores atrelem os resultados obtidos pelas crianças nas avaliações externas aos resultados das avaliações de aprendizagem, elaboradas e aplicadas em suas salas de aula, devendo esse conjunto de resultados servir como objeto de reflexão e subsídio para o planejamento e os encaminhamentos a serem priorizados na sua prática docente. Este artigo busca, entre outras questões, investigar esta problemática.

## 1. Avaliação: conceitos e pressupostos

A avaliação está estreitamente vinculada às necessidades sociais e econômicas de um determinado momento histórico e sofre influências das mais variadas áreas e concepções dos que estão envolvidos em seu processo. Sobre os diversos conceitos relacionados ao que seria avaliação, Depresbiteris (2009, p. 11) afirma que “cada definição é o reflexo de uma postura filosófica adotada”, estando atrelada a diferentes concepções de aprendizagem e de ensino. Cool, Marchesi e Palácio (2004) destacam, em relação a este aspecto, que existem, no mínimo, duas grandes “culturas de avaliação” fortemente arraigadas aos professores em todos os níveis. Uma delas é pautada na separação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e a outra concebe que estes processos se articulam e complementam. Em relação à primeira cultura, os autores destacam que há uma ênfase nos êxitos das aprendizagens dos alunos por conceber o processo de aprendizagem em uma perspectiva quantitativa e cumulativa, característica da tradição associacionista e dos modelos psicológicos behavioristas e neobehavioristas. Nela, a aprendizagem é resultado do reforço sistemático e hierárquico do ensino e o controle das respostas a serem dadas, cabendo à avaliação medir as respostas em relação aos objetivos propostos.

Ainda segundo os referidos autores, na outra perspectiva de avaliação, pautada em posições psicológicas de inspiração construtivista e cognitivistas, há uma ênfase na “aprendizagem como processo que implica mudanças qualitativas na natureza e na organização dos conhecimentos e das capacidades dos alunos” (COOL, MARCHESI E PALÁCIO, 2004, p. 376). O ensino e a avaliação teriam o papel de condução desse processo, por meio de atividades de monitoramento, planejamento, orientação e intervenção. Ou seja, há uma dicotomia entre as

concepções sobre as formas de aprendizagens, sobre as formas de ensino e, conseqüentemente, sobre as formas de avaliar. Ou seja, nesta perspectiva, o ensino e a avaliação cumprem o papel de orientar, intervir, conhecer, ajustar, para que as crianças possam reelaborar essas representações e significados e assim construir o conhecimento.

Segundo Zabala (1998), neste contexto, a avaliação assume várias funções, tais como: diagnóstica ou inicial, formativa ou reguladora e somativa ou integradora. Refletindo sobre essas funções, o autor defende que “quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno” (p.199) a avaliação deixa de ser estática e passa a ser um processo com várias fases no qual o foco é a aprendizagem da criança, partindo dos critérios avaliativos definidos e perpassa um planejamento flexível capaz de adequar-se à singularidade de cada uma, a fim de chegar a um resultado que compreenda, valorize e estabeleça novas propostas de intervenção. Segundo Hoffman (2008) o ato de avaliar, no sentido de promover cada uma das crianças, é a grande responsabilidade do professor ao aprofundar seu olhar para a especificidade e ritmos de aprendizagens, garantindo aos aprendizes um direcionamento quanto a seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o erro passa a ser visto como espaço de construção do conhecimento, no qual o aluno é compreendido como um ser que age e que busca caminhos para solução de uma atividade proposta ou desafio apresentado.

## **2. Ciclo de alfabetização e avaliação: algumas reflexões...**

A relação entre alfabetização e avaliação vem se constituindo no país desde a organização do sistema seriado de ensino até a atual organização do Ciclo de Alfabetização. A perspectiva de alfabetização presente no sistema seriado de ensino (até meados de 1980) era pautada em uma perspectiva classificatória de avaliação tradicional, pois esse sistema tinha um caráter excludente e seletivo, o que acarretava um baixo nível de alunos alfabetizados ao final de um período de um ano. Sente-se, nesse contexto, a necessidade de criar/adotar uma nova estrutura escolar que considere o processo de construção do conhecimento pelas crianças: os ciclos. Segundo Arroyo (1997), a lógica da escola em ciclos é diferenciada da lógica que perpassa a escola organizada em série por várias razões, dentre elas: considera a aprendizagem como um processo contínuo, rompe com as práticas de exclusão no interior da escola, defende um ensino que atende a diversidade escolar, prioriza a permanência de todas as crianças na escola com fins a uma aprendizagem qualitativa.

Mainardes (2009) divide o processo de formação das políticas de ciclos no Brasil em três períodos: o primeiro corresponde aos antecedentes da organização em ciclos (discussões sobre reprovação e fracasso escolar) e o segundo relaciona-se à criação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Atrelada à proposta do CBA, os estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984) deram suporte epistemológico às práticas de alfabetização desenvolvidas em alguns municípios a partir de 1980. O terceiro período surge com a ampliação do sistema em ciclos para todo o EF, em alguns estados. Posteriormente, com o objetivo de dar acesso e assegurar que as crianças com até 8 anos de idade estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ciclo de EF, instituiu-se o PNAIC. Neste contexto, o ciclo de alfabetização compreende os três primeiros anos do EF e considera o tempo de aprendizagem de cada aluno. Cruz (2012) destaca que uma de suas características é a não retenção dos alunos entre os anos de ensino e a necessidade de progressão (escolar, do ensino e da aprendizagem), pois a avaliação, nessa nova estrutura escolar, supera o objetivo de aprovação/reprovação e procura focar nas necessidades de uma progressão e continuidade da aprendizagem entre os anos do ciclo e no final do ciclo.

O PNAIC ainda se apoia em quatro eixos: (i) formação do professor; (ii) uso dos materiais didáticos fornecidos pelo MEC e criados pelos docentes como suporte às práticas; (iii) realização de avaliações processuais e diagnósticas (Provinha Brasil e ANA); e (iv) gestão, mobilização e controle social. No contexto do terceiro eixo foi criada a ANA enquanto avaliação de larga escala que consiste na “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do EF, aplicada pelo Inep”, conforme indica art. 9º inciso IV, Portaria 867 (BRASIL, 2012). No próximo bloco, iremos apresentar algumas ideias iniciais sobre esse instrumento.

## **3. ANA: instrumento da avaliação externa da alfabetização**

As políticas educacionais na alfabetização são implementadas a partir de problemas evidenciados pela sociedade, pois consistem em uma ferramenta do Estado que atribui à educação certas funções de acordo com seus objetivos sociais e procura amenizar as desigualdades através de um conjunto de medidas adotadas para solucionar algum problema de ordem social. A política pública, portanto, consiste em um “conjunto de ações que leva a cabo um

governo para alcançar um objetivo em relação a um problema de conflito social” (BONAFONT, 2004 apud, MARTINS 2010). Neste contexto, a ANA está configurada enquanto parte da política pública para a alfabetização de crianças no Brasil.

Alavarse (2014) destaca que a ANA possui características de uma avaliação externa por se configurar enquanto uma prova padronizada que possibilita viabilizar possíveis comparações entre os resultados e a definição de uma matriz de avaliação, em que os objetos de avaliação são especificados. Estas avaliações externas podem ser censitárias ou amostrais. Ele destaca, ainda, que a avaliação externa surgiu a partir da necessidade de monitorar o funcionamento das redes de ensino e, também, da necessidade do fornecimento de dados mais precisos para gestores na formulação de políticas educacionais. Sobre a utilização dos resultados dessas avaliações, Alavarse afirma que:

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas (2014, p. 75).

Segundo Klein (2011), os testes de rendimento escolar possibilitam a quantificação do rendimento por meio de escores por terem o objetivo de identificar os conhecimentos/habilidades de um aluno. Por outro lado, estes escores definem um conjunto de valores ordenados (escala) que, por sua vez, necessita de interpretação em relação ao que os alunos sabem e o que eles têm a capacidade de fazer, e indicam em que ponto os alunos estão situados nos níveis da escala. Sabendo que os testes não são um instrumento perfeito, eles representam a medida indireta de variáveis não observáveis, que representam o conhecimento/habilidade a serem medidos. O crescimento do escore está ligado diretamente ao aumento do conhecimento/habilidade tendo por base a Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>1</sup>.

Fontanive (2011) destaca que é preciso examinar as relações entre o uso de testes em larga escala e o currículo bem como o valor e limitações dos testes. Segundo o referido autor, é importante destacar o perigo de um “desvirtuamento da educação escolar, sobretudo a do EF, se ela se centrar apenas no ensino dos conteúdos e das metas atingíveis do currículo e no treinamento dos alunos para responderem aos testes” (p. 140). Para isto, reflete que os testes são adequados a apenas alguns aspectos mensuráveis do currículo e que os demais componentes curriculares devem ser avaliados por meio de outros instrumentos e estratégias apropriados as suas características. Segundo Morais (2013), além de monitorar a aprendizagem dos alunos, este instrumento de avaliação deve estar atrelado a um currículo para a alfabetização que defina os direitos da aprendizagem, para cada etapa, a fim de que os professores norteiem o que se deve ensinar durante o Ciclo de Alfabetização, pois a definição de um currículo para alfabetização “é uma questão de reponsabilidade para com a democratização da qualidade da educação pública” (p.12). Conforme aponta Cruz (2012), é preciso garantir a continuidade da aprendizagem na alfabetização, ao longo dos três anos, por meio do acompanhamento qualitativo pautado em uma concepção de avaliação com foco na progressão das crianças antes, durante e ao final do ciclo de alfabetização, pois se não “tiver claramente disposto o que se quer ensinar e como se quer avaliar este processo pode assumir uma dimensão informal, sem possibilitar o avanço das crianças e a intervenção docente, bem como pode promover a exclusão interna” (CRUZ, 2015, p. 66).

#### 4. Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada através de abordagem qualitativa que, segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Com o objetivo de investigar a concepção dos professores e gestores sobre a ANA e suas possíveis contribuições na organização da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, foram entrevistadas professoras e gestoras da rede Municipal do Recife no estado de Pernambuco, Brasil. O critério de escolha das entrevistadas foi baseado no IDEB 2014 das quatro escolas que possuem os melhores índices, por pressupormos que estas devem desenvolver algum trabalho focado no acompanhamento e avaliação do processo de alfabetização

<sup>1</sup> A TRI surgiu com o objetivo de superar as limitações na apresentação de resultados, que eram feitos apenas através de percentuais de acertos ou escores dos testes, visa também superar as dificuldades de comparação entre resultados de diferentes testes em situações diversas.

nos anos iniciais, o que pode incidir no bom resultado obtido. Foram escolhidas quatro escolas e, em cada uma delas, entrevistamos a diretora e duas professoras. Para preservação de suas identidades, as gestoras e professoras foram denominadas por uma sigla. A organização das siglas levou em consideração a função (P para professora e G para gestora), a escola (A, B, C e D) e, no caso das professoras, a ordem de aplicação da entrevista (1ª ou 2ª). As gestoras e professoras foram denominadas pelas siglas: Gestoras (GA, GB, GC, GD) e Professoras (PA1, PA2, PB1, PB2, PC1, PC2, PD1, PD2). Os procedimentos metodológicos adotados foram:

- **Análise documental:** Adotamos como procedimento metodológico a Análise Documental, pois esse instrumento de pesquisa “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as observações obtidas em outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesse sentido, analisamos os documentos oficiais relacionados à ANA: A Portaria nº 482 (BRASIL, 2013b), o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013a) e o Relatório da ANA 2013-2014, Volume I (BRASIL, 2015) a fim de investigar a concepção de avaliação da alfabetização presente nos mesmos.

- **Entrevistas:** Aplicamos duas entrevistas semiestruturadas: uma foi aplicada às gestoras e a outra às professoras do 3º ano do Ciclo de Alfabetização do Município de Recife/Brasil. Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), as entrevistas semiestruturadas possuem a vantagem sobre as outras técnicas por permitirem a captação imediata e corrente da informação desejada e, ainda, segundo os mesmos autores, por permitirem correções, esclarecimentos e adaptações que as tornam sobremaneira eficazes na obtenção das informações desejadas. As entrevistas têm como objetivo identificar a concepção das professoras e gestoras sobre o instrumento ANA e suas possíveis contribuições.

Os dados obtidos nos dois instrumentos aplicados foram analisados qualitativamente por meio das técnicas metodológicas da análise de conteúdos (BARDIN, 1977).

## 5. Resultados

### 5.1. Qual a concepção de avaliação da alfabetização que está presente nos documentos oficiais e municipais relacionados à ANA?

A ANA é um teste de larga escala na alfabetização que utiliza a TRI para elaboração e análise dos resultados. O instrumento produz indicadores que visam à melhoria do sistema de ensino e é aplicado e avaliado pelo INEP. Na sua estrutura possui: *Questionários para* coletar informações a respeito das condições de oferta e *Teste de desempenho para* aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, sendo este composto por 20 itens. Os resultados da avaliação são divulgados pelo INEP para as escolas (BRASIL, 2014b) e apenas ou responsáveis legais pelas escolas têm acesso às informações pelo site. Nesse sentido, o instrumento ANA tem por objetivos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do EF;
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013a, p. 7).

A análise dos documentos indicou, em relação à *concepção de avaliação*, que o Caderno Oficial da ANA a concebe como um instrumento de diagnose da situação escolar dos alunos que estão saindo do 3º ano do ciclo de alfabetização. O instrumento é percebido enquanto diagnóstico porque propõe, além da verificação das aprendizagens, mudanças no ciclo de alfabetização através dos índices gerados pelos resultados. Sobre os resultados dos testes diagnósticos, Luckesi (2002, p.33) afirma que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Os documentos analisados afirmaram que a prova tem como objetivo contribuir no processo de alfabetização, avaliar o nível em que as crianças estão saindo do ciclo de alfabetização, produzir indicadores sobre a oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, a Lei de Criação da ANA (BRASIL, 2013b) apresenta como *justificativa para a realização da avaliação* a contribuição no desenvolvimento de uma cultura educativa na alfabetização que estimule a melhoria dos seus padrões. O Documento Básico, junho de 2013, justifica a aplicação do instrumento porque esse período é considerado necessário para assegurar o direito às

aprendizagens básicas da leitura, da escrita e de outros saberes fundamentais das áreas e dos componentes curriculares.

Com relação aos *impactos na escola*, apenas o Documento Básico da ANA fala sobre possíveis impactos gerados pelo instrumento por oferecer dados para o projeto político pedagógico da escola, contribuir para a melhoria da prática pedagógica na alfabetização e subsidiar o processo de gestão, conforme indica Cruz (2015).

Ao discorrer sobre *o que fazer com os resultados*, o volume I do relatório orienta às escolas a analisar os resultados da ANA juntamente com os resultados da Provinha Brasil. O documento básico afirma que, ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Para tanto, propõe uma análise qualitativa dos resultados. Em relação a este aspecto, Libâneo (1994, p.195), ao discorrer sobre os resultados da avaliação, afirma que “a mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa” cumprindo, assim, “funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar”.

Por fim, em relação ao *trato com a heterogeneidade*, o documento básico afirma que o teste prevê o desenvolvimento de ações com vistas ao atendimento específico para alunos com necessidades educativas especiais, discutindo o desenvolvimento de estratégias distintas, tais como matrizes específicas e elaboração de instrumentos adaptados. No relatório 2013-2014 (BRASIL, 2015), são indicados instrumentos para atendimento especializado em apoio à aplicação do teste aos estudantes com deficiências. Conforme o documento, no ano de 2014 aplicaram-se testes ampliados em fonte 18 e 24 e o tempo de aplicação para esses alunos foi acrescido em 20 minutos, desde que atendidos em sala separada. No entanto, não há referência ao trato da heterogeneidade de aprendizagens, provavelmente, por se tratar de um instrumento em larga escala.

## **5.2. Quais as concepções dos gestores sobre as contribuições do instrumento ANA para a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização?**

Ao serem questionadas *se conhecem a ANA e sobre o que o instrumento avalia*, todas as gestoras afirmaram conhecer o instrumento e, relação ao que *o instrumento avalia*, a maioria das respostas contempla os objetivos da ANA na área de língua portuguesa, porém as entrevistadas não citaram que a ANA também avalia os conhecimentos matemáticos, bem como fornece dados que nos informam sobre as condições em que está sendo desenvolvido o trabalho escolar. Ao perguntarmos sobre *o que se deve avaliar no final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização*, as gestoras apontam que se deve avaliar, no geral, se as crianças sabem escrever, ler e compreender textos. Estes elementos estão presentes na matriz de referência da ANA. Em relação à *expectativa dos pais em relação ao instrumento*, as respostas ficaram bem divididas: GA apontou que os pais entendem que a ANA é uma avaliação externa, mas não entendem a sua funcionalidade; GB afirmou que os pais têm receio desse tipo de instrumento; GC disse que os pais aceitaram a ANA porque as avaliações externas já fazem parte do cotidiano da escola; por fim, GD não respondeu quais foram as expectativas dos pais.

No que concerne à *influência da ANA na definição do currículo do ciclo de alfabetização e em especial do terceiro ano*, duas gestoras (GA e GC) afirmam que a ANA pode influenciar na escolha dos conteúdos a serem cobrados de forma específica na escola. As outras duas (GB e GD) enfatizam não creditar que a ANA possa influenciar na definição do currículo, pois, para elas, o instrumento não deveria ter esse objetivo, deixando essa discussão para os municípios, os estados e o governo federal. Em relação a este aspecto, entendemos que a ANA pode e deveria contribuir para a definição de um currículo. Esta necessidade fica clara quando analisamos as falas de algumas gestoras ao afirmarem que esse instrumento está além da realidade de alguns alunos de determinadas regiões do país.

Ao tratar da *preparação da escola para a aplicação do instrumento*, a maioria das gestoras afirmou que não houve nenhuma preparação exclusivamente para a ANA, apesar de existir uma organização interna para a chegada do instrumento. Duas gestoras indicaram que reforçam os conteúdos estabelecidos pela secretaria de educação municipal e, em alguns casos, trabalham com os alunos atividades com estrutura semelhante, como, por exemplo, atividades de múltiplas escolhas. Com relação a *quem aplicou a avaliação e se tinha alguém da escola presente durante a aplicação*, todas as gestoras afirmaram que a aplicação foi realizada por agentes externos e que as professoras dos terceiros anos estavam presentes no momento da realização da prova. Outro

critério levado em consideração por nós era saber se a escola teve acesso ao instrumento, todas entrevistadas afirmaram não ter tido acesso à prova em decorrência do sigilo exigido. Ressaltamos, aqui, que compreendemos o sigilo da avaliação, antes e durante a aplicação, de extrema necessidade para que não exista nenhuma influência por parte dos professores, evitando, assim, que isso interfira nos resultados da avaliação. Porém, após a aplicação, o acesso ao instrumento seria interessante para que os professores e gestores pudessem se apropriar mais do instrumento e saber em que nível as questões estão formuladas, para, assim, redirecionar o que precisa ser melhorado.

No que diz respeito à *contribuição do instrumento para o processo de ensino e aprendizagem*, as respostas foram bem divididas. Uma delas afirmou que o instrumento poderia contribuir mais se fosse mais próximo daquilo que é a realidade dos alunos (GA). Outra gestora disse que a “ANA contribui para quem não está na sala de aula ter ideia de que ela existe”, complementando disse que “quem cria o instrumento não conhece a realidade na prática” (GB). A gestora GC disse que “a ANA serve como um diagnóstico de como a criança está” (GC). Em contrapartida, a gestora GD afirmou “a ANA contribui para que o professor faça uma reflexão em cima dos percentuais de erros e acertos que os alunos obtiveram, para que, a partir disso, possam redirecionar a forma de como trabalhar em sala de aula”. Ao *tratar da importância da avaliação no último ano do ciclo de alfabetização*, a maioria afirmou que é importante, pois mostra como os alunos estão saindo do final do ciclo de alfabetização. Apenas uma gestora afirmou que não acha a ANA uma avaliação fundamental, ponderando que ela deve ser contínua e não apenas no final do ciclo.

Ao tratar da *relevância das condições de oferta para a garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade*, a maioria das gestoras (GB, GC, GD) respondeu que os quatro eixos (gestão escolar, formação docente, infraestrutura e organização pedagógica) são elementos fundamentais para avaliação da escola. Ao mencionar as maiores *dificuldades da ANA para a prática avaliativa da escola*, as gestoras apresentaram argumentos distintos em relação às dificuldades que o instrumento apresenta e, dentre eles, uma disse que “ser avaliado por números, isso gera um impacto grande” (GA). Uma das entrevistadas apontou a maior dificuldade como sendo a “organização da agenda de avaliações externas com as internas e a falta de conhecimento sobre os objetivos da prova” (GB). No entanto, a gestora GD disse que o instrumento, em sua concepção, não apresenta nenhuma dificuldade. Por fim, a gestora GC apontou como maior dificuldade a demora na divulgação dos resultados.

Em relação ao *acesso e aos impactos dos resultados da ANA*, todas as gestoras tiveram acesso, no sistema, aos resultados individuais das escolas em novembro de 2015, mas o relatório 2013-2014 só foi divulgado em dezembro do mesmo ano. Estes indicavam que as escolas precisavam avançar. A gestora GA afirmou que, devido à demora na divulgação dos resultados, ainda não houve impacto pelo fato de a escola ainda não ter feito a análise dos resultados divulgados (GD). Em geral, a análise das entrevistas indicou que não houve reuniões para discutir os resultados da avaliação pela maioria das escolas para futuros encaminhamentos. Percebemos que a demora na divulgação dos resultados dessa avaliação dificultou bastante a compreensão das gestoras sobre a importância dos resultados deste instrumento. Elas explicaram que, se o resultado só sai um ano após a aplicação do instrumento, entendem não haver muito a se fazer com aqueles alunos que realizaram a avaliação porque eles já estariam em outra etapa de sua escolarização. Além disso, enfatizaram que o resultado não vem discutido com reflexões sobre como a escola deve agir para melhorar os seus indicadores na alfabetização.

Já em relação às *contribuições da ANA para a prática avaliativa da escola*, as gestoras apresentaram também argumentos distintos: a gestora GA enfatiza “que ele contribui para refazer a própria prática avaliativa”; a gestora GB diz “ele contribui em relação à experiência que se adquire, onde se vê que determinadas ações não geram aprendizagem”; a gestora GD disse que “se tivesse uma devolutiva mais cedo dos resultados poderia contribuir bem mais”. Todas as gestoras afirmaram que saber os resultados individuais dos alunos ajudaria para melhor avaliar o porquê dos resultados das escolas, pois auxiliaria ao “[...] professor ter uma visão diferente daquele aluno ‘não! Esse aqui eu vou ter que dar dedicação maior para tal falha que ele obteve[...]” (GB). As falas indicam uma dificuldade em explicitar como se daria a relação entre o município, a escola e a sala de aula no que se refere aos encaminhamentos a serem tomados a partir dos resultados obtidos. Alavarse (2014), em relação a este aspecto, fala da necessidade de associação dos resultados divulgados nas avaliações externas às transformações necessárias a serem realizadas na escola para que seja garantida a aprendizagem de todas as crianças.

Cruz (2015) aponta alguns princípios que auxiliam na organização de uma proposta de acompanhamento das aprendizagens das crianças nos municípios: (i) consideração de que o ciclo

de alfabetização garante a progressão escolar entre o 1º e 3º anos do EF, mas não garante a qualidade das aprendizagens das crianças a cada ano; (ii) a necessidade de que os professores alfabetizadores se apropriem de uma concepção de ensino baseada no trabalho diversificado para intervir com qualidade em meio à heterogeneidade de conhecimentos das crianças; e, por fim, (iii) a importância da elaboração coletiva de uma proposta de continuidade e aprofundamento dos saberes a serem construídos a cada ano do ciclo de alfabetização. Arelado a esses princípios, a referida autora aponta que os municípios podem elaborar estudos para melhorar os níveis de aprendizagem; promover reuniões nas escolas para divulgação e estudos dos resultados; adotar estratégias de avaliação e acompanhamento das aprendizagens; incentivar o trabalho coletivo nas escolas para troca de experiências entre os professores, dentre outras.

### **5.3. Quais as concepções dos professores sobre as contribuições do instrumento ANA para a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização?**

Em relação à *preparação/orientação sobre os objetivos da prova antes da aplicação*, todas as professoras informaram que não houve orientação por parte de agentes externos, apenas uma das entrevistadas afirmou que a coordenação orientou os professores do terceiro ano. A única orientação que tiveram foi sobre a conduta no dia da aplicação. Sobre a *aplicação do instrumento*, perguntamos se a escola realizou algum trabalho com seus alunos, no sentido de prepará-los para a prova. Neste item, todas as professoras negaram terem tido preparação sobre os conteúdos para a avaliação, porém afirmaram terem se organizado em relação ao dia da aplicação da prova, e na comunicação aos alunos e pais. Sobre o *dia de aplicação*, a maioria das professoras informou que foi um agente externo quem aplicou a prova e disseram que estavam presentes.

Quando questionadas se tiveram *acesso à prova*, a maioria das professoras afirmou não ter tido acesso. Apenas duas professoras afirmaram terem tido acesso à prova no momento da avaliação para ver as questões (PA1 e PD2). Contudo, todas as professoras asseguraram conhecer bem o documento orientador da ANA e apenas uma declarou que, apesar de conhecer, não possui propriedade sobre o instrumento. Já em relação ao *conhecimento sobre a matriz de referência da ANA*, cinco professoras afirmaram conhecer. Para aprofundar as respostas, perguntamos se os *conteúdos são contemplados na formação inicial e continuada* e 62,5% das professoras dizem que a formação continuada do PNAIC contempla os conteúdos e se demonstram preocupadas com quem não participa dela; pois, a formação inicial, segundo elas, tem muita bagagem teórica e ajuda a compreender o que é e como é avaliado na ANA.

Aprofundando a discussão, perguntamos sobre *o que o instrumento avalia*, as respostas foram: duas (PA1 e PB1) afirmaram que avaliam como o aluno está no final do ciclo sem delimitar o que seria avaliado; duas (PC2 e PB2) afirmaram que, além da alfabetização em língua portuguesa, avalia se a criança tem raciocínio lógico e conceitos matemáticos; uma (PD1) destacou que avalia se a criança sabe ler; outra (PD2) acha que ela não avalia a escrita por ser um instrumento superficial; uma professora (PA2) acredita que avalia a escrita das palavras, a interpretação de texto, leitura e produção; e, por fim, uma professora (PC1) não responde à pergunta porque diz não saber. Com base nessas respostas, perguntamos *o que se deve avaliar no final do ciclo de alfabetização*, a maioria das professoras indica que se deve avaliar, em geral, a capacidade de leitura e escrita de palavras, bem como a compreensão e produção de textos (90%). Podemos ver uma contradição nas respostas dadas, pois, apesar de as professoras terem informado conhecer a matriz de referência, elas não responderam com propriedade sobre o que o instrumento avalia, demonstrando um conhecimento superficial sobre a ANA.

Quando questionadas se os *critérios de avaliação da ANA estão de acordo com a realidade dos alunos do terceiro ano*, a maioria das entrevistadas afirmou que sim, que o que é “cobrado” pelo instrumento é de fato o que as crianças ao final do ciclo devem saber, porém salientam que infelizmente muitas crianças não saem com essas habilidades, como exemplifica a professora PB1: “Ela está de acordo com o que a criança deve alcançar no final ciclo de alfabetização, agora a realidade que a gente tem não é aquela que está se exigindo ali”. Apenas uma das entrevistadas (PC1) afirma que os critérios não estão de acordo com a realidade do terceiro ano, pois esses critérios, segundo a professora, não são pensados de acordo as diferenças entre as regiões brasileiras e, sim, se baseiam na realidade das regiões mais privilegiadas do país (sul e sudeste).

Sobre a *importância da avaliação no final do ciclo*, metade das entrevistadas (PA1, PB2, PC2, PD1) achou que a prova é importante, pois é como se fosse uma avaliação final do ciclo de alfabetização em que elas teriam um panorama da turma, identificando se a criança está apta para avançar para o próximo nível. Elas destacam que ela serviria para o aluno, também, se auto



avaliar. No entanto, para a professora PC1, a ANA só seria importante se ocorresse em todos os anos do ciclo para que tivesse uma verdadeira contribuição. Questionadas também sobre a possibilidade da influência da prova *no currículo da escola*, cinco das entrevistadas afirmaram que não influencia no currículo da escola, duas disseram que sim e uma não respondeu à pergunta. A análise dos resultados mostra que as professoras não conhecem o objetivo principal da avaliação posto no documento oficial, pois nenhuma das entrevistadas apontou como importante o fato da ANA concorrer para a melhoria da educação pública do país e de ser fonte de indicadores que subsidiariam a formulação das políticas públicas.

Sobre a etapa de divulgação dos resultados, perguntamos se as professoras tiveram *acesso ao resultado* e se tal acesso provocou algum *impacto na sua prática*. Em relação a estes aspectos, obtivemos os seguintes dados: quatro professoras informam não ter conhecimento do resultado (PA1, PB2, PC2, PD1), duas professoras (PA2, PC1) tiveram acesso e informaram que o impacto maior foi na revisão da prática, outras duas professoras (PB1, PD2) que tiveram acesso ao resultado informaram que não sofreram impacto nenhum gerado diretamente pela ANA. Ao perguntarmos se seria interessante ter *acesso aos resultados por aluno*, sob sigilo dos nomes, as respostas foram: nove das entrevistadas afirmaram que seria interessante poder visualizar o resultado que cada criança obteve na prova para poder avaliar melhor a aprendizagem; uma professora (PB2) afirmou que não, pois é no trabalho individual que ela visualiza o que seu aluno precisa.

Quando indagadas se houve *reunião para discutir os resultados* no município, todas as professoras afirmaram que não houve reunião no município, apenas uma das professoras (PD1) informou que houve na escola e por iniciativa da coordenação. Com relação às *ações da escola diante dos resultados*, 87,5% das entrevistadas afirmaram que não foram realizadas ações vinculadas ao resultado da ANA e, apenas uma professora (PA2) afirmou que sim, pois as discussões realizadas na escola após o resultado refletiram na sala de aula. Aprofundamos essa discussão e perguntamos se *diante dos resultados era feita alguma auto avaliação da prática docente* e oito das entrevistadas indicaram fazer auto avaliação, principalmente, verificando as habilidades adquiridas pelos alunos tidas como reflexo de sua prática. As demais não responderam à pergunta.

Ao questionarmos se *a avaliação contribui para a organização do ciclo para as crianças que irão ingressar no ciclo de alfabetização*, as professoras apresentaram respostas diversificadas. As entrevistadas apontaram que alguns elementos deveriam ser contemplados para que isso pudesse ocorrer, tais como: o resultado sair com maior rapidez, a consideração da diversidade de realidade das crianças, um maior acompanhamento e orientação para a aplicação da ANA e as ações que deveriam ser promovidas na escola após a divulgação dos resultados. Apenas duas das professoras informaram que a ANA contribui na auto avaliação de sua prática e como indicativo das aprendizagens dos alunos (PB1, PC2).

Por fim, perguntamos sobre quais as *maiores dificuldades e contribuições que esse tipo de instrumento de avaliação pode representar para a prática avaliativa e acompanhamento das aprendizagens dos alunos*. Em relação às dificuldades, as professoras (PA2, PC1) apontam a falta de acesso às provas e a falta de esclarecimento e de orientação para alunos e professores (PA2, PB1); outras apontaram o fato de a prova não ser democrática e estar fora da realidade dos alunos, pois deveria chegar de forma mais planejada para os professores (PB1, PD1); por fim, destacaram, novamente, o retorno tardio dos resultados (PB2) e os resultados serem divulgados de forma geral e não individualizada por criança (PC2). Em relação às contribuições, apenas seis professoras (PA1, PA2, PB1, PC1, PC2, PD1) apontaram como contribuição a possibilidade de reflexão sobre a prática docente tendo por base o que foi divulgado.

Silva e Gomes (2011) enfatizam que a função somativa da avaliação indica os alcances, desvios e distanciamentos entre o que foi resultado da avaliação e os objetivos previamente negociados e definidos. A ANA teria, prioritariamente, essa função. Nesse contexto, resgatamos o que aponta Depesbiteris (2009) ao ressaltar a importância da diversidade de instrumentos de avaliação para que as professoras possam atender à pluralidade de formas de construção das aprendizagens a fim de conhecer o grau de aprendizagem de seus alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os nossos resultados indicaram que apesar de o instrumento ANA apontar uma perspectiva de diagnose da situação escolar dos alunos que estão saindo do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, a sua efetivação ainda se encontra comprometida pois não há preparação para aplicação dessa avaliação bem como ausência de compreensão da relação desta avaliação com o processo de ensino que é desenvolvido nas turmas. Acreditamos que a falta de formação

continuada sobre esse instrumento de avaliação pode contribuir para esse desconhecimento quanto a sua aplicabilidade no contexto do Ciclo de Alfabetização. Além disto, a demora da devolutiva dos resultados pelo MEC não possibilita à gestão escolar o uso dos dados obtidos no aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem no interior da escola. Averiguamos, ainda, a ausência de reflexões, nos documentos e nas falas das entrevistadas (gestoras e professoras) sobre possíveis fatores que poderiam ser considerados no processo de repensar a prática pedagógica a partir dos resultados obtidos no ciclo de alfabetização. A análise da prática docente a partir do processo de avaliação externa é algo pontual e individual nas escolas investigadas.

## 7. REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos*. 2014. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos-302490-1.asp>>. Acesso em: 22 ago. 2015.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 11 – 26.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: ed. 70, 1977.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) Documento básico*. – Brasília: Inep, 2013a.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 1 : da concepção à realização*. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. CNE - Conselho Nacional de Educação. *Portaria normativa nº 867*, de 04 de julho de 2012. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 129, Seção 1, p. 22. 05 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Portaria normativa nº 482*, de 7 de junho de 2013. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 109, Seção 1, p. 17. 10 jun. 2013b.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação PNE/2014-2024*. Brasília: MEC/SEF, 2014a.
- \_\_\_\_\_. *Portaria normativa nº 120*, de 19 de março de 2014. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 54, Seção 1, p. 9. 20 març. 2014b.
- COOL, César; MARCHESI, A; PALÁCIO, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese Doutorado*. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Ciclo de Alfabetização e avaliação: progressão escolar e das aprendizagens*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- DEPESBITERIS, Léa. *Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2009. Pp. 41-182.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FONTANIVE, Nilma. O uso Pedagógico dos testes. In: MELLO e SOUZA, Alberto de (org). *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- KLEIN, Ruben. Testes de Rendimento Escolar. In: MELLO e SOUZA, Alberto de (org). *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, S. Paulo. *O financiamento da educação básica como política pública*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação v.26, set/dez. 2010.
- SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação Institucional no Contexto do Sinaes: A CPA em Questão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- ZABALA, Antônio. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ADD: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL OU PRESTAÇÃO DE CONTAS?

**Luiz Cláudio Queiroga<sup>1</sup>, Albertina Oliveira<sup>2</sup> & Carlos Barreira<sup>3</sup>**

- 1 Instituto Piaget, ISEIT, Viseu (Campus Universitário de Viseu - Portugal), [claudio.queiroga@gmail.com](mailto:claudio.queiroga@gmail.com)
- 2 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra (Universidade de Coimbra - Portugal), [alima@fpce.uc.pt](mailto:alima@fpce.uc.pt)
- 3 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra (Universidade de Coimbra - Portugal), [cabarreira@fpce.uc.pt](mailto:cabarreira@fpce.uc.pt)

### Resumo

A Avaliação do Desempenho Docente (ADD) assenta os seus pressupostos na observação de aulas utilizando a prática supervisionada entre pares, pelo que importa compreender se esta tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores ou se é percebida como prestação de contas das competências profissionais. Metodologicamente, ao optarmos por realizar um Estudo de Caso, recorreremos a uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, e utilizámos como instrumentos de recolha de dados, a análise documental, entrevistas iniciais e um questionário. Para a validação do “QOADD” - Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente, construído para o efeito, efetuámos uma aplicação preliminar através do método de reflexão falada e um estudo piloto, cuja amostra foi constituída por 305 professores. No estudo principal, participaram 108 professores que lecionam num agrupamento de escolas da região centro. Com vista à análise dos dados, utilizámos técnicas de estatística descritiva, nomeadamente, médias, frequências e desvios padrão e, também, testes paramétricos, *T-Teste* e *Anova Oneway unifatorial*, bem como o teste não paramétrico *Mann-Whitney*.

Quanto aos principais resultados obtidos, é possível concluir que os professores encararam a ADD fundamentalmente como prestação de contas, sendo uma das causas que os levou a não optarem pela observação de aulas na ADD pelos pares internos, e que despontou alterações de atitudes, as quais afetaram as relações entre os professores, acabando por originar diferendos, clivagens e tensões no seio do corpo docente. A supervisão pedagógica na avaliação pelos pares é importante para o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto para alguns deles, mais propriamente do nível Pré-Escolar e do departamento de Ciências Sociais e Humanas, a supervisão pedagógica na ADD pelos pares internos pouco parece ter contribuído para o desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Avaliação do desempenho docente, supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional

## PEDAGOGICAL SUPERVISION IN TPE (Teacher Performance Evaluation): PROFESSIONAL DEVELOPMENT OR ACCOUNTABILITY?

### Summary

The Teacher Performance Evaluation (TPE) bases its assumptions on the classroom observation using supervised practice among peers, so it is important to understand whether this has contributed to the professional development of teachers or if it has been perceived as accountability. Methodologically, when we chose to perform a Case Study, we resorted to a mixed qualitative and quantitative approach and we used as data collection tools, document analysis, initial interviews and a questionnaire. To validate the "OQTPE" - Opinion Questionnaire on Teacher Performance Evaluation, built for this purpose, we've made a preliminary application through out the spoken reflection method and a pilot study, which sample consisted in a group of 305 teachers. In the main study participated 108 teachers who taught in a Group of Schools from the central region of the country. In order to analyze the data, we used descriptive statistic techniques, e.g. averages, frequencies and standard deviations, and also parametric tests, T-Test, the Anova Oneway unifatorial, and the nonparametric Mann-Whitney test.

As for the main results, we concluded that teachers primarily faced the TPE as accountability, being this seen as one of the causes that led teachers not to opt for classroom observation by internal peers in the TPE, and which also led to emerging changeable attitudes among the teachers, which affected their relationships and eventually led to disputes, divisions and tensions within this staff. Pedagogical supervision is important for the professional development of teachers, however for some teachers, more precisely for those in the *kindergarten* level and those in the social and human sciences department, pedagogical supervision by internal peers in the TPE seems to have contributed only a little for their professional development.

Keywords: Teacher performance evaluation (TPE); pedagogical supervision; professional development

## 1 INTRODUÇÃO

Para melhorar o sistema educativo, o governo português tem efetuado ao longo dos anos modificações pertinentes nos modelos de ADD, que por várias razões não surtiram o efeito desejado, lançando novas problemáticas e desafios aos investigadores. Passou-se de uma avaliação com forte incidência na componente de autoavaliação, simplista, com pouca perspetiva de desenvolvimento profissional, controlada pelos avaliados, para uma mais diversificada, com a introdução de um sistema de observação, onde os processos de avaliação pelos pares internos eram baseados nos pressupostos da supervisão. Esta perspetiva de avaliação/supervisão em contexto real de ensino e de escola, através do trabalho entre pares, potenciando uma cultura colaborativa, podia ter sido percecionada como uma revolução no processo de avaliação, com forte impacto na formação e desenvolvimento profissional. Contudo, por um lado, o duplo objetivo de regulação e de prestação de contas e, por outro lado, pelo facto de o processo contemplar avaliadores/relatores internos sem qualquer formação específica em supervisão pedagógica, em que os avaliados não reconheciam no supervisor competências para tal, não foi bem aceite pelos professores.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A ADD surge como uma plataforma de formação de professores, onde a supervisão pelos pares desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A supervisão deve ser concebida como uma das possíveis componentes de mudança, mas estreitamente ligada a outros setores e áreas de intervenção, alicerçando os seus pressupostos em três funções essenciais: (a) melhorar a instrução; (b) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador; (c) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis

(Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 24). A primeira função reporta-se ao melhoramento da prática, onde se inclui a necessidade de conhecimentos pedagógicos e na área do desenvolvimento da aprendizagem. A segunda, insere-se no desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, em que o questionamento e a reflexão são atos tidos em conta durante o processo de ensino aprendizagem. A última função da supervisão relaciona-se com o desenvolvimento da organização em direção a uma contínua auto-renovação, numa relação entre o desenvolvimento profissional e organizacional.

A supervisão interpares ou supervisão horizontal (Alarcão & Roldão, 2008) assume papel de relevo, tendo a auto-supervisão o seu lugar assegurado num processo colaborativo, cujo objetivo “não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 119). A sua orientação deve ser no sentido de permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, com a finalidade de possibilitar uma reestruturação da profissão, visando o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao desempenho. O foco da supervisão continua a ser o da sala de aula, sendo que Vieira e Moreira (2011, p. 11) referem que “no quadro da avaliação do desempenho a auto-supervisão pode representar a estratégia básica de autoavaliação e de desenvolvimento profissional do professor, independentemente da existência de formas de supervisão externa, embora estas possam contribuir para uma supervisão mais dialogada e crítica”. Neste contexto, a supervisão segundo Alarcão e Roldão (2008) desempenha um papel fulcral no processo de formação dos professores, tendo como principal função a de apoiar e regular o processo formativo, assumindo “um papel muito importante na melhoria do desempenho docente nas diferentes atividades exercidas pelos professores, especialmente no que se refere à prática letiva” (Casanova, 2011, p. 103). Desta forma, é de todo importante contextualizar e inteirarmo-nos da perspetiva de supervisão. Para Vieira (1993, p. 28) a supervisão no quadro de formação de professores é encarada “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Por sua vez, Nolan e Hoover (2011) asseveram que a supervisão de professores tem uma função organizacional, que procura promover o desenvolvimento dos professores, para assim possibilitar uma melhoria do seu desempenho, bem como dos alunos. Por seu turno, Oliveira-Formosinho (2002, p. 5) argumenta que a supervisão é um “instrumento de formação, inovação e mudança, situando-se na escola como organização em processo de desenvolvimento e de re/qualificação”.

Depreendemos destas definições uma mudança de paradigma, pelo que a supervisão deve ser perspetivada numa visão de formação continuada, regendo-se pelos eixos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. A associação entre a supervisão e o desenvolvimento profissional dos professores continua a assumir preponderância; porém, é entendida como uma ação que, devido à sua contextualização, assume maior relevância quando, quer os alunos, quer a escola, beneficiam dos impactos dos seus envoltórios. Portanto, nesta lógica, a supervisão não se cinge apenas a “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 5, 6); é, também, equacionada como potenciadora da melhoria do desempenho dos alunos, impulsionando a melhoria das escolas.

Neste sentido, entende-se o facto de a supervisão assumir atualmente na avaliação do professor um papel preponderante, em virtude de, para Machado e Formosinho (2010, p. 110), a ADD assentar no pressuposto de que “o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria da aprendizagem dos alunos”. A perspetiva de Alves e Machado (2010, p. 98) ajuda-nos, também, a compreender melhor esta relação, já que a “avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objeto último a investigação sobre as práticas e, a jusante, a melhoria da qualidade de ensino.” No panorama da ADD, a supervisão não deve ser equacionada como um propósito simplista avaliativo do professor, tendo como finalidade a mera atribuição de uma menção que permita ao avaliado progredir na carreira. Os seus intentos são muito mais nobres, numa conjuntura de regulação das práticas pedagógicas que, segundo Sá-Chaves (2000, citada por Pinto, 2011, p. 20) deve ser encarada “como um contexto propício e promotor de desenvolvimento profissional e pessoal dos elementos envolvidos.”

### 3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Para a realização do estudo, optámos, metodologicamente, por realizar um Estudo de Caso, num Agrupamento de Escolas da Região Centro, selecionado por nele ter ocorrido um número avultado de observação de aulas, no processo de ADD pelos pares internos. Devido à especificidade do estudo, e com o intuito de efetuarmos uma triangulação da informação, com base em diferentes fontes de evidência, recorremos a uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa (Amado, 2013). Em termos quantitativos, foi desenvolvido de raiz um questionário, “Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente” (QOADD), para avaliar as perceções dos professores sobre a ADD, a supervisão pedagógica e a relação da avaliação pelos pares e o desenvolvimento profissional. Do ponto de vista qualitativo, realizaram-se cinco entrevistas semiestruturadas e foi efetuada análise de documentos.

A análise documental surge como a técnica de partida a ser implementada na recolha dos dados. Edificámos a sua implementação pelo facto de assumirmos a necessidade de obtenção de informação contextual que permita complementar a obtida pelo referencial teórico e normativo e ajudar na construção do questionário. Analisamos documentos escritos disponibilizados pelo agrupamento de escolas *XPTO*, tais como: atas do júri de avaliação, atas da comissão de coordenação da avaliação do Desempenho (CCAD), atas das reuniões de pré-observação e pós-observação, reflexões críticas dos avaliadores e avaliados e relatórios de autoavaliação.

As entrevistas iniciais surgem pela necessidade de obtenção de informação sobre o decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, em virtude de este dispositivo albergar um conjunto de novas deliberações, bem como incorporar no modelo, outros intervenientes, repartindo as competências processuais e organizacionais entre as escolas e os Centros de Formação de Associação de Escolas.

O Questionário de Opinião sobre Avaliação do Desempenho Docente - “QOADD” foi construído tendo por base os referenciais teórico-normativos, a análise documental, as entrevistas iniciais, e a nossa experiência pessoal, enquanto professor avaliado com observação de aulas. O “QOADD” contempla quatro dimensões: *Avaliação do Desempenho Docente; Processo de Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional dos Professores e Avaliação pelos Pares*.

Como recomendam Hill e Hill (2009, p. 166), procedemos a uma aplicação preliminar do QOADD. Para este primeiro teste, no âmbito do método de reflexão falada, utilizámos uma grelha de Queiroga (2002). Selecionámos um membro da CCAD, um avaliador, um avaliado com observação de aulas e um avaliado sem observação de aulas.

No que se refere ao estudo piloto, a população alvo incluiu todos os professores do pré-escolar e do 1º, 2º e 3º ciclos que lecionavam em escolas públicas do concelho de Viseu. Para a constituição da amostra optámos pelo método de amostragem não probabilístico por conveniência. A amostra final ficou composta por 305 (40,3%) professores da população, em que 224 (73,4%) são do sexo feminino e 81 (26,6%) do sexo masculino, distribuídos da seguinte forma: 43 (43%) são docentes na escola básica 2,3 Grão Vasco; 39 (37,1%) professores pertencem ao agrupamento de escolas de Mundão; 41 (25,4%) ao agrupamento de escolas do Viso; 104 professores ao mega agrupamento Viseu Norte, em que 59 (36,6%) são do agrupamento de escolas Azeredo Perdigão-Abraveses e 45 (51,7%) do agrupamento de escolas D. Duarte-Vil de Soito; 78 professores pertencem ao mega agrupamento Viseu Sul, sendo que, 55 (56,7%) destes, lecionam na escola básica 2,3 Infante D. Henrique (Repeses) e 23 (52,2%) na escola básica 2,3 D. Luís Loureiro (Silgueiros).

Para verificar a fiabilidade do QOADD, efetuámos a análise da consistência interna, através do método de *Alfa de Cronbach* (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto à validade, optámos pela utilização da Análise Fatorial Exploratória (AFE), com uma extração dos factores pelo método das componentes principais e uma rotação Ortogonal *Varimax* com a normalização de *Keiser-Meyer Olkin* (KMO) (Pestana & Gageiro, 2008). Efetuámos alguns refinamentos, tais como redução do número de itens e eliminação de categorias na primeira dimensão (Avaliação do Desempenho Docente). No fim, o QOADD ficou composto por 70 itens.

Quanto ao estudo principal com QOADD, o questionário foi aplicado aos professores que lecionavam no agrupamento de escolas *XPTO*. A amostra final ficou constituída por 108 professores, dos quais 12 pertencem ao departamento curricular do Pré-Escolar, 31 ao do 1º Ciclo, 17 ao de Matemática e Ciências Experimentais, 9 ao de Ciências Sociais e Humanas, 14 ao de Educação Especial, 14 ao de Línguas e 11 ao departamento de Expressões.

Para a análise dos dados do QOADD, quer no estudo piloto, quer no estudo principal, utilizámos o programa de tratamento estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Perante o facto de os resultados serem provenientes de várias fontes de informação, e assumindo que a triangulação de dados pode ser usada para descrever e formalizar a relação entre uma pesquisa qualitativa e quantitativa, bem como uma estratégia que fomenta a promoção da qualidade da pesquisa qualitativa (Flick, 2009), acreditamos que o uso de triangulação de vários métodos leva a que consigamos dar resposta à principal questão em estudo: *Em que medida o processo de avaliação pelos pares contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores?* Neste artigo, tomaremos como referência dois de vários objetivos delineados: 1) Identificar as razões que levaram os professores a escolherem ou não, a avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica; 2) Verificar se a avaliação pelos pares teve como principal objetivo a prestação de contas, ou se contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores.

### **Razões apontadas pelos professores sobre a escolha da avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica**

A prestação de contas com consequência na carreira pode ter sido uma das causas que levou os professores a não optarem pela observação de aulas no âmbito da ADD. Este dado evidenciado sobretudo nas entrevistas realizadas, já que os resultados indicam que a avaliação do professor é muito direcionada para concursos e para a progressão na carreira, está em consonância com a posição teórica assumida por Simões (2000), designadamente, que a ADD vem assumindo os propósitos de prestação de contas, progressão e certificação. Se, como assevera Cruz (2009, p. 143), “a principal função da observação de aulas for a avaliação do trabalho do professor”, mais encarada como um produto, então a intervenção do avaliador circunscrita à observação de aulas, tem um forte carácter classificativo. Deste modo, o processo fica subjugado a uma avaliação sumativa, com indicadores de prestação de contas, pressupondo um controlo administrativo da carreira. Parece-nos que esta lógica, ancorada à avaliação sumativa, acabou por ter repercussões ao nível da decisão quando à opção por aulas assistidas. Os professores ao entenderem que a ADD está mais virada para oajuizamento dos seus desempenhos com fins de classificação, com reflexos ou não na progressão na carreira, acabaram por escolher não ter aulas assistidas na avaliação pelos pares internos. Segundo Singh (1984, citado por Deborah, 1992) é desejável que a avaliação pelos pares se revista de uma componente mais formativa do que sumativa. Com efeito, os resultados obtidos pelas entrevistas indicam que a avaliação dos professores deveria ser mais direcionada para o desenvolvimento profissional do docente, num processo de troca de experiências e aprendizagem profissional ao longo da sua carreira, com ênfase no carácter formativo da avaliação. Estes resultados estão em consonância com os dos estudos de Chagas (2010), Araújo (2011) e Silva (2012), onde se concluiu que a avaliação formativa, ligada ao desenvolvimento profissional, é bem acolhida pelos professores. Todavia, como referem Machado e Formosinho (2010), “a perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (p. 108). Neste sentido, a relação entre a ADD e a avaliação orientada para a classificação parece ter sido uma das razões que levaram os professores a não escolherem a avaliação pelos pares na componente científica-pedagógica.

Por outro lado, verificámos que a avaliação pelos pares internos originou problemas entre os professores. De facto, os dados das entrevistas indicam que a ADD criou clivagens e diferendos entre os professores, indo ao encontro dos resultados obtidos em várias investigações anteriores (Figueiredo, 2009; Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Marcos, 2013), em que se concluiu que a ADD criou tensões, conflitos e mal-estar entre os professores. Quer isto dizer que a avaliação pelos pares internos acabou por extremar as relações entre os docentes, com forte impacto negativo no clima das escolas, em muito devido à competitividade gerada entre os docentes para obtenção de uma melhor classificação (Silva, 2012). Sobre este assunto e no mesmo sentido, Machado, Abelha, Barreira e Salgueiro (2012, p. 89) advogam que a “prevalência da heteroavaliação interna é um dos principais fatores de indução de tensões e problemas no processo de ADD”. Atendendo que a prestação de contas está diretamente associada a aspetos sumativos e classificativos, podemos inferir que os

professores, em virtude da necessidade de obterem boas classificações, até porque foram impostas quotas para a classificação de excelente, adotaram atitudes que afetaram negativamente as relações, originando-se um clima de afastamento, de clivagem e de tensão no seio do corpo docente, em vez do desejável ambiente de colaboração e de contribuição para o bem comum.

### **Avaliação pelos pares: Prestação de contas ou desenvolvimento profissional dos professores**

Em geral para os professores, e de forma particular para os do Pré-Escolar e departamento de Ciências Sociais e Humanas, a supervisão pedagógica na avaliação pelos pares parece ter contribuído pouco para o seu desenvolvimento profissional. Apesar de Alves e Machado (2010, p. 95) referirem que “a ADD não deve ser vista como uma afronta ao profissionalismo do professor, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional”, os docentes não revelam essa percepção, ou seja, a supervisão pedagógica em contexto da ADD não surge como um meio para ajudar os professores a melhorarem as práticas docentes, pelo contrário mostra estar mais “orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores” (Fernandes, 2008, p. 23).

## **5 CONCLUSÕES**

A heteroavaliação surge no panorama da avaliação de professores como uma estratégia observativa em contexto de sala de aula, voltada, não só para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, mas também, para um ajuizamento das competências dos docentes com fins sumativos. No entanto, concluímos que a prestação de contas no modelo de avaliação preconizado no ano letivo de 2010/2011, foi uma das causas que levou os professores a não optarem pela observação de aulas na ADD pelos pares internos, e que despontou alterações de atitudes por parte dos professores, que afetaram as relações, acabando por originar diferendos, clivagens e tensões no seio do corpo docente. Consideramos igualmente importante referir que algumas ações dos professores avaliados, como a não apresentação dos objetivos mínimos, a preocupação em deixar registadas e comprovadas as suas competências sempre de forma sublimemente assertiva nos vários documentos produzidos, de entre eles, o relatório de autoavaliação, permite concluir que encararam a avaliação pelos pares internos fundamentalmente como prestação de contas. A mesma opinião manifestaram os professores avaliadores com formação específica. Neste sentido, apesar da componente sumativa, “que visa sobretudo a prestação de contas” (Machado & Formosinho, 2010, p. 110), integrar a avaliação dos professores, entendemos que a ADD, também por incluir uma componente formativa, deve figurar como um dos critérios a ser tido em consideração na avaliação externa das escolas, já que um sistema de avaliação deve permitir “melhorar o desempenho global da organização e aumentar as suas vantagens competitivas” (Caetano, 2008, p. 93), para que, desta forma, as organizações escolares efetuem ações em prol do conjunto, da equipa educativa, que acabem por estimular a responsabilização coletiva, em detrimento das particularizações carreiristas.

A supervisão pedagógica na avaliação pelos pares é importante para o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, o estudo permite concluir que para alguns professores, mais propriamente do nível Pré-Escolar e do departamento de Ciências Sociais e Humanas, a supervisão pedagógica na ADD pelos pares internos parece ter contribuído pouco para o desenvolvimento profissional. Contudo, julgamos que estes dados têm a ver com o facto de o enquadramento da supervisão pedagógica ter incidido sobre ações com caráter de recompensa ou castigo, sendo equacionada mais como um meio de “certificação e de legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras” (Machado & Formosinho, 2010, p. 109). Estamos convictos que, na avaliação pelos pares, a observação de aulas assente no ciclo de supervisão é um excelente meio de formação de professores, configurando-se o processo de implementação e operacionalização como um meio formativo, que não pode ser equacionado numa perspetiva simplista de ajuizamento do desempenho com fins classificativos, mas acima de tudo deve ser útil para o desenvolvimento das competências de ensino dos professores e impulsionar a mudança de práticas, transformando as escolas em centros de formação contextualizados e colaborativos.



## 6 REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Roldão, M<sup>a</sup>. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M<sup>a</sup>., & Machado, E. (2010). Para uma política de avaliação de desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M<sup>a</sup>. Alves, & E. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, P. (2011). *Avaliação do desempenho docente na perspetiva dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Casanova, M<sup>a</sup>. (2011). Desafios da avaliação do desempenho docente. In Livro de Actas do 8<sup>o</sup> Congresso Nacional de Administração Pública: *Desafios e Soluções* (pp. 97-111). Lisboa.
- Chagas, C. (2010). *A Avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação. Um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Cruz, I. (2009). Observação de aulas: Estratégia de desenvolvimento profissional. *Revista Elo* 16, 137-145.
- Deborah, E. (1992). Principals and teachers unite: A team approach to supervision and evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 19(3), 161.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Figueiredo, L. (2009). *A avaliação de desempenho docente: Estudo do processo de implementação com professores de Educação Especial*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 17-131). Porto: Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Machado, E., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2012). Avaliação pelos pares percurso normativo da avaliação do desempenho docente em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 73-93.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marcos, A. (2013). *Lógicas de supervisão pedagógica em contexto de avaliação de desempenho docente*. Tese de Doutoramento. Universidade Portucalense.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. USA: Jossey-Bass.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Pestana, M<sup>a</sup>. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, M<sup>a</sup>. (2011). Poder-se-á, através da observação de aulas, diagnosticar problemas pedagógicos e estudar estratégias da sua resolução. In M<sup>a</sup>. Pinto, M<sup>a</sup>, Lapo, A. Guedes, & P. Trindade (Orgs.), *Avaliação docente: Eu, tu e nós* (pp. 17-37). Alcochete: Alfarroba.
- Queiroga, L. (2002). *Processos de avaliação da formação contínua*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: FCDEF.
- Silva, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente: O papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Vieira, F., & Moreira, M<sup>a</sup> (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos CCAP-1. Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.

**Legislação consultada:**

- Decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. *Diário da República, 1ª série – Nº 120 – 23 de junho de 2010* (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente).
- Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República, 1ª série – Nº 37 – 21 de fevereiro de 2012* (Regulamenta o sistema de Avaliação do Desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

# POLÍTICAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: OS CONTRATOS DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS PORTUGUESAS

**Maria Helena Santos Gregório**

*Universidade do Algarve (Portugal), mhgregorio@ualg.pt*

## Resumo

Esta investigação desenvolveu-se com o propósito de compreender as políticas de gestão e organização educativa, emergentes da modalidade dos contratos de autonomia das escolas. Para tal, propusemo-nos analisar e compreender o modo como o contrato de autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares.

Nas últimas décadas, as organizações educativas, a descentralização e a autonomia têm recebido bastantes desenvolvimentos ao nível do estudo teórico e ao nível da implementação prática. As diversas políticas educativas, apresentadas pelo Legislador, têm sido alvo de debates densos e alargados a todos os quadrantes da vida social, tal como os aspetos que se prendem com a contratualização aplicada ao contexto educativo.

Seguimos a metodologia de investigação qualitativa e optámos pelo estudo de casos múltiplos, na região algarvia. Para a análise dos dados recolhidos junto de gestões escolares, utilizámos a análise de conteúdo, realizada através de um programa informático de análise qualitativa.

Nos resultados apurados, encontramos indicadores referentes a descrições sobre o modo como se vivencia, o dia a dia das escolas e os processos de gestão. Estes não se referem apenas ao contratualizado e ao modo como as escolas tiveram que criar condições para a sua aplicação, mas também a dimensões de ação e de intervenção emergentes desta contratualização, em vários âmbitos e extensões do desenvolvimento organizacional e profissional. Destacam-se aspetos relacionados com a prestação de um serviço educativo com mais sucesso e ainda aspetos que se prendem com a adequação de procedimentos de autoavaliação mais eficazes, com vista a obtenção de melhores resultados dos alunos.

**Palavras-chave:** políticas educativas, organizações escolares; autonomia; contratos de autonomia; municipalização da educação

## Abstract

We developed this research with the purpose of understanding the policies of school management and organization that emerged from the school autonomy contracts that could be inserted in innovative models of governance. With the aim of analyzing and comprehending the ways in which the autonomy contract influences the management of school organizations.

Educational organizations decentralization and autonomy received, in the democratic Portugal, several developments both at theoretical and practical level. The several educational policies disposed by the legislator as well as the autonomy and assessment of the schools have been targeted has debated areas from all the social life areas, as well as some aspects regarding the appliance of contracts to the educational context.

For the research we used a qualitative methodology and chose the multiple case study to collect data from the algarvian area and the content analysis assisted by computer to systematize the data collected.

We found several categories, subcategories and indicators regarding the way of living the everyday life by the educational actors in the schools. These indicators do not to refer only to the areas contractualized and to the ways created to implement it, as also to several aspects that emerged at several levels and dimensions of organizational and professional development. Some aspects regarding the educational service provide more success for all students, other aspects regarding the implementation of self-assessment procedures, more adequate to pursue better academic results for students.

**Key words:** educational policies; school organizations; autonomy; school contracts; assessment; leadership, curriculum articulation; governance, municipalization of education

## 1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A gestão educativa é uma atividade complexa que abrange todos os sistemas da organização escolar (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010). Os contratos de autonomia das escolas vêm acrescer esta complexidade pois introduzem novos elementos na atividade. A contratualização entre o Ministério da Educação e os municípios, em matéria de educação, apresenta-se como outra variável, em todo este processo, já bastante complexo (Lima, 2015).

O desenvolvimento da contratualização no sistema público de educação insere-se no programa de descentralização das políticas públicas e implica a realização de metas concretas acordadas entre as partes contratantes e assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas. O contrato vem estimular a ação dos protagonistas no sentido de alcançar os objetivos pré-estabelecidos e faz apelo a uma gestão que se aproxima de uma verificação da discrepância entre os objetivos prosseguidos e os resultados obtidos.

A contratualização emerge como uma modalidade de gestão educativa alternativa à normalizada e à descentralizada ou desconcentrada, fora de um modelo liberal ou privatizado ou com características empresariais (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010).

A contratualização entre o Ministério da Educação e os municípios pretende aproximar os objetivos com vista á articulação estratégica do ensino, por forma a aprofundar a responsabilidade das autarquias no compromisso com a educação, através dos resultados escolares. Esta, aposta na valorização da comunidade educativa local e dos *stakeholders* na tomada de decisões, no desenvolvimento de maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e organizativa (MEC, 2014).

O reforço da autonomia da escola através da contratualização revela-se um desenvolvimento no processo da reconceitualização da intervenção do Estado na educação, apelando a um maior envolvimento e responsabilização dos atores educativos locais. (Formosinho & Machado, 2010).

O grande objetivo destas medidas é o reforço da autonomia, a melhoria das aprendizagens dos alunos, as suas melhores classificações académicas e o aumento dos níveis de escolarização da toda a população (Formosinho & Machado, 2010).

O propósito deste trabalho é compreender como o Contrato de Autonomia (CA) contribui para o desenvolvimento das organizações escolares e dos vários aspetos contratualizados, nomeadamente o aprofundamento da autonomia escolar, o desenvolvimento organizacional e profissional e a melhoria dos resultados dos alunos. Analisaremos, ainda, a relação destas escolas com contrato de autonomia mantida com as respetivas autarquias locais.

## 2. O MOVIMENTO DA DESCENTRALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

As organizações educativas operam num quadro legislativo estabelecido por um governo nacional, e um dos aspetos deste quadro é o grau de descentralização dentro do sistema educativo. Os sistemas centralizados tendem a ser burocráticos e a permitir pouca capacidade de manobra às escolas e às comunidades locais. Os sistemas descentralizados delegam, transferem ou transmitem grandes poderes ao nível subalterno, e estes poderes, quando são devolvidos ao nível organizacional, conduzem à autogestão (Bush, 2008).

O processo de descentralização exige a redução do papel do governo central na planificação e no providenciar da ação, e este pode assumir muitas formas pois a descentralização significa uma mudança na distribuição da autoridade de cima para baixo, ou do centro para a periferia.

O fenómeno da descentralização tem vindo a assumir-se como uma estratégia de governação em educação. Esta surge na agenda política há quase quatro décadas e tem-se constituído como uma grande tendência a nível mundial (Caldwell, 2012). Iniciada pelos governos de cada país, a descentralização tem sido evidente nas sociedades ocidentais e nos países industrializados, onde as instituições públicas, as educativas incluídas, creem que a descentralização trará as desejadas reformas educativas.

A motivação para a descentralização reside no pressuposto segundo o qual os profissionais, e os governantes dentro das escolas, bem como os locais, se encontram em melhores condições do que os políticos e os agentes de governação nacional para realizar uma avaliação mais precisa das

necessidades específicas dos alunos, e para lhes proporcionar programas e projetos de maior qualidade e ajustados às suas necessidades (Caldwell, 2012).

A descentralização encontra-se intimamente ligada a outros conceitos, como desconcentração, desregulação, delegação, desburocratização e autonomia (Barroso, 1996; Rondinelli, Nellis & Shabbir Cheem, 1983). O conceito de autonomia, apesar de estar ligado à noção de auto governo e pressupor capacidade de decisão, não é sinónimo de independência total (Barroso, 1996). A autonomia é um conceito que pressupõe relação, ou seja, somos sempre autónomos em relação a alguém ou a algo, logo, a ação em autonomia exerce-se sempre num contexto de interdependência, num sistema de inter-relações (Silva, 2004).

No contexto escolar, a essência da autonomia passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola. Onde os diversos atores interagem entre si, com as suas possibilidades de escolha, onde alteram e criam novas regras, contribuindo, assim, para a alteração do sistema (Macedo, 1991).

## 2.1. Os contratos de autonomia

Os contratos de autonomia das escolas emergem no Capítulo VII do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, e constituem-se como um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada, por toda a comunidade educativa. Consagra, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

Os contratos de delegação de competências entre o Ministério da Educação e as autarquias emergem, posteriormente, do Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, onde se visa ações no âmbito da gestão escolar e das práticas educativas, da gestão curricular e pedagógica, da gestão dos recursos humanos, na gestão orçamental e de recursos financeiros e na gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário (Lima, 2015).

A existência do contrato tem em vista o desenvolvimento da descentralização da gestão escolar e é acompanhado por lógicas de avaliação ou regulação externa (Barroso, 2006). Ao tomar a iniciativa para estabelecer contratos para o reforço da autonomia, a partir de processos de avaliação, e deles partir para a elaboração das suas metas, reflete, da parte do Ministério da Educação, a perspetiva de contratualização segundo Gaudin (2007), onde o contrato de ação pública pressupõe a presença de três características principais: por um lado a negociação explícita acerca dos objetivos; por outro o calendário da sua respetiva operacionalização; e, em terceiro lugar, o financiamento das atividades a desenvolver. (Formosinho & Machado, 2010).

A contratualização do Ministério da Educação com as autarquias remete-nos para os conceitos de territorialização e de comunidade local. Estes traduzem uma realidade complexa para as transformações a acontecer nas relações entre o Estado e a educação (Leite & Machado, 2015). O seu objetivo consiste na “resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo” (Formosinho & Machado, 2014, p. 30). E este reveste-se de “uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos que valorizam a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política” (Barroso, 1996, p. 10). Para a qual apresenta “modalidades de regulação voluntária como parcerias, pactos ou contratos para envolver outras entidades territoriais ou institucionais, públicas ou privadas na realização dos projectos de interesse público” (Fernandes, 2010, p. 14). Embora o seu contexto, segundo Leite & Machado, 2015, nos direcione para o reforço do “envolvimento dos cidadãos na democracia direta, aceita a heterogeneidade de formas e situações, estimula ordenamentos não estatais na realização do bem comum, requer que a ação dos atores seja determinada por uma lógica de implicação e prevê uma relação negociada” (p. 209).

## 3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto, optámos por um trabalho exploratório, descritivo, interpretativo e heurístico, assente na metodologia qualitativa. O Estudo de Caso foi escolhido pois encara o caso numa perspetiva holística, sistémica, ampla, integrada, e tem como propósito compreender o caso no

seu todo e na sua unicidade. E a sua expressão de tipo coletivo ou multicasos, verifica-se quando são estudados vários casos, para possibilitar um conhecimento aprofundado sobre o fenómeno em análise.

### 3.1. Seleção dos casos

A seleção dos casos foi intencional, seguindo o caso de conveniência, as duas escolas com Contrato de Autonomia assinado, na região do Algarve, dado que a proximidade do investigador aos casos permitia a melhor agilidade de todo o processo de recolha dos dados, favorecendo uma melhor gestão de tempo e dos recursos humanos e materiais. Por questões de confidencialidade, as escolas serão designados por Escola A e Escola B.

### 3.2. Seleção dos protagonistas da investigação

A seleção dos protagonistas da investigação aconteceu em função da literatura consultada e após a obtenção de todas as respetivas autorizações necessárias.

Fizeram parte do estudo os elementos da gestão de topo e da gestão intermédia de ambas as escolas bem como os professores mais antigos dessas escolas (*Sénior staff*), num total de 11 professores, distribuídos da seguinte forma: 6 professores no Caso A (Diretor, Subdiretor, 2 Adjuntos, Diretor de Turma, *Sénior Staff*) e 5 professores no Caso B (Diretora, Subdiretora, 2 Adjuntos, 2 Assessores). Na escola B, a diretora e a subdiretora assumiram-se, igualmente, como *sénior staff*.

### 3.3. Procedimentos metodológicos

#### 3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados recorreremos a uma entrevista semi estruturada cujo guião foi construído, a partir da literature e aferido para a investigação.

A análise documental foi realizada a partir dos documentos recolhidos junto das respetivas organizações produtoras que os disponibilizam para consulta, alguns na sua página virtual.

As notas de campo resultaram de observação naturalista realizada durante os diversos contactos com as escolas.

#### 3.3.2. Tratamento e análise dos dados recolhidos

Para a sistematização dos resultados que recolhemos, procedemos á análise de conteúdo, assistida por computador. Começamos pela construção de categorias, a partir das quais identificamos subcategorias emergentes e procedemos, de seguida, á distinção de indicadores a partir da análise dos segmentos de texto dos documentos recolhidos.

Este processo de sistematização dos dados recolhidos foi efetuado com apoio do pacote informático de análise de dados qualitativos *MAX Qualitative Data Analysis – MaxQDA*.

De forma a validar os resultados da nossa investigação, usamos a triangulação metodológica.

### 3.4. Caracterização dos casos em estudo

A escola que denominamos de Escola A consiste num Agrupamento Vertical de Escolas, com escolas do 1º ciclo do ensino básico, 2º ciclo do ensino básico, 3º ciclo do ensino básico e jardim de infância, situado numa zona rural com atividades económicas, sociais e culturais específicas. Criada na década de 1970, passa a apresentar-se como agrupamento vertical de escolas a partir de 1999. Com cerca de 714 alunos de origens diversas. Esta escola conta com um corpo docente que se tem vindo a estabilizar e oriundos das mais diversas áreas do Algarve e do resto dos país.

A Escola B é uma Escola Secundária situada numa grande cidade localizada numa zona litoral, onde as atividades económicas são variadas, assim como as atividades sociais e as ofertas culturais. Esta escola emerge a partir de 1994 para se constituir uma alternativa as restantes escolas secundárias já existentes naquela cidade. Conta com aproximadamente 671 alunos, oriundo de várias áreas

geográficas da região e dos vários estratos socioeconómicos, devido à oferta formativa que disponibiliza. Quanto à população docente, ronda os 74 professores, provenientes, igualmente, de várias zonas geográficas.

#### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo, assistida por computador, realizada aos dados recolhidos pela entrevista semi estruturada, que construímos e validamos para o efeito desta investigação, e que foram, entretanto, complementados pelos dados recolhidos da análise documental e das notas de campo, revelou-nos várias categorias de análise, das quais emergiram um número variável de subcategorias, com um número, igualmente, variável de indicadores identificados por cada subcategoria.

Para a descrição e análise de resultados que aqui nos propomos desenvolver vamos centrar-nos em duas destas grandes categorias, por um lado, a categoria denominada “contratos de autonomia” e, por outro, a categoria apelidada de “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”. A primeira categoria agregou as ideias referentes à construção e implementação do contrato de autonomia nas escolas. A segunda categoria agregou as unidades de registo que se referem às relações entre os modelos organizacionais de gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos, considerando a sua monitorização e o desenvolvimento das práticas profissionais e da organização.

O fato de termos apurado um grande número de unidades de registo para a categoria “contrato de autonomia”, distribuídas de forma diferente ao longo de várias subcategorias de análise, de onde foram identificados diversos indicadores, permite-nos inferir que este aspeto foi um dos pontos fulcrais das entrevistas cedidas pelos protagonistas do nosso estudo, não só ao nível das questões colocadas como também ao nível do teor das suas conversas, pois embora as questões cobrissem um vasto leque de assuntos, os protagonistas utilizavam, como exemplo, nas suas respostas, as práticas desenvolvidas no quotidiano ao abrigo da sua contratualização (Lima, 1998).

A categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” apurou, igualmente, um vasto número de unidades de registo e agregou aspetos que foram devidamente contemplados nas avaliações externas realizadas pela IGEC durante o primeiro ciclo de avaliação externa (Oliveira et al., 2006), e considerados importantes no desenvolvimento da escola para a melhoria do serviço que presta à sua comunidade escolar (Bolivar, 2012).

##### 4.1. Contrato de autonomia...

##### ... e autonomia de escola

Para a descrição e análise da categoria “contrato de autonomia”, optámos por seguir uma ordem de apresentação e de discussão que reflete o histórico do processo da contratualização, que se expressa na seguinte sequência: negociação do contrato de autonomia; responsabilidade e cumprimento; identificação com o contrato de autonomia; valorização do contrato de autonomia; consolidação da escola; vantagens do contrato de autonomia; práticas de autonomia; resultados; mais-valias do contrato de autonomia, conforme passamos a apresentar na tabela abaixo.

**Tabela 1. Descrição das subcategorias emergentes da categoria “Contratos de autonomia”**

1.Negociação do contrato de autonomia
2.Responsabilidade e cumprimento
3. Identificação com o contrato de autonomia
4. Valorização do contrato de autonomia
5. Consolidação da escola
6. Vantagens do contrato de autonomia
7.Práticas de autonomia

8. Resultados (dos alunos)
9. Mais-valias do contrato de autonomia

Destas subcategorias, as que reuniram maior número de unidades de registo e de indicadores, foram “negociação do contrato de autonomia” e “práticas de autonomia”, o que nos leva a inferir que estes aspetos são os que maior atenção requereram por parted ação dos nossos dos protagonistas.

Na subcategoria, “negociação do contrato de autonomia” integrámos todas as unidades de registo que se referem ao relato dos vários momentos conducentes à celebração do contrato de autonomia. Conforme relatam alguns dos protagonistas, a negociação do contrato de autonomia não foi um processo linear. Este foi um processo que demorou vários meses a concluir (Oliveira et al., 2006; Formosinho & Machado, 2010), com bastantes momentos de reflexão e negociação. Seguido de uma fase de reuniões com elementos de outras escolas e da consulta e reunião com diversas outras instâncias de poder e instituições de investigação e desenvolvimento de conhecimento científico, momentos de *benchmarking*. Houve, ainda, deslocação dos elementos da escola por todo o país em reuniões diversas em busca de conselhos, apoio e sustentação para os aspetos que pretendiam negociar, onde a implicação de todos foi crucial para a melhor elaboração do document final.

A subcategoria “práticas de autonomia” refere ideias em relação às diversas práticas desenvolvidas com o propósito de melhorar a escola de uma maneira geral enquanto organização que promove um serviço educativo, bem como no que se refere à evolução e aprofundamento do contrato e da autonomia. Daqui podemos inferir que a contratualização e a implementação do contratualizado foi bastante importante para as escolas, levou a vários exercícios de reflexão, experimentação e reajuste das práticas, que ainda se encontra bastante presente nas memórias dos protagonistas. O desenvolvimento da escola deveu-se bastante à autonomia contratualizada (Formosinho & Machado, 2010).

#### 4.2. ... e desenvolvimento organizacional e profissional

As subcategorias identificadas para a categoria „relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos“ estão organizadas por ordem de importância das relações entre modelos organizacionais de gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos. E são os seguintes: cultura da escola; identidade própria; resultados dos alunos; monitorização dos resultados dos alunos; desenvolvimento profissional; práticas de desenvolvimento organizacional; validação das práticas. De realçar que esta categoria engloba, ainda, uma série de segmentos de texto que referem aspetos relacionados com o desenvolvimento organizacional fora do contrato de autonomia, ao abrigo de outra legislação, ou na consequência indireta da contratualização (Glatter, 1995). A sua expressssão apresenta-se na tabela abaixo.

**Tabela 2. Descrição das subcategorias emergentes da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”**

1. Identidade própria
2. Cultura da escola
3. Resultados dos alunos
4. Monitorização dos resultados dos alunos
5. Validação das práticas
6. Desenvolvimento profissional
7. Práticas de desenvolvimento organizacional

As subcategorias que emergiram em maior número de unidades de registo foram “práticas de desenvolvimento organizacional” e “desenvolvimento profissional”. A primeira subcategoria assume cerca de metade dos segmentos de texto desta categoria, o que vai ao encontro dos aspetos das abordagens do desenvolvimento organizacional referidos pelos autores, desde Elton Mayo até à mais recente visão democrática das organizações.



A segunda subcategoria “desenvolvimento profissional” tem a ver com aspetos e processos de avaliação e aferição que permitem ajuizar se o que foi desenvolvido e implementado está a surtir efeitos. E, quase metade das unidades de registo encontra-se nos indicadores, identificados para esta subcategoria, “da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do contrato de autonomia”, “da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional”, “da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros”, e “o contrato de autonomia e as mudanças na sociedade”. Esta subcategoria com os respetivos indicadores identificados, remetem-nos para as várias situações de desenvolvimento profissional dos colaboradores das escolas que contempla um vasto leque de situações que têm proporcionado este desenvolvimento (Wang, 2011).

A subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional” prende-se com o crescimento profissional e os ganhos de autoeficácia e autoconfiança, por parte dos profissionais, na implementação das suas práticas. O que nos indica várias práticas de desenvolvimento organizacional que ocorrem na escola em contrato de autonomia, embora nem todas as práticas sejam únicas e exclusivas deste contrato. Uma vez que esta subcategoria identificou um total de 11 indicadores, estes merecem a nossa exploração, e são apresentados de seguida.

**Tabela 3. Descrição dos indicadores identificados para a subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”**

1.Da gestão do orçamento à contabilidade analítica
2.Escola sempre em busca de soluções independentemente do CA
3.Assiduidade docente e não docente
4.O ganho de importância das lideranças intermédias
5. Primeiro organizar a escola depois trabalhar
6. Organização da escola ao abrigo do CA
7.Formação a nível não docente
8.Boa organização curricular e pedagógica deu bons resultados
9.Da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais
10.Muitas práticas devidas ao contrato de autonomia
11.Desenvolvimento e implementação de mais projetos

Os indicadores identificados com maior número de unidades de registo foram “da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais”, “assiduidade docente e não docente”, “desenvolvimento e implementação de mais projetos” e “muitas práticas devidas ao contrato de autonomia”. Estes resultados denotam uma tendência para a abordagem do desenvolvimento organizacional e todos os seus aspetos constituintes conforme encontrados na literatura.

A contratualização contribuiu para o desenvolvimento organizacional das escolas (Bolivar, 2012), o desenvolvimento dos profissionais, e, também, para o seu desenvolvimento pessoal, todos eles aspetos referidos na literatura. E constituiu um processo longo de negociação, como já vimos, e de reflexão acerca das organizações (Gaudin, 2007; Formosinho & Machado, 2010) bem como da respetiva prestação de contas (Afonso, 2010).

#### **4.3. ... melhoria dos resultados dos alunos**

Na categoria “contratos de autonomia” emergiu a subcategoria “resultados”, esta refere-se aos resultados académicos e pessoais dos alunos, bem como ao desafio da responsabilização para a prestação de contas da escola.

Os principais indicadores identificados, nesta subcategoria foram “da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos” e “valor acrescentado dos resultados para prestação de contas”, estes permitem-nos inferir que sem contrato de autonomia a escola estaria em condições piores. Também, que os resultados constituem um valor acrescentado encarado como lucro ou retorno para o momento da prestação de contas junto da Tutela (Afonso, 2010).

Na categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, emergiu, igualmente, uma subcategoria denominada “resultados dos alunos”, que se refere aos produtos das aprendizagens apresentadas pelos alunos.

Os indicadores identificados com maiores prevalências de segmentos de texto, nesta subcategoria, foram “do conjunto de medidas do contrato de autonomia à melhoria dos resultados” e “das aprendizagens basilares, treino diário, projetos à constância dos resultados”.

Estes indicadores sugerem a ideias para a justificação dos resultados dos alunos como sejam o contributo do contrato de autonomia, com as respetivas medidas desenvolvidas, neste sentido, e ainda todo um trabalho sistemático e diário desenvolvido com os alunos para esta fim.

#### 4.4. ...relação com a autarquia local

Um dos blocos iniciais da nossa entrevista semi estruturada contemplava as características da organização escolar, onde um dos aspetos considerados consistia na relação com a respetiva autarquia local. Os nossos protagonistas referiram, em diversas unidades de registo que a relação que mantinham com a autarquia local era bastante positiva. Embora, tenha passado por diversos momentos, também devido às várias mudanças de atores autárquicos, decorridos dos processos de eleição democrática dos mesmos.

As interações necessárias ao bom funcionamento da escola, ao abrigo dos dispositivos legais bem como a participação da autarquia na escola, ao abrigo dos mesmos, funcionavam de forma adequada e nalguns casos até bastante organizada e estruturada. Revestindo-se, o respetivo acompanhamento, de características bastante suportadas e distanciadas de qualquer política de cariz partidário da parte da autarquia (Azevedo, 2014; Leite & Machado, 2015; Lima, 2015).

### 5. EM SUMA...

O movimento da descentralização em educação tem vindo a ganhar terreno em diversos países industrializados. Em alguns países de tradição centralizada como Portugal, esta tem vindo a assumir a modalidade de contratualização, conceitualização alternativa à normalizada, fora de um modelo neoliberal. A contratualização e o contratualizado assumem um papel relevante nas práticas do dia a dia da escola permitindo o aprofundamento da autonomia (Formosinho & Machado, 2010). Esta contribui, ainda, para as práticas de desenvolvimento organizacional e constitui uma mais valia para a prestação de contas junto da Tutela (Afonso, 2010; Barroso, 1996).

O contrato facilita a continuidade do trabalho da escola na relação com os atores e comunidades locais, através de todo um trabalho de participação e envolvimento de todos os *stakeholders*.

Os desafios lançados pelo contrato foram responsáveis por alguns benefícios para a escola como o desenvolvimento dos quadros profissionais e da organização escolar bem como para os resultados dos alunos, para os quais este foi considerado bastante vantajoso.

Apesar da construção da escola em autonomia nem sempre ter sido um processo linear e simples para toda a comunidade em geral, esta envolveu-se nos processos, identificou-se com eles e trabalhou no sentido da promoção dos melhores resultados académicos dos alunos.

Nas palavras de um dos nossos protagonistas entrevistado “as coisas foram-se consolidando (...) porque realmente valiam a pena, porque aquelas que nós também propusemos em 2006 e que aplicamos em 2007 e que fomos depois vendo que não tinham validade (...), deixamo-las cair”, o que retrata, de forma exemplar, os processos envolvidos nesta construção.

### REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- Azevedo, J. (2014). Administração local de educação e formação de Cascais: apresentação de um projeto em curso. In J. Machado e J.M. Alves (Coords.) *Município, território e educação: A administração local da educação e da formação* (pp. 57-83). Porto: UCP. Retirado de <http://repositorio.ucp.pt>

- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2006). A Autonomia Das Escolas: Retórica, Instrumento e modo de regulação da acção política. In A. Moreira (Org.). *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. VNGaia: FMLeão
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage
- Caldwell, B. J. (2012). *Review of related literature for the evaluation of empowering local schools. Report to Empowering local schools section of the National school reform support branch curriculum assessment and teaching*. Retirado de <http://www.btadvisorybodies.catholic.edu.au/images/product/file/50/ReviewRelatedLiteratureEmpoweringLocalSchools.pdf>
- Fernandes, A. S. (2010). Apresentacao. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado e H. Ferreira (Orgs). *Autonomia da Escola Publica em Portugal (pp. 13-18)*. V. N. de Gaia: Fundacao Manuel Leão
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Escola, autonomia e avaliação. O primeiro ano de governação por contrato. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado e H. Ferreira (Orgs). *Autonomia da escola pública em Portugal. (pp. 121-146)*. VNGaia: FML
- Formosinho, J., Fernandes, A.S. & Machado, M. (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado e H. Ferreira (Orgs). *Autonomia da escola pública em Portugal*. VNGaia: FML
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). A regulação da educação em Portugal. Do estado novo á democracia. In J.M. Alves (Dir.). *Municípios, educação e desenvolvimento local (pp. 13-33)*. V.N.Gaia: FMLeão
- Gaudin, J.P. (2007). *Gouverner par contrat.(2º edição)*. Paris: Presses de Sciences Po
- Glatter, R. (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.). *As organizações escolares em análise. (pp. 139-260)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Leite, J. & Machado, J. (2015). A escola entre a retorica de autonomia e as praticas de concentração. In J. Machado (Coord.). *Atas do I seminário internacional: Educação territórios e desenvolvimento humano (pp. 207-214)*. Porto: UCP
- Lima, L. C. (1998). Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública. (Ensaio). In U.M. (Ed.). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. (pp. 581-601)*.Braga: Universidade do Minho
- Lima, L.C. (2015). *O programa "Aproximar Educação", os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34863>
- Macedo, B. (1991) Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação, 4, 127-139*.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *PAE: Programa Aproximar Educação Descentralização de competências na área da educação – Contrato de Educação e Formação Municipal*. Retirado de <http://www.sipe.pt/doc.php?co=538>

- Oliveira, P.G., Clímaco, M.C., Carravilla, M.A., Sarrico, C., Azevedo, J.M. & Oliveira, J.F. (2006). *Relatório Final da Actividade do Grupo de trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa:ME.
- Rondinelli, D. A., Nellis, J. R. & Shabbir Cheem, G. (1983). *Decentralization in Developing Countries. A Review of Recent Experience*. Retirado de [http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1983/07/01/000009265\\_3980928162717/Rendered/PDF/multi0page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1983/07/01/000009265_3980928162717/Rendered/PDF/multi0page.pdf)
- Silva, S. C. (2004). 30 anos de governação (pouco) democrática das escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.). *Políticas e gestão local da educação. Atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. (pp. 199-210). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Wang, L. (2011). *Educational Leadership and Policy Studies*. Indiana University. Bloomington: Indiana

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República, nº 102/1998 - Série I A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro. *Diário da República, nº 30/2015 - Série I A*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

# REGULAÇÃO AVALIATIVA E ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Elton Luiz Nardi

Universidade do Oeste de Santa Catarina (BRASIL), [elton.nardi@unoesc.edu.br](mailto:elton.nardi@unoesc.edu.br)

## Resumo

Consoante a afirmação da regulação educacional com base na avaliação externa, o Estado brasileiro legitimou a opção pela regulação avaliativa centralizada. Com ênfase nos resultados educacionais, o modelo de regulação avaliativa em curso no país evidencia características correntes no já largo conjunto de sistemas formais de *accountability* educacional, cujas marcas centrais consistem na mensuração e codificação desses resultados, com previsão de consequências. Sem perder de vista o contexto e a ação do Estado brasileiro em um regime federativo, o presente trabalho tem por objetivo analisar pressupostos que embasam a organização e a forma de operar o modelo formal de *accountability* na educação básica, a fim de destacar alguns de seus elementos estruturantes e de pôr em revista argumentos que, na ótica de seus defensores, justificam a confiança no potencial do modelo para melhorar a qualidade da educação pública. Por meio da revisita a estudos e documentos oficiais sobre a matéria, reúnem-se elementos que sinalizam o papel dos exames, da prestação de contas e da responsabilização no modelo formal de *accountability* educacional. De uma perspectiva crítica, destaca a sintonia dos referidos argumentos com determinantes da dinâmica capitalista e com interesses empresariais, nomeadamente quanto à constituição de vínculos entre competitividade e sistema educacional. Ao denunciar o tendente enquadramento da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização segundo a lógica do pensamento único, conclui pela possibilidade de se estabelecer um contraponto por meio de configurações mais democráticas de *accountability*, compatíveis com um projeto de educação e de qualidade socialmente referenciado.

Palavras-chave: regulação na educação, *accountability* educacional, educação básica brasileira.

## Abstract

According to the statement of educational regulation based on the external evaluation, the Brazilian State has legitimized the option of centralized regulation evaluative. With emphasis on educational results, the model of evaluation regulation in progress in the country shows current characteristics in the wide set of forms of educational accountability systems, whose central point consists in measurement and codification of these results, with predictable consequences. Without missing the point of the context and the action of the State in a federal regime, this work aims to analyze assumptions that support the organization and how to operate the formal model of accountability in basic education, in order to highlight some structural elements by reviewing arguments that, in the perspective of its defenders, justify the confidence in the potential of the model to improve the quality of public education. Reviewing studies and official documents, elements were found that indicate the role of examinations, accountability and responsibility on the formal model of educational accountability. From a critical perspective, it highlights the line of arguments determinants of capitalist dynamics and business interests, such as the establishment of links between competitiveness and educational system. Reporting the aiming framework of evaluation and accountability according to the logic of the single thought, it concludes the possibility of establishing a counterpoint through democratic settings accountability compatible with an educational and quality project that is socially referenced.

Keywords: regulation on education, educational accountability, basic Brazilian education.

## 1 REGULAÇÃO AVALIATIVA CENTRALIZADA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

As instituições educativas estão habituadas à realização de avaliações. Dentre outros objetivos, o fazem para verificar a aprendizagem dos estudantes, conhecer a desenvoltura da escola no âmbito curricular e acompanhar o desenvolvimento institucional. No entanto, com o crescente destaque conferido pelas políticas educacionais brasileiras das últimas décadas aos resultados educacionais, a avaliação vem operando firmemente como mecanismo indutor da produção desses resultados, cuja

expressão mais acabada é a informada pelos indicadores educacionais. Esses indicadores, por sua vez, cumprem a função de situar as escolas e redes de ensino em escalas de desenvolvimento definidas pelo Estado, visando a informar níveis de qualidade da educação escolar.

Na trilha do que Gordon Stobart (2010) denominou de “princípio da prepotência administrativa”, o Brasil vem experimentando um sistema de avaliação em larga escala que carrega em suas especificidades as finalidades de controle e de prestação de contas como as temos reconhecido na lógica do pensamento único, aos moldes neoconservador e neoliberal. No país, os ensaios de políticas de *accountability* mostram-se claramente embasados na avaliação que visa à mensuração de resultados, revelando uma polarização do discurso oficial – também expressa em documentos do Estado –, na *accountability* calcada fundamentalmente nos resultados obtidos pelos estudantes em exames em larga escala. Esta é, de modo geral, a fisionomia da *accountability* formal corrente na educação básica brasileira (ou educação não superior), especialmente na etapa do ensino fundamental.

Como sugerido, essa crescente ênfase nos resultados, experimentada no Brasil principalmente na última década, é congruente com o já largo conjunto de sistemas formais de *accountability* que consistem na mensuração e codificação de resultados com previsão de consequências, sistemas esses alinhados à emergência *Estado-avaliador* e à disseminação de pressupostos da *New Public Management*, “(...) onde a definição prévia de objetivos e a mensuração e quantificação são aspectos centrais (...)”, conforme anota Afonso (2010, p. 161).

Mas, afóra essa congruência, a compreensão da forma como ganhou força a avaliação em larga escala no país exige compreendê-la no contexto histórico brasileiro. Em linhas gerais, conforme sintetiza Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007), a emergência de tal avaliação não é explicada pela estruturação e/ou crise de um Estado de bem-estar, na medida em este Estado não existiu no Brasil. A explicação reside, em grande parte, nas “nas peculiaridades da constituição, desenvolvimento e crise do Estado e do projeto de modernização do país, de natureza nacional-desenvolvimentista, bem como pela ‘solução’ dada a ela.” (p. 186).

Entre as peculiaridades desse Estado, convém ressaltar a sujeição das políticas sociais às políticas econômicas. Dessa fórmula amarga, embora se tenha colhido uma expansão da escolarização, dela também adveio a exclusão da maior parte da população, conforme mostram, por exemplo, os altos índices de analfabetismo no país. Outra particularidade realçada por Freitas (2007), diz respeito à importância e poder da burocracia e tecnocracia do Estado. Essa última em especial, “constituiu um canal que possibilitou a determinadas forças sociais a afirmação de seus projetos estratégicos econômicos e não-econômicos, contando com o poder estatal” (p. 187). A mesma dimensão tecnocrática também se expressou pelo emprego de métodos das ciências físicas na administração da sociedade, pela crença nas virtudes da *técnica* da planificação e pela busca da homogeneização. O resultado disso tudo foi o aumento de seu poder (da tecnocracia do Estado), “com um Executivo forte, uma organização burocrática que se apropriou da planificação e direcionou a legislação, com o domínio de conhecimentos teóricos e técnicos, com vinculação da ideia de ‘mudança’ à de ‘progresso’ (...)”. (p. 187).

A decisiva articulação entre tecnocracia e burocracia no processo de emergência da avaliação é, segundo conclui Freitas (2007), uma das razões pelas quais a introdução da regulação avaliativa no país, em sentido estrito, não pode ser atribuída linearmente às imposições de organismos internacionais, embora seja evidente a influência exercida por eles. Uma influência que, como nos mostra Maria Abádia da Silva (2002), em seu estudo sobre a política educacional do Banco Mundial, diz respeito a uma intervenção com consentimento, evidenciando que, a par das condicionalidades e influência desses organismos, os defensores dos interesses do capital local e/ou internacional as acolhem “em nome” da sociedade brasileira.

Com a introdução e a afirmação da regulação via avaliação, ocorridas entre 1988 e 2002, mediante a criação, institucionalização e desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a intervenção do Estado central foi fundamental para que essa regulação adquirisse força normativa na educação básica, tendo em vista a construção, ativação sistemática, expansão, ampliação e aprimoramento de todo um aparato de “medida-avaliação-informação”, destacadamente a partir de 1994, ano da formalização da criação do SAEB. De acordo com Freitas (2007, p. 187), foi com essas medidas que

o Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político-administrativos e pedagógicos que

ênfaticamente a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva da lógica de mercado.

Por fim e na linha dos argumentos já apresentados com vistas a uma breve contextualização da legitimação, pelo Estado brasileiro, da opção pela regulação avaliativa centralizada, importa assinalar que a força normativa exercida por essa avaliação teve, nos anos de 1990, papel fundamental na construção da hegemonia do projeto de modernização educacional que se armava no país, o mesmo que ensejou tanto o fortalecimento como a consolidação da avaliação em larga escala.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), com a regulação estatal operando na lógica da regulação pelo mercado, foi ampliada a força normativa da “medida-avaliação-informação”, dispondo do que se pode chamar de uma nova regulação da educação, tempo de ascensão do Estado-avaliador no país (Freitas, 2007). No entanto, a força normativa da avaliação não foi diminuída nos governos subsequentes. Pelo contrário, continuamos a presenciar sua potencialização e a produção de condições que lhe asseguram lugar central nas atuais políticas educacionais, de que são evidências, para citar dois casos paradigmáticos, a criação, por Decreto de 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Governo de Luís Inácio Lula da Silva) e a “consagração” desse índice pela Lei que aprovou, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), afirmando-o como identificador da qualidade da educação básica no país.

No que se refere à criação do IDEB, importa assinalar que, desde a criação formal do SAEB, em 1994, com o qual teria sido introduzida no país uma “cultura de avaliação” (Fernandes & Gremaud, 2009), um maior alinhamento à perspectiva de responsabilização das escolas pelos resultados produzidos teve como marco temporal o ano de 2005, quando o sistema foi dividido em Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), essa de última de caráter censitário, conhecida como Prova Brasil. Para Fernandes e Gremaud (2009, p. 10), os resultados dessa prova, realizada a cada dois anos e com seus resultados amplamente divulgados pelo Estado, permitem “agregar à perspectiva de avaliação para o diagnóstico a noção de *accountability*”. De acordo com Bonamino e Sousa (2009), tal noção de *accountability* responde a uma segunda geração de avaliação em larga escala no Brasil, com a qual os resultados são articulados com políticas de responsabilização branda (*low stakes*). Uma responsabilização forte (*high stakes*), com consequências materiais para os agentes escolares – uma terceira geração de avaliação da educação básica no país – já estaria em curso no âmbito de alguns estados brasileiros, especialmente por meio da distribuição de bônus atrelada aos resultados obtidos pelas escolas e ao cumprimento de metas.

No que compete ao que designamos de consagração do índice, pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o PNE 2014-2024, destacamos o disposto no artigo 11 desse diploma legal, segundo qual o delineamento de indicadores de desempenho de estudantes, apurado por meio dos exames nacionais, deverá ser acompanhado de indicadores de avaliação institucional que considerem, conforme consta no inciso II do § 1º desse artigo, “o perfil do alunado e do corpo docente do (as) profissionais da educação, as relações entre a dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos de gestão (...)”. No inciso I do mesmo parágrafo, está definido que os indicadores serão produzidos pelo SAEB, considerado “fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica”, do qual resultarão “índices” para a avaliação da qualidade, como é o caso do IDEB e outros possíveis. Vemos, pois, que “a possibilidade do traçado de outros índices de avaliação da qualidade vem acompanhada da preservação do papel (...) desempenhado pelo IDEB – a essa altura transformado (...) em política de Estado – marca reforçada na Meta 7 do Plano, que estabelece médias nacionais para o índice.” (Nardi, 2014, p. 287).

Como se pode inferir, há forças que operam com afinco para a manutenção e reforço do modelo de avaliação e regulação da qualidade da educação básica atualmente em curso no país. Em sintonia com determinantes da dinâmica global do capitalismo, é forte a influência de interesses do empresariado na manutenção de vínculos entre competitividade empresarial e sistema educacional, influência essa enfaticamente denunciada por educadores e pesquisadores da área, que o fazem também com o fim de estabelecer contraponto àqueles interesses, tendo por referencial uma educação com qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros.

## 2 PRESSUPOSTOS DA ORGANIZAÇÃO DO MODELO FORMAL DE ACCOUNTABILITY PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Para uma incursão nos pressupostos da organização do modelo formal de *accountability* na educação básica brasileira, como o conhecemos atualmente, importa recorrermos às reflexões tecidas pelos economistas brasileiros Reynaldo Fernandes e Amaury Gremaud (2009), pois a abordagem que fazem das avaliações educacionais em larga escala e *accountability* coadunam com o modelo posto em curso no país, inclusive porque ambos integraram a equipe diretiva do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em período coincidente com a implantação do IDEB. Em linhas gerais, o que defendem Fernandes e Gremaud (2009) tem por base, principalmente, as formulações do economista americano Eric Hanushek (2002, 2003) e dele com Margaret Raymond (Hanushek & Raymond, 2003, 2004, 2005).<sup>1</sup>

De acordo com Fernandes e Gremaud (2009), as avaliações educacionais constituem um caso particular das avaliações de programas ou políticas e relacionam-se com a ideia de resultado, embora esse entendimento não signifique que as avaliações sejam sempre conduzidas com base em indicadores de resultados. Ou seja, além do emprego dos exames padronizados para a determinação de indicadores de resultados educacionais, os autores brasileiros reconhecem a possibilidade de as avaliações ocorrerem com base em insumos e processos. Todavia, entendem que nos dois casos o que está em pauta, em grande parte, é a questão da medida.

Justamente por essa questão, ao referirem a dificuldade de, na prática, haver uma convergência entre as avaliações orientadas por resultados e as orientadas por insumos e processos, postulam a existência de uma fraca correlação entre as variáveis alvos de cada uma delas, o que concorda com as análises tecidas por Hanushek e Raymond (2003), segundo as quais haveria possibilidade de uma escola ser recompensada pelos processos que adota, ainda que sem melhoras no desempenho dos seus alunos. Tratar-se-ia da ineficiência das variáveis de insumos e processos para explicar a qualidade e não da debilidade dos resultados coligidos como forma de medir a qualidade.

Assim posto, o tema da avaliação externa das escolas e sistemas de ensino é discutido por Fernandes e Gremaud (2009) em dois níveis.

O primeiro nível, de base conceitual, diz respeito aos principais resultados a se esperar das escolas. Neste nível situam-se, por exemplo, o debate de questões como a incapacidade das medidas pautadas em resultados de atender a diversidade de objetivos das escolas e a eficiência dos exames padronizados como meio para medir o trabalho da escola na promoção da aprendizagem dos estudantes. Já o segundo nível, de caráter técnico-operacional, focaliza a obtenção de indicadores para medir os resultados.

Na argumentação dos autores, os chamados Modelos de Valor Adicionado (*Value-Added Models – VAM*), com os quais se busca identificar, nos resultados dos exames padronizados, a parcela correspondente ao trabalho da escola na viabilização desses resultados, constituem uma via muito complexa. Esses modelos, além de terem de admitir questionáveis hipóteses não testáveis, por combinarem “medidas relativamente simples de valor adicionado pela escola a complexos modelos estatísticos” (Fernandes & Gremaud, 2009, p. 3), tendem a produzir instabilidade de *rankings*. Ademais, anotam os autores, os Modelos de Valor Adicionado mais sofisticados exigem uma quantidade de dados [...] disponíveis em poucos sistemas de avaliação no mundo. (p. 3). Convém destacar que um ponto realçado no Relatório Coleman (1966) residiu no fato de ter apontado uma mudança de enfoque quanto à identificação da qualidade das escolas: de insumos e processos para resultados, posto não ter indicado diferenças significativas no desempenho das crianças que fossem

---

<sup>1</sup> HANUSHEK, E. (2002). Publicly provided education. *NBER Working Paper 8799*. Cambridge: NBER.

HANUSHEK, E. (2003). The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, 113, F64-F98.

HANUSHEK, E. & RAYMOND, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis & Management*, 24(2), 297-327

HANUSHEK, E. & RAYMOND, M. (2004). The effect of school accountability systems on the level and distribution of student achievement. *Journal of the European Economic Association*, 2 (2-3), 406-415.

HANUSHEK, E. & RAYMOND, M. (2003). Improving educational quality: How best to evaluate our schools?. In KORDRZYCKI, Y. (Ed.). *Education in the 21st century: meeting the challenges of a changing world* (pp.147-170), Boston: Federal Reserve Bank of Boston,



relacionadas à qualidade ou à quantidade de recursos disponíveis nas escolas investigadas.

De fato, o eixo “medida” e a segurança quantitativa que ele parece oferecer constituem marcas de proa dos argumentos aqui apontados, consoante, ademais, com a posição proeminente ocupada pelos exames em larga escala na aferição da qualidade, além de expedientes como a fixação centralizada de metas como mecanismo de regulação dessa qualidade. Não é estranho, pois, que os objetivos das políticas de *accountability* educacional tenham sido impulsionados a par dessa posição central das avaliações em larga escala, como temos testemunhado no Brasil. A assertiva de que “programas de *accountability* possuem potencial para elevar o desempenho dos alunos nos aspectos medidos pelos exames” (Fernandes & Gremaud, 2009, p. 9) e que estes, como sinalizado, constituem recurso mais firmemente apropriado à aferição a qualidade, é indicativa da aposta em um terminado modelo *accountability* como recurso para melhorar a qualidade.

Atentos a estudos que enfocam experiências americanas em torno de programas de *accountability*, Fernandes e Gremaud (2009, p. 5) realçam um conjunto de pontos comuns entre esses programas, a saber:

1. Ênfase no aprendizado, o qual pode ser aferido por testes padronizados. Os indicadores de *accountability* podem incluir outras informações [...] mas o destaque é dado aos resultados dos testes [...].
2. Professores, diretores e gestores são corresponsáveis pelos resultados de seus estudantes e, assim, eles devem, ao menos em parte, responder pelo desempenho dos estudantes nos exames.
3. Presença de um sistema de incentivos para que os responsáveis pela educação dos estudantes moldem suas ações com objetivo de que seus alunos obtenham bons resultados nos exames. Esse sistema de incentivos envolve, necessariamente, a publicidade dos resultados dos testes por unidade de *accountability* (sistemas educacionais, escolas e, em alguns casos, até por professores individuais). O sistema pode conter, ou não, prêmios e punições atrelados aos resultados dos alunos.

Segundo os idealizadores do IDEB, para a implementação de programas de *accountability* com esses atributos é oportuno que algumas questões sejam respondidas. Quais objetivos desses programas são adequados? Qual o potencial dos programas para o alcance dos seus objetivos? Quais os riscos?

Para uma resposta à primeira questão, Fernandes e Gremaud (2009) assinalam, inicialmente, que programas dessa natureza visam a verificar se a aprendizagem dos estudantes lhes oportuniza determinadas competências e conhecimentos. Ao considerarem que o fundamental “é saber se os alunos teriam um futuro mais ou menos promissor, caso as escolas priorizassem suas ações para proporcionar-lhes os conhecimentos e habilidades exigidas nos exames” (p. 6), os autores encetam resposta às críticas emergidas da acusação de que, na comparação com o que podem oferecer as escolas na formação dos seus estudantes, os objetivos dos referidos programas revelam-se limitados. Se, por um lado, a quantidade de anos de estudos têm implicações no progresso econômico e outros benefícios de ordem social, por outro, os autores argumentam que a forma como a educação gera tais benefícios ainda é pouco compreendida e de difícil aferição. Portanto, resta mesmo considerar a hipótese mais presente: de que “na escola, os indivíduos adquirem determinados conhecimentos e desenvolvem habilidades que possuem alto valor social” (p. 6).

Assim posto, a ideia força que parece ser advogada por esses especialistas, tendo em conta determinadas evidências acumuladas, é que há uma correlação causal entre os resultados de testes com a renda futura dos indivíduos, com a produtividade e o crescimento econômico e não econômico. Por isso, a escola contribui para o futuro dos seus estudantes quando prioriza o ensino de habilidades e conhecimentos cobrados nos exames.

Quanto ao potencial da *accountability* para o alcance de seus objetivos, a argumentação é encabeçada pela ideia de que os agentes escolares podem mudar suas condutas para proporcionar a melhoria da qualidade do ensino. A aposta reside, pois, nos incentivos: reconhecendo-se que determinados procedimentos são inadequados e que podem ser alterados, as políticas de *accountability* são desejáveis justamente por visarem à alteração da estrutura de incentivos. De acordo com Hanushek e Raymond (2004, 2005), uma *accountability* fraca limita-se à divulgação dos resultados obtidos pelos estudantes nos testes, por escola e sistema educacional, enquanto uma *accountability* forte, além da divulgação dos resultados, atribui prêmios, sanções e assistência. Importa mencionar que, com base na análise de experiências americanas pioneiras, realizada por

Hanushek e Raymond (2004; 2005), os autores anotam a conclusão que a adoção de *accountability* fraca resultou menos impactante no aumento da proficiência.

Na esteira do argumento de que o aspecto central é a mudança de procedimentos para melhorar o ensino, vem o esclarecimento de que os programas de *accountability* não visam a culpar os agentes educativos em razão de seus alunos não aprenderem, como buscam denunciar os críticos mais renitentes dessa matéria. O potencial desses programas, portanto, dependeria mesmo de sua capacidade de indução de mudanças nos procedimentos escolares com vistas à melhoria do ensino que as instituições promovem (Fernandes & Gremaud, 2009).

A valoração das características dos programas de *accountability* aqui referidos, não estranhamente também municia a argumentação a respeito de alguns riscos possíveis com a adoção desses programas. O estreitamento do currículo e a exclusão de alunos de baixa proficiência é um dos riscos referidos. Sobre este risco, de um mirante de análise muito distinto daqueles que nos oferecem muitos estudos criteriosos e densos acerca das questões curriculares no Brasil, os autores em tela consideram que: “Se os objetivos dos programas são adequados, o estreitamento do currículo não vem a ser um problema.” (Fernandes & Gremaud, 2009, p. 9).

Outro risco pontuado – considerado o mais preocupante –, é o do uso de *gaming* por parte das escolas, como é caso do treinamento de alunos para os exames e a exclusão de alunos com baixa proficiência. De difícil controle, o enfrentamento desse risco constitui, na visão dos autores, uma tarefa a ser cumprida por meio de procedimentos de fiscalização.

### 3 ALGUMAS NOTAS CONCLUSIVAS

Neste trabalho buscamos assinalar alguns aspectos que nos permitem perceber a compreensão dos idealizadores do IDEB, índice demarcador do atual sistema formal de *accountability* na educação básica brasileira, sobre elementos estruturantes desse sistema, bem como sobre o seu potencial para assegurar a qualidade da educação. Também, nos permitem perceber o papel que tendem a assumir os exames, a prestação de contas e a responsabilização enquanto elementos da *accountability* dinamizada no país. Na síntese de Schneider e Nardi (2014, p. 22), uma das fragilidades do modelo operado na educação básica brasileira reside no fato de prescindir de “um processo que permita emitir juízos valorativos mais consistentes acerca das práticas, instituições, contextos e políticas educacionais (...)”, para o qual são necessárias uma avaliação e uma autoavaliação referenciadas, congruentes com o postulado de uma educação democrática.

Podemos dizer que a qualidade que nos oferece tal sistema na atualidade não é congruente com a ideia de qualidade que anima o movimento dos educadores brasileiros em sua mobilização na defesa de políticas públicas democráticas e participativas, do qual também ecoa a denúncia de que o modelo de prestação de contas e responsabilização filiado à forma hegemônica de *accountability* não confere à aprendizagem o valor que atribuímos a ela, ao menos em se tratando de objetivos maiores da educação, como disse Diane Ravitch (2011).

Na busca pelo reconhecimento, por parte do Estado, de outros fatores determinantes da qualidade da educação, que não somente aqueles que alimentam o atual índice oficial de qualidade, o movimento dos educadores, encabeçado principalmente pelas diferentes associações científicas e de classe da área da Educação no país, tem defendido que os indicadores constituídos por processos de avaliação externa à escola visem, principalmente, a subsidiar as redes de ensino e as escolas no seu planejamento. Um posicionamento que, conforme Luiz Carlos de Freitas (2005, p. 928), reconhece a escola como “centro de reflexão sobre si mesma, sobre seu futuro.”

A nosso ver, defesas como essa concordam e nos mostram possibilidades para formas alternativas de *accountability* educacional, com as quais a avaliação, a prestação e contas e a responsabilização, diferentemente do perfil que lhes tem sido atribuído pela lógica do pensamento único, neoconservador e neoliberal (AFONSO, 2012), assumam configurações mais democráticas, distintas dos pressupostos e princípios que, atualmente, ainda embalam a educação de resultados.

### REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: M. T. Esteban & A. J. Afonso (Org.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.147-170).

São Paulo: Cortez.

- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484.
- Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 30 outubro 2007, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Fernandes, R., & Gremaud, A. (2009) *Qualidade da educação: Avaliação, indicadores e metas*. 2009. Recuperado em 30 outubro 2012, de [http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf)
- Freitas, D. N. T. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados.
- Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26(92), 911-933.
- Hanushek, E. & Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis & Management*, 24(2), 297-327.
- Hanushek, E. & Raymond, M. (2004). The effect of school accountability systems on the level and distribution of student achievement. *Journal of the European Economic Association*, 2(2-3), 406-415.
- Nardi, E. L. (2014). Políticas de responsabilização e PNE: Tendências, ensaios e possibilidades. *Retratos da Escola*, 8(15), 281-292.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Schneider, M. & Nardi, E. L. (2014). O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 7-28.
- Silva, M. A. (2002) *Intervenção e consentimento: A política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

# NARRATIVES AND PERCEPTIONS OF THE REFORM OF GCSEs, AS AND A LEVELS, FROM 2012 TO 2015: LESSONS LEARNED

Fatima Lampreia Carvalho<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics, Algarve University (Portugal),  
[flcarvalho@ualg.pt](mailto:flcarvalho@ualg.pt)*

## Resumo

Este artigo identifica lições que políticos devem aprender a partir de uma reflexão sobre reformas de exames educacionais na Inglaterra. Com base em uma matriz teórica para avaliar políticas para exames educacionais esta revisão investiga perspectivas políticas, técnicas e sociais nas reformas de GCSEs (general Certificate of Secondary Education), AS (Advanced Subsidiary) e A levels (Advanced level). Este estudo usou o software NVIVO para análise de conteúdo, facilitando a leitura sistemática de cerca de 400 fontes bibliográficas contendo narrativas e percepções das reformas de exames na Inglaterra. A reação negativa da mídia contra a reforma de exames comprovadamente aumenta os riscos contra a reputação das qualificações nacionais na Inglaterra. O círculo vicioso dos anúncios de reformas radicais e seu debate na mídia afeta percepções sobre a qualidade dos exames de forma diferente daquela exercida por análises técnicas competentes. Focando na reforma de exames proposta pelo Governo de Coalizão (Liberal-Conservador), este artigo conclui que apesar do objetivo principal da reforma da Coalizão ter sido restaurar confiança pública, as mudanças propostas não ressaltaram a justiça dos exames como ponto importante. Julgamentos holísticos formulados por uma gama de usuários revelaram suspeita de que os resultados de exames públicos iriam afetar as chances dos candidatos de progredir na vida. Caso as reformas das qualificações fossem apoiadas por estruturas políticas locais ao invés de serem motivadas por grandes forças políticas é possível que formas independentes de prestação de contas protegeriam a reputação das qualificações nacionais.

**Palavras-chave:** reform narratives, perceptions, educational assessments, testing policy, reform risk.

## Abstract

This article identifies lessons that policy makers may learn from previous and present reforms of educational assessments in England. Based on a theoretical matrix for the evaluation of testing policy this review investigates political, technical and social perspectives of reforms of GCSEs, AS and A levels, this study used NVIVO content analysis software to facilitate a systematic reading of circa 400 bibliographic sources on narratives and perceptions of examination reforms in England. Some of the key lessons learned are that negative media reactions to assessment reforms increase risks to the reputation of England's national qualifications. The vicious circle of radical reform announcements and their debate across the British media affect public perceptions of examinations standards in different ways to the well informed analyses that some assessment academics produce. Looking at the most recent Coalition government reform of Key Stage 4 Qualifications, I conclude that although the main objective of the original Coalition reform was to restore public confidence, the proposed changes did not stress fairness as particularly important. Holistic judgements formulated by a wide variety of stakeholders manifested a general apprehension that public examination results would affect candidates' life chances. If reforms of qualifications were underpinned by local policy frameworks rather than motivated by policy levers it is likely that independent forms of accountability would protect the reputation of national qualifications.

**Keywords:** narratives, perceptions, educational assessments, testing policy, reform risk.

## 1. INTRODUCTION

The Coalition Government promoted significant reform of GCSE, AS and A level qualifications, first announced in 2010, which has continued under the Conservatives. The purposes of this article are to: (1) Identify and analyse political, technical and social narratives underlying the reforms of GCSEs AS and A-Levels, contrasting arguments in favour and against government proposals; (2) Single out lessons learned from this reform as well from early reforms of qualifications in England. My case study starts in

2012 and ends in 2015, when policy makers in England found that it was imperative to raise the difficulty of examinations which students in England take to pass the General Certificate of Secondary Education (GCSE), AS (Advanced Subsidiary) level and A (Advanced) level qualifications.

In April 2009, a Policy Exchange report revealed failure of Government's £2 billion education strategy<sup>1</sup>. Gove, ex-chairman of Policy Exchange, went on to become Secretary of State for Education in May 2010. With basis on research reports like "Rising Marks, Falling Standards" (Richmond and Freedman, 2009)<sup>2</sup>, the Coalition government then published *Reforming Key Stage 4 Qualifications* (DfE 2012a). The DfE document listed proposals for changing the examination system. According to the ex-Secretary of State for Education, Michael Gove, these reforms were radical.<sup>1</sup> *Reforming Key Stage 4 Qualifications* addressed concerns like:

- low or declining performance in international league tables such as Programme for International Student Assessment (PISA),
- year on year grade inflation, which threatened the credibility of the national examinations;
- lack of challenge of national examinations
- increasing candidates' familiarity with examination materials and predictability of assessments;
- low students' aspiration and motivation;
- the replacement of modular assessment with linear assessment to secure better teaching and learning;
- unreliability in controlled assessment Tiering of examinations.

*Reforming Key Stage 4 Qualifications* (DfE 2012a) argued that all of the above contributed to a lowering of examination standards in England. However, the Regulator, teachers and schools viewed the accountability systems as the key underlying risk and concern (not mentioned anywhere in reform documents). Cadwallader and Tremain (2013:11) published an interview with the Regulator on the negative impact of the accountability criteria on the examination system over the period leading to the implementation of Key Stage 4 reforms in England – "... a key risk in this area is the role that, particularly GCSEs, play in accountability of school performance and league tables and how that is potentially influencing, well more than potentially, probably is influencing the way in which schools approach exams and preparing students for them..." (Regulator)<sup>3</sup>

Mansell (2007) had already manifested concern that the pressurised environment in which schools operated may have shifted attention towards measures of accountability rather than directly on to the educational requirements of pupils.<sup>4</sup>

Mindful of competing pressures for accountability, curriculum objectives and the reliability of grades the regulator was called to make difficult decisions and deliver a reformed assessment system. From 2012, the Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)<sup>5</sup> facilitated Secretary of States decisions on a qualifications reform to raise the standards of GCSEs, AS and A levels. Yet, Ofqual's role was also to maintain standards and confidence in qualifications providing a framework to allow recognised awarding organisations to carry their work (in the context of a light touch regulatory system).

Despite the numerous consultations and reviews in preparation for the reform the plans raised challenging topics of discussion that were difficult for public understanding. Parallel research evidence also challenged the educational worth of government's proposals (Baird et al 2013). According to assessment experts the rapid changes to general qualifications would have unforeseen consequences. For Isaacs (2014) problems plaguing the GCSE English in 2012 could re-emerge in 2015. More so

<sup>1</sup> Policy Exchange Press Release (April 2009) <http://www.policyexchange.org.uk/media-centre/press-releases/category/item/2009-04-30>

<sup>2</sup> Richmond, T. Freedman, S. (2009) Rising Marks, Falling Standards An investigation into literacy, numeracy and science in primary and secondary schools, Policy Exchange <http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/rising%20marks%20falling%20standards%20-%20apr%202009.pdf>

<sup>3</sup> Cadwallader, Stuart and Kate Tremain (2013) "How Policy Formation and Implementation interacts with risks to high stakes qualifications" CERP/AQA, page 11.

<sup>4</sup> Mansell, W. (2007). *Education by numbers: the tyranny of testing*. London: Politico's

<sup>5</sup> Ofqual regulates qualifications, examinations and assessments in England and vocational qualifications in Northern Ireland

because the political terrain was due to change after the 7<sup>th</sup> May 2015 general election. Judgements of the new qualifications would take place in a new political landscape because schools were to teach the new GCSEs and A levels from September 2015, 2016 and 2017.

In the next sections I argue that the governability of assessment reforms is a highly risky activity which is difficult to manage and deliver. The central conclusions to which I will arrive at inductively, from documental data, are the following:

**Multiple expectations:** A government's narrative on the need to reform qualifications can be an attempt to address expectations relating to curriculum aims, reliability of grades and government accountability. But those expectations may be irreconcilable: (a) that 16+ qualifications must deliver the curriculum aims, (b) that employers and higher education can rely on grades for selection purposes; (c) that government can rely on grades to judge schools.<sup>6</sup>

**Communication impact:** The communication of improvements to the technical quality of the new qualifications and examinations may not be a guarantee that public confidence in the new examinations system will increase. Pro-reform narratives can aggravate a lack of confidence in the old system as a way to accrue support for change and innovation.

**Accountability influence:** The accountability purposes of examinations in England tend to influence public perceptions of standards as relating to better performance thus transforming the idea of educational standards into a consumer option for aspirational individuals. For this very reason students, parents and schools are unlikely to accept lower examination grades as result of reforms to raise the standards of GCSEs, AS and A-Levels.

**Differentiation ambiguity:** The notion of differentiation that reformers adopted to promote the validity of the new examinations made sense for an audience with technical knowledge of the matters. For large sectors in the British society valid assessments meant assessments that addressed the educational needs of the whole population of test takers.

**Divisive articulations:** Antagonistic articulations used in reform narratives allowed a contagion between sensationalist media narrative styles and the narrative style used by policy makers who tried to win public support for change to 16+ qualifications. Policy makers blamed a number of actors ranging from previous government administrations, self-interested awarding organisations, bad teachers and even poor students' attitude for the erosion of qualifications standards.

**Policy making and ownership:** Policy making and policy ownership are different aspects of a reform plan. From 2012, the Secretary of State for Education was the 'policy maker' responsible for initiating the GCSEs and GCEs reforms. The DfE was the institution performing the role of 'policy owner' responsible for implementing the new examination policies. As the policy owner the DfE would need to guarantee the reliability of grades in the new assessment system. The Office for Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual), set up in April 2010 under the [Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act 2009](#), was expected to regulate and reform general qualifications in England.

**Top down reforms:** Previous top-down reforms produced unexpected effects on the UK's examination system.

The next sections develop an argument around the following idea:

The **erosion of standards** of high-stakes qualifications in England has been the main subtext of their reform. But reforms based on the need to address erosion of standards have also tended to undermine the maintenance of standards ideal. The argument developed in this article will help the reader to revisit the reform proposals, consultations and implementation of changes to GCSEs and GCEs with basis on documental evidence.

## 1.1. Methodology

This work relied on documentary methods (McCulloch, 2011), including the use of online archival resources in education, regulatory documents, commissioned public opinion reports, grey literature, academic literature and newspaper articles. There are clear distinctions between types of documents

<sup>6</sup> See Speech "Artistic Tensions" Ofqual and Glenys Stacey, 20 March 2015 ASCL Annual Conference, London. First published 20 March 2015 <https://www.gov.uk/government/speeches/artistic-tensions>

and bibliographic sources which I have used in this work. Well researched policy documents and the academic bibliography focusing on technical issues such as the comparability of standards in public examinations in England were given greater weight than newspapers articles, opinion published in magazines and views aired on TV programmes. In order to validate public opinion on the reforms we have used Ofqual's commissioned reports *The Perceptions of A Levels, GCSEs and Other Qualifications*, a project conducted using a face-to-face omnibus survey of students, parents and members of the public, as well as telephone interviews with teachers, headteachers, employers and representatives of higher education institutions.<sup>7</sup>

The key technical debate in this article is: *Whether the AS grades were artificially high, and so the A level grades had to be artificially lowered by the reform of GCSEs, AS and A levels, from 2012,*

To enable a holistic approach to technical issue on grade inflation I contrasted the diverse points of view being argued in England, from 2012 to 2015. With data collected and stored in NVIVO, I have carried content analysis of arguments contained in:

(1) **Media documents** were used to compose the context in which the reform of GCSEs, AS and A levels evolved. When analysing media extracts I have given due attention to the weight those opinions. Whereas the media did not attempt to provide a balanced view of the world that was not actually much different from academic reports. This was a particular methodological challenge which I have confronted with the support of experienced reviewers in the field of assessment.<sup>8</sup>

(2) **Public and official records produced by national authorities**, such as the Department for Education (DfE), the Regulator's consultation reports and technical policy documents with the purpose to set policy and or facilitate the regulation of assessments in England;

(3) **Academic publications by assessment experts**, many of those connected to awarding organisations across England.

The codification of the above sources relied a specific theoretical framework given by the *theory of validity* and *political discourse theory* which informed my analysis of narratives on reform. Newton and Shaw (2014: 191) Neo-Messickian framework for the evaluation of testing policy helped us to distinguish and classify scientific/technical evaluation questions and ethical/ social ones, "relating concepts such as measurement, decision and impact of new assessment polices" (Newton and Shaw 2014, p. 185). Newton and Shaw (2014: 194) theory of validity is our preferred reference because their approach elevates issues of social value and acceptability of the new testing policy as "the focal point" for the evaluation of testing policy.<sup>9</sup>

This article also refers to political discourse theory which claims that *discourse* is "a shared way of apprehending the world" (Dryzek 1997, p. 8). Based on this tradition I propose that in order to create support for their assessment reforms political parties and their leaders (the agents of discourse) are free to renegotiate the meaning of terms (e.g. educational standards) as they are currently used by the agents of another competing discourse. To do so political parties will adopt either discursive strategies which can be inclusive and consensual (the one nation discourse)<sup>10</sup> or antagonistic and disruptive (the 'us versus them' discourse)<sup>11</sup> which is divisive.

### 1.1.1 Codification of documents

The main structure I have used to codify documents analysed in this article reflected the Matrix for the evaluation of testing policy (Newton and Shaw, 2014: 191) and the theory of discursive strategies in Laclau and Mouffe (1985) Data sources were organised in NVIVO according to the following nodes:

#### 1- Pro-reform discourses (Unifying discourses).

<sup>7</sup> View You Gov (2015) Perceptions of A Levels, GCSEs and Other Qualifications in England –Wave 13 An Ofqual commissioned report July 2015 –Version 2 Ofqual/15/5705  
[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/447683/2015-07-22-perceptions-of-a-levels-gcses-and-other-qualifications-in-england-wave-13.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/447683/2015-07-22-perceptions-of-a-levels-gcses-and-other-qualifications-in-england-wave-13.pdf)

<sup>8</sup> I am indebted to Dr Paul Newton who reviewed this article.

<sup>9</sup> Newton and Shaw, 2014: 191 Neo –Messickian framework for the evaluation of testing policy.

<sup>10</sup> See Norman Fairclough (2000) *New Labour, New Language?* pages 34-36

<sup>11</sup> See *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change*.

edited by David R. Howarth, Aletta J. Norval, Yannis Stavrakakis (editors) Manchester University Press, 2000.

1.1 Technical evaluation (Plausibility, Viability, *matters of quality*) ; 1.2 - Mechanisms for achieving the primary decision-making objective(s); 1.3- Mechanisms for achieving secondary policy objective(s) and 1.4- Social evaluation (Credibility, Utility, Fairness, Legality (*matters of value - holistic evaluation*))

## 2- **Anti-reform discourses (Antagonism as discursive strategy)**

2.1 Technical evaluation (Plausibility, Viability, *matters of quality*; 2.2-- Mechanisms for achieving the primary decision-making objective(s); 2.3- Mechanisms for achieving secondary policy objective(s); 2.4- Social evaluation (Credibility, Utility, Fairness, Legality (matters of value - holistic evaluation))

The list of documentary sources reflected the voices of England's organisational and qualifications structure, which encompasses: (1) Stakeholders and consumers; (2) Government; (3) Regulators; (4) Examining Boards (or Awarding Organisations)<sup>12</sup> and (5) Schools, who shape the debates on the nature of qualifications comparability challenge in England

## 2. TECHNICAL NARRATIVES ON SOLVING THE *EROSION OF STANDARDS OF 16+ QUALIFICATIONS IN ENGLAND*

Based on content analysis of documentary sources and public opinion surveys, it is disputable whether all sectors of the British society welcomed the changes to GCSEs AS and A levels, as proposed in Reforming Key Stage 4 Qualifications (DfE 2012a). According to my study of media stories, public reports and academic journals, negative appraisals of the reform of GCSEs, AS and A-levels proliferated in the public domain when the reform was announced. Evidence from the Perceptions Survey, carried by Ofqual/You Gov demonstrated a divided public opinion. Disagreements between examination stakeholders became an ideal ground for media sensationalist approaches to the reform. Before exploring how media narratives and other documentary evidence reflected technical divisions on GCSE and A level reforms, I approach perceptions of reform according to public opinion in England, 2015. For this end I refer to Ofqual/You Gov perceptions surveys.

### 2.1 *Public Opinion on reforms: evidence from Ofqual Perceptions Survey*

In 2015, the Regulator published a study Perceptions of A levels, GCSEs and Other Qualifications in England – Wave 13, with fieldwork conducted between the 19th January 2015 and 27th February 2015. The survey results revealed that many stakeholders agreed with the need for GCSE reform but the general public and some stakeholders did not fully understand the changes:

### **Public perception of changes to GCSEs**

According to Perceptions of A levels, GCSEs and Other Qualifications in England – Wave 13, carried by Ofqual and You Gov, “When respondents were asked whether they agreed or disagreed that GCSEs needed reform. While there was no majority view from any group that GCSEs needed reform or not, a significantly higher proportion of HEIs, teachers, parents, the general public and employers agreed than disagreed that GCSEs needed reform”. (Ofqual/15/5705, page 35) There was support for the new grading 9-1 scale, “headteachers were significantly more likely than all other groups to understand the new 9-1 grading scale to be used in new GCSEs”. (Ofqual/15/5705, page 35) But the same survey indicated that 64 per cent of young people declared in 2015 they did not understand the new grading scale. Along the same lines, employers did not grasp the grading changes.

Considering changes to linear end of course GCSE assessments, young people were more likely to agree than disagree that the move to linear end of course assessment was a bad thing at GCSE. In contrast employers were more likely to disagree than agree that the move to linear end of course assessment was a bad thing at GCSE. Headteachers showed some “concern over the move to linear end of course assessment”. (Ofqual/15/5705, page 36)

On the reform changes to GCSE Tiering, the Ofqual/ You Gov study reported that headteachers, teachers and young people were more likely to agree than disagree that the removal of tiering (where possible) was a bad thing. “However, amongst the general public, parents, HEIs and employers there was a sizeable proportion who neither agreed nor disagreed or did not know” (Ofqual/15/5705, page

<sup>12</sup> Examining Boards have direct operational responsibility for designing subject specifications and processing GCSE and A level examinations. The major Examining Boards in the UK are: Assessment and Qualifications Alliance (AQA), Edexcel; Oxford, Cambridge and RSA examinations (OCR), Northern Ireland Council for the Curriculum Examinations and Assessment (CCEA) and Welsh Joint Education Committee (WJEC) .



37). Higher Education Institutions (HEIs) were clearer in their agreement that the removal of tiering (where possible) was a good thing. (Ofqual/15/5705, page 37)

On reform of teacher assessment at GCSE, teachers, headteachers and HEIs were strongest in their agreement that the reduction in teacher assessment in GCSE was a good thing. In contrast, young people were significantly more likely than any other group to disagree that the reduction in teacher assessment in GCSE was a good thing. Different from young people, the general public were slightly more likely to agree than disagree that the reduction in teacher assessment in GCSE was a good thing. The study found no real differences in opinion between parents and employers. Ofqual/15/5705, page 38)

### **Public perceptions of changes to A level**

The Ofqual/You Gov longitudinal survey of Perceptions of reform to A level revealed that “HEIs were significantly more likely than all other groups to feel that A levels needed reform, with more than half (55 per cent) in agreement.” (Ofqual/15/5705, page 55) Parents, employers and the general were more likely than HEIs and teachers to neither agree nor disagree that A levels needed reform. (Ofqual/15/5705, page 55)

Asked about the desirability of end of course assessment, young people, teachers and headteachers were most likely to feel the move to linear end of course assessment was a bad thing at A level, with close to half agreeing in each case (53 per cent among young people, 56 per cent among headteachers, and 46 per cent among teachers). There was a definite view that the move to linear end of course assessment was a negative proposal at the A level. Meanwhile HEIs were divided in their opinions on the move to linear end of course assessment at the A level. (Ofqual/15/5705, page 56)

On decoupling the AS from the A level, headteachers were more likely than any other group to feel that the disadvantages of decoupling the AS from the A level outweigh the advantages. But nearly half (45 per cent) of teachers were in agreement with decoupling AS from A level. Also, young people (43 per cent) and HEIs (40 per cent) agreed that decoupling would bring benefits to the system. (Ofqual/15/5705, page 57)

The reform plans included changes to teachers’ assessment and on this matter teachers, headteachers and HEIs demonstrated the highest levels of agreement with the suggestion that the reduction in teacher assessment in some A level subjects was a good thing. Half of headteachers (49 per cent) and Higher Education institutions (51 per cent) also agreed that it was a good thing to reduce teacher assessment in some A level subjects. Young people were significantly less likely than any other group to support the statement. (Ofqual/15/5705, page 57-8).

## **2.1. Appraisals of reform: Technical dimension of changes**

As argued in the introduction to this article, the erosion of standards of high-stakes qualifications in England was the main subtext of the reform of 16+ qualifications as proposed by the Coalition government in 2010, and discussed with major stakeholders from 2012 to 2015. But reforms based on the need to address erosion of standards have also tended to undermine the maintenance of standards ideal. In the next subsections I identify connections between the central argument put forward by reformists and what I will identify in the conclusions as some of the features underpinning the reformist discourse but first I explore the very narrative on controlling grade inflation leading to observations on the seven building blocks which I have identified as key in the architecture of the 16+ qualifications reform.

### **2.1.1. Narratives on controlling grade inflation**

Since the Coalition came to power, it desired to be seen as the responsible for restoring the reputation of GCSEs. The Secretary of State aimed to suppress grade inflation through changes to the old grading system. The topic gained salience in media stories and in June 2013, BBC News published a story “Q&A: GCSE changes in England”. According to the Secretary of State for Education, GCSE pass rate had “risen every year since the exams were first sat in 1988 until 2012. Between 2000 and 2009, the percentage of GCSEs awarded an A\* to C increased by more than 10 percentage points” (BBC News 11/06/2013).

Baird et al (2013) viewed government claims with care because evidence of grade inflation affecting GCSEs was mixed. Evidence on the causes of rise in GCSE grades over time was not available. Some of the possible causes of grade inflation (e.g. better teaching and more student effort) could be legitimate, but others, such as easier examinations and teaching to the test, would undermine the currency of the examinations. There was also mixed evidence on whether IQ test scores themselves

were rising for the population in England. There was some confirmation that pupils with the same scores on general ability tests got higher GCSE grades in 2010 compared with 1996. This could be caused by falling examination standards, improvements in educational standards or a mixture of each. Research evidence did not point to a definite general pattern of decline in cognitive demand of GCSE examination questions (Baird et al. 2013: 2).

The Coalition plans recommended a few changes to control grade inflation. There were plans to give more marks for correct spelling, grammar and punctuation and plans to change the curriculum. Ofqual also proposed the new National Reference Test (NRT) to provide exam boards with an independent measure of the ability of a year group. If GCSE performance suggested that the proportion of pupils achieving good grades should increase, the results from the new test (to be sat by a representative sample of pupils) could be used to check whether that really was the case. In future, no one would be able to claim there had been a rise in the percentage of top grades because GCSEs had got easier.

*Media backing reform plans to end grade inflation.*

Despite some critique of the National Reference Test, media stories were at times supportive of the reform plans. A few stories praised the Conservatives' initiative to call a halt to more than two decades of grade inflation. Some education editors supported a narrative that grade inflation had been fueled by easy exams and the excessive use of coursework tasks. For example, in September 2012, The Guardian John Burn-Murdoch published a story - "How have GCSE pass rates changed over the exams' 25-year history?" According to Burn-Murdoch, a piece of Ofqual research published earlier in 2012 had "definitely" found that exams had become easier in the last ten years:

Since their introduction GCSEs have been censured over perceived grade inflation. The proportion of entries awarded grades A\* to C rose every year from 1988 to 2011, falling for the first time - from 69.8% to 69.4% - in 2012. The percentage achieving grade A\* or A also climbed every year until 2012. 2.8% of GCSE entries were awarded the A\* grade when it was introduced in 1993, but 7.8% - or almost one in twelve - were given the top grade in 2011. (The Guardian 17/09/2012)

In August 2013, Graeme Paton, The Telegraph Education editor published his story on how the GCSEs had been 'devalued by grade inflation' over last decade. According to this view, teenagers in the UK performed worse in the OECD's PISA tests than those in many other developed nations:

The full extent of GCSE grade inflation over the previous decade has been laid bare in dramatic new figures showing a four-fold rise in the number of pupils gaining more than 10 elite A\*s. Data published by the Department for Education disclosed that 1,577 pupils gained 11 or more A\* grades in 2012 – up from just 379 a decade earlier. It also emerged that the number of pupils with 10 or more elite marks trebled over the same period – from 1,446 to 4,571. (The Telegraph 16/08/2013)

The next sections refer to modular assessments as reason for grade inflation. I also refer to assessment differentiation, changes to qualification construct and content standards as possible ways to control grade inflation.

### **2.1.2. Narratives on modular assessments as reason for grade inflation**

In Britain, teachers and students alike had been historically nudged into the practices of strategic economic rationality (Ball, 2013:108) rather than focus on a learning agenda. With the advent of the New Labour in 1994, the policies of successive governments created a society in which the concept of educational standards was transformed from a social goal into a consumer option for aspirational individuals (Warmington et al.2005:12; Billington, 2006: 2). One example of instrumental rationality at work as a possible reason to grade inflation was the implementation of modular assessments which helped educational managers to compete more effectively in the educational market-place. Modular assessments supported examination boards' competitiveness in an increasingly commercialized qualifications market-place. Modular qualifications also "linked the pursuit of improved examination grades to increase the probability of progression to higher education with the ultimate outcome of improved labour market status" (Hayward & McNicholl, 2007:347).

### **2.1.3. Narratives on the need for assessment differentiation as an antidote to grade inflation: the validity and reliability of the reforms**

The Coalition Reforms were designed to avoid unfairness of tiered assessments but new rules on GCSE tiering should only apply to subjects where non-tiered papers did not allow all students to demonstrate their knowledge and skills, or would not stretch the most able, being "unfair". Academic stakeholders suspected that Gove's A-level reforms of tiered assessments would disadvantage pupils. There was a perception that the meaning of "unfairness" for Conservatives was questionable: in the Conservative

reform rationale the term “unfairness” applied mainly to high performing students and ignored others students who performed less well and who were the majority. According to Jo-Anne Baird (2013) removing modular exams and reducing (if not removing) coursework was “a return to the past” (The Conversation 1/11/2013).

In June 2013, Ofqual published GCSE Reform Consultation (Ofqual/13/5292) saying that the regulator had considered models of differentiation which could be used in reformed GCSEs and there were three broad models available: (1) overlapping tiers; (2) core plus extension and (3) non-overlapping tiers (also called adjacent levels). Overlapping tiers was the model then used in some GCSE subjects. The tiers overlapped at the C–E grades. The school usually decided at the outset for which tier a particular teaching group was to aim. This meant that students sitting only foundation tier units could not earn a grade higher than C, while higher-tier students could not be awarded grades F or G. In addition to concerns about students being entered for the appropriate tier, there was some evidence that examiners tended to grade answers to more demanding questions (generally in the higher tier) more severely than answers to less demanding questions (generally in the foundation tier).

In the model in place in 2013, the point of overlap in the two tiers covered the grade C threshold, which dominated accountability measures. As a result, schools had a strong incentive to enter students for the tier which they believed gave the student the greatest chance of achieving a C grade. The current perception was that it was easier to achieve a C in the foundation tier, so schools tended to steer middling students to the less demanding rather than the more demanding course of study. This was clearly not a desirable position, as it risked limiting opportunity. (Ofqual/13/5292, page 12).

In November 2013, an Ofqual /You Gov report “GCSE Reform Analysis of consultation responses” revealed that “there was strong support for overlapping tiers from independent schools, equalities and awarding organisations. Other groups which showed a strong level of preference for overlapping tiers included teachers (n=170), academy/ comprehensive/ state selective schools (n=26) and school representative body/ unions (n=15)”. (Ofqual/13/5337, page 27) But narratives on changes incited public distrust around the radical cut-back in examination paper tiering.

According to the Ofqual /Your Gov report (Ofqual/13/5337) stakeholders raised concerns that a non-tiered approach to examinations would disadvantage or demoralise students. It would be difficult to ensure a single untiered examination (‘one size fits all’) was accessible for all capabilities. This was particularly highlighted by equalities organisations with regard to students with Special Educational Needs and Disabilities (SEND). For Local Authorities ‘considerable difficulties would arise in non-tiered examinations, as it would be hard to ensure that the content and style of the paper would be equally accessible to all students.’ Ofqual/13/5337, page 31).

#### ***2.1.4. Narratives on changes to qualification construct and content standards to address grade inflation***

The Coalition attributed the weakness of the general qualifications in England as a consequence of the easiness of the exams. GCSEs and A levels were being undermined by some sort of low demand on test takers that tended to systematically increase test scores for a specific examinee or a group. The flip side of this perceived problem was that any insensitive changes to the test construct could lead to construct-irrelevant difficulty. (Messick, 1984, p. 216). Changes to construct and content standards could systematically decrease test scores for a specific examinee or a group of examinees. As test performance is a function of both the item format and item difficulty, those taking the more difficult test form or poorly crafted items would have underestimated scores unless test score equating was carried out. But in the Coalition’s plans new examination standards should prescribe new content that would be wider and deeper. These changes applied for example to GCSE mathematics and A-level Science as well as GCSE Geography fieldwork. Media stories took the view that new emphasis on higher achievers could threaten the validity of high-stakes examinations.

#### ***2.1.5. Narratives on controlled assessment and their role to secure grade standards***

From 2002 to 2010 one witnessed a series of reforms including a reduction in the amount of coursework. The introduction of controlled assessment in place of coursework “addressed some of the concerns expressed by students, questions remained as to whether pupils received the necessary support and guidance to understand the new GCSE requirements”. (Rogers and Hallan 2010: p.162).

In 2012, the amount of controlled assessment varied according to the subject, ranging from none in maths and law, to 25% in History and humanities and 60% for more practical subjects (Lynne Rogers, 2010, IoE). It was clear that the Regulator did not support the end of non-exam assessments in GCSEs. In the “Review of Controlled Assessment in GCSEs” (Ofqual/13/5291; page 35) the Regulator stressed that did not suggest the end of non-exam assessment: there were many aspects of current GCSEs that

could not be assessed by written exams. Some form of alternative assessment, therefore, still had a role to play in many subjects – to assess practical work in science, artefacts in art and design, and performance in music, drama and physical education, and so on. “The Regulator’s plan was to limit GCSE coursework and exams as default method of assessment but the matter received great consideration after the GCSE Reform Analysis of consultation responses (November 2013) informed the regulator that organisations and individuals were concerned that the reformed GCSEs would not provide a foundation for further academic and vocational study and employment. The responses among teachers were particularly strong in their belief that the reformed GCSEs (with reduced project work and controlled assessment) would not give students with the skills required to succeed in higher education and in the workplace. (Ofqual/13/5337, page 13).

### ***2.1.6. Narratives on suspending GCSE Modularity and decoupling of AS/A Levels to secure grade standards: Lessons learned on A-levels modularity crisis***

One of the most controversial plans of the AS A levels reforms was that from 2015, A-levels would be wholly assessed through end-of-course exams taken after two years of the sixth-form. Existing AS-levels would be retained as standalone courses but results would no longer count towards the full A-level in a move that, according to critics, was likely to lead to large numbers of schools dropping them altogether. Ministers defended the plans arguing that universities did not really need to know teenagers' AS-level results as they already used GCSEs results and other information such as predicted grades, personal statements, references and interviews when making offers. Reformers also claimed that removing AS-levels would free up more time for teaching and learning

Perceptions of modular and the linear assessments.

According to a specific perspective of the A-levels reform, which did not necessarily represent the views of the academia, the Coalition plans were supportive of subject specialisation and of the restoration of university control of A-levels, “the re-establishment of linear syllabuses, increased granulation of results to aid selection at the top and the abolition of more applied qualifications, such as the Diploma”. (Hodgson and Spours, 2011:210). Teachers and schools also tended to praise the increased benefits of linearity to student’s educational experience. An IPSOS Mori research (April 2012) revealed that most teachers were in fact critical of modular assessment as an educational experience. Despite criticism, some schools continued to put their students in for exams at the earliest opportunity in the hope of giving them the best chance of attaining a high grade. (Ofqual/12/5145: page 100)

The advantages and disadvantages of modular assessment encompassed a broad range of topics including the style of teaching and learning, the transition to level 4 qualifications, flexibility as a tool for student development and preparation for higher education. For those who considered the main objective of A-Levels to prepare students for higher education a linear approach would be preferable. Coupled with other suggestions such as synoptic papers and more varied assessment methods, it was felt that a newly implemented linear approach would:

- allow the time for a more coherent educational experience, one in which students gain a better theoretical oversight of the subject; and,
- help retain this theoretical subject knowledge for use in their higher education. (Ofqual/12/5145: page 101)

Modular A•Levels were thought to distort comparability. If modular qualifications were indeed 'easier' than conventional (linear) examinations it would be impossible to compare candidates and centres, which was crucial in the British context. Some authors also suggested that, “in the same way as the original AS examinations lost coherence by 'dividing up' conventional A•level syllabuses, modules lacked coherence, with artificial groupings of subject areas or topics. (Lambert and Lines, 2000, page 86-87).

### ***21.7. Narratives on decoupling AS/A levels to protect grade standards: returning to the pre-1990s A- level model***

From 2013, a great sense of rejection to the decoupling of AS and A-Levels could be felt in news stories. The Telegraph Education editor Graeme Paton warned “Teenagers from England face missing out on degree places because of controversial plans to scrap AS-level exams in their current form, according to Cambridge University admissions chiefs. (The Telegraph 20/01/2014) A reform of the qualifications system risked “significantly disadvantaging” students in England compared with those taking exams elsewhere in the UK. The University of Cambridge spokesperson warned that AS-levels – sat in the first 12 months of the A-level course – were “fundamental to fair admissions” (The Telegraph 20/01/2014)

The reform plans allegedly “angered” representatives of major academic institutions which, in 2014, relied on students’ results at the end of the AS year to award provisional places. Cambridge University released its formal reply to a consultation carried out by the exams regulator into proposed A-level changes. In this response, Cambridge insisted that the AS-level was “fundamental to fair admissions”, because it provided an “up-to-date, objective and transparent record of academic progress at the point of applications.” (The Telegraph, 20/01/2014) But a spokesperson for the Department for Education was of the view that returning A-levels to single exams would make sure students gained a deeper understanding of a subject and put an end to the test treadmill in sixth forms – something many teachers and universities complained about. The reforms would “add further rigour to these qualifications, making them even more reliable as a predictor for admissions.” (The Telegraph, 20/01/2014)

As demonstrated above, the oppositional character of the news stories around the decoupling of AS/A Levels and against the end of tiered assessments, as well as the dangers of construct-irrelevant difficulty and changes to controlled assessment revealed the extent to which the Coalition’s plans suffered a barrage of criticism and antagonism.

One of the risks involved in the controversial nature of the Coalition’s reform plans was that Secretary of State’s rhetoric was akin to news journalism on examinations which traditionally relied on a certain narrative format that feed disagreement and lack of trust in the examination system (Warmington and Murphy, 2003, 2004, 2005; Williams, 1997: 25). The flip side of these ‘constructions’ was that the oppositional narratives raised more conflict and division around the examinations system.

### 3. MATRIX FOR THE EVALUATION OF TESTING POLICY

I now apply the theoretical matrix for the evaluation of testing policy by Newton and Shaw (2014). This matrix assisted us to organise a sample of stakeholders’ judgements regarding the Coalitions’ reform plans. The matrix also accommodates judgements of how the regulator of qualifications and examinations executed reform responsibilities and how society formulated overall judgements of the changes. As discussed in the previous sections, narratives on the latest reform of general qualifications in England reflected a discourse of frontiers that the government chosen to initiate new policies to reform GCSEs, AS and A level qualifications. Yet, as discussed before, the policy owner (Ofqual) would be held responsible for the implementation and success of the reforms. Figure 1 summarises perceptions of the Coalition initiated reforms:

Figure 1- Matrix for the evaluation of testing policy: Perceptions of Reform, 2010-2015

Discursive context of Coalition Reforms, from 2010:			
	Foci for the evaluation of testing policy		
	Objectives ↓ ↓ ↓		
	Mechanisms for achieving the Primary measurement objective(s)	Mechanisms for achieving the Primary decision-making objective(s)	Mechanisms for achieving Secondary policy objective(s)
Technical evaluation. Theoretical Plausibility & Practical Viability Matters of	(1) Measurement argument. Attribute Specification: Theory of measurement.	(2) Decision/ Intervention argument. In order to control grade inflation affecting the standards of assessments in England the government promised to increase measurement	(3) Impact Argument Impact specification Theory of impact. 3a- Reformers believed that changes would result in positive wash-back on
Quality.	GCSEs and A levels were not challenging enough in 2010-2012. The reasons to invest in qualifications of higher standards involved four arguments: 1a-The assessment content/construct argument. 1b- The structure of qualifications argument. 1c-The measurement and accountability argument. 1d-The grading standards argument.	accuracy and implement a wider content for GCSE As and A-Levels; 2a-Allocate marks for spelling, punctuation and grammar (SPaG). 2b-Create new combined awards. 2c- Stop GCSEs modularisation; 2d- Decouple qualifications to facilitate maintenance of comparable standards; 2e-Qualifications to be assessed at the end of course (linearity) to support coherence. 2f-Use a new numeric grading scale 1-9 to reflect step change in expectations from pupils and differentiate candidates more clearly.	new curriculum and assessments; 3b-Reforms would promote better transition to A Level but there would be a risk of construct irrelevant difficulty and challenges to reliability of marking. 3c-The end of modularity would increase the challenge of the qualifications but might also affect progression to higher education and disturb qualifications market-place.

Evaluation of Social value	(4) Anticipated Expenses.	(5) Anticipated expenses and pay-offs Intended impacts and anticipated side-effects.	(6) Intended impacts and anticipated side-effects. Unanticipated expenses, pay-offs, impacts, side-effects.
Credibility Utility Fairness Legality.  Overall evaluation.  (Evaluated positively or negatively by different people on different occasions)	4a-The Conservative Liberal Coalition's approach to initial change was non- consensual and its credibility therefore suffered. By winning a majority of seats in Parliament (May 2015 Elections) the Conservatives were free to proceed with no significant internal oppositions to the reforms. The risk of unforeseen expenses decreased with a Conservative majoritarian government. 4b-The reforms were perceived as unfair to poor students. The changes could lead to a "lost generation" of students prevented from progressing in their academic and professional life. 4c- Exam stakeholders sensed that by removing modular exams the reforms could be a return to the past. In the long terms governments might incur in additional expenses to correct retrograde aspects of the reform.	5a-Parents and grandparents suspected that changes to examinations would be costly and ineffective. 5b- Teachers and union representatives and academics believed that reforms were rushed without proper piloting therefore efforts might not pay-off. 5c- Critics admitted that at the initial phases of the reform policy- makers acted under electoral pressure and this would lead to a costly repetition of old mistakes.	Financial cost-benefits &. Broader benefits.  6a-The end to modular assessments could hinder competition in the educational market-place. 6b- Teaching professionals believed that policy makers did not listen to public opinion and the reform agenda undermined public confidence in the qualifications system. 6c- Universities and school representatives questioned the decoupling of AS/A Levels: the reform was likely to lead to large numbers of schools dropping AS/A Levels altogether. 6d- Society did not want to see disruption to the future of sixteen-year olds for the sake of an election. 6e-Academics warned the public of the possible impact of government changes on the reputation of an independent regulator. Government could deem Ofqual and awarding organisations as the responsible for any issues with the reforms.
<b>Overall cost-benefit argument</b>			

Source: Newton and Shaw, 2014: 191 Neo –Messickian framework for the evaluation of testing policy. The above table includes explanations provided by the authors (Newton and Shaw 2014: 192-195).

The above matrix (Figure 1) elicited a global view of technical and lay evaluations of the reform of GCSEs and GCEs, 2010-2015.

As demonstrated some of the major pro-reformist measurement arguments in the Coalition's plans related to Attribute Specification (cell 1). In their new approach to testing policy making Newton and Shaw clarified that a major role of the theory of the decision on testing policy is "ultimately to explain the relevance of the *attribute specification to the outcome specification*: why it might be possible for governments and regulators of qualifications examinations to make more accurate decisions by incorporating test scores into the decision-making process" (Newton and Shaw 2014: 206)

As seen above, the overall cost benefit balance analysis proposed by Newton and Shaw (2014) helped us to identify a gap between the intended impacts of the Coalition's plans to reform GCSEs AS and A-levels and the social narratives on changes in terms of the fairness and utility of the reforms.

According to public narratives found in academic articles, news stories and online media, the tight timeline for the executions of the 2010-2105 reforms of GCSEs, AS and A Levels seemed to reproduce well known mistakes and announce yet new perfect storms (Isaacs 2014:32) that later on the government and its agencies would need to deal with to restore public confidence in the national qualifications. Electoral pressures, lack of political consensus and rushed reforms had already taught extreme lessons to policy makers in England on memorable occasions:

- the 1988 Education Act created the GCSEs. Due to implementation issues the government and its agencies faced problems with standards maintenance in the subsequent years;
- in 2002, when the implementation of the Curriculum 2000 Reform lead to the 2002 A-Levels grading fixing scandal;
- in 2005 when due to electoral pressures the Education Secretary missed the chance to accept the proposals of the Working Group conducted by Mike Tomlinson and failed to replace the A- Levels and GCSEs with a baccalaureate –type diploma;
- in 2009 when QCA introduced the 14-19 Learning reform of GCSEs but it also implemented an unmanageable number of changes to the qualification's structure (changes to the weighting of controlled assessment, the use of comparable outcomes framework to inhibit grade inflation and so on). The reforms ended up encouraging unforeseen behaviours and shifting patterns of entry.

In 2012, there were signs that the Coalition reforms could lead to unanticipated expenses, impacts, and side-effects to confidence in the new GCSEs AS and A Levels to be implemented from 2015 to 2018.

#### 4. CONCLUSIONS

This article reviewed a range of documents and bibliography on qualifications reforms in England. The objective of this thematic review was to:

Identify and analyse political, technical and social narratives underlying the reforms of GCSEs AS and A-Levels, contrasting arguments in favour and against government proposals;

##### **Lessons learned**

The history of qualification and assessment reforms in England demonstrate that policy makers' narratives are not always matched by what they anticipate as positive impacts on the examinations system. Social evaluations of unforeseen expenses, impacts and side-effects are sometimes fulfilled prophecies.

To address this long lasting problem with assessment reforms in England, Hodgson and Spours (2011) argued that it would be important to see general education in England, not only in terms of the curriculum, but also as the product of a range of inter-related factors, which together would form a 'model'. The authors analysed the two models of general education associated with the New Labour (pragmatic and bureaucratic) and the 'Conservative model' of general education, both with emphasis on knowledge administration.

Previous top-down reforms demonstrated how Labour intended to increase access and broaden study but the central aim of its 14–19 strategy ended up improving participation and attainment. Labour reforms showed “no strong narrative about the purposes of 14–19 education and training and the role of general education within it” (Hodgson and Spours, 2011: 209). Conversely, the Conservative “raised the question of what should be learned in the 14–19 phase, stepping into a curriculum vacuum left by New Labour, and provided the thinking behind what became Coalition Government policy on upper secondary education” (Hodgson and Spours, 2011: page 209) . Both the New Labour and Conservative models of general education have relied on top- down policy levers to steer institutional behaviour. In their different ways, they were “both bureaucratic” (Hodgson and Spours, 2011, p. 214)

With reference to a notion of governance, I here argue that assessment stakeholders should support a third model of general education to encourage a more democratic and lateral approach to reforms to develop 'policy frameworks', rather than policy levers. Such novel policy frameworks should ideally be designed to invite wider participation in policy enactment and to promote equity (Coffield et al. 2008) Underpinning these developments would be a much slower, deliberative and inclusive policy process (Raffe and Spours 2007), with the intention of “creating a stable and evolving environment in which professionals and others social partners would be able to debate and discuss difficult and challenging issues and to bring about slow but durable change” (Hodgson and Spours, 2011: Page 214) .

As demonstrated in this article the vicious circle of radical reform announcements and their debate across the British media stir alternative narratives which in turn affect public perceptions of examinations standards. Cresswell (1996), Nutall (1986) and Murphy (1993) and Billington (2006: 2) warned how examination standards depend upon their *credibility*. In this study, I presented evidence of how heavily media narratives shape public debates on falling examination standards. This study revealed that although the main objective of the original Coalition reform was to restore public confidence, the proposed changes did not stress fairness as particularly important. Holistic judgements formulated by a wide variety of stakeholders manifested a general apprehension that public examination results would affect candidates' life chances. According to this study, the regulators are in an ideal position to produce long lasting definition of standards and of fairness that could mediate future reform plans and better control the social consequences of change.

##### **Acknowledgments**

This paper is financed by National Funds provided by FCT- Foundation for Science and Technology through project UID/SOC/04020/2013.

## REFERENCES

- Apple, Michael W. (2004) Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, Vol. 18 No. 1, January and March 2004 12-44
- Baird, J., Cresswell, M. and Newton, P.(2000) Would the real gold standard please step forward? *Research Papers in Education*, V.15, pp.2013-229.
- Baird, Jo-Anne, Ayesha Ahmed, Therese Hopfenbeck, Carol Brown and Victoria Elliott (2013) Research evidence relating to proposals for reform of the GCSE. Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Baird, Jo-Anne (2007). "Alternative Conceptions of Comparability" in Techniques for monitoring the comparability of examination standards, edited by: Paul Newton, Jo-Anne Baird, Harvey Goldstein, Helen Patrick and Peter Tymms. QCA - Qualifications and Curriculum Authority: London, 2007, p. 124-165.
- Ball, Stephen J. (1999) Labour, Learning and the Economy: a 'policy sociology' perspective' *Cambridge Journal of Education*, 29(2), pp. 195-206
- Ball, Stephen J. (2013) *Foucault, Power and Education*. Routledge: London
- Billington, L. (2006). Media coverage of examination results, public perceptions, and the role of the education profession. Manchester: AQA Centre for Education Research and Practice.
- Bolton, Paul (2010) Trends in GCSE attainment gaps. Commons Briefing papers SN05526. <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN05526>
- Bramley, Tom (2014) "Evaluating the adjacent levels model for differentiated assessment" Paper presented at the AEA-Europe annual conference Tallinn, Estonia, 5-8 November 2014.
- Cadwallader, Stuart and Kate Tremain (2013) "How policy formation and implementation interacts with risks to high stakes qualifications" Research Paper CERP, AQA Education.
- Cambridge Assessment (Autumn 2010) Exam Standards: The big debate. Report and Recommendations.
- CCEA Qualifications Skills and Accreditation (2013) Review of GCSE and A levels Qualifications Issues Paper. March 2013.
- CFE 2014, *Completing GCSE, AS and A level Reform Consultation – Final Report*, December 2014, Ofqual/14/5549.
- Coffield, F., Steer, R., Hodgson, A., Spours, K., Edward, S and Finlay, I (2005) "A new learning and skills landscape? The central role of the Learning and Skills Council", *Journal of Education Policy*, 20, 5, 631-656
- Coffield, F. (2007). Running ever faster down the wrong road: An alternative future for education and skills (Inaugural Professorial Lecture). Institute of Education. University of London.
- Cohen, B. (1963) *The press and foreign policy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cottle, S. (1995) The production of news formats: determinants of mediated public contestation, *Media, Culture and Society*, v17 p275-291.
- Cresswell, M.J. 1996. Defining, setting and maintaining standards in curriculum-embedded examinations: judgemental and statistical approaches. In *Assessment: Problems, Developments and Statistical Issues*, Edited by: Goldstein, H. and Lewis, T. 57–84. London: John Wiley & Sons Ltd.
- Cresswell, M.J. 1997. Examining judgements: theory and practice of awarding public examination grades. PhD Thesis, Institute of Education". University of London.
- Cresswell, M J Title "Heaps, prototypes and ethics: the consequences of using judgements of student performance to set examination standards in a time of change. Author Cresswell, Mike Publisher:



- Institute of Education, University of London, Publication date: 2003 Physical descrip 19 p. ISBN: 085473662
- Cresswell, M.J. 2000. The role of public examinations in defining and monitoring standards. *Proceedings of the British Academy*, 102: 69–120.
- Croteau, D. & Hoyes, W. (2000) *Media/Society: Industries, images, and audiences* (second edition). London: Pine Forge Press.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14(1), pp. 1–17.
- Dearing, R. (1996). *Review of qualifications for 16-19 year olds*. London: School Curriculum Authority.
- DfE (1991) *Education and Training for the 21st Century* (London, HMSO).
- Department for Education (2013). “Reforming the accountability system for secondary schools Government response to the February to May 2013 consultation on secondary school accountability”. October 2013
- DfEE (1997) *Qualifying for Success: a consultation paper on the future of post-16 qualifications* (London, DfEE).
- Department of Education (2010). *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*. Department for Education (DfE) Reformed GCSE subject content consultation (Person 20/08/2013)
- Eklöf, H. (2010) Skill and will: test-taking motivation and assessment quality, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 345-356.
- Fairclough, Norman (2000) *New Labour, New Language?* Routledge; London.
- Foucault, Michel (2010a) *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel (2010b). *The Government of Self and Others*. Basingstoke: Palgrave.
- Freedman, S. and Richmond, T. (2009) “Raising Marks, Falling Standards”. Policy Exchange [http://www.policyexchange.org.uk/publications/category/item/rising-marks-falling-standards?category\\_id=24](http://www.policyexchange.org.uk/publications/category/item/rising-marks-falling-standards?category_id=24) (Last accessed 18/07/2016)
- Furlong, John and Phillips, Roger (editors)(2001) *Education, Reform and the State: Twenty Five Years of Politics, Policy and Practice Paperback*. RoutledgeFalmer: London.
- Gay, Onagh 2010, Key Issues for the New Parliament 2010. House of Commons Library Research.
- Gipps, Caroline (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, Famer Press: London
- Qingping He , Andrew Boyle & Dennis Opposs (2011) Public perceptions of reliability in examination results in England, *Evaluation & Research in Education*, 24:4, 255-283.
- Jason Glynos, David Howarth, Aletta Norval, Ewen Speed (2009) “Discourse Analysis: Varieties and Methods” Centre for Theoretical Studies in the Humanities and Social Sciences University of Essex, August 2009 National Centre for Research Methods NCRM/014
- Geoff Hayward & Jane McNicholl (2007). Modular mayhem? A case study of the development of the A-level science curriculum in England, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:3, 335-351
- Gunter, Helen M. (2013). *Educational Leadership and Hannah Arendt*, Routledge: London.
- Goldstein, H. (2004) International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 319-330.
- Green, A. (1999) Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends, *Journal of Education Policy*, 14(1), pp. 55–71.
- Haladyna , Thomas M. and Steven M. Downing (2004) Construct Irrelevant Variance in High-Stakes Testing, *Educational Measurement: Issues and Practice*, Volume 23, Issue 1, pages 17–27, March 2004
- Hargreaves, D. (2001a) *Review of Curriculum 2000: QCA’s report on Phase One* (London, QCA)

- Hargreaves, D. (2001b) Review of Curriculum 2000: QCA's report on Phase; Two (London, QCA)
- Hartley, R. and Richmond, T. (Jan 2010) "Simply Learning: Improving the Schools system in England". Policy Exchange, 8 January 2010 [http://www.policyexchange.org.uk/publications/category/item/simply-learning-improving-the-skills-system-in-england?category\\_id=24](http://www.policyexchange.org.uk/publications/category/item/simply-learning-improving-the-skills-system-in-england?category_id=24) (Last accessed 18/07/2016)
- Hayward, Geoff and Jane McNicholl (2007). "Modular mayhem? A case study of the development of the A-level science curriculum in England". *Assessment in Education Principles Policy and Practice* 11/2007; 14(3):335-351. DOI: 10.1080/09695940701591966
- He, Qingping and Ian Stockford (2015). "Inter-subject comparability of examination standards in GCSE and GCE". *Research and Evaluation*, Ofqual. January 2015. Internal unpublished document.
- Hillman, Josh (2014) Mathematics after 16: the state of play, challenges and ways ahead, (London: Nuffield Foundation, 2014).
- Hilton, M. (2006) Measuring standards in primary English: issues of validity and accountability with respect to PIRLS and National Curriculum test scores, *British Educational Research Journal*, 32(6), 817-37.
- Hodgson, A.& Spours, K. (1997) From the 1991 White Paper to the Dearing Report: a conceptual and historical framework for the 1990s, in: A. HODGSON &K.SPOURS (Eds) Dearing and Beyond: 14–19 qualifications, frameworks and system (London, Kogan Page).
- Hodgson, A.& Spours, K. (2000) Qualifying for Success: towards a framework of understanding (London, IOE).
- House of Commons, Education and Skills Committee 14–19 Diplomas. Fifth Report of Session 2006– 07 Report, together with formal minutes, oral and written evidence Ordered by The House of Commons. 25 April 2007 <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmmeduski/249/249.pdf>
- Howarth, David R., Aletta J. Norval, Yannis Stavrakakis (eds.) (2000). *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change*. Manchester University Press, 2000
- Hodgson, Ann & Ken Spours (2006) An analytical framework for policy engagement: the contested case of 14–19 reform in England, *Journal of Education Policy*, 21:6, 679-696, DOI: 10.1080/02680930600969233
- Hodgson, Ann and Ken Spours (2011) Rethinking general education in the English upper secondary system. 1 London Review of Education <http://eprints.ioe.ac.uk/6771/1/Hodgson2011Rethinking205.pdf>
- Hutchison, D. & Schagen, I. (2007) Comparison between PISA and TIMSS – are we the man with two watches? In: T. Loveless (Ed) *Lessons Learned: What International Assessments Tell Us About Math Achievement*. Washington DC, Brookings Institution Press.
- Inquiry into A level standards- Final Report, Mike Tomlinson, December 2002, paragraph 17. [http://news.bbc.co.uk/1/shared/spl/hi/education/02/tomlinson\\_report/pdf/final\\_report.pdf](http://news.bbc.co.uk/1/shared/spl/hi/education/02/tomlinson_report/pdf/final_report.pdf)
- Isaacs, Tina (2014) Curriculum and assessment reform gone wrong: the perfect storm of GCSE English, *The Curriculum Journal*, 25:1, 130-147, DOI: 10.1080/095851
- Jarrett, Tim (2012) Schools: GCSE English grading issues. Commons Briefing papers SN06424 <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06424>.
- Laclau, E. and Mouffe, C., 1985 [2001]. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Laclau, E. and Mouffe, C., 1987. "Post-Marxism without apologies". *The New Left Review*, 166, 79-106.
- Lazarsfeld, P., Berelson, B. & Gaudet, H. (1948) *The people's choice: How the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York: Columbia University Press.
- Lazzarato, M. (2009) "Neoliberalism in Action: inequality, insecurity and the reconstitutions of the social" *Theory, Culture and Society* 26 (6) pp.109-133.
- Lawton, D. (1994). *The Tory Mind of Education, 1979–1994* (London, Falmer Press).
- London Region Post-14 Network (2000) What's happening with GCSEs and A Levels, A London Region

- Post-14 Network Conference .Conference Notes. Institute of Education, University of London, March 2010.
- Long, Robert (2016) GCSE, AS and A level reform (England). Briefing Paper Number 06962, 5 January 2016. House of Commons Library.
- Machin Stephen and Sandra McNally (2006). "Gender and Student Achievement in English Schools" Centre for the Economics of Education London School of Economics. February 2006
- Mansell, W. (2007). Education by numbers: the tyranny of testing. London: Politico's
- Messick, S. (1984). "The psychology of educational measurement". *Journal of Educational Measurement*, 21, 215-237.
- Murphy, R. (2004) *Grades of uncertainty: Reviewing the use and misuses of examination results*. A report commissioned by the Association of Teachers and Lecturers.
- McLaughlin, Maggie and Martyn Rouse (eds.) (2000) *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. Routledge: London. McNair, B (1998). *The Sociology of Journalism*, London: Arnold.
- Nardi, E. (2008) Cultural biases: a non-Anglophone perspective, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(3), 259-266.
- Newton, P (2007) "Contextualising the Comparability of Examination Standards" in Paul Newton, Jo-Anne Baird and Peter Tymms (eds) (2007). *Techniques for monitoring the comparability of examinations*, London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA). Chapter 1, pp.9-42
- OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Ofqual (2013) "GCSE Reform Consultation", June 2013 . Ofqual/13/5292 <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141110161323/http://www.ofqual.gov.uk/files/2013-06-11-gcse-reform-consultation-june-2013.pdf>
- Ofqual/You Gov (2013) "GCSE Reform: Analysis of consultation responses" Ofqual/13/5337, November 2013 [http://dera.ioe.ac.uk/17778/26/2013-11-01\\_01-yougov-analysis-of-responses-to-the-2013-gcse-reform-consultation.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/17778/26/2013-11-01_01-yougov-analysis-of-responses-to-the-2013-gcse-reform-consultation.pdf)
- Ofqual/14/5568 Consultation on the Assessment of Practical Work in GCSE Science covering: Biology Chemistry Physics Combined science, December 2014
- Priestley, M. (2002) Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy, *The Curriculum Journal*, 13(1), pp. 87-104
- Ofsted (2003). "Curriculum 2000: implementation" HMI 993, March 2003
- Orr, L. and Nuttall, D. (1983). *Determining Standards The proposed system of examining at 16+, Comparability in Examinations*, Occasional Papers 2, London: Schools Council.
- Paton, G. 2009. GCSE reforms will lead to more passes, says exam chief. *The Telegraph*, March 20.
- Prais, S.J. (2003) Cautions on OECD's recent educational survey (PISA), *Oxford Review of Education*, 29(2), 139-163.
- Prais, S.J. (2007) Two recent (2003) international surveys of schooling attainments in mathematics: England's problems, *Oxford review of Education*, 33(1), 33-46.
- Priestley, Mark (2003) Curriculum 2000: A broader view of A levels?, *Cambridge Journal of Education*, 33:2, 237-255, DOI: 10.1080/03057640302037
- QCA (2009) *Information for teachers Changes to GCSEs Including controlled assessment*. ISBN: 978- 1-84721-944-2
- Randall L. Calvert (1986). *Models of Imperfect Information in Politics*, Harwood Academic Publications GmbH: London
- School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) *The Dearing Review (1994) The National Curriculum and its Assessment: Final Report*
- Smith, Mark E (2014) *Results of the consultation on revised A level subject content Recommendations to the Secretary of State for Education from Professor Mark E. Smith*, March 2014

- Tattersall, K. (2007) "A Brief History of Policies, Practices and Issues Relating to Comparability" in in Paul Newton, Jo-Anne Baird and Peter Tymms (eds) (2007). *Techniques for monitoring the comparability of examinations*, London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA). Chapter 2, pp.43-91.
- The House of Commons, A Level Standards- Third Report of Session 2002-03, by the Commons Education and Skills Committee, March 2003 HC 153.
- The Story of the General Certificate of Education (GCE)- Advanced level- Colin Robinson September 2001. Commissioned by Statistics and Information Management Team; Communications and Knowledge Management Division; QCA.in The House of Commons , A Level Standards- Third Report of Session 2002-03, by the Commons Education and Skills Committee, March 2003 HC 153. Page 7.
- The World Bank (2010) "Successful Education Reform: Lessons from Poland". Europe & Central Asia - Knowledge Brief. November 2010, Volume 34.
- Randall L. Calvert (1986). *Models of Imperfect Information in Politics*. Routledge, 1986 - Political Science
- Reich, R. (1992) *The Work of Nations: preparing ourselves for 21st century capitalism* (London, Simon & Schuster).
- Richmond, T. Freedman, S. (2009) *Rising Marks, Falling Standards An investigation into literacy, numeracy and science in primary and secondary schools*, Policy Exchange <http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/rising%20marks%20falling%20standards%20-%20apr%2009.pdf>
- Ruddock, G., Clausen-May, T., Purple, C.& Ager, R. (2006) *Validation Study of the PISA 2000, PISA 2003 and TIMSS-2003 International Studies of Pupil Attainment*. DfES Research Report 772. Slough, NFER.
- Stobart, G. (2009) *Determining validity in national curriculum assessments*, *Educational Research*, 51(2), 161-173.
- Sturman, L., Burge, B., Cook, R. & Weaving, H.(2012) *TIMSS 2011: Mathematics and science achievement in England*. Slough, National Foundation for Educational Research.
- Wagemaker, H. (2008) *Choices and tradeoffs: reply to McGaw*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(3), 267-278. Special Issue: *International Comparative Studies in Achievement*.
- Warmington, P. & Murphy, R. (2005) *.Read all about it!. UK media coverage of A-Level results*. *Policy Futures in Education* (In press). Warmington, P. & Murphy, R. (2004) *News media depiction of A-Level and GCSE Results in 2003. Final report submitted to the Economic and Social Research Council*.
- Warmington, P. & Murphy, R. (2004) *News media depiction of A-Level and GCSE Results in 2003. Final report submitted to the Economic and Social Research Council*.
- Warmington, P. & Murphy, R. (2003) *Issuing Results: the news media.s depictions of A-Level and GCSE examinations*. Paper delivered to British Educational Research Association Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 10-13 September 2003.
- Wyse, D., McCreery, E. and Torrance, H. (2008) *The Trajectory and Impact of National Reform: curriculum and assessment in English primary schools* (Primary Review Research Survey 3/2), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

# BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

Elina Renilde de Oliveira Ribeiro<sup>1</sup>, Marilda Pasqual Schneider<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Unoesc (Brasil), elinalameira@hotmail.com

<sup>2</sup>Unoesc (Brasil), marilda.schneider@unoesc.edu.br

## Resumo

O estudo revisita a literatura sobre políticas de responsabilização em sistemas de avaliação na educação básica no Brasil, no período compreendido entre 2011 e 2015, com o objetivo de efetuar balanço da produção científica sobre o tema. O levantamento faz parte de uma investigação mais ampla que objetiva empreender debate sobre políticas de responsabilização na educação básica tendo como foco estados da federação que implantaram sistemas próprios de avaliação educacional. Adota como recursos metodológicos levantamento de teses e dissertações localizadas no Banco de Teses da Capes e em portais de universidades públicas brasileiras. Além desses, a metodologia perpassa também por busca de artigos científicos publicados em periódicos nacionais da área e de trabalhos apresentados em eventos nacionais e regionais da Anped. À guisa de conclusão, destaca a expressividade de trabalhos que focalizam análise de políticas de avaliação e a crescente associação, nos trabalhos selecionados, entre sistemas de avaliação e políticas de responsabilização na educação, também denominadas de políticas bonificação, de premiação e de incentivos monetários atreladas à lógica do mercado.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Avaliação, Políticas de responsabilização, *Accountability*, Educação básica do Brasil.

## Abstract

The study revisits the literature on accountability policies in evaluation systems in basic education in Brazil, in the period between 2011 and 2015, in order to make assessment of the scientific production considering its thematic foci. This work is part of a broader investigation, still in progress, whose intent is to undertake a debate on accountability policies in basic education by taking focus analysis Brazilian states that have implemented their own systems of educational assessment. It discusses the concept of responsibility / accountability articulated accountability policy associated with national evaluation systems. It adopts as methodological resources survey of theses and dissertations located in the Theses Bank of Capes and portals of Brazilian public universities. In addition to these, the methodology also permeates search of scientific articles published in national journals of the area and papers presented at national and regional events Anped. In conclusion, it highlights the expressiveness of works that focus on policy evaluation analysis undertaken by Brazilian states and the growing association, the selected works, among systems of assessment and accountability policies in education, also called bonus policies, awards and monetary incentives linked to the market logic.

Keywords: National Evaluation System, accountability policies, *Accountability*, Basic Education in Brazil.

## 1 INTRODUÇÃO

Criado no início dos anos de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) edificou-se como um dos principais pilares de avaliação em larga escala tornando-se marco referencial de políticas de avaliação, não só pelo Estado, mas também por seus entes federativos. Atualmente, é composto por três avaliações externas de largo espectro: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB),

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Tomando por referência o SAEB, vários estados brasileiros e alguns municípios passaram a adotar sistemas próprios de avaliação educacional. Em sua expressiva maioria, esses sistemas “[...] seguiram o desenho original do SAEB como inspiração para sua formatação” (Machado *et al*, 2015, p. 668).

No contexto das avaliações em curso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007, apresenta-se como uma política de Estado que oferece sustentação ao Sistema Nacional de Avaliação no seu objetivo de melhorar a qualidade educacional, por meio de ferramentas que induzem a prestação de contas e responsabilização das redes de ensino e escolas pelos resultados educacionais.

Essa articulação é compreendida por vários estudiosos como *accountability*. Sem tradução literal para o português está estreitamente relacionada à coisa pública sendo interpretada como prestação de contas e/ou responsabilização mediante a publicização das ações e de resultados obtidos em avaliação de largo espectro.

Nas últimas décadas, o Estado tem levantado a bandeira de maior transparência por parte de escolas, dando indícios de implementação de processos de *accountability* na educação.

Considerando a crescente onda avaliativa na educação básica brasileira e sua recente associação com políticas de responsabilização, também denominadas de políticas de incentivos, bonificação ou premiação, constitui objetivo deste trabalho efetuar balanço da produção sobre políticas de responsabilização na educação básica brasileira, no período compreendido entre 2011 e 2015, por meio de inventário da produção científica. Para isso, revisita a literatura sobre o tema com o intuito de apreender enfoques temáticos, tendências e conclusões nos estudos que focalizam análise de sistemas estaduais avaliação e políticas de responsabilização, associadamente.

## 2 CONCEPÇÕES DE RESPONSABILIDADE/RESPONSABILIZAÇÃO

Os conceitos de responsabilidade/responsabilização são abordados pelas lentes da filosofia da educação e da sociologia da educação, de modo a construir um arcabouço teórico que permita identificar os sentidos que, predominantemente, o termo assume nas políticas hodiernas pela melhoria da qualidade educacional.

Responsabilidade, palavra de origem latina, significa “condição de quem tem obrigação de responder pelos efeitos dos próprios atos ou pelo de outros” (Aulete, 2012, p. 759). Tem a ver, portanto, com a capacidade de se responder pelos atos praticados e o dever de assumir as consequências por um comportamento, do próprio indivíduo ou de outrem.

Para Arendt (2004, p. 51), “ao se renegar participação política, a responsabilidade pessoal torna-se derradeira forma de responsabilidade política”. Seria, portanto, no espaço público, atuando como cidadão, que o indivíduo exerceria suas atividades políticas assumindo uma responsabilidade subjetiva ou pessoal.

Essa filósofa define responsabilidade e culpa como conceitos distintos o que implica, obviamente, não considerá-los sinônimos. Consoante afirma, “há uma responsabilidade por coisas que não fizemos; podemos ser considerados responsáveis por elas” (Arendt, 2004, p. 213). Ter responsabilidade, para a autora, é prever os efeitos dos possíveis comportamentos e, diante dessa previsão, decidir, julgar qual atitude tomar.

Ampliando esse conceito, Jaspers (1998) assinala que na esfera política os cidadãos são politicamente responsabilizados pelos atos praticados por seus governos. E acrescenta: “a culpa coletiva existe, assim, como responsabilidade política dos cidadãos” (Jaspers, 1998 *apud* Medeiros, 2012, p. 63).

Para o autor, a culpa coletiva distingue-se da individual, pois a sociedade não pode ser tratada com uma categoria, um ser único. A liberdade política seria, portanto, fruto do reconhecimento da responsabilidade que é da esfera pública e compartilhada.

Young (2006) também propõe pensar responsabilidade distinta de culpa. Para essa filósofa, a responsabilidade é compartilhada e prospectiva. Já a culpa/culpabilização se aproxima do conceito de responsabilidade civil, pois há a responsabilização de apenas um único agente.

Em atenção a essas distinções, o sociólogo português Almerindo Afonso (2012) constata que muitos países vêm implementando políticas de responsabilização associadas com sistemas locais ou nacionais de avaliação com o objetivo de premiar e/ou punir escolas e docentes pelos resultados logrados.

O sociólogo não critica as gestões escolares que fazem uso de bonificações, contudo entende essa política de incentivos como sendo um paliativo para o enfrentamento de outras questões fundamentais na educação. Desse modo, é de opinião que uma política educacional urgente, necessária, justa e igualitária deve começar por “[...] adotar modelos de avaliação profissional amplamente discutidos e democraticamente consensualizados [...]”. (Afonso, 2014, p. 495).

Outro estudioso que tece importantes considerações acerca da concepção de responsabilização é o professor inglês Nigel Brooke (2008). O autor assevera que a política de responsabilização é uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante “a criação de consequências para a escola ou para os professores individualmente, sejam elas materiais ou simbólicas, [...]” (p. 94).

Ao analisar as políticas de responsabilização no Brasil, o autor as separa em dois grupos, a saber: as *high stakes* e as *low stakes*. O primeiro se refere aos sistemas que oferecem bônus salariais ou prêmios monetários, enquanto o segundo relaciona-se à produção de boletins e à publicação de indicadores de desempenho, sem consequências materiais para a escola e sua equipe. (Brooke, 2006, 2008).

Com efeito, as políticas de responsabilização que associam consequências aos professores e escolas, têm sido palco de polêmicas quanto às formas de implementação nas políticas educacionais. No entanto, para Brooke (2013, p. 34) as políticas de incentivo não são todas más, desde que “observadas metodologias apropriadas é possível combater as desigualdades sociais do sistema”.

Em outra direção, Freitas (2012, p.346) defende que toda a política de avaliação externa associada à responsabilização pelos resultados é uma forma do governo privatizar as escolas que não conseguem alcançar a meta estabelecida, “[...] e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres”.

Enquanto Freitas (2012) defende que responsabilização na educação assume forma da meritocracia, Brooke (2006) entende-a de forma positiva, posto permitir identificar as escolas que mais precisam de socorro. Afonso (2014), por sua vez, defende que o conceito de responsabilização pode ser entendido tanto no sentido positivo (de recompensa), como no negativo (de punição).

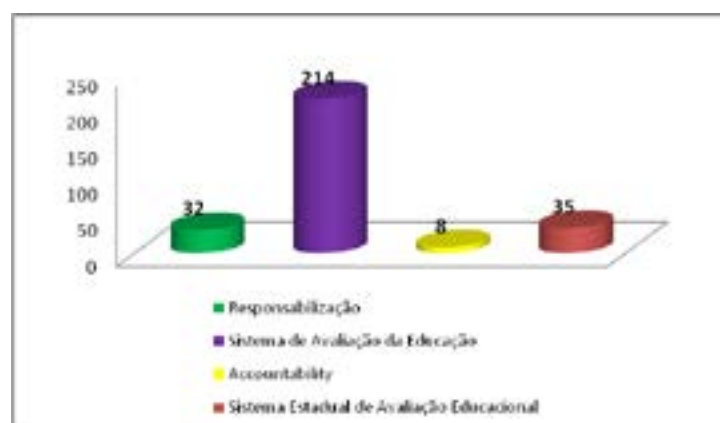
### 3 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?

Para compor o balanço da produção científica da política de responsabilização na educação foi efetuado um inventário que compreende levantamento: a) de teses e dissertações no Banco de Teses da Capes, com recorte temporal delimitado entre os anos de 2011 e 2012; b) de teses e dissertações disponibilizadas no repositório de programas de pós-graduação de 28 universidades públicas brasileiras, no período compreendido entre 2013 a 2015 delimitando-se, como representação, uma universidade pública federal situada em cada um dos estados da federação, uma universidade pública federal situada no Distrito Federal e uma universidade pública estadual de reconhecimento nacional que oferecesse curso de mestrado e doutorado em educação (28 universidades); c) de artigos científicos publicados em periódicos nacionais da área, no período de 2011 a 2015: Revista Brasileira da Educação (RBE), vinculada à Anped; Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), vinculada à Anpae; Revista Educação e Sociedade, vinculada ao Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) da Unicamp; e, d) de trabalhos completos publicados em anais de eventos da Anped Nacional, AnpedSul e AnpedSudeste, em eventos realizados entre 2011 a 2015 com submissão aos GT5 - “Estado e Políticas Educacionais”, GT13 - “Educação Fundamental” e GT14 - “Sociologia da Educação” e de eventos da Anped das regiões Sul e Sudeste, no mesmo período.

Numa primeira fase, os levantamentos consideraram a incidência de cada descritor, separadamente, nos trabalhos localizados. Numa segunda fase, e tendo em conta nosso interesse de refinar a busca, o levantamento tomou o termo responsabilização associado a um dos demais descritores, assim constituídos: a) responsabilização e Sistema de Avaliação da Educação (SAE); responsabilização e *accountability*; responsabilização e Sistema Estadual de Avaliação Educacional (SEAE).

Na primeira etapa de levantamentos, a seleção do material deu-se pela identificação de, pelo menos, um dos descritores no título, resumo ou palavras-chave em diferentes áreas do conhecimento. Verificou-se que no período compreendido entre 2011 e 2012 foi abundante a produção de teses e dissertações versando sobre responsabilização, sistemas de avaliação da educação, *accountability* ou, mesmo, sobre sistemas estaduais de avaliação educacional, ainda que sobre este último descritor a produção foi bem menos expressiva.

Considerando apenas a área da educação, foi localizado no repositório da Capes um conjunto de 289 produções sendo que a maioria, 214 versam sobre sistema de avaliação da educação, como demonstra o Gráfico 1.



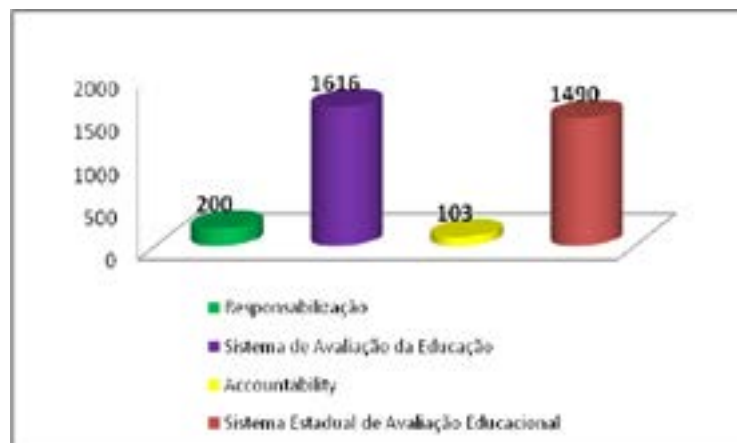
Graf. 1. Número de teses e dissertações do Banco de Tese da Capes (2011-2012)



A captura nos repositórios dos programas de pós-graduação em educação de universidades públicas brasileiras revelou dois aspectos, no mínimo, curiosos. O primeiro deles refere-se ao número expressivo de teses e dissertações produzidas nos programas de mestrado e doutorado em educação comparativamente às disponibilizadas no Banco de Teses da Capes.

Ainda que o período de cobertura de cada uma das fontes tenha sido diferente - no Portal Capes, 2011 e 2012 e no Portal das 28 universidades públicas, 2013 a 2015 - e que o período compreendido na busca aos repositórios das universidades públicas tenha contemplado um ano a mais do que o do Banco de Teses da Capes, surpreende o número de trabalhos localizados: um total de 3.409 teses e dissertações, perfazendo um aumento aproximado de 1.180% do disponibilizado no Portal da Capes.

O segundo aspecto refere-se ao número de trabalhos considerando cada um dos descritores na sua relação com o conjunto de trabalhos publicados nos repositórios das referidas instituições. Especialmente em relação ao descritor responsabilização, nas universidades pesquisadas o percentual de teses e dissertações é 625% superior ao do Portal da Capes, conforme pode ser verificado no Gráfico 2.



Graf.2. Número de teses e dissertações de universidades públicas brasileiras (2013-2015)

Importa destacar que uma mesma produção pode ter sido selecionada pelo sistema mais de uma vez, tendo em vista a possibilidade de alusão, por parte dos autores, de um ou mais descritores, ou até mesmo de todos, em uma mesma produção.

De todo modo, como é possível verificar na área da educação tem sido mais abundante a produção de teses e dissertações que tratam do sistema de avaliação. Essas produções tanto se referem ao SAEB, como a uma das avaliações que o constituem, tais como, Prova Brasil, Enem e ANA. Um número significativo dessas produções focaliza o IDEB, considerado o indicador oficial de aferição da qualidade da educação básica no território brasileiro.

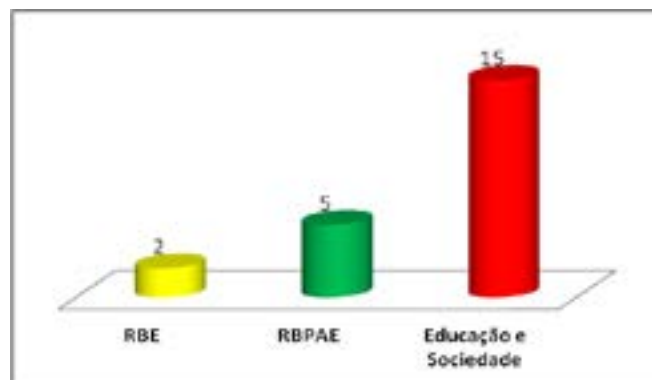
Na segunda fase do levantamento, que consistiu em localizar as produções que tivessem o termo responsabilização associado a um dos demais descritores e, por fim, responsabilização e Sistema Estadual de Avaliação Educacional, ocorreu redução significativa no número de produções.

No Portal da Capes, foram localizados um total de 258 trabalhos, assim distribuídos: 209 sobre responsabilização e sistema de avaliação da educação; 41 sobre responsabilização e sistema estadual de avaliação educacional; e, oito sobre responsabilização e *accountability*. Nos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação ocorreu uma inversão. Enquanto sobre o par

responsabilização e sistema de avaliação da educação foram localizados 191 trabalhos, na associação responsabilização e sistema estadual de avaliação educacional foram localizadas 186 produções e 57 sobre responsabilização e *accountability*.

Considerando o número de trabalhos localizados nesses dois repositórios, a etapa seguinte consistiu em realizar leitura desses trabalhos na íntegra com o intuito de selecionar os que focalizavam políticas de responsabilização em sistemas estaduais de avaliação. Esse refinamento resultou num total de doze produções da área da educação, sendo duas teses e dez dissertações.

Concluída esta etapa, a busca de materiais recaiu sobre periódicos científicos da área da educação com recorte temporal de 2011 a 2015. Considerando fonte a Revista Brasileira da Educação (RBE), a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) e a Revista Educação e Sociedade. O levantamento considerou menção a cada um dos descritores no título, resumo, palavras-chave ou mesmo no corpo do texto de artigos científicos publicados nesses periódicos. Por esses critérios, foram localizados 22 artigos científicos sendo a quantidade dessas produções demonstrada no Gráfico 3.



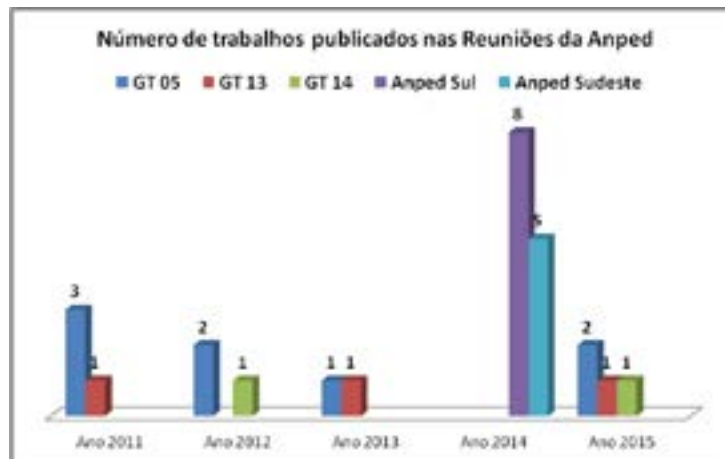
Graf. 3. Número de artigos científicos produzidos em periódicos da área (2011-2015)

Como é possível verificar, a Revista Educação e Sociedade armazena o maior número de publicações sobre o tema no período representado.

No tocante aos descritores associados ao termo responsabilização, foram localizados oito artigos que tratavam as políticas de responsabilização associadas à *accountability*; seis que as associavam ao sistema de avaliação educacional; e quatro, ao sistema estadual de avaliação da educação. As produções localizadas na Revista Educação e Sociedade versam especialmente sobre responsabilização e *accountability* e totalizam cinco artigos.

Considerando os critérios de refinamento já referidos, foram selecionados para análise nove artigos, sendo um deles publicado na RBE, três na RBP AE e cinco na Revista Educação e Sociedade.

Por fim, a última etapa do inventário consistiu no levantamento dos trabalhos apresentados em eventos da Anped Nacional, AnpedSul e AnpedSudeste, nos períodos de 2011 a 2015, e submetidos aos GT's 5, 13 e 14. Como referido, nesse levantamento foram considerados apenas os trabalhos que versavam sobre um dos pares de descritores. Sendo assim, foram localizados 26 trabalhos sendo oito deles submetidos ao GT 5 - "Estado e Políticas Educacionais", como demonstrado no Gráfico 4.



Graf. 4. Trabalhos apresentados em Reuniões da Anped Nacional e regionais (2011-2015)

Do total de trabalhos localizados, foram selecionadas para análise oito produções considerando os critérios de refinamento, sendo seis da Anped Nacional: três do GT 5; um do GT 13; dois do GT 14; e dois apresentados em reuniões da AnpedSul em AnpedSudeste.

Considerando os trabalhos localizados nos três repositórios (Banco de Teses da Capes; Portal dos Programas de Pós-graduação em Educação de Universidades públicas; Repositórios das Revistas RBE, RBPAE e Educação e Sociedade; e Portais das Anped Nacional e Regionais), foi delimitado um conjunto de 29 publicações que constituíram o corpo analítico das produções científicas que tratam das políticas de responsabilização na educação básica, sendo: doze na categoria teses e dissertações; nove na de artigos científicos; e, oito na categoria trabalhos completos apresentados em reuniões das Anped Nacional, Sul e Sudeste.

### 3.1 Achados da pesquisa

Nas teses e dissertações analisadas, foi possível verificar tendência, em termos de enfoque temático, aos estudos que tomam sistemas locais de avaliação, tais como, Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP); Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE); Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS); Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Estado de Minas Gerais (SIMAVE) e Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Acre (SEAPE).

As conclusões tecidas nos trabalhos analisados evidenciam que: a) o resultado dos indicadores não tem servido para redirecionar a prática docente; b) os docentes sentem indignação à responsabilização pelo resultado das metas; c) a publicização dos dados dos indicadores, tem um viés tendencioso; d) os resultados estão sendo usados de forma enviesada, servindo para novos simulados e avaliações; e) o processo de responsabilização instaurado em alguns estados brasileiros têm provocado efeitos tanto na rotina das escolas quanto na saúde dos profissionais da educação; f) há necessidade de o Estado explorar mais o potencial pedagógico da avaliação em larga escala; g) é imprescindível o diálogo entre o topo e a base para construir legitimidade política, ou seja, comunicação entre os formuladores das avaliações e as unidades escolares; e, h) verifica-se ausência de autonomia dos gestores, pois os efeitos dos acordos de resultados são apresentados como distorção de incentivos, ampliação do controle burocrático, inclusão do controle por resultados e social.

Como indicativo dessas evidências, destacamos o trabalho de Alvarenga (2015). Em sua dissertação defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais, o pesquisador demonstra que os efeitos da *accountability* se relacionam à vinculação dos resultados da equipe de trabalho à Avaliação de Desempenho Individual (ADI), à avaliação de produtividade da equipe e à obrigatoriedade de produzir resultados. Para o autor, o simples estabelecimento legal de uma política pública não é suficiente para que ela seja levada a termo e que as ações desencadeadas para efetivação da política não são absorvidas pelas escolas. Destaca, ainda, que tal iniciativa caracteriza-se como uma política de governo e não de Estado, o que vem fortalecê-la como um mecanismo de valorização da avaliação quantitativa (Alvarenga, 2015).

Na categoria artigos em periódicos científicos das áreas, as produções selecionadas evidenciam que, nas últimas décadas, há busca constante por melhores resultados escolares, elevação dos índices de desempenho dos alunos em direção aos resultados de avaliações nacionais e internacionais, remetendo a uma indagação sobre os sentidos que a avaliação educacional em larga escala vem adquirindo no contexto das políticas públicas de responsabilização.

Em seu artigo publicado na Revista Educação e Sociedade, Freitas (2012) aponta algumas das características que marcam a proposta de “novos reformadores” da educação cuja política educacional envolve uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização.

Em outro artigo, publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), Augusto & Oliveira (2011) destacam que a obrigação de resultados, por meio de “Acordo de Resultados”, “associa as avaliações de desempenho aos resultados do sistema de avaliação, vinculando-os aos reajustes salariais” (p. 307).

Na mesma revista, Machado; Alavarse & Arcas (2015) apontam tendências de “[...] uso dos dados obtidos para subsidiar a elaboração de indicadores estaduais de qualidade da educação e dos resultados das aferições dos estudantes para avaliação de desempenho docente, com a atribuição de gratificações e bônus [...]” (p. 667). Essas ações implicam, segundo os autores, numa política de responsabilização baseada na premiação e na gestão por resultados.

Os estudos apontam ainda que os sistemas estaduais de avaliação da educação tendem a apresentar características semelhantes, tais como: aplicação de testes padronizados aos estudantes do ensino fundamental e ensino médio; questionários socioeconômicos respondidos pela comunidade escolar; e, avaliação dos componentes curriculares das áreas de língua portuguesa e matemática.

Por fim, o balanço dos trabalhos completos apresentados em reuniões da Anped Nacional, AnpedSul e AnpedSudeste evidenciam a emergência do conceito de *accountability* no setor educacional e a busca por melhores resultados educacionais sem, no entanto, assegurar melhorias significativas no processo educativo (Schneider; Nardi, 2012).

Evidenciam haver uma política de corresponsabilização e premiação a partir de bônus salarial e apontam, ainda, para um impacto pouco significativo da política de responsabilização sobre mudanças em práticas docentes, principalmente quando atrelam o desempenho docente ao recebimento de bonificação salarial. Para Carrasqueira *et al* (2014, p. 8), “A política de responsabilização [...] inclui um componente leve de controle a partir de mecanismos de *accountability* social”.

Como apontam os estudos aqui analisados, o modelo de avaliação praticado na educação básica brasileira contempla, em maior ou menor proporção, algumas

ações que visam à bonificação pelos resultados. A responsabilização, nesse caso vai além, da prestação de contas, pois atribui premiação sem relação direta com o rendimento escolar.

A exemplo do que está ocorrendo em outros países, é possível verificar em alguns sistemas estaduais de avaliação educacional ações de responsabilização de alto impacto (premiação e bônus salarial) e outras que poderiam ser classificadas como de baixo impacto (boletins informativos e *outdoors* com menções às melhores escolas). Tais ações aproximam as políticas de responsabilização à meritocracia, que caracterizam o modelo de gestão empresarial e segundo o qual se valoriza o desempenho individual, como por exemplo, premiações às escolas com melhores resultados e bônus salarial para professores e gestores.

#### 4 CONCLUSÕES

As produções disponibilizadas no Portal da Capes, universidades públicas brasileiras, periódicos de associações científicas e em anais de reuniões da Anped Nacional, AnpedSul e AnpedSudeste, no período compreendido entre 2011 e 2015, revelam que vários estados da federação vêm empreendendo políticas responsabilização articuladas a sistemas de avaliação educacional. Evidencia-se crescente associação, nos trabalhos selecionados, entre sistemas de avaliação e políticas de responsabilização na educação, também denominadas de políticas bonificação, de premiação e de incentivos monetários, atreladas à lógica do mercado.

A tônica principal tem sido a aplicações de medidas de autorresponsabilização, no caso das escolas e docentes, e de corresponsabilização, quando referidas à comunidade escolar.

O levantamento efetuado demonstrou que a implementação de políticas de avaliação associadas às políticas de responsabilização com publicização de resultados e *rankings*, tem sido determinante para a formulação das diretrizes da educação brasileira. Por um lado, influencia a elaboração de projetos pedagógicos e de planos de ação da gestão escolar, culminando no planejamento escolar e provocando concorrência, competitividade e, até mesmo, adoecimento de docentes e gestores escolares. Por outro, atinge a comunidade escolar, uma vez que pais e alunos passaram a buscar os índices das escolas para a matrícula escolar.

Nessa conjuntura, muitas vezes, pais e alunos não se sentem parte dos resultados dos indicadores educacionais, talvez por não entenderem os dados publicizados e suas linguagens. Em outras situações, a responsabilidade pelo desempenho educacional é tão somente dos gestores e seus professores.

Assistimos escolas assumindo a lógica de mercado, ostentando os resultados de seu Ideb como um troféu, levando-nos a indagar: Qual sua relação com a melhoria da qualidade do ensino?

#### REFERÊNCIAS

Afonso, A. J. (2012). *Para uma conceitualização alternativa de accountability em Educação*. Educação & Sociedade, Campinas, 33, (119), 471-484. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Afonso, A. J. (2013). *Mudanças no Estado-avaliador*. Revista Brasileira de Educação. 18, (53), 267-284. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>.

- Afonso, A. J. (2014). *Questões, objetos e perspectivas em avaliação*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, 19, (2), 487-507. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>
- Aulete, C. (2012). Dicionário escolar de língua portuguesa; organizador Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. 1072 p.
- Alvarenga, E. Q. de. (2015). *Efeitos do acordo de resultados na gestão das escolas estaduais da região norte do estado de Minas Gerais*. 278 f., Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Disp. em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9UVM92>.
- Augusto, M. H. & Oliveira, D. A. (2011). O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, 27, (2), 307-320. Disp. em: <[www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)>.
- Arendt, H. (2004). *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras. 375 p.
- Brooke, N. (2013). *Sobre a equidade e outros impactos dos sistemas de incentivos monetários para professores*. Est. Aval. Educ., São Paulo, 24, (55), 34-62. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1813/1813.pdf>.
- Carrasqueira, K. C. L., Andrade, F. M. de & Portela, C. (2014). *Políticas de responsabilização educacional: Uma análise inicial do município do Rio de Janeiro*. Disponível em: <[www.anpedsudeste2014.com.br](http://www.anpedsudeste2014.com.br)>.
- Freitas, L. C. (2012). *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. e Soc., Campinas, 33, (119), 345-351.
- Machado, C., Alavarse, O. M. & Arcas, P. H. (2015). *Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31, (3), 667-680. Disp. em: <[www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)>.
- Medeiros, D. de A. (2012). *Tempos Sombrios – Karl Jaspers e a Culpa Alemã*. Pólemos, Brasília, 1, (2), 57-76. Disp. em: [periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/download/7240/6442](http://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/download/7240/6442).
- Schneider, M. P. & Nardi, E. L. (2012). *Políticas de accountability na educação básica: Repercussões em municípios catarinenses*. Disponível em: [35reuniao.anped.org.br/trabalhos/101-gt05](http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/101-gt05).
- Schneider, M. P. & Nardi, E. L. (2013). *O IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Recife, 29, (1), 27-44. Disponível em: <[www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)>.
- Schneider, M. P. & Rostirola, C. R. (2015). *Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31, (3), 493- 510. Disponível em: <[www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)>.
- Young, I. M. (2006). *Representação política, Identidade e Minorias*. Lua Nova: revista de cultura e política. São Paulo, 67, 139-190. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ln/n67/a06n67.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a06n67.pdf).

# PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE AUSTERIDADE E CRISE

Mónica Ramôa<sup>1</sup> & Maria Luísa Branco<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade da Beira Interior (Portugal), [monica.ramoa@sapo.pt](mailto:monica.ramoa@sapo.pt)

<sup>2</sup>Universidade da Beira Interior (Portugal), [lbranco@ubi.pt](mailto:lbranco@ubi.pt)

## Resumo

O presente estudo insere-se no âmbito de uma investigação de doutoramento em Educação, cujo objetivo principal consiste em analisar as mudanças que ocorreram na profissionalidade dos professores portugueses, devido às políticas neoliberais postas em prática pelos últimos governos de Portugal. Participaram no estudo 183 professores, com idades compreendidas entre os 30 anos e os 65 anos e com média de tempo de serviço de 22 anos. Destes, 68.9% são professores de quadro de escola ou agrupamento, 10,9% são do quadro de zona pedagógica, 18% são contratados e 2,2% estão desempregados. Construiu-se um questionário com duas partes: uma diz respeito aos dados sociodemográficos e a outra é constituída por um conjunto de itens, no qual é solicitado aos docentes que indiquem, numa escala de *Likert*, de que forma as condições atuais do exercício da profissão se alteraram, ou não, e quais as consequências destas alterações no modo como a profissionalidade é vivida. A maioria dos professores considera que as condições do exercício da profissão se agravaram nos últimos cinco anos. O empenho e a eficácia, contudo, mantiveram-se. Conclui-se que existem diferenças entre os professores mais novos e mais velhos no modo como encaram a sua profissão, revelando, os menos experientes, opiniões mais favoráveis às mudanças nas condições de exercício da profissão. Os professores mais velhos, mais reflexivos, revelam-se mais resistentes às mudanças decorrentes das políticas educativas e, por isso, mais próximos do modelo do profissional ativista enquanto que os professores mais novos aparentam estar a assumir a profissionalidade organizacional.

Palavras-chave: nova profissionalidade docente, resistência, políticas educativas neoliberais, prestação de contas, professor reflexivo.

# TEACHER PROFESSIONALISM IN TIME OF AUSTERITY AND CRISIS

Mónica Ramôa<sup>1</sup> & Maria Luísa Branco<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidade da Beira Interior (Portugal), [monica.ramoa@sapo.pt](mailto:monica.ramoa@sapo.pt)*

<sup>2</sup>*Universidade da Beira Interior (Portugal), [lbranco@ubi.pt](mailto:lbranco@ubi.pt)*

## Abstrat

This present study is part of an ongoing doctoral research in Education, whose main objective is to analyse the changes in the professionalism of Portuguese teachers caused by the neoliberal policies implemented by past governments of Portugal. A total of 183 teachers participated in the study, aged between 30 and 65 years and with service time average of 22 years (SD=8.44). Among these, 68.9% are school board or group of schools' board teachers, 10.9% are educational zone board teachers, 18% are on a term contract and 2.2% are unemployed. A two parts questionnaire was designed for this study: one part concerns the socio-demographic data and the other consists of a set of items, in which teachers indicate, on a Likert scale, how the current conditions of the profession have changed or not, and which are the consequences of these changes in the way the professionalism is lived. Most teachers pointed out that the professional conditions have worsened in the past five years. However, accordingly to their opinion, the work commitment and effectiveness remained unaffected. It is concluded that the way the younger and older teachers view their profession is different, with less experienced teachers showing a more favourable opinion to the changes occurred in the professional conditions. The older teachers, more reflexive, reveal themselves more resistant to changes due to educational policies and, therefore, closer to the activist professional model while the younger teachers seem to be assuming for themselves the organizational professionalism model.

Keywords: new teaching professionalism, resistant, neoliberal educational policies, accountability, reflexive teacher.



## 1. INTRODUÇÃO

As reformas neoliberais reconfiguram as políticas educativas e os *currícula*, influenciando, ainda, a maneira como os professores se veem a si mesmos como profissionais (Anderson & Cohen, 2015; Ball, 2003; Popkewitz, 1998; Schultz & Ravitich, 2013) ou como líderes (Anderson & Cohen, 2015; Cohen, 2014; Hall, Gunter & Bragg, 2013; Niesche, 2013; Poole, 2008). As políticas inspiradas nestas reformas estão a criar mudanças nas identidades profissionais dando origem a uma nova profissionalidade, plasmada na figura do profissional organizacional ou gerencialista (Anderson & Cohen, 2015). O professor organizacional ou gerencialista é aquele cuja prática docente é regulada externamente, numa lógica de prestação de contas, com estabelecimento de metas e uma avaliação do desempenho preponderante na sua vida profissional. Para os adeptos da nova profissionalidade, esta é o resultado de uma evolução lenta da anterior (a que corresponde o profissional ocupacional) ocorrida devido ao aumento, de forma crescente (e mais ou menos gradual), do controlo e da supervisão sobre o trabalho dos professores. A profissionalidade ocupacional obedece a uma autoridade colegial, isto é, a prática docente é controlada pelos próprios professores que se orientam por códigos de ética profissional, baseando-se a sua prática na autonomia, no juízo discricionário e na avaliação que é feita pelos próprios professores (Evetts, 2011). Toda a atividade docente, neste caso, é monitorizada por entidades e associações profissionais. A mudança de profissional ocupacional para profissional organizacional não foi, no caso da profissão docente, tão visível como noutras profissões, devido ao facto de os professores terem tido sempre um trabalho dependente, de uma forma ou outra, de diretivas governamentais e de processos algo burocráticos. Traduziu-se, contudo, numa perda da capacidade dos professores, nomeadamente na diminuição da sua liberdade de ação em sala de aula (Anderson & Cohen, 2015), para atenuar os impactos das medidas impostas no que diz respeito ao controlo do seu trabalho (entre as quais se destaca a avaliação externa).

Apesar de, no contexto político de neoliberalismo agressivo, as oportunidades de resistência se tornarem, praticamente, residuais, devido a uma quase ditadura da performatividade (Gunter & Forrester, 2009) é possível, ainda assim, assistir-se a uma resistência dos professores. Esta resistência manifesta-se, sobretudo, na identidade profissional, mas também na prática docente, segundo um estudo levado a cabo por Hall e McGinity (2015) com professores ingleses. Para Anderson e Cohen (2015), as políticas e práticas neoliberais instaladas na educação, e que marcam e determinam a profissionalidade docente, podem ser alvo de resistência por parte dos professores, mediante a construção de uma profissionalidade docente ancorada na comunidade e no ativismo. A resistência à nova profissionalidade poderá traduzir-se na adoção da profissionalidade democrática de Sachs (2003) ou da advocacia da profissionalidade. A primeira consiste numa profissionalidade assente numa ação colaborativa e cooperativa entre professores, e outros agentes, e a segunda numa resistência à profissionalidade organizacional ou gerencialista, traduzida numa ação capaz de resistir à pressão neoliberal de desvalorização e descaracterização da profissão docente e que permite o desenho de uma nova identidade profissional. Esta ação está imbuída de pensamento crítico e introspeção individual sobre as medidas/políticas que podem constituir uma ameaça à identidade profissional, passando, também, pela utilização de uma nova linguagem que tente mudar a narrativa neoliberal criada à volta dos assuntos que à educação dizem respeito e, por último, pela resistência coletiva ou seja, pela reapropriação daquilo que constituiu a identidade profissional e pela subversão das diretivas e constrangimentos decorrentes das políticas educativas neoliberais (Anderson & Cohen, 2015).

Na conceção neoliberal, as reformas educativas regulam quer o trabalho dos professores, quer o das escolas. Esta regulação faz com que o trabalho dos professores, por um lado, e o sistema educativo por outro, se tornem mais transparentes e, por isso, mais visíveis (Matiz & Lopes, 2014), mais escrutináveis e mais passíveis de avaliação. Isto porque, nesta perspetiva, o investimento que os estados fazem no sistema educativo é assumido como um outro investimento qualquer, logo deverá dar lucro, isto é, produzir rapidamente resultados positivos. Desta forma, surge a quase obsessão pela prestação de contas e pela *performatividade* ou desempenho. Esta constante prestação de contas, e avaliação do desempenho das escolas e dos professores, traduz-se numa intensificação do

trabalho burocrático dos professores e das escolas e num crescente controlo interno e público sobre o trabalho dos professores (Matiz & Lopes, 2014).

O controlo sobre o trabalho dos professores visa ou pretende visar (na perspetiva neoliberal), entre outros aspetos, a melhoria do sistema de ensino. Efetivamente, no contexto de globalização em que uma racionalidade burocrática de carácter instrumental, sob a égide do desempenho ou *performatividade*, tutela a política educativa (Day, 2007), presencia-se, segundo Matiz e Lopes (2014), um conjunto de medidas que têm como objetivo elevar o desempenho dos alunos e melhorar os padrões de ensino, visando a qualidade, a eficiência e a eficácia, enraizado na convicção, do poder central, de que se podem efetuar melhorias no sistema de ensino. Contudo, o alcance destas medidas, como realçado pelas mesmas autoras, nem sempre atinge o propósito ou os objetivos que lhes estiveram na origem. Pelo contrário, muitas delas traduziram-se numa sobrecarga do trabalho dos professores, na diminuição drástica da possibilidade de ingressarem na carreira, num crescente desemprego, num aumento do número de horas de trabalho, numa diminuição real de salários e numa diminuição da autonomia. Por outro lado, os alunos estão cada vez mais desmotivados face ao seu desempenho escolar, registam-se mais e maiores problemas de indisciplina na sala de aula, os problemas sociais do nosso país agudizaram-se e refletem-se na escola e nas salas de aula. A par de toda esta realidade, as escolas depararam-se, nestes últimos 6 anos, com um desinvestimento que, só entre 2014 e 2015, se traduziu numa diminuição de 112 milhões de euros no orçado para a educação e consolidado no Orçamento de Estado, não contando com os sucessivos e anteriores cortes de que esta rubrica já tinha sido alvo. E é nesta realidade que os professores estão a ser sujeitos a um maior controlo externo sobre a sua prática, controlo esse que pretende incrementar a qualidade na educação (Day, 2007).

Parece consensual que a melhoria do sistema de ensino e o incremento da sua qualidade terá que contar com professores motivados. Desde a Antiguidade que tem existido a preocupação com a identificação das razões que fazem com que determinada pessoa se sinta motivada para agir de determinada forma, ou para fazer determinada tarefa (Vieira, 2001). Segundo Maslow (1968), os fatores que impulsionam as pessoas a fazerem determinada tarefa, estão relacionados com uma hierarquia de necessidades, como, por exemplo, o reconhecimento profissional, a progressão na carreira, o desenvolvimento profissional. Assim, a motivação para o trabalho estará dependente de fatores como a autonomia, o salário, a carga horária, as condições de trabalho, a estabilidade laboral e a possibilidade de progredir (Batista, Cardoso & Carvalho, 2005).

As investigações realizadas por Huberman (1995) sobre o percurso profissional dos professores, permitiram concluir que, ao longo da carreira, os professores diminuem, naturalmente, a sua motivação e a autoeficácia. Do que decorre a necessidade de se proporcionar, ao longo do tempo, condições e desafios aos professores para que estes se sintam motivados e, com isso, contribuam para a melhoria do ensino.

Nos trabalhos realizados por Herdeiro e Silva (2014), com professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constatou-se que, 96% dos professores, consideram muito importante sentirem-se motivados na sua profissão; no mesmo estudo, 62,6% dos professores consideram que as políticas adotadas pelo governo português interferiram negativamente na sua motivação, “impedindo o seu desenvolvimento profissional na escola (95,5%) e comprometendo a qualidade do trabalho docente em contexto escolar” (p.1394). As autoras apontam como fatores de desmotivação profissional, a intensificação das tarefas dos professores, a falta de tempo para atender e apoiar alunos e para desenvolver a prática docente devido à “quantidade e diversidade de solicitações quotidianas” (p.1394). Na origem da desmotivação dos professores está o excesso de trabalho burocrático, “o professor é obrigado a ocupar o seu tempo na escola a cumprir a legislação vinda de cima, normalmente carregada de assuntos meramente burocráticos” (p.1394).

Na investigação que Flores, Viana e Day (2007) realizaram com professores portugueses e ingleses, praticamente metade, (49%), dos professores portugueses, referiram que a sua motivação se manteve (desde 2003), enquanto apenas 37% referiram que (a sua motivação para o ensino) diminuiu. Mas, simultaneamente, neste estudo, 25% dos professores portugueses assumem que a sua autoeficácia diminuiu, afirmando 55% que se manteve e 20% referiu que aumentou. Segundo os autores desta investigação,

esta discrepância no sentido de comprometimento, realização profissional e autoeficácia sugere

que a motivação para ensinar é, para alguns, capaz de ser sustentada, apesar das mudanças externas, o que pode estar ligado ao sentido de vocação que alguns respondentes expressam, sublinhando que se sentiram e continuam a sentir atraídos pelo ensino (p. 3241).

Assim, as políticas educativas neoliberais, que foram implementadas até 2007, segundo o estudo mencionado, não tiveram um grande impacto na motivação dos professores nem na sua percepção de autoeficácia, aliás os autores salientam que há “posições contraditórias por parte dos professores” (p. 3246). No entanto, quanto às condições de trabalho, 95% dos professores participantes afirmaram que o volume de trabalho aumentou, assim como a burocracia, referindo 96% que a prestação pública de contas e a crítica aos professores aumentou. Os autores apuraram que 69% dos professores portugueses consideram que existe um maior controlo sobre eles e que estão a trabalhar mais do que o mínimo exigido. Ficou claro que há mal-estar nos professores portugueses, revelando-se este, em especial, nas condições de trabalho como carga horária, volume de trabalho, precariedade, mas também na carreira (congelamento), avaliação e na falta de reconhecimento da profissão, principalmente pelo ministério da educação.

O controlo sobre os professores e a sua ação tem-se traduzido, essencialmente, na implementação de uma cultura de avaliação. Avaliação do desempenho docente, avaliação externa dos alunos, avaliação das escolas, estabelecimento de *rankings*, dotação de mais horas às escolas que, na avaliação, superem as metas previstas e cujos alunos tenham tido um desempenho nas provas de avaliação externa superior à média nacional, entre outras avaliações. Esta quase obsessão pelo controlo que as políticas educativas têm imprimido às escolas e aos professores tem repercussões na profissionalidade docente, tendo-se esta reconfigurado no sistema educativo português (Jacinto, 2014).

Os professores perante esta pressão para a obtenção de resultados optam (consciente ou inconscientemente) por uma profissionalidade organizacional, que será aquela que responde, com maior eficácia, à cultura da avaliação e do controlo sobre os professores. Os professores tornam-se no seu trabalho meros “cumpridores”, desprovidos de sentido crítico, sem tempo para refletir e focados na avaliação. Mas esta situação também pode desencadear a resistência dos professores que não conseguem assumir o exercício da sua profissão como empresários, isto é, como “colaboradores” que praticamente só têm espaço para cumprir metas e diretivas, ficando prisioneiros dos resultados imediatos e da avaliação externa levando-os a construir uma profissionalidade diferente (Anderson & Cohen, 2015). Estes professores estão a construir uma profissionalidade de resistência (ativista).

As medidas resultantes das políticas educativas inspiradas na agenda neoliberal, aplicadas pelos governos portugueses, tiveram consequências na escola pública portuguesa, no trabalho dos professores, na sua profissionalidade e no seu desenvolvimento profissional. A situação dos professores nas escolas é muito diferente da que existia há uma década atrás. É, pois, importante aferir que tipo de professores sobreviveram às mudanças e que tipo de profissionalidade docente é assumida pelos novos profissionais. Terão estes sucumbido ao gerencialismo, assumido-se como profissionais organizacionais, ou, pelo contrário, resistem às políticas neoliberais, (re)construindo-se como profissionais ativistas? Assumirão os professores mais novos, com menos tempo de serviço, uma profissionalidade diferente da dos mais velhos e com mais tempo de serviço?

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. Participantes

Participaram neste estudo 183 docentes (22,4% do género masculino e 77,6% do género feminino), com idades entre os 30 anos e os 65 anos ( $M=47$ ;  $dp=7,76$ ). No pré-escolar incluem-se 7,7% dos docentes participantes, 10,4% são professores do 1.º CEB, 11,5% são professores do 2.º CEB, 65,6% são docentes do 3.º CEB e ensino secundário e 4,9% são professores de educação especial. Quanto ao tempo de serviço, a média é de 22 anos ( $dp=8,44$ ), sendo a moda 20 anos de serviço (mín.=1; máx.=39). Relativamente à tipologia da área geográfica de lecionação, 62,8% dos participantes trabalham em áreas urbanas e 36,5% lecionam em áreas rurais (1,1% são omissos).

Quanto à área disciplinar, 20,2% dos participantes são das ciências e matemática, 39,9% são das letras e humanidades, 14,8% são da área de expressões. 50,3% dos participantes lecionam no centro interior, 18,6% no norte litoral, 1,1% no norte interior, 8,7% do centro litoral, 3,3% da área metropolitana de Lisboa, 13,7% do sul litoral, 3,3% do sul interior, 0,5% das regiões autónomas e 0,5% dos docentes foram omissos quanto à zona do país onde trabalham.

## 2.2. Instrumento

Foi construído um questionário constituído por duas partes principais. A primeira diz respeito aos dados sociodemográficos e profissionais, permitindo a obtenção de informações sobre a idade do participante, o género, o tempo de serviço, qual o sector de ensino a que pertence, a área disciplinar (para os professores dos 2.º, 3.º CEB e ensino secundário), a área geográfica do estabelecimento de ensino onde leciona e o concelho e distrito onde trabalha. É recolhida, também, informação sobre a situação profissional do participante e se pertence, ou pertenceu, a algum órgão de gestão escolar. A segunda parte do questionário é constituída por trinta e cinco questões fechadas, das quais, oito foram adaptadas do questionário aplicado por M. Flores, I. Viana e C. Day (2007), na investigação que realizaram com professores portugueses e ingleses. O questionário apresenta (na segunda parte) como sistema de resposta uma escala de tipo *Likert*, tendo como valores possíveis 1, 2, 3, 4 e 5 sendo as opções de resposta “Aumentou muito”, “Aumentou”, “Manteve-se”, “Diminuiu” e “Diminuiu muito”, respetivamente.

Na segunda parte do questionário, as questões dividem-se em dois domínios principais: o domínio das condições atuais do exercício da profissão (16 itens) e um outro domínio que se prende com a influência/consequências na profissionalidade de cada um dos professores inquiridos (19 itens). Com o primeiro pretende-se aferir se houve, ou não, mudanças na quantidade de burocracia no trabalho dos professores; no volume de trabalho e na prestação pública de contas do seu trabalho, entre outras condições atuais do exercício da profissão docente. No segundo, é avaliada a motivação, realização, empenho e autoeficácia profissionais, entre outros aspetos que determinam a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional.

Os itens formulados no sentido negativo, foram recodificados (ou invertidos), pelo que as pontuações globais de cada subescala ou dimensão resultam de um somatório efetuado após a conversão. Assim, as pontuações máximas em cada domínio traduzem uma opinião/perceção mais favorável aos itens em estudo.

Ao nível da análise psicométrica, o *alfa de Cronbach* deste instrumento, no geral, revela uma consistência interna muito boa ( $\alpha=0.936$ ). O *alfa* relativo ao domínio das condições atuais do exercício da profissão demonstra que a consistência interna é boa ( $\alpha=0,884$ ) e o relativo ao domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade e desenvolvimento profissional demonstra que a consistência interna é muito boa ( $\alpha=0,916$ ).

Na comparação dos grupos, foram utilizadas técnicas estatísticas não-paramétricas porque, da análise da distribuição da amostra, verificou-se que esta se afasta da normalidade. Apesar das técnicas não-paramétricas terem suposições menos rigorosas, e serem menos sensíveis às diferenças na comparação de grupos, estes constrangimentos poderão ser reduzidos se forem verificadas algumas premissas gerais (Pallant, 2001), o que aconteceu no presente estudo. Assim, a amostra é aleatória e as observações são independentes. Os testes não-paramétricos utilizados neste trabalho foram o teste U ou Mann-Whitney e o teste Kruskal-Wallis (ou teste H de Kruskal-Wallis).

## 2.3. Procedimento

Numa primeira fase, foram contactados professores de vários estabelecimentos de ensino de várias regiões do país, para solicitar a sua colaboração, quer para resposta ao questionário, quer para a sua distribuição por professores da sua escola/agrupamento e por outros docentes que fizessem parte das suas redes de amigos. Posteriormente, foi enviado o questionário digital por correio eletrónico para todos estes professores, que o reencaminharam aos seus contactos, tendo depois procedido à devolução dos inquéritos preenchidos. Os professores que acederam responder ao questionário e

participar neste estudo, foram prévia e devidamente informados sobre os objetivos do trabalho, bem como sobre a confidencialidade dos resultados, tendo-se garantido o anonimato.

O questionário foi enviado (e devolvido) durante os meses de janeiro a maio de 2015. Saliente-se a grande dificuldade em obter questionários preenchidos, os professores, na sua maioria, não mostraram estar disponíveis para responder. A percentagem de retorno foi muito baixa, apesar da insistência na obtenção de respostas.

Para a análise estatística dos resultados utilizou-se o *software* SPSS (*Statistical Package of the Social Sciences*), versão 22.0.

### 3. RESULTADOS

A maioria dos professores (83,1%) considera-se menos motivada para a profissão e 74,8% diz que a sua realização profissional diminuiu ou diminuiu muito. Se a maior parte dos professores não está motivada nem, tão pouco, realizada, seria natural que a sua autoeficácia também estivesse a diminuir. Mas os resultados obtidos não mostram exatamente isso. A maior parte dos professores (54,1%) considera que a sua autoeficácia se manteve. Foi esmagadora a percentagem de professores que considerou que a burocracia no ensino aumentou (86,9%), assim como o controlo sobre a sua ação (84, 1%). Inequívoca é também a maioria (83,6%) que considera que aumentou o controlo do trabalho dos professores através da avaliação externa dos alunos.

94,5% dos professores refere que o volume de trabalho aumentou ou aumentou muito. E 56,8% dos docentes considera que o tempo para a troca de experiências pedagógicas diminuiu muito. Relativamente ao agravamento do horário de trabalho, 84,7% dos professores refere que o número de horas de trabalho individual aumentou e 73,8% refere que o número de horas letivas no horário também aumentou. 76,5% dos docentes assume que a autonomia do professor diminuiu, tendo-se reforçado a obrigação de seguir as orientações vindas do Ministério da Educação e Ciência (67,2%). Com o estabelecimento das metas curriculares, a capacidade de decisão dos professores, ao nível da sala de aula, diminuiu, na opinião de 74,3% dos participantes neste estudo. Digno de nota é o facto de, apesar de a maioria dos professores estar desmotivada para o ensino, devido aos cortes salariais e à desvalorização da carreira, 69,4% refere que o seu desempenho profissional foi impermeável a esta situação.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre professores mais novos e docentes mais velhos na pontuação total ( $p = 0,008$ ), apresentando os mais novos uma posição mais favorável às mudanças ocorridas nos últimos 6 anos. Esta diferença é maior ( $p = 0,008$ ), no domínio que corresponde às condições atuais do exercício da profissão, ou seja, os professores de 30-40 anos, neste estudo, revelam ter uma perceção mais positiva sobre as mesmas. Significa isto que a perceção sobre a alteração das condições de trabalho é mais favorável nos docentes mais novos. No domínio da influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente,  $p < 0,05$ , também são os mais novos a terem uma posição mais favorável, contrariamente aos mais velhos, que consideram que a influência e as consequências das políticas educativas na profissionalidade docente são mais nefastas.

No entanto, com base na análise dos resultados, verifica-se que tanto os professores com 40 anos, ou menos, como os que têm mais de 40 anos, estão menos motivados, menos empenhados e, de um modo geral, percecionam a evolução da sua profissão, da sua carreira e do ensino de uma forma negativa.

### 4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Verificou-se, neste trabalho, que as perceções dos professores face às condições de exercício da profissão e às influências/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente estão em consonância com outros estudos feitos, quer em Portugal, quer noutros países (Anderson & Cohen, 2015; Ball, 2003; Blase & Anderson, 1995; Evetts, 2011; Flores 2014; Flores, Viana & Day,

2007; Hall, Gunter & Bragg, 2012; Hall & McGinity, 2015; Jacinto, 2014; Matiz & Lopes, 2014; Mungal, 2015; Sachs 2000, 2001, 2003; Shultz & Ravitich, 2013 e Uetrict, 2014): os professores, maioritariamente, consideram que as condições de exercício da profissão docente se deterioraram nos últimos (6) anos e que a influência/consequências das políticas educativas na profissionalidade docente são nefastas.

Constatou-se, a partir dos dados obtidos, que há diferenças, no modo como reagem à mudança, entre os professores mais velhos e os mais novos. Assim, os mais novos (até aos 40 anos), parecem mais realizados com a profissão, tendo opiniões mais favoráveis às mudanças nas condições de exercício da profissão. Pelo contrário, os professores mais velhos têm uma perceção mais negativa e estão menos realizados. Contudo, de um modo geral, a maioria dos docentes, tem uma opinião negativa sobre a situação que envolve a sua profissão, em particular, e a educação em geral.

Tanto os professores mais novos, como os mais velhos, reconhecem que as políticas educativas neoliberais levadas a cabo, em Portugal, nos últimos anos, têm como consequência a desvalorização e descaracterização da profissão, levando à construção de uma profissionalidade docente que não os satisfaz, daí esta posição tão negativa em relação à mudança ocorrida. A diferença na perceção, entre professores mais novos e docentes mais experientes, poderá residir no facto de aqueles não terem conhecido o sistema antes da implementação das políticas neoliberais. Como não têm um quadro de referência muito diferente do atual, as suas frustrações com a profissão acabam por não ser tão profundas como as dos docentes que exerceram a profissão num contexto diferente, em que as políticas educativas não estavam ainda tão subordinadas ao neoliberalismo.

Deste modo, os docentes mais novos, e com condições laborais mais precárias, são os que, neste estudo, assumem uma profissionalidade mais organizacional, assumindo um “cumprimento profissional adaptativo” (Hall & McGinity, 2015). Mesmo que discordem, adaptam-se, cumprindo as diretivas emanadas centralmente (do ministério da educação ou da escola). No entanto, a profissionalidade que apresentam parece não ser muito consistente, tendo em conta que as suas perceções são também negativas, sendo provável que estejamos a assistir a uma hibridização da profissionalidade organizacional com a ativista.

Já os professores mais velhos, estão mais críticos, oferecendo mais resistência às consequências da implementação das políticas neoliberais e não assumindo, de forma tão linear, a profissionalidade organizacional. Parecem estar a proteger a sua identidade profissional e a sua prática docente, tal como os professores ingleses no estudo realizado por Hall e McGinity (2015). Estaremos, provavelmente, em presença de docentes de profissionalidade ativista (Anderson & Cohen, 2015).

Este trabalho pretende ser um contributo para o entendimento sobre que o tipo de profissionalidade os professores portugueses estão a assumir, depois de mais de uma década de políticas educativas neoliberais e num contexto de crise económica e desinvestimento na educação. Concluiu-se que os professores têm uma opinião muito negativa em relação às condições de trabalho e às consequências, na sua profissionalidade e desenvolvimento profissional, das políticas educativas postas em prática nos últimos 6 anos. Concluiu-se, também, que os professores portugueses parecem estar a adotar uma nova profissionalidade docente: os mais velhos, a ativista e os mais novos, uma hibridização da organizacional com a ativista. No caso português, a austeridade e a crise instaladas no país, traduzidas em políticas educativas neoliberais, parecem condicionar fortemente os professores mais novos e com vínculos laborais precários, estando estes professores, a assumir uma profissionalidade que, embora seja já do tipo organizacional, apresenta uma certa resistência. Os professores mais velhos, em tempos de austeridade e crise, mantêm-se, na sua maior parte, com uma profissionalidade ativista, o que sugere que a reflexão ainda não saiu do universo profissional dos professores. E esta circunstância talvez seja, também, um dos fatores que explica porque é que e, apesar de todos os cortes orçamentais na educação e constrangimentos daí resultantes, a realidade nas salas de aula, no que à prática letiva diz respeito, parece ter sido pouco beliscada.

## REFERÊNCIAS

Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 1-24.

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Batista, A., Vieira, M., Cardoso, N., & Carvalho, (2005). Fatores de motivação e insatisfação no trabalho do enfermeiro. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 39(1), 85-91.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. Nova Iorque: Teachers College Press, Columbia University.
- Cohen, M. I. (2014). 'In the back of our minds always': reflexivity as resistance for the performing principal. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 1-22.
- Day, C. (2007). A Reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In: M. A. Flores & I. C. Viana, (Eds.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades em tempos de mudança*, (pp.47-64). Portugal: Feder.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Fielding, M. (1999). Target setting, policy pathology and student perspectives: learning to labour in new times. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 277-287.
- Flores, M. A., Viana, I. C., & Day, C. (2007). Profissionalismo docente em tempos de mudança: um estudo luso-britânico. *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEC, Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 851-869.
- Gunter, H. M., & Forrester, G. (2009). School leadership and education policy-making in England. *Policy Studies*, 30(5), 495-511.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-16.
- Hall, D., Gunter, H., & Bragg, J. (2013). Leadership, New Public Management and the re-modelling and regulation of teacher identities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 173-190.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. In M. Flores, C. Coutinho, & J. Lencastre, (Eds): *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 1390-1401). Braga: CIEC, Universidade do Minho.
- Hill, D. (2003). O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 24-59.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa, (Ed.). *Vidas de professores* (pp. 31-61) Porto: Porto Editora.
- Jacinto, M. (2014). Esferas de influência na avaliação de professores: Das políticas avaliativas às conceções e práticas de avaliação numa escola básica e secundária. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Maslow, A. (1968). *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Lda.
- Matiz, L., & Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. In A. Lopes, M. A. Cavalcante, D. A. Oliveira & A Hypólito (Eds.). *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 2945-2956). Porto: FPCEUP/Universidade do Porto.
- Niesche, R. (2013). Foucault, counter-conduct and school leadership as a form of political subjectivity. *Journal of educational administration and history*, 45(2), 144-158.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using spss for windows (versions 10 AND 11): SPSS student version 11.0 for windows*. Milton Keynes, UK, USA: Open University Press.
- Poole, W. L. (2008). Intersections of organizational justice and identity under the new policy direction: Important understandings for educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 11(1), 23-42.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. Nova Iorque, NI: Teachers College Press.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1(1), 77-94.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Schultz, K. & Ravitch, S. (2013). Narratives of learning to teach: Taking on professional identities. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 35-46.
- Uetricht, M. (2014). *Strike for America: Chicago teachers against austerity*. Brooklyn, NI: Verso Books.

# AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: PERSPETIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Joana Sousa<sup>1</sup>, José Augusto Pacheco<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Doutoranda do Instituto de Educação, da Universidade do Minho (Portugal) e bolsista de investigação científica em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT - SFRH/BD/93389/2013), joanarfsousa@gmail.com*

<sup>2</sup>*Docente do Instituto de Educação, da Universidade do Minho (Portugal), jpacheco@ie.uminho.pt*

## Resumo

A Avaliação Externa de Escolas (AEE) foi aprovada pela Lei n.º 31/2002 e tem sido implementada, desde 2006, pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Sendo a AEE um sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a sua finalidade é a de “constituir um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas” (IGEC, 2015). Até ao presente são identificados dois ciclos de AEE, sendo que o 2º ciclo se encontra em fase final de implementação.

É neste quadro que se situa o presente estudo empírico, de natureza quantitativa, com a aplicação de um inquérito por questionário a docentes do sistema público português, cujos resultados apresentamos preliminarmente. Para este estudo foram definidos os seguintes objetivos de investigação: i) analisar a adequação do modelo de AEE; ii) analisar como o modelo de AEE está a ser utilizado nas organizações educativas; iii) identificar alguns dos efeitos do modelo de AEE nas Escolas.

A discussão dos resultados empíricos aponta para a AEE ser percebida como uma política de *accountability* (Afonso, 2012; Seabra, Morgado & Pacheco, 2012), convertida em mecanismos de regulação pós-burocrática que promove alterações relacionais e organizacionais (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2016), com incidência na standardização da qualidade através da prestação de contas por processos e resultados (Afonso, 2009; Fialho, 2009; Ozga & Grek, 2012; Fullan, Rincon-Gallardo & Hargreaves, 2015), tornando-se cada vez mais pertinente a valorização da Autoavaliação das Escolas, para uma melhoria contínua formativa e efetiva (Nevo, 2007; Bolívar, 2014).

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas, Autoavaliação, Melhoria contínua

## Abstract

The Schools' External Evaluation (SEE) was approved by the Portuguese Law No. 31/2002 and has been implemented since 2006 by the Portuguese General Inspection of Education and Science (IGEC). Being SEE an evaluation system of education institutions of the pre-school, primary and secondary levels, its purpose is to "provide an important contribution to the schools' development" (IGEC, 2015). So far, there are two cycles of SEE identified and the second cycle is in its final stage of implementation.

The present empirical study of quantitative nature emerges from this context with the application of a survey to teachers of the Portuguese public system, which preliminary results we present. This study has the following research objectives: i) review the adequacy of the SEE model; ii) analyze how the SEE model is being used in educational organizations; iii) identify some of the effects of the SEE model in schools.

The discussion of the empirical results points to the SEE has being perceived as an accountability policy (Afonso, 2012; Seabra, Morgado & Pacheco, 2012), converted into mechanisms of post-bureaucratic regulation that promote relational and organizational changes (Barreira, Bidarra & Vaz -Rebello, 2016), focusing on quality standardization through accountability processes and outcomes (Afonso, 2009; Fialho, 2009; Ozga & Grek, 2012; Fullan, Rincon-Gallardo & Hargreaves, 2015), becoming increasingly relevant the valorization of the schools' self-evaluation, towards a formative and effective continuous improvement (Nevo, 2007; Bolivar, 2012).

Keywords: Schools' External Evaluation, Self-Assessment, Continuous Improvement



## INTRODUÇÃO

A importância da avaliação dos sistemas educativos com vista à melhoria contínua tem um papel central na política educativa um pouco por todo o mundo (Gray, 2014). É neste enquadramento que surgem apelos da agenda internacional, nacional e até regional, à avaliação das instituições educativas (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Pacheco, 2014). A procura de indicadores de análise que permitam a comparação entre e para além-fronteiras dos sistemas educativos fazem parte da realidade atual. Com a promoção de políticas que orientem as Escolas para a sua avaliação, seja ela de carácter interno e/ou externo, espera-se que as Escolas se tornem organismos capazes de promover o seu próprio desenvolvimento, através da criação da necessidade de mudança e melhoria contínua (SICI, 2013).

A investigação nacional e internacional demonstra que a análise e a comparação de resultados das Escolas nos diferentes contextos e sistemas educativos, através de indicadores pré-definidos, permitem a obtenção de resultados positivos e negativos na lógica quotidiana das Escolas (Afonso, 2009; Fialho, 2009; Janssens, 2011; Ozga & Grek, 2012; Fullan, Rincon-Gallardo & Hargreaves, 2015; Pacheco, 2015;), sobretudo ao nível relacional e organizacional (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016). Para Vásquez e Trudeau (2011) uma avaliação inconsistente pode equivocar os atores educativos e os responsáveis políticos, sobretudo quando a ligação entre a Avaliação Externa de Escolas (AEE) e Autoavaliação de Escolas é incoerente e pouco sustentada.

Em Portugal, o modelo de Avaliação Externa de Escolas (AEE) surge consagrado na Lei n.º 31/2002 e é iniciado com o 1º ciclo de AEE no ano letivo de 2005/2006. Em 2012 deu-se início ao 2º ciclo de AEE que ainda se encontra a decorrer. Com base na Lei n.º 31/2002 foi exigido às Escolas uma nova conceção de avaliação das suas práticas, enfatizando a importância da sua avaliação, enquanto organizações educativas (Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016) associando a AEE a conceitos, tais como: melhoria, responsabilização e autoavaliação.

Sendo um campo de planeamento e ação complexa, a AEE tem vindo a tornar-se cada vez mais importante para a Escola, sobretudo para as Direções dos Agrupamentos de Escolas, dado que há uma influência, e consequentemente, uma relação intrínseca entre a Inspeção e a Avaliação da Escola (OECD, 2015). Apesar da frequência das visitas da AEE nas Escolas ocorrerem, sensivelmente, a cada três anos (OECD, 2015) e da autoavaliação ser um campo de análise para a avaliação da Escola (IGEC, 2015), a Autoavaliação das Escolas tem um carácter pouco sistemático no contexto educativo português (Gomes, 2014; OECD, 2015).

Dada a pertinência da Autoavaliação das Escolas para a melhoria contínua formativa e efetiva (Nevo, 2007; Bolívar, 2014), e consequentemente para a AEE (Gomes, 2014; OECD, 2015), neste texto, procuramos analisar uma parte do estudo empírico de metodologia quantitativa, nomeadamente, ao nível dos dados relativos às práticas de AEE e sua relação com a Autoavaliação das Escolas, procurando-se compreender a perceção dos docentes sobre as características do processo de AEE.

## 1. AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

A AEE acontece quando elementos externos à organização educativa participam no processo de avaliação juntamente com os elementos internos (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003), sendo que os avaliadores “são externos à unidade que está a ser avaliada” (Scheerens, 2002, pp. 37-39).

No contexto português, o início da consolidação da avaliação de Escolas surgiu em meados da década de 1990, com o aparecimento dos primeiros projetos e programas que potenciaram a implementação da AEE e da autoavaliação nas instituições educativas (Fialho, 2009). O mais recente investimento na avaliação das Escolas surgiu com a homologação da Lei n.º 31/2002, que implementou o sistema de AEE no ensino não superior. Desde 2006 que a AEE, assumida pela IGEC “como um contributo para o desenvolvimento das Escolas” (IGEC, 2011, p. 51), pretende constituir-se como um identificador de boas de práticas organizativas, procedimentais e pedagógicas das instituições educativas para criar de forma duradoura e sistemática uma cultura de autoavaliação e melhoria, através de níveis de eficiência e eficácia que permitam a contextualização e interpretação dos resultados com vista à qualidade, credibilização e sucesso, que darão lugar ao desenvolvimento do sistema educativo.

Para o Conselho Nacional de Educação (CNE), a quem compete a emissão de pareceres e opiniões sobre o sistema de AEE em Portugal, há dois grandes propósitos para a AEE: i) a melhoria e ii) a gestão do sistema educativo (CNE, 2011). A OECD (2013) revela uma perspetiva da AEE focada na melhoria, no desempenho, na qualidade e na *accountability*, com base no *feedback*, nas recomendações para a

melhoria e na publicação dos resultados, confirmando-se que a AEE é assumida como um mecanismo de regulação das escolas (Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016).

Em Portugal, a AEE já conta com dois ciclos de implementação. O 1º ciclo, iniciado em 2006 e terminado em 2011, incidiu em 5 domínios de avaliação: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria dos Agrupamentos de Escolas. O 2º ciclo, iniciado no ano letivo de 2011/2012, incidiu em 3 domínios de avaliação: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Cada um destes domínios é fundamentado por campos de análise e referentes previamente definidos pela IGEC. Como resultado da AEE surge uma classificação que, presentemente, inclui os níveis de excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014). Analisando o atual quadro de referência da AEE, identificamos que a autoavaliação e a melhoria são campos de análise do domínio da liderança e gestão, o que poderá tender para a formulação da hipótese de que em Portugal a autoavaliação é fomentada pela AEE, pela obrigatoriedade que nela se apresenta. Um estudo de investigação ao nível nacional, aponta para o facto de a AEE ter produzido efeitos relacionais e organizacionais, com mais visibilidade na institucionalização da autoavaliação (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2016; Pacheco, 2016; Sousa, Costa, Marques & Pacheco, no prelo), tal como se verifica no restante enquadramento internacional (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

### 1.1. Autoavaliação

A autoavaliação trata-se de um *empoderamento institucional* (Cosme & Trindade, 2010) em que “as escolas fazem a si mesmas, por si e para si” (Swaffield & MacBeath, 2005, p. 71), num processo que “é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 16). Para que a autoavaliação aconteça, é necessário que os atores que avaliam a instituição educativa sejam os mesmos a colocar em prática as atividades decorrentes da mesma, debatendo os seus resultados e as suas potencialidades com elementos externos e internos. Surge como promotora de mudanças construídas sobre as capacidades das Escolas, de um modo sustentado e focado, desempenhando um papel promotor da melhoria contínua (Bolívar, 2014). Através da autoavaliação pretende-se que as escolas sejam capazes de tornarem-se objetos aprendentes que se autoavaliam de forma sistemática, gerando instrumentos que potenciem o seu desenvolvimento organizacional (Clímaco, 2005; Bolívar, 2014). O *Office for Standards in Education* nomeia de “autoavaliação inteligente” (OFSTED, 2004, p. 5) aquela que identifica exatamente os pontos fracos, as necessidades pertinentes e como proceder perante o contexto, sendo os seus principais agentes os próprios atores educativos (Scheerens, 2002). A importância do envolvimento dos atores no processo de autoavaliação irá evitar a dispersão e a falta de identificação com a necessidade da autoavaliação, para que não permaneça como um ritual burocrático (Correia, Fialho & Sá, 2015) e se torne apenas num processo de gestão da imagem pública (Ball, 2001), levando à *evaluation-free evaluation* (Scriven, 2003).

Inspirado por estudos internacionais, o interesse pela autoavaliação em Portugal surgiu com o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) (Fialho, 2009), sendo que com a Lei n.º 31/2002 a autoavaliação tornou-se um elemento presente nos domínios da AEE. A Lei n.º 31/2002 refere-se à autoavaliação como a base da avaliação “a realizar em cada Escola ou Agrupamento de Escolas, e na avaliação externa” (art. 5.º), enfatizando o facto de que o “processo de avaliação deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico” (n.º 1 do art.º 8.º). No seu artigo 6º define os termos em que assenta a autoavaliação, sublinhando a importância da concretização do projeto educativo, das atividades que promovam um clima escolar positivo, do funcionamento organizacional, do sucesso escolar e da cultura de colaboração. O quadro de referência da AEE (IGEC, 2015) identifica como referentes do domínio da liderança e gestão, a coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, a integração dos resultados da avaliação externa nos planos de melhoria, o envolvimento e participação da comunidade nas práticas de autoavaliação, a sistematização e amplitude da autoavaliação e o impacto que a autoavaliação tem no planeamento, organização e práticas profissionais. Pretende-se, assim uma caracterização do ensino, das aprendizagens e dos resultados dos alunos, através do incentivo às práticas de autoavaliação, tornando-se a AEE como um contributo para o conhecimento público da qualidade das instituições escolares, indo ao encontro do que refere Pacheco (2010, p. 7) quando afirma que “a responsabilidade da escola na avaliação externa tende a aumentar quando a autoavaliação se torna numa prática institucional e serve de suporte à própria avaliação externa, e não, como acontece na realidade portuguesa, a uma prática avaliativa de conformidade”, pois “a autoavaliação é um órgão vital das Escolas de qualidade e que procuram a melhoria” (MacBeath *et al*, 2005, p. 20).

A investigação tem vindo a demonstrar que existe uma relação intrínseca e de causalidade entre a AEE e a Autoavaliação das Escolas (Sousa, Costa, Marques & Pacheco, no prelo), pois “a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto que esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação” (MacBeath *et al*, 2005, p. 14).

## 2. METODOLOGIA

A presente análise encontra-se integrada no âmbito do estudo desenvolvido pelo Observatório de Autoavaliação de Escolas, do Centro de Investigação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (CIEd-UM) relativamente ao processo de AEE, de acordo com o modelo da IGEC, bem como as práticas de Autoavaliação das Escolas. No questionário aplicou-se o termo “Escola” como referência a todas as escolas do sistema educativo público, sendo agrupadas ou não agrupadas. Este dado foi esclarecido nos procedimentos de preenchimento do questionário e mantendo-se este conceito na escrita deste texto. Os objetivos do estudo são: i) caracterizar o modelo de AEE implementado pela IGEC; ii) analisar as práticas de AEE e sua relação com a Autoavaliação das Escolas; iii) caracterizar os efeitos organizacionais, curriculares e pedagógicos do processo de AEE. Com efeito, nos pontos seguintes serão analisados os resultados referentes ao objetivo do estudo, isto é, ii) analisar as práticas de AEE e sua relação com a autoavaliação, procurando-se compreender as características do processo de AEE na ótica dos respondentes.

O período de recolha de questionários decorreu entre os dias 20 de junho e 14 de julho de 2016, tendo sido validados 276 inquéritos. Os participantes são na sua maioria, constituídos por docentes de diversos níveis de ensino dos Agrupamentos de Escolas que integram o Observatório de Autoavaliação de Escolas da Universidade do Minho.

O inquérito foi aplicado via eletrónica através da ferramenta *Google Forms*, tendo sido utilizado o contacto direto, via correio eletrónico, junto dos agentes educativos para divulgar e solicitar a sua participação. O questionário utilizou-se em quatro secções: 1) Caracterização dos participantes; 2) Características do modelo de AEE da IGEC; 3) Características do processo de AEE da IGEC; 4) Efeitos organizacionais, curriculares e pedagógicos do atual modelo de AEE da IGEC.

Tal como referido anteriormente, para efeitos da presente análise, são considerados os dados recolhidos nas secções 1) e 3). A secção 1) constituída por questões de escolha múltipla relativas a informação demográfica e de caracterização da situação profissional do docente. A secção 3) engloba um total de 18 questões, das quais 3 eram de escolha múltipla. As restantes 15 questões têm como objetivo compreender a perceção do docente relativamente às afirmações enunciadas pedindo-se para selecionar a opção desejada numa escala de *Likert* de 1 a 5: 1 - “Discordo totalmente”; 2 - “Discordo”; 3 - “Sem opinião”; 4 - “Concordo”; 5 - “Concordo totalmente”.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Caracterização dos participantes

No estudo participaram 276 sujeitos, todos docentes de escolas públicas, dos quais 75% (n=206) eram do sexo feminino e 25% (n=70) do sexo masculino. Relativamente às faixas etárias dos respondentes, verificou-se uma maior prevalência de docentes com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos (43%, n=120), seguida de idades entre os 51 e os 60 anos (37%, n=102). A faixa de idades entre os 20 e os 30 anos corresponde a 1% (n=2) dos participantes, a de 31 a 40 anos inclui 15% (n=41) dos docentes participantes e a de 61 anos ou mais corresponde a 4% (n=11) dos respondentes.

No que concerne às habilitações académicas dos participantes, a grande maioria possuía licenciatura (71%, n=196), sendo a segunda opção mais prevalente o mestrado com 20% (n=54). A pós-graduação foi a terceira opção com 20% (n=19) dos participantes, seguindo-se o bacharelato (2%, n=6) e, por último o doutoramento (0%, n=1).

A distribuição dos participantes pelos níveis de ensino em que lecionam revelou o predomínio dos docentes do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário (46%, n=127), seguindo-se os docentes do 1º ciclo do ensino básico (22%, n=62) e os docentes do 2º ciclo do ensino básico (20%, n=54). Com menor prevalência registaram-se os docentes de educação pré-escolar (9%, n=26) e os docentes de educação especial (3%, n=7).

A variação do tempo de serviço docente de cada um dos participantes foi também alvo de estudo, com a maioria dos participantes a apresentarem, pelo menos, 19 anos de tempo de serviço docente, destacando-se os docentes com tempo de serviço entre 19 e 24 anos (32%, n=88), seguindo-se o grupo de docentes com tempo de serviço entre 25 a 30 anos (24%, n=67). O menos prevalente foi o intervalo de tempo de serviço entre 0 e 6 anos (1%, n=2).

Procurou-se também perceber o tempo de permanência em serviço pelo docente na escola atual, sendo que neste indicador o tempo de permanência na mesma escola foi predominantemente o intervalo mais reduzido, com a maioria dos inquiridos a selecionar entre 0 e 6 anos (31%, n=86), sendo imediatamente seguido do intervalo subsequente entre 7 e 12 anos (30%, n=82). O intervalo com menos respostas recolhidas corresponde ao período de mais de 30 anos de serviço na Escola atual (3%, n=7). Entre 13 a 18 anos responderam 18% (n=51) dos docentes, entre 19 e 24 anos de serviço 13% dos docentes (n=35) e apenas 5% (n=15) dos respondentes se situavam entre os 25 e os 30 anos.

Relativamente à dimensão da Escola, procurou-se perceber qual o número de alunos da Escola em que cada um dos respondentes se insere. Neste campo verificou-se uma maior incidência de Escola entre 501 e 1000 alunos (35%, n=96), seguindo-se as escolas com 500 ou menos alunos (25%, n=69) e as escolas com 1001 a 1500 alunos (24%, n=66). As escolas com menos prevalência foram as escolas com mais de 2000 alunos (5%, n=13).

A última questão relativa à caracterização dos respondentes prendeu-se com a determinação do ano letivo em que se deu a última AEE no Agrupamento de Escolas a que o docente pertence. Na maioria das situações, o ano letivo em que se deu a última AEE foi em 2015/2016 (41%, n=114), seguindo o ano letivo de 2013/2014 (28%, n=76), o ano letivo 2012/2013 (17%, n=47) e, por último, o ano letivo 2011/2012 (14%, n=39).

### 3.2. Descrição e análise dos resultados

A recolha de dados relativa à perceção dos inquiridos acerca do processo de AEE IGEC foi efetuada num total de 18 questões, cujos resultados obtidos são, de seguida, apresentados.

Numa primeira análise, os respondentes foram questionados relativamente à sua concordância sobre a aceitação da AEE pelos docentes. Maioritariamente referiram que concordavam com a boa aceitação da AEE (49%, n=133), sendo que 5% (n=15) referiram que concordavam totalmente. Por outro lado, 17% (n=47) dos respondentes referiu que discordava da boa aceitação da AEE, sendo que 3% (n=7) referiram que discordavam totalmente. Sem opinião pronunciaram-se 26% (n=71) dos inquiridos, tal como é possível verificar na figura 1. A média de concordância obtida foi de 3,37 com um desvio padrão de 0,919. De realçar o facto de 54% dos docentes concordar ou concordar totalmente que a AEE é bem recebida pelos docentes.

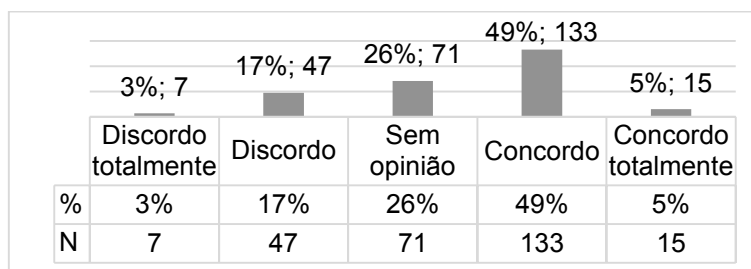


Fig. 1: A AEE (Avaliação Externa de Escolas) é bem recebida pelos docentes

De seguida, procurou-se perceber qual o número de horas de formação e/ou apoio recebidas (interna ou externamente) no âmbito do processo de AEE. Tal como a figura 2 demonstra, a grande maioria dos inquiridos (74%, n=203) não recebeu qualquer tipo de formação e/ou apoio no âmbito do processo da AEE. Com valores mais reduzidos verificou-se o apoio/formação entre 1 a 4 horas (12%, n=32) e 5 a 10 horas (7%, n=20). Somente 5% (n=12) dos inquiridos afirmou ter recebido 11 a 20 horas de formação e/ou apoio. Com as percentagens mais reduzidas registaram-se 21 a 30 horas (1%, n=3) e mais de 31 horas (1%, n=3). Com base nos resultados, podemos afirmar que 74% dos docentes não obtiveram qualquer apoio e/ou formação relacionados com a AEE.

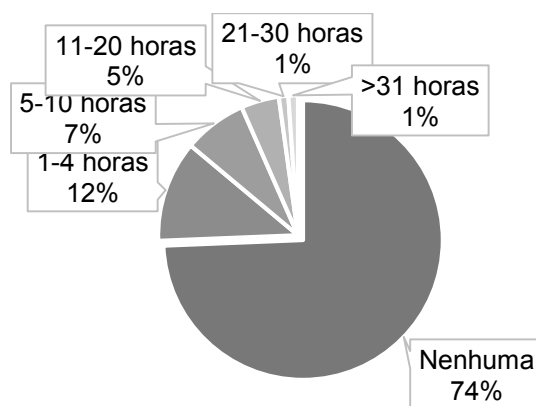


Fig. 2: Horas de formação e/ou apoio recebidos (interna ou externamente) no âmbito do processo de AEE

Relativamente ao conhecimento que revelam sobre os docentes que tenham recebido formação e/ou apoio no âmbito do processo de AEE, os respondentes referiram, maioritariamente, não ter opinião (43%, n=117). Em seguida 22% (n=60) referiram que concordavam com a afirmação, e 15% (n=40) discordavam, sendo que 17% (n=45) discordavam totalmente. Somente 4% (n=10) dos inquiridos concordava totalmente com a afirmação. Assim, a média de concordância obtida foi de 2,82 com um desvio padrão de 1,071. A figura 3 apresenta os dados de forma gráfica:

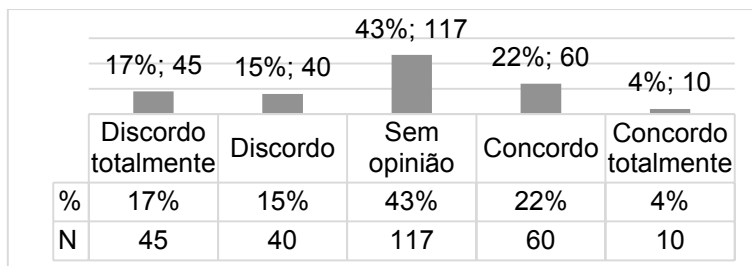


Fig. 3: conheço docentes da minha Escola que receberam formação e/ou apoio para a implementação da AEE

Sobre a existência de um reflexo positivo na Escola decorrente dos resultados da AEE da IGEC (Fig. 4), os respondentes demonstraram com maior expressividade não ter opinião (46%, n=125). 23% (n=63) dos docentes afirmaram discordar totalmente da possibilidade de existir um reflexo positivo na Escola decorrente dos resultados da AEE da IGEC e 15% (n=41) afirmou que discordava da afirmação. Por outro lado, 14% (n=38) afirmou concordar com a existência de um reflexo positivo e apenas 1% (n=4) referiu concordar totalmente. A média de concordância neste item foi de 3,44, com um desvio padrão de 0,861. Apesar das opiniões dos docentes se concentrarem numa média de 3,44 e de haver uma incidência de respostas pouco dispersa (D.P.=0,861), é de realçar o facto de 23% dos inquiridos discordarem totalmente e 15% discordarem da afirmação que os resultados da AEE da IGEC se refletem de modo positivo na Escola, o que dá um total de 38% de indivíduos que discordam ou discordam totalmente. Somente 14% mais 1% concordam ou concordam totalmente com a afirmação, respetivamente, restando para a categoria “sem opinião” a maior parte das respostas (46%).

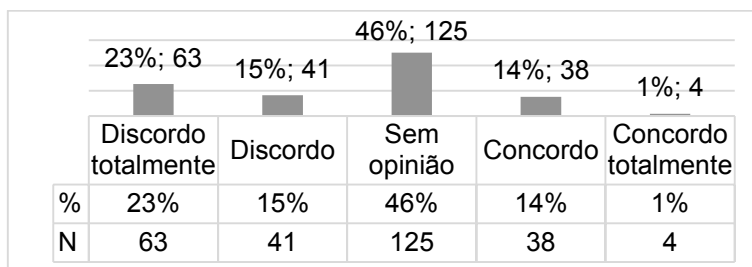


Fig. 4: os resultados da AEE da IGEC refletem-se de modo positivo na Escola

Os respondentes foram questionados sobre se se verificava uma discussão dos resultados da AEE da IGEC pelos docentes nos departamentos curriculares (Fig. 5). Os resultados demonstram que maioritariamente os respondentes concordam com a existência de discussão nos departamentos curriculares (61%, n=165), e 24% (n=64) referiram concordar totalmente com a existência desse tipo

de debate. 11% (n= 30) referiram não ter opinião. Somente 3% (n=8) discordaram e 2% (n=5) discordaram totalmente. A média de concordância obtida foi de 4,01 com um desvio padrão de 0,794.

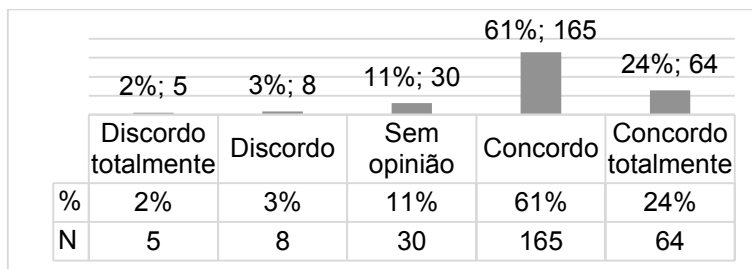


Fig. 5: discussão dos resultados da AEE da IGEC pelos docentes nos departamentos curriculares

Seguidamente, procurou-se perceber se os resultados da AEE da IGEC continham orientações específicas para a melhoria da Escola. Tal como a figura 6 demonstra, a maioria dos inquiridos (60%, n=162) concordou a existência de orientações de melhoria nos resultados da AEE, seguindo-se o grupo de respondentes sem opinião com 21% (n=56). Com valores menos representativos verificaram a concordância total (10%, n=27), discordância (7%, n=20) e, por fim, a discordância total (3%, n=7). A média de concordância foi de 3,67 e o desvio padrão foi de 0,851. Os resultados apontam para uma maioria que concorda (60%), ou que concorda totalmente (10%), o que dá um total de 70% dos inquiridos a concordar com a afirmação.

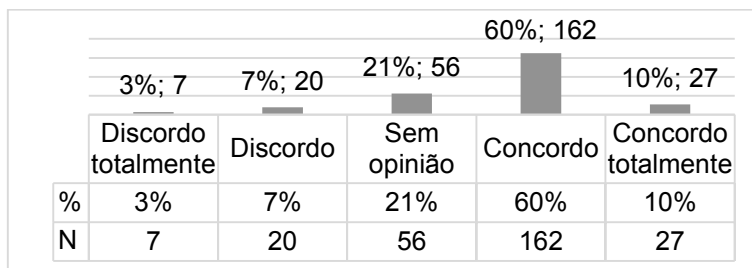


Fig. 6: orientações específicas para a melhoria da Escola nos resultados da AEE da IGEC

No que concerne ao investimento da Escola no processo de autoavaliação (fig.7), os respondentes, maioritariamente referiram concordar com a existência de um investimento da Escola na autoavaliação (58%, n=156), sendo que 19% (n=51) referiram concordar totalmente. Por outro lado, apenas 3% (n=7) dos respondentes referiram discordar da existência de investimento da Escola na autoavaliação, sendo que 1% (n=3) referiu discordar totalmente. Saliente-se que se pronunciaram sem opinião 20% (n=53) dos inquiridos. Perante esta questão os participantes demonstram pouca dispersão nas opiniões (D.P.= 0,763), sendo que a média de concordância obtida foi de 3,91. Com base nos resultados, verifica-se que um total de 77% dos docentes concordam ou concordam totalmente com a afirmação a Escola tem investido no processo de autoavaliação.

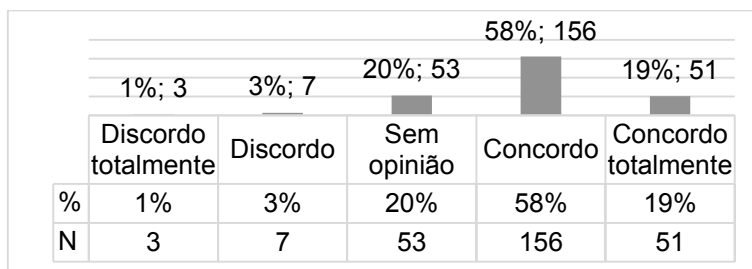


Fig. 7: investimento da Escola no processo de autoavaliação

Relativamente ao número de horas de formação e/ou apoio recebidas (interna ou externamente) no âmbito do processo de Autoavaliação da Escola (fig.8), a grande maioria dos inquiridos (69%, n=187) não recebeu qualquer tipo de formação e/ou apoio. Com valores mais reduzidos tiveram 1 a 4 horas de formação e/ou apoio (16%, n=43) e 5 a 10 horas (9%, n=25). Somente 3% (n=8) dos inquiridos afirmou ter recebido 11 a 20 horas de formação e/ou apoio e, com percentagens mais reduzidas registaram-se 21 a 30 horas (2%, n=5) e mais de 31 horas (1%, n=4). Comparativamente com as respostas recolhidas sobre o número de horas de formação e/ou apoio recebidas no âmbito da AEE, verifica-se uma maior cobertura formativa e/ou de apoio ao nível da Autoavaliação das Escolas, superior em 5%.

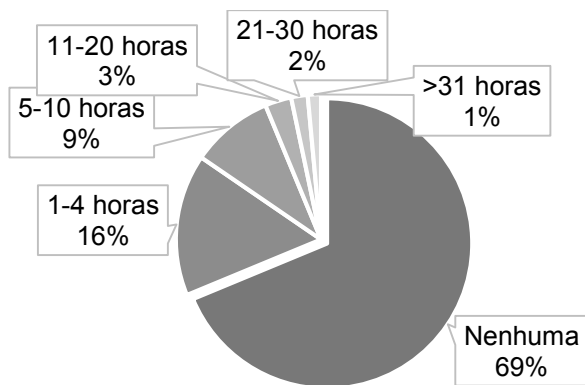


Fig. 8: Horas de formação e/ou apoio recebidos (interna ou externamente) no âmbito do processo de Autoavaliação da Escola

No item relativo ao conhecimento que revelam sobre os docentes que receberam formação e/ou apoio no âmbito do processo de autoavaliação (fig.9), os respondentes, maioritariamente referiram não ter opinião (39%, n=105). 28% (n=75) concordaram com a afirmação, e 14% (n=38) discordaram, sendo que 13% (n=45) discordaram totalmente. Somente 7% (n=20) dos respondentes concordam totalmente com a afirmação. A média de concordância obtida foi de 3,03, com um desvio padrão de 1,101. Verifica-se que os docentes têm opiniões dispersas sobre o conhecimento dos docentes que receberam formação e/ou apoio para implementar a autoavaliação na Escola. Embora tendam a concordar ou a concordar totalmente, perfazendo um total de concordância de 35%, 27% dos docentes discordam ou discordam totalmente.

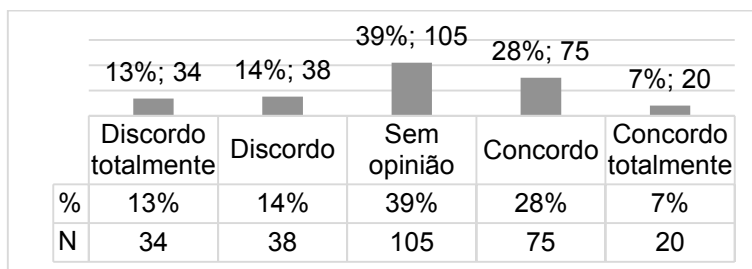


Fig. 9: Conhecimento sobre os docentes da Escola que receberam formação e/ou apoio para a implementação da autoavaliação

No que concerne à opinião dos respondentes sobre a utilização do modelo de AEE da IGEC, como referência do processo de autoavaliação, como sendo o mais adequado face às exigências externas (fig.10), maioritariamente referiram não ter opinião (48%, n=128). Em seguida 31% (n=84) concordaram com a afirmação, e 16% (n=42) discordaram, sendo que somente 3% (n=9) discordaram totalmente e 2% (n=5) dos respondentes concordou totalmente. A média de concordância obtida foi de 3,13. Os resultados apontam para pouca dispersão de opiniões (D.P.=0,891), embora apenas 52% dos docentes tenham identificado uma opinião clara. Para o intervalo de concordância e concordância total, verifica-se um total de 33%. Por outro lado, 19% dos docentes discorda ou discorda totalmente.

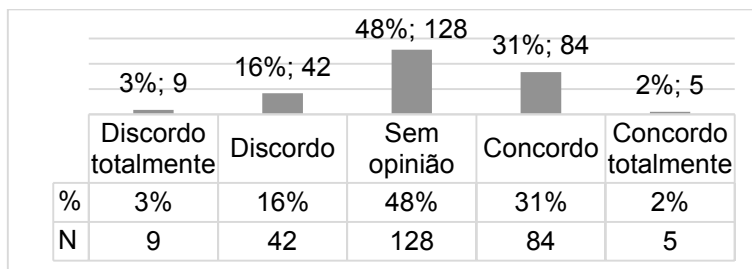


Fig. 10: Utilização do modelo de AEE da IGEC, como referência do processo de autoavaliação, como sendo o mais adequado face às exigências externas

A complementaridade entre a AEE e a Autoavaliação de Escolas foi considerada, maioritariamente, pelos respondentes como existente (fig. 11), ao referirem concordar (56%, n=150), sendo que 9% (n=23) referiram concordar totalmente. Por outro lado, 9% (n=24) dos respondentes referiram discordar da existência de complementaridade, sendo que 1% (n=4) referiram discordar totalmente. Pronunciaram sem opinião 26% (n=69) dos inquiridos. A média de concordância obtida foi de 3. Os participantes do estudo demonstraram opiniões pouco dispersas (*D.P.*= 0,823), concentrando-se no intervalo de concordância e concordância total com um total de 65%.

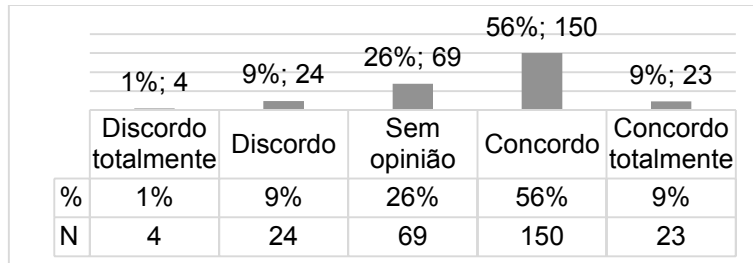


Fig. 11: Complementaridade entre a AEE e a Autoavaliação de Escolas

No âmbito da clareza dos objetivos do processo de Autoavaliação da Escola face aos da AEE (fig.12) os respondentes, maioritariamente, referiram não ter opinião (48%, n=128). 40% (n=107) concordaram com uma maior clareza dos objetivos do processo de Autoavaliação da Escola face aos da AEE, e 8% (n=22) discordaram, sendo que somente 1% (n=3) discordaram totalmente e 3% (n=9) dos respondentes concordam totalmente. A média de concordância obtida foi de 3,36 com um desvio padrão de 0,728. Os dados apontam para uma concentração das opiniões dos docentes na categoria “sem opinião” e no intervalo de concordância com a afirmação, perfazendo um total de 43% de docentes concordam ou concordam totalmente.

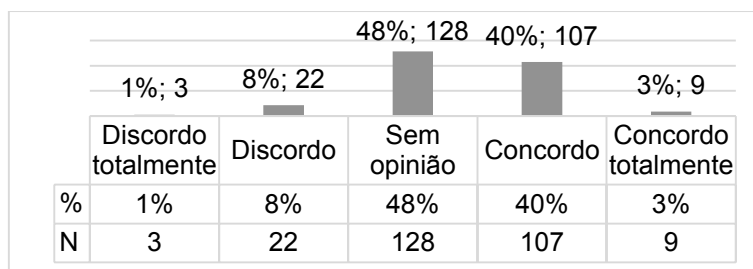


Fig. 12: Clareza dos objetivos do processo de Autoavaliação da Escola face aos da AEE

Procurou-se perceber se a AEE da IGEC tem um impacto significativo no processo de Autoavaliação das Escolas (fig. 13). A maioria dos inquiridos (54%, n=146) concordou, seguindo-se o grupo de respondentes sem opinião com 33% (n=89). Com valores menos representativos verificaram a discordância (6%, n=17), a concordância total (4%, n=12), e, por fim, a discordância total (2%, n=6). A média de concordância foi de 3,52 e o desvio padrão foi de 0,775. Embora uma percentagem significativa dos docentes tenha respondido “sem opinião”, neste item, os docentes concentraram as suas opiniões no intervalo de concordância, verificando-se um total de 58% de docentes a demonstrar que consideram que a AEE tem impacto no processo de Autoavaliação da Escola.

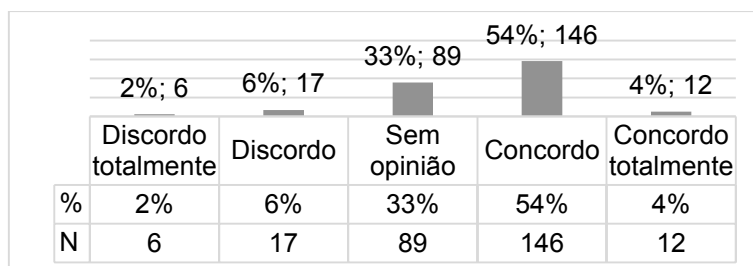


Fig. 13: A AEE da IGEC tem um impacto significativo no processo de Autoavaliação das Escolas

Foi questionado aos participantes pela existência de um plano estratégico de Autoavaliação da Escola (fig.14), tendo-se verificado que maioritariamente este existe com 88% dos respondentes a afirmá-lo. Somente 12% dos respondentes afirmou não existir um plano estratégico.



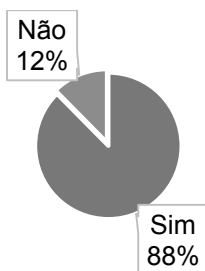


Fig. 14: Existência de um plano estratégico de autoavaliação na Escola

Relativamente à elaboração planos de melhoria pela Escola em função dos relatórios da AEE da IGEC (fig.15) a maioria dos respondentes concordou com essa existência (59%, n=159), sendo que 16% (n=42) referiram concordar totalmente. Somente 3% (n=8) dos respondentes referiu discordar, sendo que 1% (n=3) referiu discordar totalmente. Pronunciaram sem opinião 21% (n=57) dos inquiridos. A média de concordância obtida foi de 3,85 com um desvio padrão de 0,753.

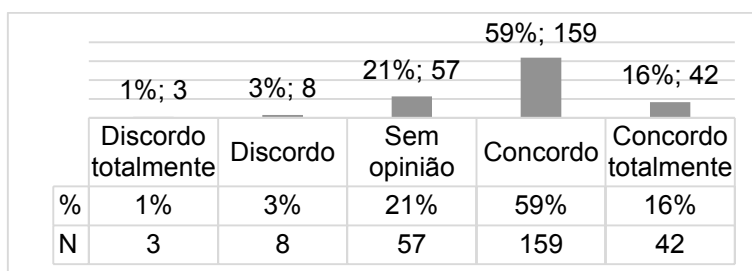


Fig. 15: Elaboração planos de melhoria pela Escola em função dos relatórios da AEE da IGEC

Quando questionados quanto à elaboração de planos de melhoria pela Escola em função dos relatórios da autoavaliação (fig.16) a maioria dos respondentes concordou (57%, n=155), sendo que 17% (n=45) referiram concordar totalmente. Por outro lado, somente 3% (n=7) dos respondentes referiu discordar e 1% (n=4) referiu discordar totalmente. Pronunciaram sem opinião 22% (n=59) dos inquiridos. A média de concordância obtida foi de 3,85 com um desvio padrão de 0,776.

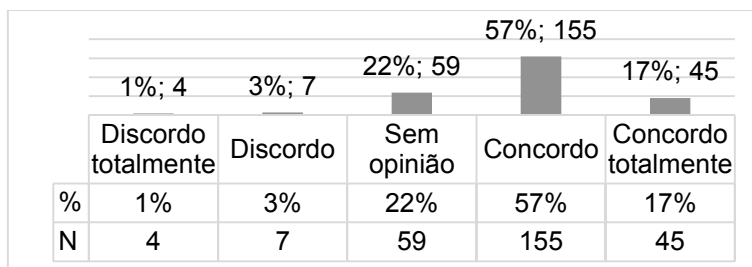


Fig. 16: Elaboração planos de melhoria pela Escola em função dos relatórios da Autoavaliação da Escola

No que concerne à representatividade da comunidade educativa pela equipa de Autoavaliação da Escola (fig.17), a maioria dos respondentes afirmou concordar com a existência dessa representatividade (51%, n=139). Manifestaram-se sem opinião 26% (n=69) dos respondentes, ao passo que 15% (n=41) revelaram concordar totalmente. Contudo, 6% (n=16) dos respondentes afirmou que discorda e somente 2% (n=5) referiu discordar totalmente. A média de concordância neste item foi de 3,72 com um desvio padrão de 0,858, o que revela dispersão menor das respostas relativamente aos outros itens.

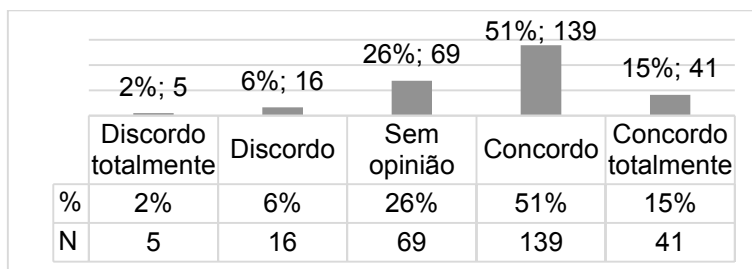


Fig. 17: Representatividade da comunidade educativa pela equipa de Autoavaliação da Escola

Relativamente à questão sobre se a equipa de Autoavaliação elabora relatórios anualmente (fig.18), os respondentes referiram, maioritariamente, que concordavam (47%, n=129), sendo que 22% (n=60) referiram que concordavam totalmente. Da amostra inquirida, 2% (n=5) dos docentes afirmaram discordar e 1% (n=4) selecionou a opção “discordo totalmente”. Por outro lado, 27% (n=75) dos respondentes referiram que não tinham opinião. A média de concordância foi de 3,86 e o desvio padrão de 0,827, cujo valor é também significativo.

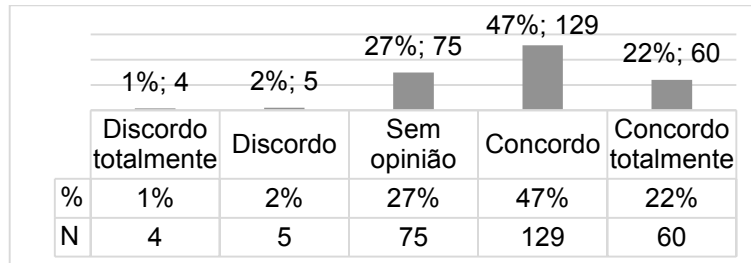


Fig. 18: A equipa de Autoavaliação da minha Escola elabora relatórios anualmente

Com base nas perceções dos docentes inquiridos, os dados demonstram que os seguintes aspetos merecem a concordância da maioria dos docentes acerca da implementação do modelo de AEE da IGEC no sistema educativo português:

- i) A AEE é bem aceite por parte dos docentes;
- ii) Existem debates sobre os resultados da AEE da IGEC pelos docentes nos departamentos curriculares;
- iii) A AEE fornece orientações específicas para a melhoria da escola;
- iv) Há investimento das escolas na autoavaliação;
- v) Utilização do modelo de AEE da IGEC, como referência do processo de autoavaliação, como sendo o mais adequado face às exigências externas;
- vi) Existe complementaridade entre a AEE e a autoavaliação;
- vii) Clareza dos objetivos do processo de Autoavaliação da Escola face aos da AEE;
- viii) A AEE tem impacto na Autoavaliação das Escolas;
- ix) Existem planos estratégicos de autoavaliação nas escolas;
- x) As escolas têm planos de melhoria elaborados pela própria escola, com base nos relatórios de AEE;
- xi) As escolas têm planos de melhoria elaborados pela própria escola, com base nos relatórios de autoavaliação;
- xii) As equipas de Autoavaliação das Escolas são representativas da comunidade educativa;
- xiii) As equipas de Autoavaliação das Escolas realizam relatórios anuais.

As afirmações que mereceram menor concordância dos docentes no presente estudo foram as seguintes:

- i) Conhecimento sobre o facto de haver docentes na escola que receberam formação e/ou apoio para a implementação da AEE;
- ii) Os resultados da AEE da IGEC refletem-se de modo positivo na escola;
- iii) Conhecimento sobre os docentes da Escola que receberam formação e/ou apoio para a implementação da autoavaliação.

Os docentes inquiridos demonstram perceber a relação entre a AEE e a Autoavaliação na sua própria Escola através de uma equipa de Autoavaliação que é representativa da comunidade educativa, da elaboração de relatórios anuais pelas equipas de Autoavaliação, da criação de planos estratégicos de autoavaliação e planos de melhoria, sobretudo com base nos relatórios publicados pela IGEC no âmbito da AEE e da utilização do modelo de AEE da IGEC, como referência para o processo de autoavaliação. Para os docentes, os objetivos do processo de autoavaliação da Escola são mais claros face aos da AEE. Os resultados sugerem que a AEE é vista pelos docentes como sendo capaz de orientar a Escola para a melhoria, mas que é nos processos de autoavaliação que os docentes se revêm mais. Para tal, pode contribuir o facto de demonstrarem que os documentos elaborados pelas Escolas e/ou equipas de Autoavaliação são do conhecimento da comunidade educativa.

Relativamente aos recursos (horas de formação no âmbito da AEE e da autoavaliação, conhecimentos suficientes sobre a autoavaliação) e da efetividade dos resultados da AEE se refletirem de modo positivo na Escola, os docentes tendem a demonstrar discordância.

As questões perante as quais se obtiveram percentagens acima dos 40% em que os inquiridos respondem “sem opinião” têm que ver com: i) terem conhecimento de que docentes da Escola receberam formação e/ou apoio para a implementação da AEE (43%, n=117); ii) se os resultados da AEE da IGEC se refletem de modo positivo na Escola (46%, n=125); iii) se o modelo de AEE da IGEC é o mais adequado para basear a Autoavaliação da Escola (48%, n=128), iv) se os objetivos do processo de Autoavaliação da Escola são mais claros que os da AEE (48%, n=128). Quando confrontados os dados destas afirmações com a média e o desvio padrão de cada uma, verifica-se que a questão com mais dispersão ( $D.P. \geq 1$ ) é aquela que apresenta uma média mais baixa ( $\bar{x} \leq 3$ ): conheço docentes da minha Escola que receberam formação e/ou apoio para a implementação da AEE.

Analisando os dados, verifica-se uma tendência para que seja possível a existência de um insuficiente envolvimento dos atores educativos, nomeadamente dos docentes, sobre a formação e/ou apoio na implementação da AEE e da Autoavaliação das Escolas, dado o escasso número de horas de formação e/ou apoio que receberam neste âmbito.

## NOTAS FINAIS

Este texto apresenta as perceções de docentes do sistema educativo público em Portugal sobre a implementação do modelo de AEE sustentado pela Lei n.º 31/2002. A discussão dos resultados empíricos demonstra uma tendência para a AEE ser percecionada como uma política de *accountability* (Afonso, 2012; Seabra, Morgado & Pacheco, 2012) quando percecionada como independente da autoavaliação. Uma “autoavaliação inteligente” (OFSTED, 2004, p. 5) fomentará a reestruturação de recursos e a implementação de processos baseados na inovação (Fullan, 1991), de modo que as interações entre as diferentes esferas avaliativas tenham efeitos positivos, mantendo a tendência de melhoria significativa da importância que a autoavaliação tem nas Escolas do 1º para o 2º ciclo de AEE em Portugal (Pacheco, 2016; Moreira & Rodrigues, 2016).

Para reduzir a carga de regulação pós-burocrática que incide sobre a organização educativa (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2016), através da standardização da qualidade e da prestação de contas por processos e resultados (Afonso, 2009; Fialho, 2009; Ozga & Grek, 2012; Fullan, Rincon-Gallardo & Hargreaves, 2015), é cada vez mais pertinente a valorização da Autoavaliação das Escolas no contexto de AEE. Uma das questões mais pertinentes levantadas neste estudo empírico relaciona-se com o facto de a Autoavaliação das Escolas, em convergência com a AEE, contribuir para promoção da melhoria contínua formativa (Nevo, 2007; Bolívar, 2014), dado que o envolvimento dos atores educativos e da comunidade envolvente poderá permitir a existência de pontes entre o olhar interno e externo de uma instituição educativa, que de uma forma equilibrada, sistemática e coerente: i) impulsionará o processo de melhoria da Escola com base na inovação; ii) promoverá a reflexão coletiva e partilhada; iii) desenvolverá profissionalmente docentes; iv) responsabilizará socialmente os seus intervenientes e a organização; v) conduzirá à elaboração e operacionalização de planos de melhoria para o desenvolvimento a curto, médio e longo prazo. Tal como Vásquez e Trudeau (2011) alertam, uma avaliação inconsistente pode equivocar os atores educativos e os responsáveis políticos. Com os resultados deste estudo, podemos afirmar que tal situação tenderá a ser reduzida se a autoavaliação for um processo sustentado, carecendo, contudo, de mais formação e/ou apoio aos docentes.

Os dados sugerem uma apreensão por parte dos docentes de uma nova conceção de autoavaliação, tendendo para a sistematicidade e o envolvimento dos atores na avaliação da Escola. Tendo em conta que este estudo foi aplicado em Agrupamentos de Escolas que integram o Observatório de Autoavaliação de Escolas do Instituto de Educação da Universidade do Minho, poderá existir uma corroboração da ideia de que a criação de Observatórios de Autoavaliação das Escolas nas instituições de ensino superior possam ser fundamentais para a consciencialização de todos os atores educativos sobre as questões em torno da avaliação das Escolas (Pacheco, 2016), promovendo ações sustentadas no interior das organizações educativas, levando àquilo que Cosme e Trindade (2010) definem como *empoderamento institucional*, uma vez que fazem em si, por si e para si (Scheerens, 2002; Swaffield & MacBeath, 2005). O envolvimento dos atores educativos nos processos de avaliação do seu contexto educativo evitará a falta de identificação com a necessidade da autoavaliação, para que não permaneça como um mero ritual burocrático (Correia, Fialho & Sá, 2015) e como um gerenciamento da imagem pública (Ball, 2001), numa lógica de *evaluation-free evaluation* (Scriven, 2003). Na nossa opinião, os observatórios podem auxiliar o sucesso e contrariar os dados que indicam que a autoavaliação tem um carácter pouco sistemático no contexto educativo português (Gomes, 2014; OECD, 2015), contudo os docentes inquiridos no presente estudo apresentam taxas de ausência de horas formativas e/ou de apoio no âmbito da AEE e da autoavaliação de 74% e 69%, respetivamente.

É de realçar o facto de, em quase todas as afirmações, dos docentes inquiridos, haver uma percentagem significativa (entre 11% e 48%) de respondentes que não mencionam a opinião, o que pode ser um dado interessante a explorar em futuros estudos para melhor compreender a justificação desta aparente alienação dos docentes inquiridos, para a qual o número escasso de horas e/ou apoio no âmbito da AEE e da autoavaliação poderá estar na origem.

Os dados obtidos neste estudo sugerem que os apelos da agenda internacional, nacional e regional à avaliação das instituições educativas (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2016; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; Pacheco, 2014) estão a obter resultados positivos, dado que há uma tendência para que a grande maioria dos docentes considere necessária a existência de avaliação nas escolas portuguesas. Assim se corrobora a ideia defendida por Silvestre, Saragoça e Fialho (2016) quando referem que foi exigido às escolas uma nova conceção de avaliação das suas práticas, enfatizando a importância da sua avaliação, enquanto organizações educativas, associando a AEE a conceitos-chave em torno da melhoria, responsabilização e autoavaliação. No entanto, parece-nos fundamental que esta ideia não bloqueie a necessidade de manter o foco na avaliação com carácter formativo (Nevo, 2007; Bolívar, 2014) com vista à reestruturação de recursos e à implementação de processos baseados na inovação (Fullan, 1991), levando ao desenvolvimento das escolas, tal como sustenta a IGEC (2011, p. 51) quando justifica a AEE “como um contributo para o desenvolvimento das escolas”, uma vez que escondida na capa da legitimação e responsabilização, por vezes tão atrativa, poderá enviesar a natureza essencial da avaliação.

Em suma, na implementação do modelo de AEE no sistema educativo português, a autoavaliação deverá ser um pilar essencial construído com base em processos partilhados e negociados que envolvam os vários atores da comunidade educativa e do meio envolvente, numa perspetiva ecológica da organização escolar, tornando a Escola capaz de melhorar continuamente em parceria com o seu contexto, com vista ao seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- Barreira, C. Bidarra, G. & Vaz-Rebello, M. (Orgs.) (2016). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora e da escuela como comunidade de aprendizaje profesional. In J. Azevedo (Ed.), *Revista Portuguesa de Investigação Educativa - Autoavaliação das escolas*, 14, 9-40. Disponível em: [http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones\\_files/Reciente4\\_1.pdf](http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente4_1.pdf)
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, A., Fialho, I. & Sá, V. (2015). A autoavaliação de escolas: tensões e sentidos da ação. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr.(10), 101-105. Disponível em: <file:///C:/Users/Joana/Downloads/535-3642-1-PB.pdf>
- Cosme, A. & Trindade, R. (2010). Avaliar as escolas: para quê e porquê?. Autoavaliação das escolas e processos de auto-monitorização. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda - Elo*, 17, 33-41. Disponível em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2017.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Luxembourg. Disponível em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/178EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf)
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7(4), 99-116. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/5088>

- Fullan, M. (1991). The meaning of educational change. In M. Fullan. *The new meaning of educational change* (pp. 30-46). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22. DOI: 10.14507/epaa.v23.1998
- Gomes, S. (2014). *Autoavaliação em Escolas do Alentejo. Constrangimentos e oportunidades* (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/15920>
- Gray, A. (2014). *Supporting school improvement: the role of inspectorates across Europe*. Brussels: SICI. Disponível em: <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/5caebee9-84cl-41f0-958c-b3d29dbaa9ef>.
- IGEC (2011). *Plano de atividades. Instrumentos de gestão*. Lisboa: IGE.
- IGEC (2015). *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas*. Disponível em: [http://www.ige.min-educ.pt/upload/AEE\\_2015\\_2016/AEE\\_15\\_16\\_\(1\)\\_Quadro\\_de\\_Refer%C3%Aancia.pdf](http://www.ige.min-educ.pt/upload/AEE_2015_2016/AEE_15_16_(1)_Quadro_de_Refer%C3%Aancia.pdf)
- Janssens, F. (2011). An Evaluation of the Impact of the Publication of School Performance Indicators in the Netherlands. *International Journal of Educational Policies*, 5(2), 55-73. Disponível em: <https://www.utwente.nl/bms/omd/medewerkers/artikelen/Janssen/fjgjanssens.pdf>
- MacBeath, J., Shratz, M., Meuret, D. & Jakobson, L. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.
- Moreira, J. & Rodrigues, P. (2016). A perspetiva dos Diretores de Agrupamento acerca do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: um estudo por questionário. In C. Barreira, M. Bidarra, M. & M. Vaz-Rebelo (Orgs.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 85-128). Porto: Porto Editora.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J.C. Green & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp.440-460). London: Sage Publications.
- OECD (2013). School Evaluation: From complacency to quality. In *Synergies for better learning: An international perspective on Evaluation and Assessment* (pp. 383-484). Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264190658-10-en
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Ozga, J. & Grek, S. (2012) Governing through Learning: School Self-Evaluation as a Knowledge-based Regulatory Tool. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2), pp. 35-52. Disponível em: <https://rsa.revues.org/786>
- Pacheco, J. (2010, julho). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos*. Conferência no Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto, Braga: Universidade do Minho. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20\(portugu%C3%AAs\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20(portugu%C3%AAs).pdf)
- Pacheco, J. (2016). Resultados globais do Projeto. In C. Barreira, M. Bidarra, M., Vaz-Rebelo (Orgs.). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263-271). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (Coord.) (2015). *Relatório final do projeto de investigação Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino não Superior*. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/Relat%C3%B3rio%20%20AEENS.%202015..pdf>
- Pacheco, J. (Org.) (2014). *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J. & Costa, N. (2014). Avaliação Externa de Escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 89-118). Porto: Porto Editora.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35-73). Oxford: Elsevier Science.

- Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 15-30). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Seabra, F., Morgado, J. & Pacheco, J. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 41-51. Disponível em: <http://www.ijocis.org/FileUpload/ds144289/File/4.filipa.pdf>
- SICI (2013). *The Bratislava Memorandum on Inspection and Innovation*. Disponível em <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/ae886cf8-33b3-457d-a90a-d06ae4af5954>
- Silvestre, M., Saragoça, J., Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. Bidarra, M., Vaz-Rebelo (Org.) *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 12-35). Porto: Porto Editora.
- Sousa, J., Costa, N., Marques, M. & Pacheco, J. (no prelo) *Avaliação Externa de Escolas. Um meta-estudo*.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252. DOI: 10.1080/03057640500147037
- Vásquez, W. & Trudeau, J. (2011). External and internal consistency of user evaluations. *International Journal of Public Administration*, 34(14), 918-925. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01900692.2011.616989>

## PERCEÇÕES DE AVALIADORES ACERCA DO CONTRIBUTO DAS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Paula Dias<sup>1</sup>, Carlos Barreira<sup>2</sup>, Piedade Vaz-Rebelo<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Agrupamento de Escolas de Tondela Tomaz Ribeiro (PORTUGAL), paula.arnaud@sapo.pt,* <sup>2</sup> *Universidade de Coimbra (PORTUGAL), carlosbarreira@fpce.uc.pt,* <sup>3</sup> *Universidade de Coimbra (PORTUGAL), pvaz@mat.uc.pt*

### Resumo

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) tem-se constituído como uma prática social complexa e conflituosa com repercussões no dia-a-dia das organizações educativas. No entanto, não deve ser entendida como uma ameaça, mas sim como um desafio tanto para as escolas como para os professores. Constatou-se, através dos depoimentos recolhidos (aplicação de entrevistas a oito professores avaliadores internos e/ou externos), que a supervisão, a ADD e a observação de aulas não se desenvolveram de acordo com os referenciais teóricos. A lógica burocrática e classificatória prevaleceu em detrimento da dimensão formativa, reflexiva e de apoio. O processo de ADD não contribuiu para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas dos professores avaliados, pois a supervisão pedagógica e a dimensão formativa e reflexiva da avaliação não estiveram presentes. A ADD deverá existir mas ser implementada de acordo com um modelo que acompanhe, observe, dialogue e dê o *feedback* ao professor. Defendem os participantes no estudo que a observação de aulas é pertinente e necessária, mas terá que ser implementada segundo um modelo reflexivo e de melhoria da prática letiva que não se esgote em si mesmo, mas esteja inserido num projeto global da escola para a melhoria. Preconiza-se um novo modelo de avaliação, desenvolvido por equipas mistas de professores com formação especializada (avaliadores internos e externos), que possam acompanhar o professor em todo o seu percurso profissional, segundo uma perspetiva construtivista, aprendente e de melhoria do serviço educativo que prestam com e para os seus alunos e da organização escolar.

**Palavras-chave:** avaliação de desempenho docente, supervisão pedagógica, observação de aulas, desenvolvimento profissional.

### Abstract

Teacher assessment has been established as a complex and conflicting social practice with effects on the day-to-day of educational organizations ... However, it should not be perceived as a threat but as a challenge for both schools and teachers. Through the testimonies (interviews to eight internal and / or external assessing teachers), it was shown that supervision, assessment and classroom observation have not developed according to the theoretical frameworks. Bureaucratic and classification logic prevailed at the expense of training, reflective and supporting dimension. Teacher assessment process did not collaborate to professional development and to the improvement of the assessed teachers' practices, for neither teaching supervision nor training and reflective assessment dimension were present. Teacher assessment should exist but applied within a structure that monitors, observes, dialogues and gives feedback to the teacher. The participants in the study argue that classroom observation is relevant and necessary, but will have to be implemented within a reflective and teaching practice improving framework, which doesn't turn off itself, being otherwise established within an overall school improvement project. The suggestion is for a new assessment framework, applied by joint teachers teams with specialized training (internal and external assessors), who can follow the teacher throughout his career; according to a constructivist, learning and educational improving perspective of the service they provide with and for their students and school organization.

**Keywords:** Teacher assessment, supervision teaching, classroom observation, professional development.

## Introdução

Durante décadas, um pouco por todo o mundo, considerava-se que a melhoria e a eficácia dos sistemas educativos estavam apenas associadas a alterações nos currículos e a mudanças na estrutura da organização escolar. O desenvolvimento profissional dos professores não estava contemplado nesta análise, nem a sua avaliação era considerada uma prioridade (Fernandes, 2008). Contudo as políticas educativas sofreram grandes alterações e reformulações e, a partir dos anos 90 do séc. XX, a eficácia das escolas surge associada à melhoria das práticas de ensino e ao desenvolvimento profissional docente.

A nível de literatura e legislação, a avaliação de professores aparece intrinsecamente ligada a processos de supervisão pedagógica, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo (Graça, Duarte, Lagartixa, Tching, Tomás, Almeida, Santos, Neves e Diogo, 2011). A supervisão das práticas educativas é definida como uma estratégia de promoção do desenvolvimento profissional, indissociável da atividade pedagógica, pelo que deverá ser interiorizada pelos professores como estratégia de (auto)crítica, desocultação de constrangimentos e reconstrução individual e coletiva da profissionalidade docente, ao serviço de uma educação transformadora e emancipatória (Vieira & Moreira, 2011). Afonso (2009), citado por Neves e Barreira (2010), considera a avaliação do desempenho profissional como “um processo formativo e sumativo (ao mesmo tempo) de construção de conhecimentos, a partir dos desempenhos docentes reais, com o objectivo de provocar mudanças (...)”.

De referir também que no quadro de uma supervisão e avaliação de qualidade e com reflexos nas práticas letivas, é fundamental que existam várias fontes de recolha de informação nomeadamente: o autoquestionamento/avaliação; o diálogo crítico; a análise documental; o inquérito; o portefólio; as narrativas profissionais; a investigação-ação e a observação de aulas, tal como é apresentado e definido por Vieira e Moreira (2011) e Reis (2011). Stronge (2010) defende que um sistema de avaliação de qualidade deverá contemplar várias fontes de recolha de informação, no sentido de fundamentar a tomada de decisões no âmbito da avaliação e torná-la numa visão mais ampla e mais justa do desempenho do professor.

No entanto, em Portugal, a vertente supervisiva da ADD tem sido implementada e valorizada de alguma forma irregular ou mesmo inconsistente. Com efeito, tem-se assistido à implementação de vários modelos de ADD, os quais têm criado muita turbulência e mal-estar nas escolas, afetando, em maior ou menor escala, as suas dinâmicas e à volta dos quais existe um dissenso generalizado (Pacheco, 2009), não pela sua pertinência e necessidade, mas antes pela forma como têm sido implementados. Procedendo a uma breve resenha dos normativos mais recentes da ADD em Portugal, constatamos que, com a publicação do Decreto-Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, pretende-se, pela primeira vez, regulamentar o processo de ADD através da apresentação de um relatório crítico da atividade desenvolvida pelo avaliado. Tratava-se de um modelo essencialmente administrativo e sumativo, não promovendo a discussão e a reflexão sobre a prática letiva do avaliado. Em 2007, com a publicação de Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, surge um novo modelo da ADD que, para além da autoavaliação, consubstanciava a avaliação interna realizada pelos pares. A ADD surge com o propósito de promover a cooperação entre professores e contribuir para o seu desenvolvimento profissional. No entanto, estes propósitos nem sempre foram observados, o que levou à introdução de vários ajustamentos, clarificações e normativos, surgindo, em 2010, a publicação dos padrões de desempenho que pretendiam potencializar o desenvolvimento profissional dos professores e valorizar a dimensão formativa da avaliação. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, inicia-se um novo ciclo avaliativo, transitando-se de uma lógica de avaliação pelos pares internos para uma avaliação mista (por pares internos e externos). A grande novidade é a introdução de uma componente externa na ADD, desenvolvida por avaliadores externos que têm a função de avaliar a dimensão científico-pedagógica dos professores avaliados, com uma ponderação de 70% na avaliação global, recorrendo para tal à observação de aulas. No entanto esta dimensão externa da avaliação aplica-se a um reduzido número de professores, sendo de carácter obrigatório, para as seguintes situações: 1 – docentes em período probatório; 2 – docentes integrados nos 2º e 4º escalões da carreira; 3 – docentes que pretendam aceder à menção de *excelente* em qualquer escalão da carreira; 4 – docentes que obtenham na sua avaliação a menção



de *insuficiente*. Saliente-se que um dos aspetos polémicos da avaliação externa se prende com o facto de a classificação atribuída às aulas observadas, em pelo menos dois momentos distintos, ser realizada sem que exista nenhum tipo de comunicação/diálogo entre o avaliador e avaliado. Apesar de todas as alterações que têm sido implementadas nos vários modelos da ADD, esta continua a estar na ordem do dia e nem sempre pelas melhores razões. O que está em causa na análise dos vários modelos da ADD não é a sua pertinência e necessidade, mas sim a existência ou não de (in)complementariedade entre a dimensão formativa, que visa a melhoria da prática docente e o desenvolvimento profissional, e a dimensão sumativa e classificatória, que controla e pune os professores e poderá ser entendida “como algo desmoralizador e ineficaz, podendo criar um clima de conflitos entre avaliadores e avaliados, influenciar o clima das escolas e criar sentimentos de injustiça” (Aguiar & Alves, 2009).

## METODOLOGIA

Este trabalho tem por objectivo geral analisar, na perspectiva de avaliadores, até que ponto a ADD enfatiza a vertente de supervisão pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional, pelo que foram elencados os seguintes objetivos específicos: conhecer a opinião relativamente ao atual modelo de ADD; verificar se a ADD contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e da organização; caracterizar as práticas de supervisão pedagógica no contexto de ADD e identificar como perspectivam um novo modelo de ADD.

No sentido de dar resposta aos objetivos apresentados anteriormente, procedemos à elaboração e aplicação de uma entrevista semiestruturada a oito professores avaliadores internos ou externos. Apresenta-se, de seguida, a caracterização dos participantes no Quadro 1.

**Quadro 1. Caracterização dos participantes**

Participante	Sexo	Idade	Grupo de recrutamento	Grau académico	Função	Tempo de serviço
1	M	54	240	Licenciatura	Av. Int.	29
2	F	54	210	Mestrado	Av. Int.	32
3	M	59	500	Mestrado	Av. Int.	35
4	F	54	200	Licenciatura	Av. Int.	30
5	F	51	510	Mestrado	Av. Ext.	26
6	F	56	330	Licenciatura	Av. Ext.	33
7	F	55	910	Mestrado	Av. Ext.	29
8	F	48	220	Mestrado	Av. Ext.	24

Como podemos verificar os avaliadores internos e externos, em igual número, são maioritariamente do sexo feminino, cinco possuem o mestrado e três a licenciatura, variando a idade e tempo de serviço entre 48 e 59 e 24 e 35 anos respetivamente.

As entrevistas foram estruturadas em quatro blocos temáticos, a saber: Bloco 1 – Opinião relativamente ao atual modelo de ADD; Bloco 2 – Contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional; Bloco 3 – A supervisão pedagógica no atual modelo de ADD e Bloco 4 – Opinião relativamente a um novo modelo de ADD. Procedeu-se, de seguida, à análise de conteúdo das entrevistas com a finalidade de dar resposta aos objetivos que estiveram na base deste estudo.

## RESULTADOS

Tendo por base os quatro blocos temáticas definidos, procedeu-se, para cada um, à análise de conteúdo. Nesse sentido, recorreu-se ao seu agrupamento em categorias, subcategorias e à quantificação dos indicadores abrangendo os avaliadores internos e externos, que se passa a apresentar nos Quadros 2, 3, 4 e 5.

**Quadro 2. Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco temático 1**

Bloco 1	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Av. Int	Av. Ext
Opinião relativamente ao atual modelo de ADD	Caraterização do atual modelo	Reconhecimento e aceitação da ADD	Necessidade de ADD	4	4
			Validade do atual modelo de ADD	0	0
			Traduz-se numa classificação	2	4
		Pertinência e uso dos documentos da ADD	Serem documentos de aplicação universal	2	1
			Vagos e abertos	1	0
			Falta de objetividade	2	0
			Difícil preenchimento	1	0
			Preenchimento solitário	2	3
			Falta de validade pedagógica	2	2
		Implementação da ADD no Agrupamento	Processo meramente burocrático e processual	2	4
			Limita-se à leitura do relatório de autoavaliação	4	0
			Falta de investimento no processo de ADD	4	4
			Sem envolvimento dos professores	1	2
			A ADD está parada	3	3
	Posicionamento fase ao atual modelo	Pontos fortes do modelo	Não existem	4	4
			Existência do avaliador externo	2	1
		Pontos fracos do modelo	Não existe acompanhamento do professor	4	4
			Não contribui para a melhoria do desempenho	4	4
			Observação de aulas só para alguns professores	2	3
			Existência de cotas	1	2
			Não traduz o desempenho do professor	4	4
	Inspetivo e penalizante	3	3		

Como se pode constatar através do Quadro 2, a subcategoria com maior número de indicadores é *Pontos fracos do modelo* com 38, seguida da subcategoria *Implementação da ADD no Agrupamento* com 27, *Pertinência e uso dos documentos da ADD* com 16 e das subcategorias *Reconhecimento e aceitação da ADD* e *Pontos fortes do modelo* com 14 e 11 respetivamente. Todos os participantes consideram que é necessário existir a ADD, mas não reconhecem, no atual modelo, validade pedagógica e contributo para a melhoria. Defendem que se trata de um modelo meramente burocrático e processual, apenas para alguns professores, e que se traduz apenas na atribuição de uma classificação. Por outro lado, parece não ter reflexos no desempenho profissional dos professores e as escolas não o validam.

Quadro 3. Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco temático 2

Bloco 2	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Av. Int	Av. Ext
Contributos da ADD para o desenvolvimento profissional e organizacional	Conceito de desenvolvimento o profissional	Conceções	Partilha e trabalho colaborativo entre professores	3	3
			Formação contínua	3	4
			Atualização permanente	1	2
			Autoaprendizagem	2	3
	Razões da ausência de impacto do atual modelo de ADD/Características do atual modelo de ADD limitadoras do seu impacto	Prática docente	Não existe retorno de informação	4	4
			É fechado e redutor	2	4
		Desenvolvimento profissional	Não há <i>feedback</i> do trabalho desenvolvido	2	4
			Não, porque não há supervisão	2	2
			Não, porque não há acompanhamento	4	3
		Organização educativa	Não, porque as Escolas não validam o atual modelo	4	3
			Não há investimento por parte das lideranças de topo	2	3
			Não, porque não há uma cultura de avaliação	4	3
		Alterações no atual modelo para o desenvolvimento o profissional e organizacional	Tipo de modelo	Pares internos	0
	Misto (pares internos e externos)			4	4
	Monitorização do processo		Trabalho colaborativo	4	4
			Ciclo de observação de aulas	3	4
			Fornecimento do <i>feedback</i> do desempenho	4	3
			Valorização da componente formativa e de acompanhamento	3	4
			Formação especializada dos avaliadores	2	4

Como se pode verificar no Quadro 3, as subcategorias com maior número de indicadores são *Monitorização do processo* e *Conceções de desenvolvimento profissional* com 35 e 21 respetivamente, seguem-se as subcategorias *Organização educativa*, *Desenvolvimento profissional* e *Prática docente* com 19, 17 e 14 respetivamente e, por fim, a subcategoria *Tipo de modelo* com 8 indicadores. Os participantes deste estudo consideram que o atual modelo de ADD não contribui para a melhoria da prática docente e, concomitantemente, para o desenvolvimento profissional, uma vez que não existe acompanhamento, supervisão pedagógica e *feedback* do trabalho realizado pelos professores. As escolas e as suas lideranças não investem na ADD, limitando-se a “executar” o que

Ihes é exigido pela tutela, não existindo, portanto, uma cultura de avaliação nas organizações educativas. Todos os participantes defendem a existência de um modelo misto (avaliador interno e externo) de ADD, realizado por pessoas detentoras de formação especializada para o exercício dessa função, a ser implementado de forma supervisiva e colaborativa entre avaliador e avaliado. A grande maioria defende que a observação de aulas deveria ser contemplada para todos os professores e constituir-se, ela própria, como um contributo para a melhoria do desempenho do professor e dos resultados dos alunos.

**Quadro 4. Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco temático 3**

Bloco 3	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Av. Int	Av. Ext
A supervisão pedagógica no atual modelo de ADD	Conceito de supervisão pedagógica	Concepções	Acompanhar o professor na sua atividade profissional	4	4
			Deve implicar a observação de aulas	2	2
			Analisar /dialogar sobre o desempenho do professor	1	3
	Práticas de supervisão pedagógica na ADD	Utilidade/Função	Contribuir para a melhoria do desempenho do professor	4	4
			Criar hábitos de diálogo/partilha entre professores	2	3
		"Lugar" nas orientações nos normativo-legais	Falam claramente em supervisão	3	2
			Escassos em termos de orientações para a supervisão	1	0
		Implementação no Agrupamento	Não é implementada	4	4
			Existe trabalho colaborativo em alguns grupos	1	2
	Relação entre supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional	Implementação / Valoração das estratégias de supervisão	Assiste-se a uma regressão processual	4	3
			Implementação vazia de práticas de supervisão	4	4
			Não são implementadas	4	4
		Intencionalidade	Contribuir para desenvolvimento profissional	3	4
			Contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos	2	3
			Contribuir para o desenvolvimento da Escola	3	2
		Características / Desenvolvimento do processo	Não existe diálogo entre avaliadores e avaliado	4	4
			Não existe balanço do processo avaliativo	2	3
			Não existe acompanhamento por parte dos supervisores	1	4
			Não existe envolvimento das lideranças de topo	3	2
			Estratégias	Disseminação de boas práticas	2

Propostas de supervisão pedagógica no âmbito da ADD		Acompanhamento supervisivo e formativo	4	4
	Clima relacional	Dialogante e colaborativo entre supervisor e avaliado	3	4
	Modelo a utilizar	Supervisão pedagógica e de acompanhamento	2	3
		Colaborativo, reflexivo e essencialmente formativo	4	4
	Otimização do processo	Formação e perfil dos supervisores	2	3
		Grelhas internas de aplicação universal	2	1
		Articulação entre avaliadores interno e externo	4	4

Constatamos, através do Quadro 4, que as categorias com maior número de indicadores são *Relação entre supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional*, *Propostas de supervisão pedagógica no âmbito da ADD* e *Práticas de supervisão pedagógica na ADD* com 63, 49 e 30 respetivamente, seguindo-se a categoria *Conceito de supervisão pedagógica* com 16 indicadores. Os participantes verbalizam que as práticas de supervisão pedagógica deveriam estar presentes no atual modelo de ADD e constituírem-se, elas próprias, como uma ferramenta pedagógica de elevada potencialidade no que se refere ao acompanhamento e à reflexão sobre o desempenho dos professores. No entanto, tem-se assistido a uma regressão processual e, neste momento, está em vigor um modelo de ADD em que as práticas de supervisão não são permitidas, consubstanciando-se o modelo em duas observações de aulas estanques e herméticas em que a partilha de opiniões entre os avaliadores e entre estes e o avaliado não são permitidas.

**Quadro 5. Categorias, subcategorias e indicadores para o bloco temático 4**

Bloco 4	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Av. Int	Av. Ext
Opinião relativamente a um novo modelo de ADD	Caraterísticas do novo modelo	Melhoria do trabalho docente	Promova o trabalho colaborativo	3	1
			Acompanhe o professor na sua prática letiva	4	1
			Promova a melhoria dos resultados dos alunos	3	3
		Desenvolvimento o da escola	Diretor e lideranças se envolvam na ADD	2	1
			Existência de uma cultura de avaliação	1	2
		Desenvolvimento o profissional	Supervisores e avaliadores com formação especializada	4	4
	Investimento na avaliação formativa		4	3	
	A supervisão pedagógica no novo modelo de ADD	Práticas de supervisão	Promoção da melhoria do professor	3	4
			Práticas pedagógicas e de acompanhamento	4	1
		Observação de aulas	Presença do ciclo de observação	2	4
			Fornecimento do <i>feedback</i>	1	2
			Para todos os professores	3	3
		Dimensões a avaliar	Científica e pedagógica	1	2
			Científica, pedagógica, linguagem e relação	3	2

		interpessoal		
		Clima relacional	Colaborativo e formativo	4 3
Operacionalização do processo (quem avalia)	Diretor	Ser um dos avaliadores no caso dos coordenadores	1	1
	Equipas mistas	Avaliadores interno e externo	1	2
	Outras combinações	Coordenador, avaliador externo e inspetor	1	0
		Coordenador, avaliador externo e professor com formação numa área afim da ADD	2	2
Avaliador interno, coordenador e avaliador externo		1	1	

Como se pode verificar no Quadro 5, as categorias com maior número de indicadores recaem na *Supervisão pedagógica no novo modelo de ADD* e *Caraterísticas do novo modelo* com 42 e 36 respetivamente, seguindo-se a categoria *Operacionalização do processo (quem avalia)* com 12 indicadores. Quando questionados sobre as caraterísticas de um novo modelo de ADD, todos os participantes referem que esta é importante e necessária e deverá contribuir para a melhoria do trabalho dos professores e dos resultados dos alunos. Assim, a supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo terão que estar mais presentes e serem entendidos por todos (lideranças e professores) como um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e da Escola. Os avaliadores defendem que a observação de aulas deverá, também, estar presente no novo modelo, sendo implementada por equipas mistas de supervisores-avaliadores (não existindo consenso relativamente à sua constituição) detentoras de formação atualizada e especializada para o exercício dessa função, e englobada num projeto de desenvolvimento da escola onde a cultura de avaliação formativa, de acompanhamento e de colaboração sejam a tónica do trabalho diário de todos os professores.

## CONCLUSÕES

Analisando os dados recolhidos, constatamos que, apesar de todas as alterações que têm sido implementadas, a ADD não conseguiu atenuar, ainda, a grande tensão existente entre a dimensão formativa, que visa o acompanhamento e o desenvolvimento profissional, e a dimensão sumativa e de seriação dos professores. Somos assim levados a concluir que, através da operacionalização do modelo de avaliação vigente, apenas o pendor sumativo e classificativo é valorizado, pois não existe uma estratégia potenciadora do crescimento pessoal e profissional, através da complementaridade da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da ação. Ora, a mudança é necessária nas nossas escolas e todos os participantes defendem a existência da ADD, mas desenvolvendo-se esta de forma concertada, colaborativa, dialógica e segundo um processo que acompanhe e dê o *feedback* ao professor sobre o seu desempenho. Assim, uma questão se levanta: como poderá o professor melhorar o seu desempenho e aperfeiçoar as suas práticas se não lhe é fornecido o *feedback* sobre esse mesmo desempenho?

A ADD deverá estar consubstanciada num projeto abrangente da escola que a todos corresponsabiliza (também lideranças de topo e intermédias) e em que todos são chamados a estar presentes e a dar o seu contributo. Para tal, é necessário que exista, no interior das organizações educativas, uma “cultura de avaliação” e um “saber fazer” no que se refere às práticas colaborativas, à supervisão pedagógica e à observação de aulas, para que a avaliação do desempenho dos professores não corresponda apenas à emissão de um julgamento do seu trabalho, mas a uma estratégia para a reorientação do seu percurso profissional (Alves & Machado, 2010).

Segundo os nossos participantes, o processo de ADD deverá ser operacionalizado por uma equipa mista (avaliadores internos e externos), não existindo consenso relativamente à sua composição. No entanto, é sempre referido que os supervisores-avaliadores deverão ser detentores de formação especializada e atualizada, no âmbito da supervisão e avaliação, para que o processo seja validado pelos professores e, concomitantemente, promova a melhoria do seu desempenho, da organização escolar e dos resultados dos alunos. Assim, a ADD surgirá como um processo conduzido pela escola

e através do qual os professores são profissionalmente avaliados. Poderá envolver processos de autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua ou, ainda, observação de aulas (Graça, et al., 2011), mas sempre numa perspetiva construtivista e de valorização profissional.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. L., & Alves, M. P. (2009). Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e Efeitos na Qualidade do Processo de Ensino/Aprendizagem. In B. D. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano & M. P. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3560-3570). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P., & Machado, A. M. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: Desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 89-111). Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Cacém: Texto Editores, Lda.
- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Santos, R., Neves, P., & Diogo, J. M. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Neves, E., & Barreira, C. (2010). Estudo da Escala de Auto-avaliação da Prática Docente: Contributos para o Desenvolvimento Profissional. In M. P. Alves, E. A. Machado & J. A. Fernandes (Orgs.), *Avaliação e Currículo: Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp. 500-511). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2009). Para uma sustentabilidade avaliativa do professor. *Revista ELO* 16, 43-49.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação de Desempenho Docente*. Coleção Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Coleção Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto regulamentar n.º 14/1992. *Diário da República, 1ª série B – Nº 152 – 4 de julho*

(Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 15/2007. *Diário da República, 1ª série – Nº 14 – 19 de janeiro*

(Altera ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto regulamentar n.º 2/2008. *Diário da República, 1ª série – Nº 7 – 10 de janeiro*

(Regulamenta o Estatuto da Carreira Docente no que se refere ao sistema de avaliação de desempenho).

Decreto-Regulamentar 1A/2009. *Diário da República, 1ª série – Nº 2 – 5 de janeiro*

(Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 13981/2012. *Diário da República, 2ª série – Nº 208 – 26 de outubro*

(Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente).

Decreto-Lei n.º 41/2012. *Diário da República, 1ª série – Nº 37 – 21 de fevereiro*

(Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e define, ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente).

# AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS À PROVA DA SOCIOLOGIA: UMA AVALIAÇÃO DA HERANÇA DO PROGRAMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

João Eduardo Martins

*Universidade do Algarve, Portugal, jrmartins@ualg.pt*

## Resumo

A Iniciativa Novas Oportunidades resultou de um forte voluntarismo governamental que teve como grande objectivo a elevação da qualificação da população portuguesa e o reconhecimento e a certificação dos adquiridos experienciais que as pessoas adultas desenvolvem ao longo das suas vidas. Esta medida teve uma enorme visibilidade social em Portugal, gerando inclusivamente uma forte controvérsia na arena pública, com os seus crentes defensores a posicionarem a INO ao serviço da “*batalha da qualificação*”; e no pólo oposto, os cépticos, a defenderem a ideia de que a INO mais não fez do que “*certificar a ignorância*”. Torna-se assim da maior importância indagar a partir da produção cientificamente sustentada pelos cientistas da educação quais foram afinal os efeitos da INO na qualificação da população portuguesa. Mobilizando alguns dos principais estudos que se fizeram em Portugal procura-se contribuir para uma visão mais objectiva da herança deste programa governamental. Os resultados permitem-nos desde logo encontrar efeitos de sentido positivo no desenvolvimento de competências de literacia; no uso das competências de TIC; no reforço das disposições para continuar a aprender e procurar mais educação; até ao reforço de competências de cidadania, hoje cruciais para a vivência num mundo social de enorme complexidade e incerteza. Podemos ainda também constatar que um dos efeitos esperados das finalidades do programa menos conseguido foi ao nível da empregabilidade dos indivíduos e aqui é preciso em nosso entender desmistificar as versões funcionalistas da educação que fazem depender a empregabilidade quase única e exclusivamente da aposta no investimento em educação.

**Palavras-chave:** Educação de Adultos, Políticas Públicas, Iniciativa Novas Oportunidades

## Abstract

The new opportunities initiative “*Iniciativa Novas Oportunidades*” (INO) has resulted from a strong government voluntarism, whose major goal was the increase of the Portuguese population qualifications, as well as the recognition and the certification of the acquired experiential that adults develop throughout their lives. This measure had an enormous social visibility in Portugal, generating even a strong controversy in the public arena, with its advocates positioning INO at the service of the “*qualification battle*” and, at the opposite pole, the sceptical defending the idea that the INO has done no more than “*certify the ignorance*”. Therefore, departing from the scientifically supported production carried out by education scientists, it is of utmost importance to inquire which were, after all, the effects that INO had in the qualification of Portuguese population. By mobilising some of the major studies that have been carried out in Portugal, we intend to contribute to a more objective view on the legacy of this governmental program. The results allow us to immediately find effects of positive direction in the development of literacy skills, in the use of ICT skills, in the reinforcement of the willingness to continue to learn and seek more education, up to the strengthening of citizenship skills, crucial to live nowadays in a social world of enormous complexity and uncertainty. We can also observe, that one of the expected effects of the program’s purpose in terms of employability of the individuals was less successful and, in our opinion, is necessary here to demystify the functionalist versions of education, which subject employability almost exclusively to the wager in the investment in education.



**Keywords:** adults' education; public policies; Iniciativa Novas Oportunidades

## 1. ENTRE A BATALHA DA QUALIFICAÇÃO E A CERTIFICAÇÃO DA IGNORÂNCIA: UMA FORTE CONTROVÉRSIA NA ARENA PÚBLICA

*“O tipo de escrutínio a que foi submetido a INO só teve semelhança, no nosso país, no caso de outra política dirigida aos mais desfavorecidos, o Rendimento Mínimo Garantido”*

Luis Capucha, in *“Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade”*, 2013, p. 40.

A medida de política pública designada por Iniciativa Novas Oportunidades se teve como finalidade a elevação da qualificação portuguesa num país que continua a ter na sua população activa um enorme défice de qualificações não deixou de provocar, paradoxalmente, uma enorme controvérsia na arena pública. Políticos, jornalistas, cientistas, beneficiários da medida, com maior ou menor intensidade produziram a sua opinião sobre o programa, conhecendo-o minimamente ou desconhecendo-o completamente, podendo nós identificar dois pólos opostos num contínuo de posicionamentos ainda por apurar. Do lado dos cépticos, temos posicionamentos de descredibilização total do programa quando não de uma verdadeira demonização que produziram sobre si uma imagem negativa. Em 2010, por exemplo, um conhecido ex-Ministro das Finanças, Medina Carreira, afirmava na imprensa nacional que o programa era uma *“trafulhice de A a Z”*, uma *“aldrabice”* promovida pelo governo na altura em vigor.

*“As pessoas fazem um papel, entregam ao professor e vão-se embora. E no fim do ano, entregam-lhes um papel a dizer que têm o nono ano (...) enquanto formos governados por mentirosos e incompetentes este país não tem solução.”*

Ilustrativo do cepticismo que o programa gerou em parte da sociedade portuguesa é o discurso de um ex-deputado algarvio que num artigo de opinião na imprensa algarvia sobre a Iniciativa Novas Oportunidades escrevia.

*“Desenhou-se um programa que permitisse em poucos anos recuperar o atraso de décadas e vai daí milhares de portugueses, valendo-se da sua experiência de vida e profissional em poucos anos “adquiriram” o conhecimento que lhes dará uma equivalência escolar. Para além de supostamente qualificar também habilita as pessoas a um determinado grau escolar. E assim se descobriu a pólvora, que o mesmo é dizer, em poucos meses Portugal conseguiu que milhares de portugueses frequentassem uma aulas e assim aumentassem o seu ego. Não nego que para muitos portugueses isto tenha servido para aumentar o ego, o que não deixa de ser importante, mas serve para mais alguma coisa?”*

Ficará para a História da Educação de Adultos as declarações do Primeiro-Ministro Pedro Passos Coelho que numa versão que coloca a medida na disputa política e ideológica descredibiliza de alto a baixo o programa.

*“O custo das Novas Oportunidades, desde a sua promoção à sua execução, vai custar muito a pagar nos próximos anos a todos nós. Foi uma mega produção que mais não fez do que estar a atribuir um crédito e uma credenciação à ignorância e isso não serve a ninguém”*

Por seu lado, no pólo contrário, do lado dos crentes nos efeitos positivos da medida, aparece a ideia do investimento na educação de adultos como uma via essencial ao processo de modernização, do combate ao já célebre atraso educativo português e em prole da *“batalha da qualificação”*. É

suportado nessas orientações políticas que o Primeiro-Ministro socialista da altura em 2005 lança o Programa Novas Oportunidades. Luís Capucha, sociólogo e presidente da Agência Nacional para a Qualificação referia em Novembro de 2009 ao Jornal de Leiria.

*"A iniciativa Novas Oportunidades tem vindo a afirmar-se na sociedade portuguesa como motor de profunda transformação de um campo que carecia de uma mudança urgente. Não podíamos progredir, no contexto da nova economia do conhecimento, com níveis tão baixos de qualificações médias dos adultos, com tão fraca participação em actividades de aprendizagem ao longo da vida e com níveis de abandono escolar precoce tão elevados. A iniciativa veio criar os mecanismos indispensáveis para superar, num prazo tão curto quanto possível esses problemas."*

Face a uma profusão de discursos de carácter contraditório eivados de senso comum e não poucas vezes fortemente contaminados política e ideologicamente necessário se torna accionar a vigilância epistemológica e procurar o conhecimento científico já produzido sobre os efeitos sociais do programa. É isso que aqui pretendemos fazer. Não é nosso objectivo mapear todos os relatórios já produzidos sobre o programa aqui em análise porque o constrangimento temporal não o permitiu mas partir de um conjunto de estudos importantes e pertinentes para a compreensão do objectivo a que aqui nos propomos de modo a produzir um conhecimento mais próximo da realidade dos factos. Da informação pesquisada pomos em destaque três tipos de efeitos, o desenvolvimento de competências produzidas sobre os indivíduos, os impactos da medida não só sobre os indivíduos mas também sobre as suas famílias e os frágeis efeitos de relação com a empregabilidade.

## **2. OS EFEITOS POSITIVOS DO PROGRAMA NO RECONHECIMENTO E NA PRODUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NOS INDIVÍDUOS**

Um contributo incontornável para a avaliação da medida de política pública Iniciativa Novas Oportunidades são os Primeiros Estudos da Avaliação Externa Iniciativa Novas Oportunidades coordenados por Roberto Carneiro levados a cabo no âmbito de um protocolo de cooperação entre a Agência Nacional para a Qualificação e a Universidade Católica Portuguesa e publicados em Julho de 2009. O caderno temático 1 intitulado *Políticas Públicas – Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*; o caderno temático 2 intitulado *Percepções – Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades* e o caderno temático 3 intitulado *Estudos de Caso – Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Logo a abrir o primeiro caderno na Nota de Apresentação podemos ler;

*"A Iniciativa Novas Oportunidades é, indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa (...) está em causa vencer o "ciclo longo" do atraso português, investindo conjugadamente na melhoria contínua das condições de escolarização de crianças e jovens, por um lado, e na reversão da atávica desqualificação da população adulta que se viu privada do direito a uma adequada educação-formação inicial na idade própria." (Carneiro et al, 2009a, p.5)*

Segundo Martins (2014:104) esta Iniciativa estabeleceu nas suas finalidades a promoção da generalização para o nível secundário como patamar mínimo de qualificação da população portuguesa; elevar a formação de base da população em idade oficialmente estabelecida como activa; gerar as competências necessárias à modernização das empresas e da economia e possibilitar uma maior progressão escolar e profissional por parte dos cidadãos portugueses. São também estabelecidas metas tangíveis e a estratégia para as atingir;

*"Para o eixo adultos destacam-se a expansão da rede de Centros de RVCC (depois designados Centros Novas Oportunidades) para o número de 500 em 2010. Alargar ao nível secundário de escolaridade o referencial de competência-chave tanto no âmbito dos processos de RVCC como para os cursos EFA. A proposta de massificação da certificação de modo a que se atingisse a certificação de um milhão de activos em 2010. O alargamento e a*

*diversificação das entidades que podem institucionalizar os CNO com a participação agora alargada às escolas. A proposta de levar a cabo uma campanha mediática de informação e sensibilização para a importância da aprendizagem ao longo da vida e para a promoção da valorização social da procura de educação e da formação de adultos e dos processos de reconhecimento e de validação de competências adquiridos ao longo da vida que se traduziu em slogans publicitários fortemente mediatizados como “Agora a sua experiência conta” ou “Aprender compensa”. (Martins, p. 104)*

Como podemos ler na obra de Salgado (2011:8-9) que mobiliza as palavras de Luís Capucha, o presidente na altura da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), em 2011 a Iniciativa Novas Oportunidades constituía-se como um fortíssimo movimento social de procura de qualificações em Portugal encontrando-se inscritos mais de um milhão e oitocentos mil adultos em que desses quinhentos e dez mil puderam ver-lhes atribuída a certificação ao nível do ensino básico ou secundário.

A avaliação externa levada a cabo pela equipa da Universidade Católica permite desde logo dar conta de um conjunto importante de efeitos de sentido positivo do programa de política pública Novas Oportunidades. Nas páginas 11 e 12 do caderno temático 3 podemos ler o seguinte:

*“Todos os indivíduos inquiridos revelam ter adquirido e desenvolvido competências com o processo, para além de um nível de qualificação escolar adicional. Esses ganhos são maiores no nível básico do que no secundário, na grande maioria das competências porque os níveis pré-adquiridos são em média mais baixos no básico. No secundário esses ganhos são muito equivalentes em todas as competências. Mas que competências são efectivamente desenvolvidas? As literacias, o uso das TIC e a capacidade para aprender a aprender são as mais evidentes. Esta trilogia parece constituir de facto, uma das mais importantes mais-valias da Iniciativa Novas Oportunidades. Numa população pouco escolarizada, como a portuguesa, o défice das mais baixas competências de literacia e das meta-competências de aprendizagem é fortemente inibidor da participação em sociedade e da cada vez mais necessária predisposição e capacidade para continuar a aprender. Na verdade, foi possível constatar um reconhecimento de um efeito generalizado de reforço da autoestima e da motivação para novas aprendizagens. Mesmo as competências mais cognitivas, como as de raciocínio e o pensamento crítico, saem reforçadas assim como as capacidades organizativas relacionadas com o desenvolvimento de mais adequadas estratégias de aprendizagem. Estas capacidades de auto-aprendizagem parecem ser, em boa parte, estimuladas e melhoradas com o próprio processo. As soft-skills, contemplando aqui a esfera do desenvolvimento pessoal, cívico e cultural do indivíduo, saem igualmente beneficiadas” (Carneiro et al, 2009c, pp. 11-12)*

Os ganhos com a passagem pelo programa são evidentes. Reconhecimento, validação produção e certificação de competências desenvolvidas nos mais variados contextos de vida ao longo da vida destes adultos com papel central do trabalho realizado nos Centros Novas Oportunidades (CNO), por via da formação nos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e ainda das formações modulares. Melhoria das competências de literacia num país com níveis ainda globalmente muito baixos de literacia (Benavente et al, 1996; Ávila, 2008). Aprendizagem e desenvolvimento de competências de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) fundamentais a uma vivência digna numa sociedade globalizada e em rede (Castells, 2002) com predomínio da economia do conhecimento e do capitalismo informacional. Meta-competências de aprendizagem fundamentais para uma construção autónoma da relação ao conhecimento traduzidas em “*aprender a aprender*”. O reforço da estima de si e da motivação para novas aprendizagens. Competências de raciocínio e pensamento crítico, capacidade de organização do estudo e da aprendizagem e um conjunto de *soft-skills* essenciais ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos entre outras identificadas no relatório. Também o sociólogo Luís Capucha em 2013, já depois de ter deixado a condição de Presidente da Agência Nacional para a Qualificação, publica um texto na revista *Aprender* onde faz um balanço dos resultados da INO. Intitulado “*Em Defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade*” o autor mobiliza dados estatísticos sobre o período de aplicação do programa entre 2007-2011, os resultados de estudos nacionais e internacionais entretanto realizados e a sua observação como participante, para no dizer do próprio, fazer em tom ensaísta uma análise ao programa. Os dados mobilizados reforçam a tendência já evidenciada nos primeiros relatórios produzidos pela equipa da Universidade Católica. Mobilizando dados mais recentes da equipa

coordenada por Roberto Carneiro. Volta a ser evidenciada a pertinência e o impacto da Iniciativa; identificam-se melhorias relevantes em todos os domínios do saber e do saber fazer, com particular destaque para as competências em tecnologias de informação e comunicação, literacia, ciência e tecnologias, língua estrangeira, cívicas e de meta-aprendizagem (Capucha, 2013: 41). Um outro efeito importante identificado é ao nível da valorização da procura de educação por um número muito significativo de adultos que passam pela Iniciativa. Como assinala Capucha;

*“Mais de metade dos “alunos das Novas Oportunidades” prosseguem ou manifestam a intenção de prosseguir estudos depois da primeira passagem pela Iniciativa (Carneiro, 2011), naquele que se mostra ser o primeiro avanço sério para um sistema (com pessoas) de ALV no nosso país.” (Capucha, 2013, p. 44)*

Este é mais um importante impacto positivo do programa sobre os portugueses que o frequentaram uma vez que para além do forte voluntarismo governamental na oferta de dispositivos de educação e formação de adultos ter sido correspondido massivamente do lado da procura há ainda a indução de mais procura de educação que aliás se estende nos seus impactos às gerações mais jovens no seio das famílias.

### **3. EFEITOS INTERGERACIONAIS: O IMPACTO SOBRE AS COMPETÊNCIAS EDUCATIVAS DAS FAMÍLIAS**

Se os efeitos positivos do programa são constatados nos diversos estudos efectuados é ao estudo coordenado por Salgado (2011) que se deve a originalidade do olhar científico que permite constatar um dos principais efeitos não esperados inicialmente nos objectivos da Iniciativa. O estudo intitulado *“O aumento das competências educativas das famílias. Um efeito dos Centros Novas Oportunidades”* permite não só constatar um elevado grau de satisfação dos adultos que fizeram o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades como também um efeito positivo alargado ao interior das famílias, com particular destaque sobre a educação e a escolarização dos seus filhos. Numa síntese dos resultados pode-se ler na página 129,

*“Podemos considerar que o pressuposto que deu origem a esta investigação foi verificado, tendo os resultados sugerido, de acordo com as percepções de adultos envolvidos, dos professores e dos filhos, que a realização de um processo de RVCC de nível básico acarreta uma maior consciência das necessidades de aprendizagem e escolarização na sociedade actual não só, para o adulto envolvido no processo como para os seus filhos. Esta consciência torna-se facilitadora possibilitando o envolvimento nas práticas escolares e de aprendizagem dos filhos e uma melhoria na qualidade da relação com os professores e com a escola. Sabendo o quanto esta nova situação dos adultos com baixas competências escolares é importante para o sucesso dos filhos poderemos afirmar agora que estaremos perante um processo de mudança na educação em Portugal que vai para além do aumento das qualificações escolares dos adultos, tocando estruturalmente o rendimento escolar e a formação da criança. Do mesmo modo, a entrada ou o incremento da literacia nas práticas familiares decorrentes da realização de um processo de RVCC de nível básico parece vir criar as condições de desenvolvimento de práticas de literacia que possibilitam a aprendizagem eficaz da leitura e da escrita no início da escolaridade permitindo o seu aprofundamento ao longo da aprendizagem escolar. Sabendo da importância da literacia na sociedade actual e enquanto facilitador de sucesso no processo de escolarização, poderemos afirmar que a educação de adultos, mais precisamente o processo de RVCC de nível básico constitui efectivamente uma Oportunidade Dupla: Da Literacia Familiar ao sucesso escolar das crianças” (Salgado et al, 2011, p. 129).*

A lista de efeitos encontrados quer para os indivíduos quer para as suas famílias decorrentes da realização do processo de RVCC para além de uma interessante evidência científica parece-nos não poder ser negligenciada politicamente. Elevada satisfação dos adultos com a sua participação e os resultados dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo das suas vidas nos diversos contextos de vida. Melhoria das competências pessoais e sociais com reflexos no aumento da auto-estima, um maior sentimento de realização e de valorização de si, desenvolvimento de capacidades de comunicação interpessoal, um aumento da percepção de auto-eficácia face às várias exigências do quotidiano, aumento das disposições e motivações para

prosseguir estudos, maior valorização da aprendizagem e da sua importância para uma boa integração social e profissional nas sociedades contemporâneas, uma maior consciencialização da importância do investimento da escolaridade para o futuro dos filhos e um consequente maior investimento, aumento da capacitação para o acompanhamento escolar dos filhos em contexto familiar, aumento da importância atribuída à escolaridade dos filhos e um consequente maior envolvimento, sobretudo da parte das mães, mudanças educativas familiares com reflexo nas práticas de literacia, com destaque para as práticas de leitura e escrita. Este efeito de dupla oportunidade que se estende dos indivíduos que passaram pela INO às suas crianças é um dos mais interessantes e, quem sabe, poderosos efeitos de longo alcance deste programa. Uma linha de investigação que prossegue o estudo do impacto do RVCC nas práticas de literacia é desenvolvida em conjunto por uma equipa de investigação da Universidade do Algarve e da Universidade do Minho onde se procuram entre outros objectivos procurar averiguar o impacto da Iniciativa Novas Oportunidades a Ler+ (NOL+). Apresentando resultados de dois estudos de caso realizados no Algarve, em dois Centros Novas Oportunidades, os autores revelam que esta iniciativa promovida pelos CNO da Escola Secundária de Silves e da Associação Vicentina melhoraram o acesso à informação e a actividades culturais, o desenvolvimento da literacia, a participação cívica e incentivaram efectivamente práticas de leitura. O projecto NOL+ resultou de uma parceria entre a Agência Nacional para as Qualificações (ANQ) e o Plano Nacional de Leitura (PNL) em articulação com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e tinha como grande objectivo estimular o gosto pela leitura nos adultos que participavam nos processos de RVCC dos CNO. Segundo Doutor et al (2015:914) os Centros Novas Oportunidades desenvolviam uma série de actividades direccionadas para o fomento de práticas de leitura tais como:

*“Conto a ler: Pretendia incentivar os adultos a requisitarem livros infantis e a lerem histórias às crianças do seu círculo de familiares e amigos. Contos da minha infância: consistia em relembrar contos e/ou histórias que os adultos ouviram enquanto crianças. O livro da minha vida: baseava-se na partilha de um livro que o adulto já tinha lido e do qual tivesse gostado particularmente. Nunca li nada de...pretendia-se que os adultos identificassem temas ou autores de interesse, mas sobre os quais não tivessem lido nada. Blogue Novas Oportunidades a Ler+: incentivava e, ao mesmo tempo, apoiava os adultos na construção ou enriquecimento de blogues existentes sobre livros e leitura. “Ler em família”: propunha que os adultos lessem com as crianças de seu círculo familiar e de amigos. Comunidades de leitores: promovia a articulação de acções com bibliotecas e/ou bibliotecas municipais (Plano Nacional de Leitura).” (Doutor et al, 2015, p. 914)*

Como se pode ver o projecto é da maior relevância e apesar dos autores do estudo apenas terem a percepção positiva dos directores e coordenadores dos CNO em relação aos resultados destas actividades sobre os adultos e as famílias, pensamos ser do maior interesse aprofundar esta linha de investigação sobretudo apurando a percepção dos destinatários do programa. Vale a pena reproduzir aqui as palavras de um dos coordenadores de CNO entrevistados;

*“Convidamos sempre a família e as pessoas a levarem os seus amigos (...) e as sessões com crianças são muito interessantes (...), colocamos adultos a ler para as crianças e as crianças a ler para os adultos”*

Ou ainda o que diz a Directora de um CNO,

*“As pessoas redescobrem a leitura, redescobrem o prazer de estarem informadas e de ler e de conhecer. Muitas delas descobrem a biblioteca da sua terra (...) Muitas delas descobrem como é que se requisita um livro (...) Portanto as pessoas descobrem essas coisas, ou tomam consciência do prazer que isso lhes dá, e que gostam de o fazer, e eu acho que é importantíssimo. Aliás, acho que isto tem sido um processo inacreditável (...) acho que se vai notar a longo prazo na população portuguesa”*

#### **4. OS EFEITOS DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES SOBRE A EMPREGABILIDADE: UMA CRÍTICA DAS VISÕES FUNCIONALISTAS**

Os resultados em cima apresentados apontam para uma série de efeitos de sentido positivo que num país com baixas qualificações escolares e profissionais quando comparado à escala dos países da

União Europeia ou da OCDE por si só já justificavam a aposta neste programa de educação e formação de adultos. A devastadora crítica provinda do Governo PSD/CDS e do ex-Primeiro Ministro Pedro Passos Coelho de que as Novas Oportunidades funcionariam como um veículo de “*certificação da ignorância*” não têm qualquer fundamento, funcionando sobretudo como uma estratégia de desqualificação das políticas de educação de adultos levado a cabo pelo governo anterior e as críticas deslocam-se num segundo momento para os custos financeiros da Iniciativa e para a sua suposta ineficácia ao nível da empregabilidade. Como assinalam Martins e Salvado (2014:8);

*“Na sequência de uma certa profecia que se auto-realiza (Merton, 1970) o governo PSD/CDS justifica a necessidade de reestruturação deste programa de política pública pela sua fraca eficácia ao nível da empregabilidade e anuncia a encomenda de um estudo que possa medir o impacto do programa na empregabilidade e nas remunerações auferidas pelos seus beneficiários” (Lima et al, 2012)*

Este estudo, coordenado por Francisco Lima, Professor do Departamento de Engenharia e Gestão do Instituto Superior Técnico, da Universidade Técnica de Lisboa e Investigador do Centro de Estudos de Gestão do IST foi encomendado pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I. P. e vai avaliar o desempenho do mercado de trabalho dos adultos participantes em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e vai incidir sobre os trabalhadores que se inscreveram e completaram um RVCC no período 2007-2011. O que os autores denominam desempenho no mercado de trabalho vai ser medido a partir das dimensões empregabilidade (probabilidade de encontrar um emprego) e remunerações. Para além do grupo de participantes que terminaram o processo de RVCC os autores do estudo estabelecem um grupo de controlo de não participantes cuja comparação dizem que lhes permite medir o impacto dos participantes em processos de RVCC nas duas dimensões assinaladas. Os resultados revelam-se frágeis nos seus efeitos.

*“Os resultados indicam que os processos RVCC apenas melhoraram a empregabilidade no caso dos participantes inscritos em RVCC profissionais (para os homens) ou quando os RVCC escolares foram complementados com Formações Modulares Certificadas (FMC). O efeito positivo das FMC na probabilidade de transição do desemprego para o emprego é mais evidente nos RVCC B12 (para as mulheres) e RVCC B3 (para os homens). O impacto nas remunerações foi estimado para diferentes transições entre condições perante o trabalho (desemprego e emprego) antes e depois da conclusão de um RVCC e considerando variação das remunerações de um e dois anos. A estimativa revela que os RVCC não melhoram, na generalidade dos casos, a remuneração dos participantes nestes processos de certificação. A exceção encontra-se nos casos de transição entre empregos das mulheres com um processo de RVCC S concluído (com pelo menos um trimestre sem estarem empregadas), em que tem um impacto positivo na variação anual da remuneração; nos casos de homens também com um RVCC S concluído, mas que se mantém empregados durante o intervalo em que se mede a variação da remuneração (dois anos). A frequência de FMC não altera a conclusão geral do impacto nulo ou quase nulo dos RVCC nas remunerações. Verifica-se apenas um caso em que o impacto do RVCC em conjunto com FMC é positivo: o das mulheres, detentoras de um RVCC B12, que transitam do desemprego para o emprego. Perante os principais resultados da avaliação do desempenho no mercado de trabalho dos participantes em processo de RVCC, pode concluir-se que estes processos tiveram mais impacto no aumento da probabilidade de emprego, para um desempregado, quando estiveram associados a RVCC Profissionais ou a Formações Modulares Certificadas, se estas tiverem sido combinadas com RVCC Escolares de nível básico (do 1ª ao 3ª ciclo). O impacto dos processos de RVCC sobre as remunerações, por seu lado, é geralmente nulo, excepto em casos específicos: quando os processos tiverem estado associados a um nível maior de escolaridade no momento em que se inicia o processo (RVCC S), ou ainda se ocorreu conjugação entre RVCC B12 e Formações Modulares Certificadas.” (Lima et al, 2012)*

O estudo chega assim a resultados que apontam para impactos relativamente reduzidos dos processos de RVCC no desempenho do mercado de trabalho para utilizar a terminologia dos autores e o governo da altura avança para a reestruturação do programa. Como recordam Martins e Salvado (2014) Isabel Leite, Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário anuncia que a rede de Centros Novas Oportunidades iria ser reestruturada e que estes passariam a designar-se Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. Luís Capucha não deixou de reagir na praça pública;

*“O argumento da empregabilidade através do qual se condenou a Iniciativa Novas Oportunidades é retomado com a mistificação tradicional. As políticas do governo estão a criar desemprego. Como pode o mesmo Governo falar do impacto da educação de adultos promovida pela INO na empregabilidade? E, ainda que o fizesse, o facto da taxa média de desemprego entre os alunos não ter aumentado, ao contrário do que acontece no país, não pode ser lida como a confirmação de que a Iniciativa constitui um factor de protecção face à grave crise de desemprego? (Capucha, jornal Público, 16 de Fevereiro de 2013).*

Não podíamos estar mais de acordo com a crítica do ex-responsável máximo da ANQ. E é neste ponto que pensamos ser da maior importância o questionamento dos pressupostos de que partem este tipo de pesquisas assente numa versão funcionalista que reforça a crença de uma relação directa e linear entre o investimento em mais educação e o desenvolvimento económico e o desempenho do mercado de trabalho. É sempre premente a recuperação das ideias de Canário (2000) para o esclarecimento desta questão;

*“Contributos, convincentes, de sociólogos como Boudon (1973) ou Lucie Tanguy (1986) evidenciaram a inexistência de uma relação directa e linear entre o mundo da formação e o mundo do trabalho. Por outro lado, a realidade empírica das últimas décadas confronta-nos com a compatibilidade entre um crescente volume de desemprego (estrutural), uma acentuação das desigualdades sociais, e por outro lado, um acréscimo constante da escolarização e da formação. Apesar de tudo isto, a ideia segundo a qual a formação constitui o principal instrumento para promover o emprego e a mobilidade social, permanece como uma das mais vivas componentes do mito assinalado por Ferry” (Canário, 2000, p. 39)*

Ora é precisamente este o contexto societal em que se desenvolveu a aposta da Iniciativa Novas Oportunidades. Com uma enorme crise económica e financeira a rebentar à escala mundial desde 2008 com os países da Europa do Sul a serem fortemente afectados e a passar por um processo de empobrecimento muito significativo, pelo aumento das desigualdades sociais e por um forte crescimento do desemprego (Carmo, 2011, 2013; Costa, 2012) parece-nos fazer pouco sentido do ponto de vista científico levantar a hipótese dos processos de RVCC de nível básico e secundário com equivalência a certificação escolares ao nível do 9º ano e do 12º ano contribuírem de forma linear e directa quer para a melhoria da empregabilidade dos portugueses quer para a melhoria dos seus rendimentos. Consideramos que esta é uma hipótese reducionista que descarta factores como as políticas económicas de carácter macroeconómico, o papel das dinâmicas empresariais e da gestão estratégica de recursos humanos, as políticas públicas, entre muitas outras variáveis dificilmente controláveis a ter em conta. A própria metodologia utilizada pela equipa de Lima (2012) de fazer um grupo de controlo com não participantes nos processos de RVCC parece-nos levantar problemas ao nível da comparação que só por si mereceriam uma análise mais atenta. Torna-se assim em nosso entender fundamental desmistificar as versões funcionalistas da educação que fazem depender a empregabilidade quase única e exclusivamente da aposta no investimento em educação. Evitar-se-iam assim a produção de expectativas sobre os efeitos de determinadas políticas educativas que muito provavelmente não estão na mão delas assegurar por si só.

## 5. REFLEXÕES FINAIS

No preciso momento em que nos encontramos a escrever este texto o Governo Socialista liderado pelo Primeiro-Ministro, António Costa, faz sair a Portaria nº 232/2016 de 29 de Agosto que institui o novo Programa Qualifica. A herança do Programa Novas Oportunidades é muito evidente neste novo programa tal como já o tinha sido a marca dos Centros RVCC herdados pela antiga ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos) na INO. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos adultos em contextos formais, não formais e informais de vida numa lógica de *“aprendizagem ao longo da vida”* continua a ser uma marca no Programa Qualifica e dos Centros Qualifica, conjugado com acções e cursos de educação e formação de adultos e agora com intervenção excepcional alargada aos jovens *NEET (Not in Education, Employment or Training)*. Na introdução da portaria reconhece-se desde logo a necessidade de continuar a apostar nas políticas de educação e formação de adultos.

*“A aposta na qualificação dos portugueses constitui um meio imprescindível para a valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento*

*sustentável do país. Apesar dos progressos alcançados nas últimas décadas em termos globais, não apenas subsiste um expressivo défice estrutural de qualificações na população portuguesa, como a aposta anteriormente feita na qualificação de adultos foi abandonada, com redução significativa quer do reconhecimento, validação e certificação de competências, quebrando assim um ciclo de convergência com o padrão médio europeu que vinha a registar-se desde 2007.”*

Ao mesmo tempo responsabiliza-se o governo anterior pela quebra acentuada na execução das políticas de educação e formação de adultos em Portugal.

*“Um dos factores que contribui de forma revelante para a quebra na qualificação dos adultos foi o desinvestimento feito nos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional que vieram substituir os Centros Novas Oportunidades. Para além de apresentar níveis de execução muito abaixo das necessidades de qualificação da população, a actual rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional apresenta também lacunas de cobertura territorial, o que contribui para a desarticulação entre as ofertas de qualificação existentes, resultando numa fraca complementaridade entre os diferentes percursos de educação e formação e em processos de orientação e encaminhamento deficitários.”*

O Programa Qualifica propõe-se assim revitalizar as políticas de educação e formação de adultos em Portugal, desde logo, fazendo com que os Centros Qualifica cresçam dos actuais 240 Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) para o número de 300 nos finais de 2017. Quando os dados da OCDE de 2014 nos indicavam que 57% da população portuguesa detinha apenas o 3º ciclo do ensino básico ou menos, este novo voluntarismo político na educação de adultos parece-nos da maior importância para o desenvolvimento educacional do país. Por fim, vale a pena lembrar que a Iniciativa Novas Oportunidades foi um programa de política pública também atravessado por tensões e contradições na sua concretização e a constatação dessas contradições parecem-nos ser importantes para aprendizes potencialmente úteis na implementação deste novo programa. Canário (2007:83) já alertava para estas possíveis contradições a quando da implementação na Iniciativa Novas Oportunidades e a nossa investigação de doutoramento (Martins, 2014) veio a corroborá-las empiricamente. Procurando compreender os modos de apropriação das políticas de educação de adultos no âmbito da INO a partir de baixo numa lógica *bottom-up*, a partir das perspectivas dos formadores e técnicos de reconhecimento, validação e certificação de competências, foi possível encontrar fortes tensões e contradições na implementação do programa entre uma lógica de massificação centrada nos resultados e metas e uma lógica de singularização que defende o trabalho aprofundado sobre o percurso individual de cada beneficiário que acede à iniciativa. Associado a esta tensão, uma outra que resulta da temporalidade da acção pública uma vez que existe uma descoincidência entre os tempos exigidos para a acção pelo topo do campo burocrático estatal e os tempos da acção sentidos como necessários e fundamentais à realização de um trabalho de qualidade pelos actores responsáveis pela implementação da medida nos terrenos onde a acção acontece. Uma outra tensão constatada resulta da contradição entre uma concepção universalista que abre a INO a todos os destinatários que a ela acorrem e uma concepção marcada por uma lógica de selectividade onde muitos dos formadores entrevistados defendem que a medida não deve ser aberta a todos e deve ser só para alguns. Por último mas não menos importante, uma tensão entre uma lógica de co-participação exigida pelos actores no terreno ao nível da produção e da implementação das políticas e uma lógica implementacionista que impõe estas mesmas políticas a partir de cima sem uma preocupação com a escuta activa dos técnicos que trabalham com os públicos nos quotidianos da acção educativa e formativa. Uma conclusão importante deste estudo tem que ver ainda com as representações sociais dos formadores sobre os públicos com quem trabalham e aqui vale a pena destacar que muitos dos formandos são perspectivados como distantes dos clientes-ideais que acedem a estes dispositivos de educação de adultos sendo alguns deles rotulados como *“oportunistas”*; outros acedem à INO contra a sua vontade e por coacção institucional e outros ainda são considerados *“sem perfil”* para a frequência da Iniciativa. Tendo em conta este conjunto de tensões, contradições e ambivalências que sempre marcam os dispositivos de educação de adultos pensamos que as Ciências da Educação têm aqui um papel determinante na promoção de estudos que vão para além da compreensão numérica e estatística do campo da educação de adultos e que entrem de forma aprofundada através de uma escuta atenta e activa na vida de trabalho formativo dos diferentes actores do sistema, de modo a que a visão a partir do topo, muitas vezes acusada de estar marcada por uma crise de inteligência (Crozier, 1995) por alguns dos estudiosos da administração pública e das organizações burocráticas, seja complementada pelas



diversas inteligências do social (Berthelot, 1997) que permitem outros olhares, construídos estes a partir da perspectivas dos actores e com os actores da educação e formação de adultos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, P. (2008), *A Literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*, Lisboa: Celta.
- Benavente, A. et al (1996), *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Berthelot; J.M. (1997), *A Inteligência do Social*, Porto: Res Editora.
- Canário, R, (2000), *Educação De Adultos. Um Campo e uma Problemática*, Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2007), Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação*, Lisboa: CNE, pp. 167-173
- Capucha, L. (2013), *Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: A qualificação de adultos é uma prioridade*, *Revista Aprender*, nº 34: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Carneiro, R. et al (2009a). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Caderno Temático I: Políticas Públicas. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa e ANQ, I.P.
- Carneiro, R. et al (2009b). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Caderno Temático 2: Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa e ANQ, I.P.
- Carneiro, R. et al (2009c). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Caderno Temático 3: Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa e ANQ, I.P.
- Carmo, R. (Coord.) (2011), *Desigualdades em Portugal. Problemas e Propostas*, Lisboa: Edições 70.
- Carmo, R. (Org.) (2013), *Portugal, Uma Sociedade de Classes. Polarização social e vulnerabilidades*, Lisboa: Edições 70.
- Castells, M. (2002), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A. F. (2012), *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Crozier, M. (1995), *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se reformer*, Paris: InterEditions.
- Doutor, et al (2015), "Iniciativas Novas Oportunidades" e "NOL+": dois estudos de caso no Algarve (Portugal), *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, nº 63.
- Lima, F. et al (2012), *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*, Lisboa: Instituto Superior Técnico e Centro de Estudos de Gestão.
- Martins, J. (2014). *Das Políticas Às Práticas De Educação De Adultos: Lógicas De Acção, Sentidos E Modos De Apropriação Localmente Produzidos*, Lisboa: Edições Colibri.

Martins, J. e Salvado, B. (2014), Os Efeitos Da Iniciativa Novas Oportunidades Na Vida Dos Indivíduos: O Caso Da Região Do Algarve, actas do *VIII Congresso Português De Sociologia, 40 anos de democracias: progressos, contradições e prospectivas*. Evora: APS.

Salgado, L. (Coord.) (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.

# A SUPERVISÃO EDUCATIVA NUM MODELO DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

Fátima Lemos

lemosoares@gmail.com

Filomena Correia

correia.af66@gmail.com

## Resumo

Nesta comunicação, apresentamos uma perspectiva de análise de um modelo de avaliação interna, de escola, no âmbito da supervisão educativa, efetuada por um grupo de investigadores, numa proposta fundada num modelo de operacionalização de avaliação participativa. Uma abordagem sustentada num quadro teórico, onde o conceito de autonomia das escolas, a participação, a prestação de contas, e a regulação se cruzam com as práticas de supervisão em contexto de sala de aula. De acordo com os objetivos do presente projeto de investigação pretendemos determinar, de que modo a observação e reflexão das práticas educativas, suportadas num modelo fundado na avaliação participativa podem contribuir para o empowerment e a tomada de decisão, no domínio em análise. educativo do município, no quadro da transferência de competências para o município.

Palavras-chave: Avaliação, supervisão, democracia, regulação, participação,

## Abstract

In this paper, we present a prospective analysis of an internal evaluation model school under the educational supervision, performed by a group of researchers. A proposal based on a operationalization of participatory evaluation model. A sustained approach in a theoretical framework, where the concept of school autonomy, participation, accountability, and regulation intersect with supervisory practices in the classroom context. According to the objectives of this research project we aim to determine how the observation and reflection of educational practices, supported a model based on participatory evaluation can contribute to the empowerment and decision-making in the area in question.

### 1.1 – Uma “nova velha” gramática de escola

A governação, desde meados do século XIX e durante o século XX, tornou o Estado responsável pelo bem-estar dos seus cidadãos o que implicava que estes vinculassem a sua identidade aos procedimentos administrativos veiculados pelo conjunto da sociedade ou seja que os indivíduos “pudessem pensar, conduzir-se e avaliar-se a si próprias como pessoas produtivas” (Popkewitz, 2000, p. 12). Numa análise das relações entre as sociedades ocidentais e a escola, Torraine (2005) considera que se poderia definir pela acumulação de recursos nas mãos de uma elite dirigente. Enquanto sociedades conquistadoras, encontravam-se voltadas para o exterior, conseguindo pôr uma maioria a trabalhar em função dos interesses próprios fixados por dirigentes e empresas, e, onde os programas escolares traduziam a imagem que essas sociedades tinham de si próprias, sendo competência da escola “Transmitir conhecimentos, formar os espíritos, impor disciplina e fazer desaparecer as diferenças entre os indivíduos atrás da uniformidade da regra, isto é, pela submissão de todos, às formas de pensamento e de vida que garantem o sucesso da produção” (Idem, 2005, p.61). Um sentido de escola que configura uma gramática própria e cujo sistema de organização tem permanecido inalterável, “Poucas têm sido as mudanças na maneira como as escolas dividem o tempo e o espaço, classificam os alunos e os distribuem pelas classes, agrupam os conhecimentos em disciplinas e concedem graus e créditos como evidências das aprendizagens” (Barroso, 1998b, p.18). Uma gramática, que tal como nos salienta Teodoro (2003, p. 93; 2008, p. 20) embora tenha sido configurada na Europa do século XIX, rapidamente se expandiu e afirmou em “todos os espaços

do sistema mundial moderno”, permitindo a construção da identidade do cidadão do Estado-Nação.

Em síntese, uma concepção taylorista da escola, centrada em premissas como: a) uniformidade curricular; b) pedagogia coletiva; sistema de classes; c) existência de insuficientes recursos didático-pedagógicos; d) uniformidade na construção dos edifícios escolares; e) uniformidade dos horários; f) avaliação descontínua; g) disciplina formal assente na autoridade do mestre e na figura do diretor; h) gestão unipessoal; i) insuficientes relações com a comunidade. Um modelo capaz de se perpetuar pela simplicidade, estabilidade e rentabilidade (Barroso, 1989b; Martin-Moreno, 1989a), por conseguinte uma escola que apresenta uma completa similitude com o modo de organização fabril caracterizada pela taylorização dos processos de ensino aprendizagem:

“Tal como na origem da fábrica manufatureira a organização escolar transporta consigo, seminalmente um projeto de poder e de controlo que só muito superficialmente poderia justificar as suas opções estruturais e morfológicas em termos de uma mudança radical da tecnologia organizacional, isto é, do processo pedagógico de transmissão” (Lima, 2005, p. 21).

Face ao imbricamento com que a escola se depara na atualidade, designadamente, na sua aparente incapacidade e numa análise crítica da educação moderna, Meyer (2000) considera que este é um vasto campo “recheado de críticas à escola”, por falhar não nos seus objetivos enquanto tal, mas na concretização das finalidades e estratégias. Quanto a uma concepção de educação capaz de produzir aprendizagem ou sucesso académico é considerada ineficaz, na medida em que os alunos são condicionados por forças de desigualdade e inércia como: i) poder repressivo e riqueza e economia do Estado; ii) pais, professores, administradores e líderes educacionais fracassados; iii) ideologias mal conduzidas. Por outro lado, enquanto promotora da igualdade, não só falha na aplicação desses princípios como ela própria acentua essas clivagens. Nesta perspetiva, o binómio sociedade e escola relacionam-se entre si, pelo que a crise da escola será também o reflexo da própria sociedade, pois como enuncia “ Para o melhor e para o pior (a desigualdade), entende-se que a educação está em estreita interdependência com o funcionamento político e económico das sociedades. Sociedades aperfeiçoadas produzirão melhores sistemas educativos e melhores sistemas educativos aperfeiçoarão a sociedade” (Meyer, 2000, p.17). A chamada “crise da escola”, referenciada especialmente a partir de 1960, esteve sempre latente ao longo de todo o século XX, e na base de concepções pedagógicas diferenciadas, apresentadas por pedagogos como Claparède, Decroly; Kerschenstneir, Cousinet, Freinet e Dewey como forma de responder aos défices que a educação demonstrava.

O alargamento a maiores camadas da população de uma escola meritocrática, que procurava responder às características sociais da época através de processos de uniformização dos processos de ensino aprendizagem, acabaria por se reconverter em fator de crise ao transformar-se numa escola seletiva e excludente, incapaz de contrariar as desigualdades (Duro-Belat, p. 2002; Nóvoa & Schriewer, 2000). Por conseguinte, a deslocação de uma escola de certezas para uma escola de promessas, para no final se configurar como uma escola de incertezas (Canário; Alves & Rolo, 2001). À escola foi-lhe atribuído o fracasso por ter falhado na concretização dos seus objetivos, ora por acentuar o carácter passivo da aprendizagem, numa construção crítica do pensamento, formatado pela existência de um currículo oculto, capaz de garantir as exigências de desenvolvimento da educação e as exigências económicas da disciplina hierárquica, impondo-se um movimento de desescolarização da escola como propunha (Illich, 1973). Na teoria crítica da escola é ainda referida a teoria de reprodução cultural (Bourdieu, 1986; 1988; Bourdieu & Passeron, 1977), por considerar que a escola em conjunto com outras instituições sociais, através do currículo oculto, influencia a aprendizagem, os valores, atitudes e hábitos. Ainda como condicionante da aprendizagem, Bernstein (1975) considera a existência de um código restrito nas crianças provenientes de famílias menos favorecidas, contrariamente, a famílias de classe média onde as crianças apresentavam um código mais elaborado, logo conduzindo a processos de exclusão social. É neste aparente paradoxo que uma escola impregnada pelas ideias de participação e democracia do ideal iluminista se reconverte em espaço de desigualdade, logo de desencanto, o que a configura segundo Grácio (1986), numa escola de incertezas. Às incertezas da contemporaneidade opõe-se a escola de certezas e de socialização primária, do primeiro momento da expansão das escolas de massas. Uma escola de incertezas que incorpora as próprias fragilidades da sociedade: insegurança no emprego (Kergoat, 1998); crise urbana (van Zanten, 1991; Delard & van Zanten, 1993; mutações da escola (Canário; Alves & Rolo, 2001), e na incapacidade das grandes reformas atingirem os resultados pretendidos num sistema generalizado de massificação do ensino (Reguzzoni, 1994; Barroso, 1999a).

Face à emergência do chamado Estado neoliberal bem como das novas concepções de Estado e Mercado, designadamente “no modo como os sujeitos são valorizados, como a cidadania se constrói, como o trabalho se redefine, como os efeitos da mudança social são assumidos” (Estevão, 2011), poderíamos dizer para concluir que, a implementação de medidas neoconservadoras deslocou o centro de gravidade das políticas educativas do Estado para o Mercado conduzindo a questionamentos como a igualdade de oportunidades educativas, equidade, e papel do Estado na definição das políticas públicas proporcionando aos diferentes contextos o que estes necessitam, isto é o princípio da igualdade não remetendo para uma falsa generalização da universalização, mas proporcionando a cada contexto, o que este necessita (Gairín, 1996a).

Num tempo (s) de mudança, tal como sugere Hardgreaves (1998), importa pois refletir qual o lugar da escola, neste (s) novo (s) tempo (s) bem como os desafios que lhe são lançados. Parece consensual a ideia de que, embora a escolarização seja uma das mais antigas invenções do Homem, a forma contemporânea e as condições em que ocorre são atuais. A escola que ao longo da modernidade se desenvolveu em torno dos ideais iluministas, na ideia de progresso social através do desenvolvimento da ciência e tecnologia e da sua aplicação racional à vida do Homem. Um projeto social e histórico de modernidade, no sentido da emancipação social e de libertação do Homem do “particularismo, do paternalismo e superstição dos tempos pré-modernos (Habermas, 1987). Uma modernidade entendida como projeto incompleto<sup>1</sup> (Idem, p.355). Numa análise da relação entre modernidade e escola, nomeadamente da ação dos professores, Hardgreaves (1998) considera quatro domínios: económico, político, organizacional e os efeitos das burocracias. Uma análise que nos pode permitir antever os desafios que poderão reconfigurar a escola e que elencamos a partir da revisão da literatura:

1Reivindicação no controlo dos processos de ensino por parte dos professores marcada pela necessidade de uma maior eficiência e produtividade, obtida pela distanciamento entre a mão e o conhecimento, impondo mecanismos centralizados de forma a assegurar o maior controlo do processo (Hardgreaves, 1998);

2. Numa dimensão organizacional, um dos aspetos do chamado mal-estar da modernidade correspondeu a formas de organização burocrática, designadas de rígidas e pouco flexíveis (Jessop, 1999); racionalidade técnica (Habermas); estruturas burocráticas e formas de liderança hierárquica (Hardgreaves, 1998), sendo que na atualidade sofrem-se fortes pressões no sentido da mudança e no estabelecimento de lideranças transformacionais capazes do estabelecimento de relações horizontais;

3. Com o colapso da economia, o Estado outrora importante financiador da educação, passa a encarar a escola como algo cujo peso é oneroso, um luxo. De um Estado intervencionista transformou-se em Estado intruso, e sem legitimidade. A crise de legitimidade iniciada na década de 70, e a tentativa de «emagrecer» o Estado, conduziu a fortes mudanças nos sistemas educativos, o que dita cada vez mais a dicotomia entre a educação pública e a educação privada (Kallen, 1996), passando por formas híbridas como a municipalização, ou formas de gestão unipessoais o que se configura como um novo cenário educativo;

4. O “esbordoamento” em torno do Estado-Nação e os fenómenos associados, ora à transnacionalização ora à localização das políticas educativas, perspetivam cenários distintos que poderão ir do estabelecimento de um currículo à escala mundial ou local, despoletando novos debates em torno de uma pretensa nova ordem e dos termos a ela associados: sociedade civil global, governação global, equidade global, cidadania pós-nacional (Sousa Santos, 2004);

5. Destrinça entre a esfera pública e privada. Questionamento acerca da impossibilidade de questões como a religião continuarem ou não a permanecer fora da esfera da escola constituindo-se como formas elas próprias geradoras de exclusão (Torraine, 2005), ou o estabelecimento de novas formas de cidadania no sentido proposto por Sousa Santos (2004) compatibilizando os direitos coletivos e os direitos individuais no sentido a reinvenção de novas formas cidadania cosmopolita e de um localismo no sentido de um multiculturalismo emancipatório.

A mudança na concepção de escola é demasiado profunda para depender de acasos ou conjunturas políticas. Contudo é certo que a socialização e a homogeneização do ensino, ainda que permaneça como registo da crise de legitimidade do modelo e de governação, irá ser ultrapassado por novos

---

<sup>1</sup>Neste sentido verificar-se-ia a supressão de formas de resistência explicadas pela colonização do mundo de vida pelo poder burocrático e pela mercantilização que enfraquecem a capacidade de formação de ideologia, aspetos que Habermas reflete primordialmente.

debates como acabamos de aludir e, poderão também configurar-se como o centro de nova (s) crise (s). A escola, que tinha por função socializar trabalhadores e cidadãos sem consideração pelas diferenças, encontra-se em perda e novos desafios se avizinham decorrentes da própria transformação da sociedade: “Já estamos todos metidos na passagem que conduz de uma sociedade fundada sobre ela mesmo à produção de si pelos indivíduos, com a ajuda de instituições transformadoras. Tal é o sentido deste fim do social” (Torraine, 2005, p. 83).

Uma crise do Estado que traduz as perplexidades do presente, nomeadamente a regressão do papel da formação, educação, controlo moral, repressão (em parte devido aos progressos da ciência), a expansão do individualismo consumista e hedonista torna o Estado cada vez menos entendido como espaço de identificação coletiva.

### **1.2 - Que educação para o século XXI**

Os desafios para o século XXI expressam a necessidade de libertação do sujeito do mero «**saber fazer**» (Delors et. al., 1996), voltando-se para a sua realização enquanto pessoa que, na sua totalidade aprende a ser, no sentido da construção do homem na sua total plenitude (Carvalho, s/d), o que lhe permite um melhor conhecimento do mundo e o exercício de uma cidadania responsável e justa. O princípio «**aprender a ser**» fundamenta-se no princípio da liberdade de pensamento, na defesa da criatividade individual enquanto forma de superação dos diferentes desafios, nomeadamente como facto de desenvolvimento social e económico. Um processo de conhecimento do «eu» para o conhecimento do outro, enquanto, processo de construção ao longo da vida. Quanto ao princípio do «**aprender a conhecer**», insere-se na área do conhecimento científico e tecnológico, apelando ao exercício de competências que permitam efetuar novas aprendizagens ao longo da vida (Delors, 1996), capazes de permitir um saber compreensivo, integrador e reflexivo, face às aprendizagens mecânicas e rotineiras (Sarramona, 2002). O princípio do «**aprender a fazer**» representa a dialética o *fazer* e o *conhecimento*, especialmente, na formação profissional, isto é, concretizando os conhecimentos. Pretende-se a substituição de um modelo de formação, orientado para a tarefa, na medida em que, ao paradigma da «**empregabilidade**» se sucedeu o «**paradigma da adaptabilidade**». Este desafio implica uma nova abordagem da escola, dos seus conteúdos, natureza e organização. A definição de estratégias educativas de longo prazo deve permitir à educação, segundo Carneiro (1996a), o protagonismo necessário para a “construção do nosso futuro coletivo, criando o estado de espírito propício à mobilização comunitária, à generosidade de propósitos e ao *élan* que insuflam alma aos desígnios humanos e conferem grandeza aos projetos nacionais” (Idem, 1996a, p. 51). O «**aprender a fazer**» de acordo com o enunciado no citado relatório, procura constituir-se como “a chave para aquilo que mais se tem buscado, ou seja, a solução de problemas de aptidões exigidas para enfrentar a incerteza e a natureza mutante do trabalho” (Carneiro, 2001, p. 48).

### **1.4 - Propostas e desafios para a escola do século XXI**

A elaboração de uma certa narrativa de escola, imaginada e construída ao longo do processo de afirmação do Estado nação, enquanto entidade simbólica, sustentada na ideia de cidadão e da sua homogeneização através da língua e da cultura, permitindo a formação de uma identidade coletiva, encontra-se esgotado. Deste modo, torna-se urgente um novo “modelo de escola que corresponda a uma outra organização social que, num contexto de simultânea globalização e localização, possivelmente está a emergir (Teodoro, 2003, p. 93). Se a escola tem que mudar para responder à mudança, os restantes agentes sociais devem redefinir as suas funções e relações com esta, estabelecendo laços entre os diferentes subsistemas sociais, e dotando a escola de recursos humanos e estruturas, que garantam a inter-relação entre ambas; estabelecimento de colaborações recíprocas; planificação, desenvolvimento e avaliação da ação educativa, tendo em conta o espaço social, em que se insere e os recursos existentes na própria comunidade, de forma a conhecer os seus problemas, contribuindo com soluções, abandonando uma conceção de espaço fechado e excludente, para se converter num interlocutor válido nas relações estabelecidas entre os diferentes sectores da sociedade (López, Sanchez, Murillo et. al., 2003).

Numa análise da crise da escola e das relações da educação com a modernidade e o capitalismo, quanto aos seus problemas, gramática da escola e educação enquanto repositório da tradição e identidade nacional, Dale (2008) considera que, a chave para a compreensão dos sistemas educativos passa pela identificação dos problemas centrais do capitalismo, sendo que é no âmago das políticas que é possível resolver algumas das suas contradições como o desenvolvimento económico, manutenção da coesão social e legitimação das desigualdades. Um desafio para a escola do século XXI consistirá no estabelecimento de uma educação mais integral e integradora, capaz de

práticas pedagógicas estabelecidas para lá dos contextos locais e comunitários. Isto é, a afirmação de uma pedagogia capaz de convergir no sentido da comunidade local, sendo simultaneamente global e pluralista, respeitando os princípios cívicos e de coesão social. Pretende-se a substituição de uma Escola do tipo instrumental, afastada da comunidade, por uma escola crítica, assente na colaboração comunitária e inserida num sistema democrático de vivência social, não limitada ao interior das salas ou dos muros da escola (Caride, 2000). Uma Escola, capaz de estabelecer relações, formas de comunicação, decisão e de organização, facilitadoras da concretização de valores democráticos no sentido da partilha, cooperação, colaboração. Torna-se imperativo, o reinventar do ideal democrático, de molde a concretizar a ideia de liberdade, paz, pluralismo e de justiça social e tolerância.

Em suma, uma educação geradora de uma ação ativa e crítica, concretizando ideais de justiça social e democracia (Carneiro, 1996b). Neste sentido, o pluralismo cultural e o desenvolvimento de valores de cidadania implica o abandono de um pretensão neutralismo ou de imposição ideológica, da cultura dominante da escola (Delors, 1996). No que se refere ao conhecimento, os avanços tecnológicos e científicos pouco se repercutiam sobre os professores ou o ensino, excluindo as inevitáveis mudanças curriculares. Estamos perante uma progressiva substituição da sociedade industrial por uma sociedade de informação, onde os benefícios se centram na forma como se organiza, codifica o conhecimento, por oposição ao modelo anterior. A educação, ao proporcionar o acesso aos meios de informação e de produção, pode acentuar as situações de exclusão ou contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico, no sentido do combate contra a miséria e exclusão (López, Sanchez, Murillo et al., 2003).

Deste modo, e retomando aos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (Delors et. al, 1996); ao pilar da sustentabilidade da proposta de Hargreaves e Fink (2007), e considerando ainda, as conceções prevaletentes da terceira via ainda vigentes, na educação, Hargreaves e Shirley (2009) apresentam-nos o que designam de uma quarta via que é, simultaneamente, “um modo de inspiração, inovação, responsabilidade e sustentabilidade” (Idem, pp.71-107), pretendendo a substituição de formas burocráticas e de mercado pela democracia e profissionalidade docente. Uma nova fórmula orientada para a mudança observando como pressupostos de base: **i) Pilares** (Visão inspiradora e inclusiva, Forte envolvimento público, Obtenção de investimento, Responsabilidade corporativa da educação, Estudantes como parceiros da mudança, Liberdade de ensinar e aprender); **ii) Princípios profissionais** (Professores bem qualificados, Criação de associações profissionais positivas e poderosas, Comunidades vivas de aprendizagem); **iii) Catalizadores de Mudança** (Liderança sustentada, Redes integradas, Responsabilidade face à prestação de contas, Diferenciação e diversidade). Uma conceção holística e interdisciplinar, capaz de permitir o desenvolvimento no sentido da sustentabilidade, assim como a mudança de valores, de comportamentos e de estilos de vida (Idem, 2009, pp.71-107). Isto exige que reorientemos os sistemas, as políticas e as práticas educativas, de modo a capacitarmos todos, novos e velhos para agirem de forma culturalmente apropriada e localmente relevante, tendo em vista corrigir os problemas que ameaçam o nosso futuro comum (UNESCO, 2004).

## 2 – A supervisão pedagógica e do desenvolvimento profissional

Neste sentido, e entendo os professores como Catalizadores de Mudança propomos um modelo de supervisão pedagógica, alicerçada numa metodologia participativa, capaz de possibilitar a melhoria da profissionalidade docente.

Em Portugal, é certo que o domínio da supervisão pedagógica se expandiu e incorporou na narrativa das escolas. Do mesmo modo diríamos que, esta assume, frequentemente, uma dimensão instrumental, como o modelo de avaliação de desempenho docente, nas escolas, pois como salienta Vieira e Moreira “No contexto de avaliação de desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação” (2011, p. 11). Esta conceção, no contexto histórico, imbrica especialmente com as funções inspetivas e de controlo (Duffy,1998). Entendemos que a supervisão pedagógica, pode constituir-se como espaço para o desenvolvimento da profissionalidade docente, porquanto esta constitui um conhecimento do tipo praxeológico, pois “Constrói-se fundamentalmente no contexto de trabalho como resultado do vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2009, p.158). Do mesmo modo, esta construção reflete as construções sociais de um dado momento histórico, refletindo “o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?) de que dispõe o professor e o conjunto profissional dos professores no desempenho das suas atividades (Sarmiento, 1996, p.15).

Na construção do nosso modelo, entendemos que uma supervisão pedagógica, impõe uma concepção de uma formação profissional transformadora, capaz de potenciar uma participação colegial e uma comunicação dialógica, logo a subversão das formas tradicionais da construção do próprio conhecimento, opondo-se à “separação entre a sua concepção e a sua execução, entre investigação e educação, e entre investigadores e professores” (Vieira, 2014). Uma supervisão pedagógica capaz de contribuir para a autonomia profissional do professor enquanto participante crítico, reflexivo, ético e promotor de uma pedagógica emancipatória, capaz de responder aos desafios de uma educação para o século XXI. Por outro lado, e remetendo-nos para o conceito de participação, este é um termo “guarda-chuva”, sob o qual se escondem muitos conceitos de diversos conteúdos semânticos. A primeira coisa a fazer é delimitar a acepção a que vamos circunscrevê-lo nestas linhas. A natureza da participação escolar tem que situar-se no contexto institucional em que se desenvolve (Santos Guerra, 2001, p.10), no caso a participação, na operacionalização de um modelo de supervisão pedagógica, fundada numa avaliação participativa, capaz de contribuir para a autonomia profissional.

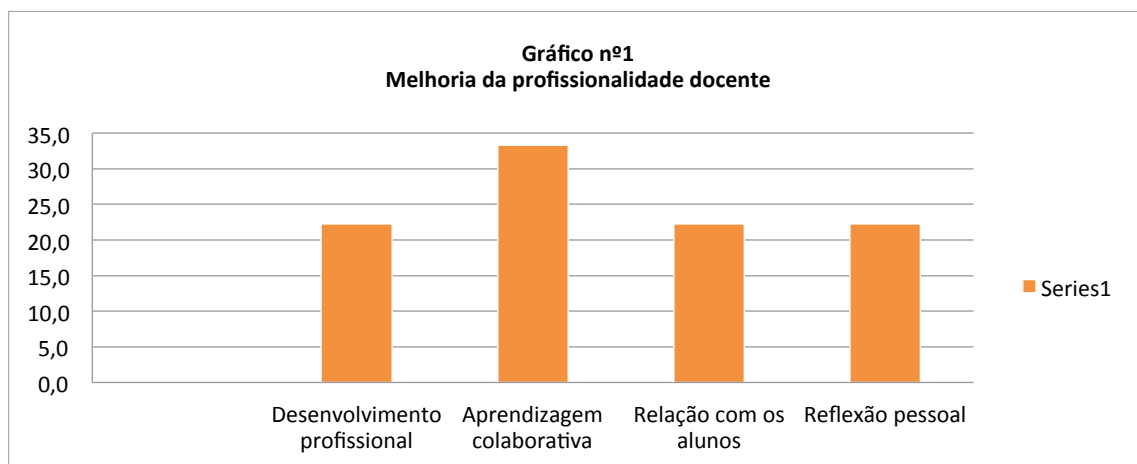
## 2 – Metodologia, métodos e técnicas

De acordo com os objetivos propostos, no âmbito da operacionalização de um modelo de supervisão pedagógica multidisciplinar, num Agrupamento do Distrito do Porto, pretendia-se: i) Introduzir um modelo supervisão pedagógica fundada na multidisciplinaridade; ii) Promover um modelo colaborativo entre pares, num modelo facilitador da articulação horizontal e vertical; iii) Identificar domínios tendentes à melhoria pedagógica. Tendo ainda por referência o “Quadro de Referência Estratégico do Agrupamento”, no domínio da Avaliação Interna, a operacionalização do modelo de supervisão pedagógica pretendia a i)- Identificação dos pontos fracos, médios e fortes nos domínios considerados de forma a elencar as dimensões de análise a considerar nas práticas colaborativas de observação supervisaiva inter-pares; ii) Introduzir um modelo de avaliação participativa; iii) Adequação do modelo ao contexto do Agrupamento

Para responder aos objetivos enunciados foi criada uma bolsa de professores voluntários, capazes de participarem no processo de observação. Cada docente foi simultaneamente observador e observado, procedendo ao respetivo registo naturalista. Após análise e tratamento de dados, estes foram devolvidos aos participantes, que participaram numa reunião conjunta, para análise dos mesmos. Os docentes envolvidos responderam ainda a um inquérito por questionário. Suportando a nossa investigação numa abordagem interpretativa, e numa metodologia qualitativa capaz de responder aos nossos objetivos. Para análise dos nossos instrumentos de análise usamos o software de análise qualitativa da Webqda.

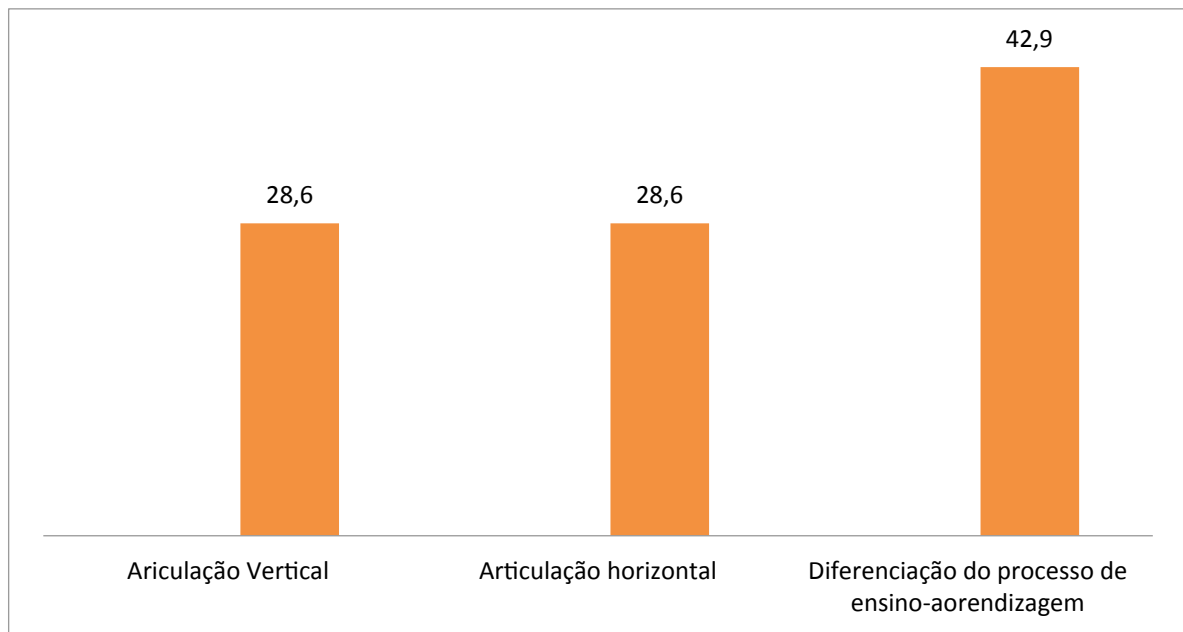
## 3 – Apresentação preliminar dos resultados

Na análise da variável “Melhoria da profissionalidade Docente”, na análise de conteúdo aos registos de observação naturalista, análise da reunião conjunta para apresentação de resultados e análise dos inquéritos por questionário, nas vantagens de uma observação multidisciplinar entre pares é sobretudo realçado, como potenciador do desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa (gráfico nº1)





**Gráfico nº 1**  
**Articulação Vertical e horizontal**



A melhoria e o desenvolvimento da profissionalidade docente, não se constrói unicamente, pela análise de resultados. O desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa só pode ser construída a partir, de um processo de reflexão crítico, e partilhado entre pares. Assim e de acordo com os docentes, a melhor compreensão dos processos de ensino aprendizagem, constitui um elemento fundamental na observação multidisciplinar entre pares. Analogamente, a realização de observações pedagógicas por docentes de diferentes ciclos e níveis de ensino, constitui-se como ação positiva para a construção de uma efetiva articulação horizontal e vertical.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Uría, F. (2007). Por una escuela pública, laica, republicana. In Fernando Álvarez-Uría (Ed). *Karl Marx, Max Weber, Emile Durkeim. Sociologia Y educati6n. Textos e intervenciones de los soci6logos cl6sicos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control, Vol. 3* (1ª ed.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bogdan, R. & Blikem, S. (1994). *Investiga76o qualitativa em educa76o. Uma introdu76o 6 teoria e aos m6todos*. Porto: Porto Editora (Original publicado em 1991).
- Bolívar, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas In A. Villa et al (Eds.), *Autonomía Institucional de los centros educativos. Presupuestos organizaci6n y estrategias* (pp. 365-400). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (1999). *C6mo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). *Din6mica da Pesquisa em Ci6ncias Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Burbules, N. C. , & Torres, C.A. (2004). Globaliza76o e educa76o: Uma introdu76o. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Orgs.), *Educa76o e globaliza76o. Perspectivas cr6ticas* (pp. 11-26). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dale, R. (2004). *Globaliza76o e educa76o. Demonstrando a exist6ncia de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educa76o*. (423-460). Campinas Sociedade Educa76o.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa atrav6s de um Espa76o Europeu de Educa76o. *Revista Lus6fona de Educa76o*, 11, 13-30.
- Duru-Belat, M. (2002). *Les in6galit6s sociales 6 l'6cole. G6nese et Mythes*. Paris: Press Universitaire.
- Ferreira, V. (2001). O inquerito por question6rio na constru76o dos dados sociol6gicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ci6ncias sociais* (pp. 129-148). Porto: Edi766es Afrontamento.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na Escola de Massas. Novos pap6is, nova profissionalidade. In Jo6o Formosinho (Coord). *Forma76o de professores. Aprendizagem profissional e a76o docente*. (pp.143-164). Porto: Porto Editora

- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Escola, autonomia e avaliação. O primeiro ano de governação por contrato, *Actas do X Congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia* (pp. 3733-3752). Braga: Universidade do Minho.
- Freire, P. (1983). Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Original publicado em 1967).
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 2009).
- Meyer, J. W. (2000). Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In A. Nóvoa, & J. Schriewer (Eds.), *A Difusão Mundial da Escola* (pp.15-32). Lisboa: Educa.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: Uma profissionalização de um actor coletivo. In M. P. Alves & E. A. Machado. (Eds.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Salvador, M. F. (1995b). Profesorado Y equipos docentes. In M. D. Lorenzo & O. B. Sáenz (Eds.), *Organización escolar una perspectiva ecológica* (pp.115-140). Alcoy: Editorial Marfil.
- Santo, P. E. (2010). *Introdução à metodologia das ciências sociais. Génesis, Fundamentos e*
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sengue, P. M. (1991). *La cinquième discipline: l'arte et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: First.
- Sierra, B. R. (1991). *Técnicas de investigação social*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Thurler, M. G. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Leitores.
- Torraine, A. (2005). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget
- Vieira, F. (2014). Para uma formação profissional emancipatória: pressupostos e linhas de ação. In Flávia Viera (Coord). *Reconhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão*. (pp. 13-48). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação de desempenho: para abordagem de orientação transformadora*. Lisboa:ME, CCAP. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

02

**CIDADANIA,  
FORMAÇÃO E  
TRABALHO**

# DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS DE ENGENHARIA CADASTRADAS NO CREA DE MINAS GERAIS/BRASIL

DRUMOND, Enid<sup>1</sup>; ALMEIDA, Eliane<sup>2</sup>; RODRIGUES, João<sup>3</sup>; LEONIDO, Levi<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidade Trás Os Montes e Alto Douro (UTAD)Portugal. [enid@fumec.br](mailto:enid@fumec.br)

<sup>2</sup>Universidade Trás Os Montes e Alto Douro (UTAD)Portugal. [eliane@fumec.br](mailto:eliane@fumec.br)

<sup>3</sup>Universidade Trás Os Montes e Alto Douro (UTAD)Portugal. [jbarto@utad.pt](mailto:jbarto@utad.pt)

<sup>4</sup>Universidade Trás Os Montes e Alto Douro (UTAD)Portugal. [levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

## Resumo

No último decênio houve crescimento de escolas de Engenharia no Estado de Minas Gerais, Brasil, potencializado por novas políticas do Ministério da Educação e Cultura e outros incentivos governamentais. Tais estratégias resultaram em significativa transformação do perfil acadêmico das Instituições de Ensino que foram substrato para a realização de estudo sobre o perfil geográfico da formação em Engenharia no Estado de Minas Gerais. O estudo relacionou o número de habitantes em cada regional do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) com o número de cursos de Engenharia (Civil, Elétrica e Mecânica) que nelas estão alocados. As escolas de engenharia não são distribuídas proporcionalmente à população da regional em que estão inseridas. Pode-se verificar que as escolas concentram-se onde a industrialização predomina, de forma mais acentuada na região sul do estado, onde o dinamismo se atrela à integração e expansão industrial. Conclui-se que para atender a demanda populacional não será necessário o aumento do número de escolas, mas apenas buscar a ocupação de vagas ociosas, resultantes da não-matrícula e da grande evasão durante o curso.

**Palavras-chave:** Escolas de engenharia, Regionais do Crea-MG, População regional

## Abstract

In the last decade there has been an increasing number of engineering schools in the state of Minas Gerais, Brazil, boosted by new policies of the Ministério da Educação e Cultura and other government supports. These strategies resulted in a significant changing of the academic profile of education institutions which were substrate for conducting an study on the geographic profile of training in Engineering in the State of Minas Gerais. The study linked the population in each region of the Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA-MG) with the number of Engineering courses (Civil, Electrical and Mechanical) where they are allocated. The engineering schools are not well distributed in proportion to regional population in which they operate. Engineering courses are concentrated where industrialization predominates more sharply in the southern side of the state, where the dynamism is integrated with industrial expansion. In order to achieve population demand will not be necessary to increase the number of schools, but only fill the vacancies places resulting from the non-registration and the mass exodus during the course.

**Key words:** Engineering schools. Region of the Crea-MG. Regional population.

## 1. INTRODUÇÃO

A engenharia é e sempre foi a alavanca para o progresso de um país. Trata-se da formação de conhecimento básico científico que propicia o profissional ingressar em diversas atividades da cadeia produtiva de qualquer sociedade organizada, além de propiciar relevante capacidade de geração de empregos, de melhoria de condições de vida e renda para todos. Fazendo uma análise retrospectiva da história da engenharia Telles (1994) apresenta que a engenharia é uma arte tão antiga quanto o homem, mas se considerado como um conhecimento organizado e sistematizado, testado em bases científicas é relativamente recente, podendo ser considerado como do século XVIII.

Portanto, podemos observar que a engenharia como conhecimento formal acadêmico é recente no mundo contemporâneo e principalmente no Brasil.

A primeira escola que ministrou formalmente um curso que poderia ser definido como “curso de engenharia” foi a *École Nationale des Ponts et Chaussées*, fundada por Daniel Trudaine em 1747, na cidade de Paris, França, surgindo como a primeira referência de profissionais diplomados e classificados como “engenheiros” (PARDAL, 1986). Esta escola e as que surgiram a partir dela formavam construtores, com conhecimento generalizado na arte de construir, exercendo a profissão hoje delegada a várias formações.

Em 1792, enquanto o Brasil Colonial questionava o padrão colonial vigente, na cidade do Rio de Janeiro surgia a primeira escola da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho que também é considerada a primeira escola de engenharia das Américas, segundo os autores Pardal (1986) e Telles (1994), tornando-se mais tarde na escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto Militar de Engenharia. Só mais tarde que foi criada nos Estados Unidos em 1802, a *United States Military Academy at West Point*.

O Decreto Imperial de 1828 definiu as primeiras exigências profissionais para o trabalho do “construtor”, já o Decreto Federal de nº 23.569 de 1º de dezembro de 1933 foi o primeiro a reconhecer e definir as atividades do engenheiro, do arquiteto e do agrimensor.

Em Minas Gerais, por seu cunho mineralista, foi criada pelo então imperador D. Pedro II na cidade de Ouro Preto a segunda escola de engenharia do Brasil, que organizada pelo engenheiro francês Claude Henri Gorceix(1842-1919) enfocou o ensino de geologia mineralogia, tornando-se a precursora no Brasil desta área. No final do século XIX após a proclamação da república, foram criadas mais cinco escolas de engenharia. Já no início do século XX e antes da primeira guerra mundial o Brasil já contava com 12 escolas de engenharia, sendo um terço delas em Minas Gerais (Quadro 01).

Quadro 01- Escolas de engenharia criadas até 1950

	Fundação	Local	Denominação na Fundação	Atual
1	1792	Rio de Janeiro/RJ	Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho	Univ Fed do Rio de Janeiro – UFRJ Instituto Militar de Engenharia (IME)
2	1874	Ouro Preto/MG	Escola de Minas	Univ Fed de Ouro Preto – UFOP
3	1893	São Paulo/SP	Escola Politécnica de São Paulo	Univ de São Paulo – USP
4	1895	Recife/PE	Escola de Eng de Pernambuco	Univ Fed de Pernambuco – UFPE
5	1896	São Paulo/SP	Escola de Eng Mackenzie	Univ Presbiteriana Mackenzie – UFPM
6	1896	Porto Alegre/RS	Escola de Eng de Porto Alegre	Univ Fed do R Grande do Sul – UFRGS
7	1897	Salvador/BA	Escola Politécnica da Bahia	Univ Fed da Bahia – UFBA
8	1909	Juiz de Fora/MG	Instituto Politécnico	Univ Fed DE Juiz de Fora – UFJF
9	1911	Belo Horizonte/MG	Escola Livre de Engenharia	Univ Fed de Minas Gerais – UFMG
10	1912	Curitiba/PR	Faculdade de Eng do Paraná	Univ Fed do Paraná – UFPR
	Fundação	Local	Denominação na Fundação	Atual
11	1912	Recife/PE	Escola Politécnico de Pernambuco	Univ de Pernambuco – UPE
12	1913	Itajubá/MG	Instituto Eletrotécnico de Itajubá	Univ Fed de Itajubá – UNIFEI
13	1928	Rio de Janeiro/RJ	Escola de Eng Militar	Instituto Militar de Engenharia – IME
14	1931	Belém/PA	Escola de Eng do Pará	Univ Fed do Pará – UFPA
15	1946	São Paulo/SP	Escola de Eng Industrial	Fac de Engenharia Industrial – FEI
16	1948	Rio de Janeiro/RJ	Escola Politécnica	Pont.Univ. Cat Rio de Janeiro – PUC-Rio

Fonte: Oliveira, 2010.

Atualmente, considerando apenas no estado de Minas Gerais encontram-se mais de 150 escolas de engenharia, com diversos cursos em cada uma delas. Este artigo apresenta um relato de um estudo exploratório realizada junto ao Conselho Regional de Engenharia – CREA, de Minas Gerais/Brasil onde foram coletados dados acerca das escolas cadastradas neste conselho até 2015. Além dos dados gerais foram selecionados três cursos mais tradicionais da engenharia (civil, elétrica e mecânica) para a análise quantitativa e espacial das escolas que os oferecem, de acordo com o município e regional de Minas Gerais/Brasil.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi pautada na análise quantitativa de dados coletados junto ao CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Minas Gerais/Brasil. De acordo com Richardson (1989) o método quantitativo é caracterizado “tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas” (*apud* DALFOVO, SILVEIRA & LANA, 2008, p. 7). Cabe destacar a precisão dos dados tendo em vista serem numéricos e representarem um quantitativo. Deste modo, a abordagem quantitativa é aqui utilizada a partir dos dados coletados e tratados de forma estatística sendo espacializados utilizando-se o software ARCGis.

Portanto, foram consultados os bancos de dados do CREA/MG atualizados em 2015, onde foram selecionadas as seguintes variáveis: escolas cadastradas no CREA/MG, por município e regional; escolas de graduação em engenharia cadastradas no CREA/MG por município, regional e curso (engenharia civil, elétrica e mecânica).

De posse dos dados, estes foram tratados a partir da elaboração de tabelas em ambiente Excell 2000, e posteriormente importados para o programa ARCGis de modo a espacializar-se os dados. Após o tratamento dos dados partiu-se para a etapa de análise dos dados e elaboração das discussões.

Pode-se caracterizar este tipo de estudo como descritivo visto que o mesmo procura entender os dados coletados estabelecendo correlação a partir dos quantitativos obtidos. Para Richardson (1989, *apud* DALFOVO, SILVEIRA & LANA, 2008, p.7) este método “propõem investigar «o que é», ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal”.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 3.1. Políticas do Ensino de Engenharia no Brasil

Atualmente no Brasil se discute o papel das Instituições de Ensino Superior - IES, considerando que o Estado não atende à demanda social deixando que o mercado adeque as necessidades da sociedade através da criação de IES privadas.

Na década de 1990, teve início o processo de mercantilização do ensino superior a partir das novas legislações sancionadas em 1995, 1996 e 1999, e que buscavam dar maior autonomia ao setor, em um período caracterizado por políticas de privatizações e desregulamentações, favorecendo o crescimento das IES privadas (TORRES, MACEDO & CÂMARA, 2014)

As diretrizes curriculares da engenharia, definidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, indicam os procedimentos a serem observados na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País, concernentes com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Esta lei revogou a Resolução do Conselho Federal de Educação – CFE (hoje extinto) Nº 48 de 27 de abril de 1976 e aboliu o currículo mínimo das engenharias dando autonomia didático científica às Instituições de ensino, favorecendo o crescimento das escolas de engenharia do Brasil a partir der 1997.

Neste contexto surgiu uma nova parcela da população que pressionou para cima demanda por educação superior, principalmente a oferecida pela iniciativa privada, a qual é denominada por Britto et al (2008) como estudante “novo”, e descrito pelo mesmo autor como um público formado por indivíduos que não possui histórico de formação no ensino superior na família, tem formação escolar de baixa qualidade, com uma perspectiva de formação para ingresso no mercado de trabalho de nível médio e frequentemente trabalha durante o dia com pretensão de estudar no horário noturno.

Alguns autores, entre os quais se inclui Chua (2004), consideram que os estudantes e as famílias que pagam os seus estudos podem ser encarados como clientes e que a avaliação da qualidade deveria

levar em consideração as percepções dos diferentes grupos de clientes, nomeadamente: os estudantes, os seus pais, os professores e os empregadores (BONITO *et al*, 2009).

Este novo paradigma, provocou a criação de inúmeras IES sem preocupação com a grade curricular de seus cursos e, principalmente cursos de engenharia, em função de um crescimento do padrão financeiro das famílias de baixa renda que tiveram seu poder aquisitivo aumentado devido as políticas sociais do governo. Esse cenário deixou de lado a competência profissional dos egressos dos cursos de engenharia que, sem preocupação com o mercado de trabalho, poderia trazer um crescimento da estatística brasileira de indivíduos graduados. Essas políticas de governo, pelo aumento do financiamento, pela melhora geral no padrão econômico da população e pela deficiência no número de instituições públicas para atender à crescente demanda, o ensino superior oferecido por instituições de caráter privado, que vem passando por mudanças desde os anos de 1990, dominando a oferta de cursos e vagas, para diferentes segmentos.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2012, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), deixam evidentes os tempos de bonança. Nos últimos 10 anos, o número total de matrículas em cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) no Brasil quase duplicou. Eram 3.936.933 em 2003, quando a fatia da rede privada, de 2.760.759 matrículas, chegava aos 70%. Em 2012, o total de matrículas saltou para 7.037.688. E a participação das instituições particulares (com 5.140.312 matrículas), subiu para 73%. Como a meta do Plano Nacional da Educação 2011-2020 é dobrar o tamanho do ensino superior no país até 2020, o futuro também se mostra promissor (MEC, 2013).

Desde então, ainda que com diferentes ênfases nos diferentes governos, o MEC tem construído um olhar especial sobre a educação em engenharia no Brasil e seu futuro, seja por meio de programas específicos voltados para a atualização dos cursos de formação de engenheiros, seja por políticas indutoras da oferta e do acesso a esses cursos.

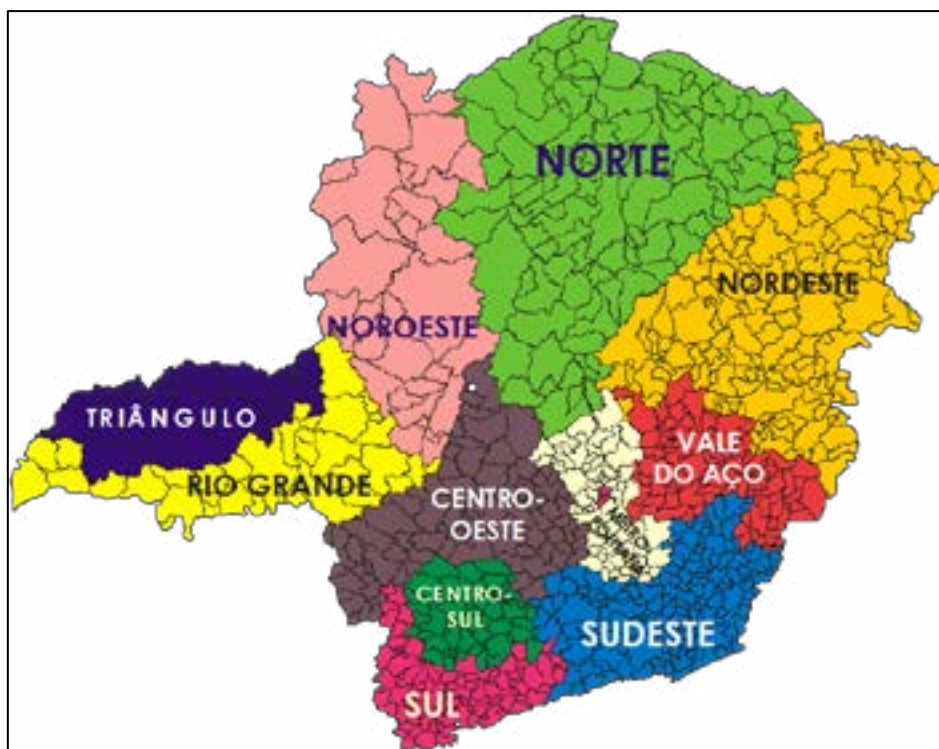
### **3.2. Os cursos de engenharia em Minas Gerais**

Minas Gerais é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizado na Região Sudeste do país, sendo o quarto estado com a maior área territorial e o segundo em quantidade de habitantes. Seu território é subdividido em 853 municípios, a maior quantidade dentre os estados brasileiros, sendo o segundo estado mais populoso do Brasil, com 19.597.330 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Com um parque industrial diversificado, Minas Gerais responde pela terceira maior economia do Brasil – depois do Rio de Janeiro e São Paulo.

Em Minas Gerais os cursos de engenharia e respectivos profissionais estão vinculados a um conselho - o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de Minas Gerais - Crea-MG. Instituído pela Resolução nº 2, de 23 de abril de 1934, na forma estabelecida pelo Decreto Federal nº 23.569, de 11 de dezembro de 1933, e mantido pela Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966, trata-se de uma entidade autárquica de fiscalização do exercício e das atividades profissionais, dotada de personalidade jurídica de direito público, vinculada ao Conselho Federal de Engenharia e Agronomia – CONFEA que atua em todo o país.

Decreto Federal nº 23.569, de 11 dez 1933 regula o exercício das profissões de engenheiro, de agrônomo e agrimensor. Os profissionais a que se refere este Decreto só poderão exercer legalmente a profissão, após o prévio registro de seus diplomas e títulos, no Conselho Regional de Engenharia e Agronomia, sob cuja jurisdição se achar o local de sua atividade, conseqüentemente todos os formandos no estado de Minas Gerais farão seu registro no Crea-MG antes de iniciarem suas atividades. O Crea-MG tem seu território dividido em 12 regionais (Fig 01). Cada regional conta em seu escritório para a coordenadoria regional, contando com um coordenador regional, um inspetor e um representante das Instituições de Ensino ali situadas.

Figura 01 – Regionais do Crea de Minas Gerais

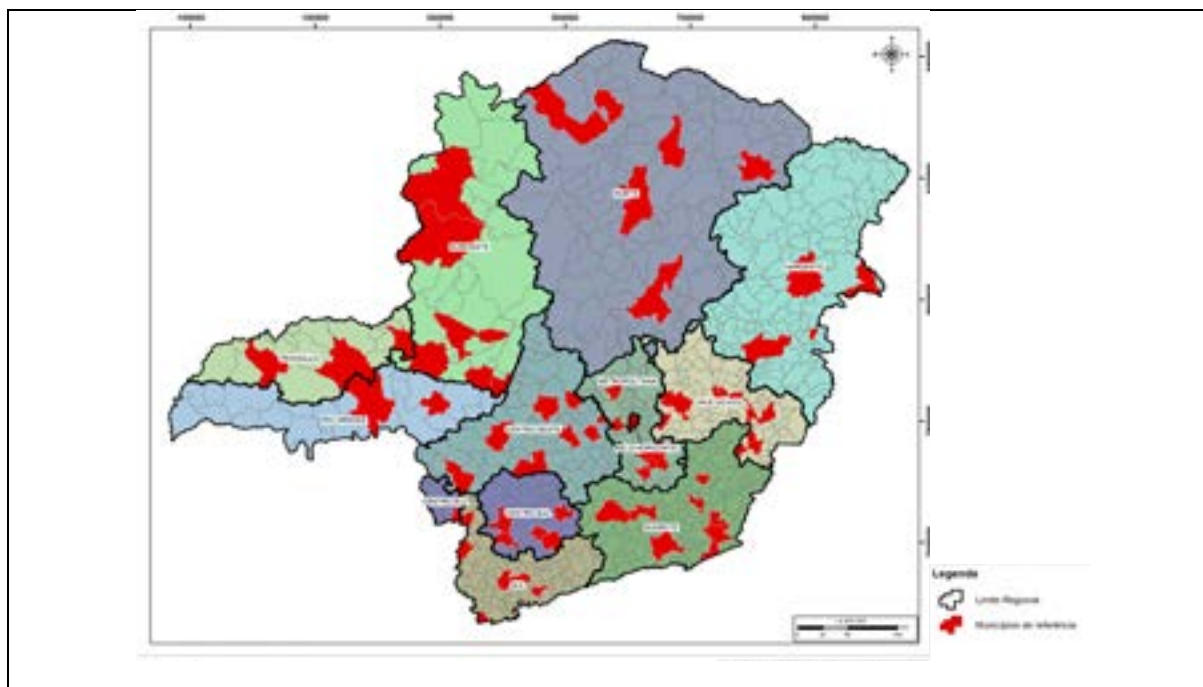


Fonte: Crea-MG, n.d.

As instituições de ensino de engenharia apresentam um crescimento significativo não só em número de instituições como também em número de cursos por instituições. O crescimento pode ser observado não só pelo surgimento de tipos de engenharia mas também em relação ao crescimento dos demais cursos de graduação. Podemos observar que normalmente acompanha os diversos ciclos políticos, econômicos e sociais do país em que estão inseridos. Com novas políticas incentivadoras e financiadoras dos cursos no Brasil o início do século XXI foi marcado por esse fenômeno, apesar de continuarem relacionados ao desenvolvimento da indústria, da tecnologia e capacidade financeira da região. Quando observado o mapa de inserção do CREA nos municípios mineiros, observa-se que sua espacialidade pode ser considerada satisfatória, tendo em vista o total de escolas que são cadastradas neste Conselho (Fig 02), considerando o limite regional e os municípios de referência. Porém este estudo concentra-se nas especialidades que formam um número maior de alunos (57%) nos cursos de engenharia (engenharia civil, elétrica e mecânica),

Dos 853 municípios que integram o estado de Minas Gerais, 25% (231) possuem escolas de engenharia, tecnólogo e técnico cadastradas no CREA/MG. Destes municípios, 62 possuem escolas de engenharia cadastradas no CREA/MG, sendo que Belo Horizonte é o município que possui o maior número (18), seguido de Uberlândia (12), Uberaba (11) e Itajubá (10).



**Figura 02-** Municípios onde existem escolas que oferecem cursos de engenharia

Com o intuito de realizar este estudo comparativo, torna-se necessário fazer o levantamento da população do estado, distribuído nas regionais do Crea-MG para ser comparado com o número de escolas de engenharia civil, elétrica e mecânica nelas localizadas (Quadro 02). Salienta-se que a escolha destes três cursos deve-se ao fato destes serem os mais tradicionais no Estado e com escolas mais antigas, além de agruparem o maior número de alunos dentre as escolas de engenharia.

**Quadro 02** – População por regional do Crea e respectivas escolas de engenharia

REGIONAL	POPULAÇÃO Habitantes (2012)	NUMERO DE ESCOLAS DE ENGENHARIA				RELAÇÃO POPULAÇÃO/ ESCOLAS POR REGIONAL
		CIVIL	ELÉTRICA	MECANICA	TOTAL	
Metropolitana	3.239.676	3	2	4	9	359.964
Belo Horizonte	2.385.639	10	7	6	23	103.723
Centro-Sul	1.142.940	4	1	5	10	112.494
Centro-Oeste	1.529.611	7	2	5	14	109.258
Nordeste	1.632.759	6	2	2	10	163.276
Noroeste	777.817	3	1	0	4	194.454
Norte	2.024.789	2	1	1	4	506.197
Rio Grande	741.728	7	3	2	12	061.810
Sudeste	2.343.718	5	6	6	17	137.866
Sul	1.303.112	7	7	3	17	076.654
Triângulo	1.036.798	4	10	5	19	054.568
Vale do Aço	1.771.723	8	6	4	18	098429
<b>TOTAL</b>	<b>19.930.310</b>	66	48	43	157	126.945

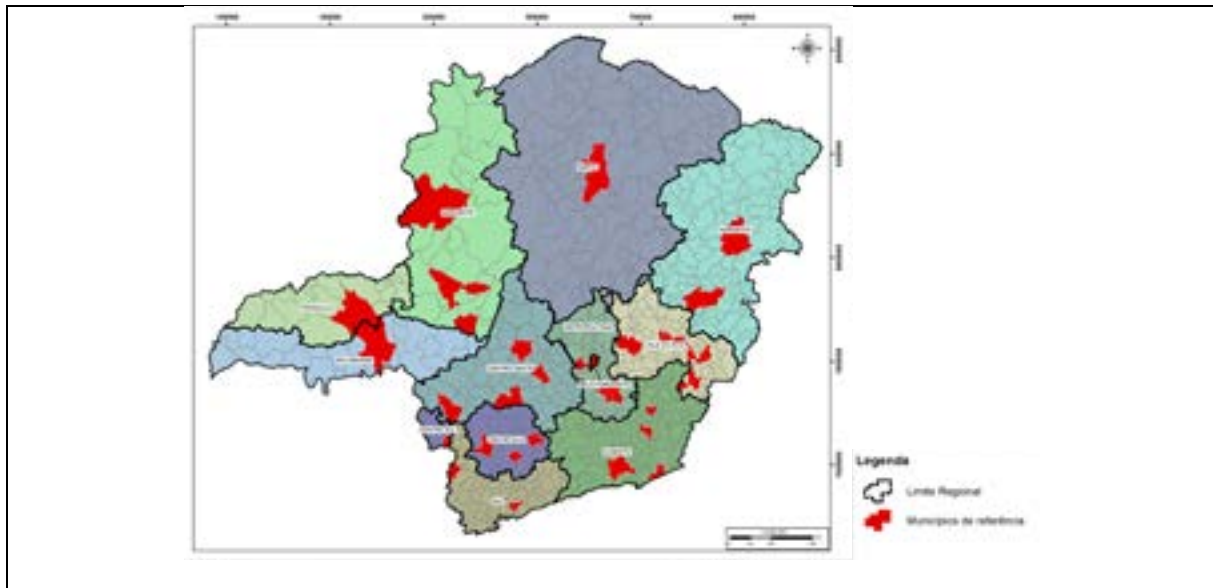
Fonte: IBGE(2012), CREA/MG (2015) adaptado pelos autores, 2015.

Considerando um total de 157 escolas distribuídas geograficamente em 62 municípios mineiros constatou-se uma média de população de 126.944,6 hab./escola.

De uma maneira geral, o modelo organizacional dos cursos de Engenharia não sofreu grandes alterações ao longo dos séculos, quando originalmente foram criados para tentar unir a “teoria” que florescia entre os estudiosos das ciências físicas e matemáticas do século XVIII e a “prática” adquirida nos trabalhos executados pelos artífices de então. Os projetos pedagógicos das IES na organização curricular dos cursos ainda é a divisão em básico, básico de Engenharia e profissionalizante que prevaleceu no modelo das Écoles francesas fundadas no século XVIII, com disciplinas fragmentadas e, não raro, descontextualizadas do seu meio de inserção e de aplicação, que até a época atual ainda é o segmento adotado pelo MEC. Atualmente tem ocorrido nos cursos de engenharia, diversas mudanças na concepção dos cursos de engenharia, uma preocupação de adequação de currículos fazendo surgir diferentes cursos que distanciam a função precípua da profissão. Para acompanhar essas mudanças não basta mais saber, é necessário saber o que fazer com o que se aprende nos cursos.

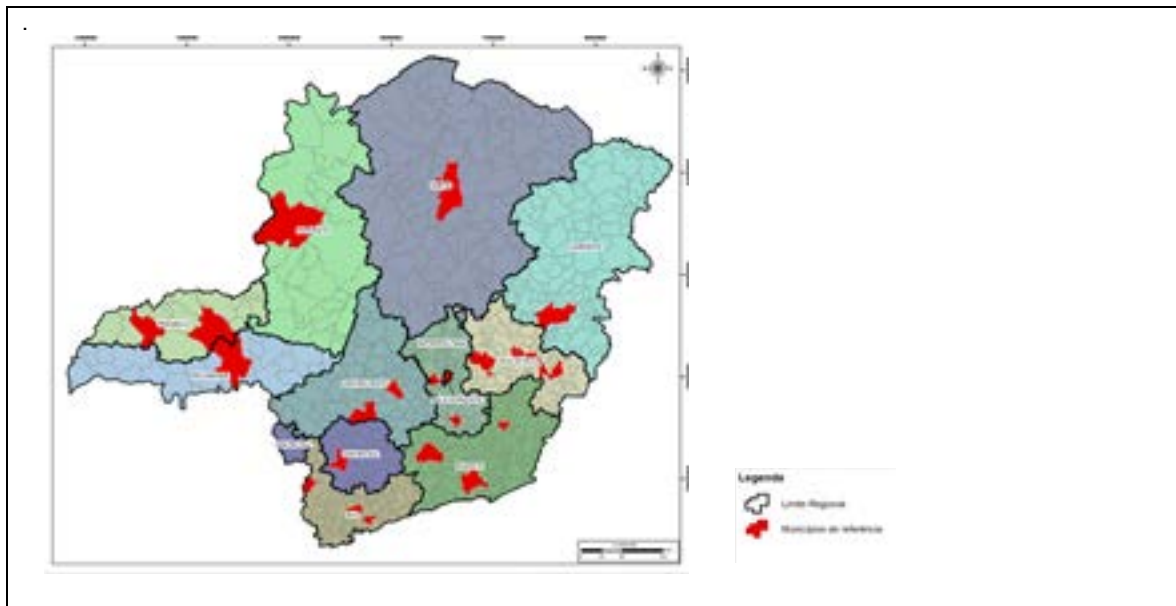
Buscando analisar a distribuição territorial das escolas de engenharia civil, elétrica e mecânica em Minas Gerais, são apresentados nas figuras 03, 04 e 05 a seguir:

**Figura 03-** Cidades onde existem escolas que oferecem cursos de engenharia civil.



Fonte: Autores, 2015

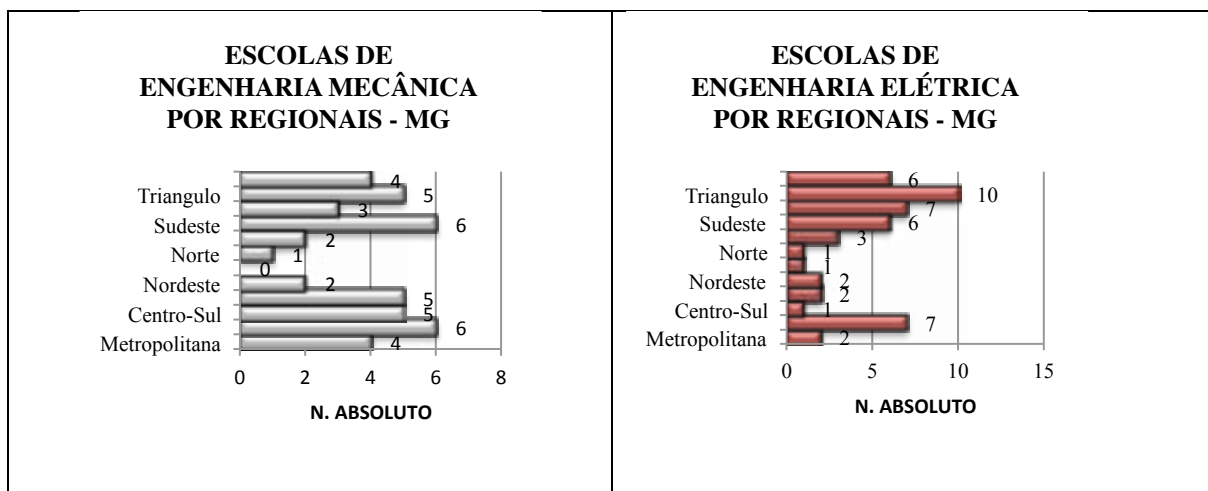
**Figura 04-** Cidades onde existem escolas que oferecem cursos de engenharia elétrica

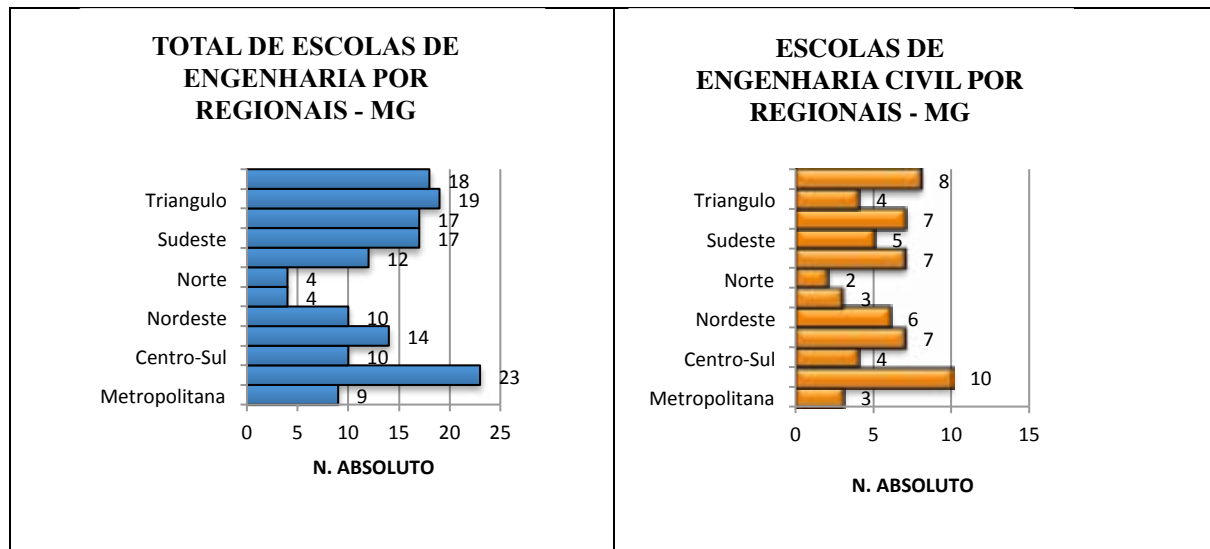


Fonte: Autores, 2015

A partir dos dados publicados pelo MEC (2013, apud Oliveira, Almeida, Carvalho & Pereira, 2012) observa-se que do total de escolas de engenharia civil existentes no Brasil (464), 66 situam-se no estado de Minas Gerais, ou seja 14,2% das escolas. Já a engenharia elétrica responde por 13,5% (48 de 354 escolas existentes); e a engenharia mecânica por 14,7% (43) das 293 escolas existentes no país. Os gráficos apresentados mostram comparativamente os quantitativos de escolas distribuídas nas regionais. A capital mineira (Belo Horizonte) possui o maior contingente de escolas de engenharia (23) seguido da regional Triângulo (19) e Vale do Aço (18). Cabe destacar que estas regiões concentram um grande número de empresas que absorvem esta mão de obra, sendo este um dos motivos pelo qual foram abertos inúmeros cursos da área de engenharia nessas escolas nos últimos anos.

**Figura 05 – Gráficos relativos às escolas de engenharia por regionais em Minas Gerias**





Fonte: CREA/MG, 2015; adaptado pelos autores, 2015.

Os resultados quando espacializados mostram vazios geográficos onde somente em municípios de maior porte determinados cursos são oferecidos. De maneira geral a porção centro-norte do estado é a que possui uma menor quantidade e uma irregular distribuição espacial de escolas denotando um atraso em termos de disseminação destes cursos nas regionais. Isto faz com que haja uma migração de alunos para o centro-sul do Estado quando há o interesse em cursar tais engenharias.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a relação do número de escolas por regional, verificamos que não existe proporcionalidade entre as regionais do Crea-MG. Pode-se verificar que as escolas concentram-se onde a industrialização predomina. A produção mineira concentra-se, de forma mais acentuada, na região sul do estado, formada pelas regionais que se têm destacado por seu dinamismo, atrelado à integração e expansão industrial.

Pode-se perceber que, se o Brasil pretende atingir o mesmo patamar tecnológico dos países desenvolvidos, deve investir pesadamente na formação em Engenharia. Simultaneamente, deve buscar melhorar a qualidade destes cursos implementando melhores processos de formação e investindo na capacitação dos docentes da área. Ou seja, o país precisa formar “mais e melhores engenheiros” para galgar novos patamares, não só tecnológicos, mas também em termos de desenvolvimento econômico, social e político.

De acordo com o levantamento da Confederação Nacional da Indústria (CNI), feito a partir dos dados do Censo da Educação Superior, mostrou que, dos 105.101 estudantes que ingressaram nos cursos de engenharia em 2007, 57% desistiram antes de concluírem o curso.

Portanto para se aumentar o número de formandos em Engenharia, num primeiro momento, não haveria necessidade de aumentar o número de cursos e de vagas. Basta desenvolver projetos e mecanismos de combate às altas taxas de evasão, hoje próxima de 50%; assim, o país estaria formando até o dobro de Engenheiros. Foi mostrado que há também cerca de 35% de vagas ociosas já no ingresso nestes cursos, apesar da relação candidato vaga estar maior 1. Isso pode sinalizar que a criação ou o incremento de programas para ocupação destas vagas ociosas permitiria aumentar ainda mais o número de formandos. A capacidade instalada hoje que disponibiliza cerca de 300 mil

vagas anuais permitiria ao país ultrapassar os países desenvolvidos em curto tempo a partir de medidas concretas de combate à evasão e de criação de condições plenas de ingresso nos cursos. Como um curso de Engenharia requer uma infraestrutura que deve contar com laboratórios, e salas especiais, poderia haver melhor aproveitamento de recursos com a implementação de instituições com maior número de alunos evitando-se esta pulverização e dispersão de recursos que é o modelo predominante no país. Além disso, tal prática acaba refletindo na qualidade da formação, pois isso pode levar à existência de Instituições com apenas o mínimo de infraestrutura necessário para funcionamento.

## REFERÊNCIAS

- Bonito, J., Saraiva, M., Fialho, I., Barros, J. P., Espírito Santo, J., Martins, M. J., & Oliveira, T. (2009). Representações da qualidade do ensino de alunos de enfermagem: um estudo exploratório. Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 17(1,2), 141-153.
- Britto, L. P. L.; Silva, E. O.; Castilho, K. C. de, & Abreu, T. M. (2008) Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. Revista da Avaliação da Educação Superior, 13 (3), 777-791.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. Consultado em: <<http://auga.edu.au/auqf/pastfora/2004/program/papers/Chua.pdf>> Acesso em 20 abr 2015.
- CREA-MG – Conselho Estadual de Engenharia e Agronomia de Minas Gerais.(n.d.) Consultado em: <[www.crea-mg.org.br](http://www.crea-mg.org.br)> Acesso em 20 abr 2015.
- Dalfovo, M.S.; Lana, R.A. & Silveira, A. (2015) Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, 2 (4), 01- 13.
- Garcia Torres, A. A.; Macedo, C. A.; & Câmara, E. C. (2014) XVII SEMEAD Seminários em Administração. Consultado em: <<http://www.semead.com.br/>. Acesso em 20 abr 2015.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015) Estatística de Minas Gerais. Consultado em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em 30 de abr 2015.
- Martins, R. M. R. (2008) As políticas do MEC para a educação superior e o ensino de engenharia no Brasil. Revista de Ensino de Engenharia, 27 (3), 61-68.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura. (2013) Qualidade da educação superior. Livroto. Consultado em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 abr 2015.
- Naveiro, R. M. & Oliveira, V. F. (2001) O projeto de engenharia, arquitetura e desenho industrial. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Oliveira, V. F. (2002) Teoria, prática e contexto no curso de engenharia. In: Educação em engenharia: metodologia. São Paulo: Mackenzie.
- Oliveira, V. F.. (2010) Uma proposta para melhoria do processo de ensino/aprendizagem nos cursos de engenharia. Tese de doutoramento apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Oliveira, V.F.; Almeida, N.N.; Carvalho, D.M. & Pereira, F.A.A. (2012). Um Estudo sobre a expansão da formação em Engenharia no Brasil. Revista de Ensino de Engenharia da ABENGE, 5001, 1-31.
- Pardal, P & Leizer, L. (1996) O Berço da Engenharia Brasileira. Revista de Ensino de Engenharia, 16, 37-40.
- Pardal, P. (1986) 140 anos de doutorado e 75 de livre docência no ensino de engenharia no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Telles, P. C. S. (1994) História da engenharia no Brasil: séculos XVI a XIX. Rio de Janeiro: Clavero.

# A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: A PARCERIA PÚBLICO PRIVADO

**Luciani Paz Comerlatto**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, lucianipaz@gmail.com*

## Resumo

Este artigo apresenta como tema central a gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista. Busca analisar as decorrências da lógica do sistema capitalista através do 'Terceiro Setor' (TS) para a gestação da gestão democrática. Para isso, contextualiza-se a crise do sistema do capital, a fim de abarcar a conjuntura de desenvolvimento da proposta de gestão democrática da educação a partir do final dos anos 1990. Trabalha-se também a temática sob o aspecto conceitual, legal e político, para entender a inserção do 'TS' na gestão da educação brasileira. Apresenta-se o Instituto Ayrton Senna (IAS) como um exemplo das novas relações entre Estado e 'TS' a fim de compreender as estratégias de inserção da lógica do capital na gestão pública da educação. Por fim, observa-se a parceria do IAS através do programa Gestão Nota Dez, com a Rede Municipal de Educação e Cultura de Joinville (RMECJ), a fim de entender suas estratégias gerenciais de gestão educacional e as consequências para a gestação da gestão democrática da educação. Para a realização da pesquisa de campo, elegemos explorar os documentos de Gestão tanto da RMECJ, quanto do IAS. Realizamos entrevistas semiestruturada com os gestores da RMECJ, coordenadora pedagógica do IAS, diretores escolares e professores. Após o estudo da 'totalidade' que envolveu a pesquisa, evidenciamos que o modelo de gestão gerencial do IAS provoca o esvaziamento dos processos de gestão democrática da educação na RMECJ.

Palavras-chave: Sociedade Capitalista, Terceiro Setor, Instituto Airton Senna, Gestão da Educação.

## Abstract

This article presents as it's central theme the democratic management of education in the context of the capitalist society. It aims to analyse the derivatons of logic of the capitalist system thru the 'Third Sector' (TS) to the gestation of democratic management. To achieve this, it contextualizes the crisis of the capitalist system seeking to embrace the conjuncture of development of the proposal of democratic management of education since the end of the 90's. It also analyses the theme under legal, political and conceptual aspects to understand the insertion of the 'TS' in the management of brazilian education. It presents the *Instituto Ayrton Senna* (IAS) as an example of the new relations between the government and the Third Sector, seeking to comprehend the strategies of insertion of the logics of capital in the public management of education. In the end, the IAS partnership can be observed thru the *Gestão Nota Dez* program with the Municipal Education and Culture Centre of Joinville (RMECJ) seeking to understand it's management strategies of educational management and the consequences of gestation of the democratic management of education. To accomplish the field research, it was elected to explore the data from the RMECJ, as well as from IAS. Interviews were done with managers of the RMECJ, the educational coordinator of the IAS, as well as with school principals and teachers. After concluding the research, it was evident that the management model of IAS results in the deflation of the educational democratic management in the RMECJ.

Keywords: Capitalist Society, Third Sector, Instituto Ayrton Senna, Educational Management.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa que analisa as consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. A perspectiva teórica metodológica é a de problematização da crise estrutural do capitalismo, identificando a gestão da educação sob a parceria pública privada, como parte constitutiva desse momento particular do capitalismo. O texto expõe como exemplo, o referencial de gestão da educação do Instituto Ayrton Senna (IAS), no intuito de demonstrar a sua proposta gerencialista e o decorrente esvaziamento da autonomia, participação e democracia no contexto da educação, os quais são condições fundamentais para o exercício da gestão democrática da educação, que é um princípio constitucional brasileiro desde 1988.

### A educação no contexto da crise do capital

A crise da qual estou tratando aqui é do sistema capitalista – não é da educação e nem do Estado. De certa forma, pode-se dizer que o sistema do capital é essencialmente contraditório, só podendo produzir *equilíbrios* e períodos de *estabilidade* mediante a mistificação das suas relações, à base do fetiche (MARX, 1989). Ou quer dizer, o capitalismo é uma invenção da sociedade moderna liberal iluminista, que se organiza de forma sistêmica, sem poder, por sua vez, atender às exigências epistêmicas e éticas dessa época, conservando e afirmando práticas tipicamente medievais (HARVEY, 2011).

A sociedade moderna afirma como seu princípio ético e epistemológico fundante o ideal da liberdade universal, autonomia, atribuindo-a a toda pessoa humana. Dessa forma, qualquer afirmação, lei e instituição só pode se justificar à base dos ideais de liberdade e igualdade. No entanto a efetivação desses ideais pressupõe o exercício da autonomia subjetiva, em processos de emancipação social e de desenvolvimento da autoconsciência dos sujeitos nos processos histórico-sociais. Mas observa-se nas sociedades capitalistas essa efetivação sempre é unilateral. O capital, mediante as relações de poder, impõe suas diretrizes e sua lógica ao Estado e, mediante ele, às relações sociais e à educação. A sociedade capitalista só consegue sobreviver às suas próprias contradições devido a processos alienantes e mistificados de dominação.

Segundo Marx (1993), nas sociedades em que dominam as relações de produção capitalistas, os sujeitos, em vez de desenvolverem sua realização, mediante a efetivação da sua liberdade autoconsciente, alienam-se, abandonando sistematicamente sua possibilidade de emancipação humana e social. Dessa forma, nessas sociedades, “a vida revela-se simplesmente como meio de vida” (ibidem, p. 164). Quer dizer, “o trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser consciente transforma sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência”. O trabalhador, que é o sujeito originário de todo valor – pois é ele quem constrói teorias, ciências, cultura, casas, escolas... –, compreende-se como acidental e supérfluo no processo de construção social, atribuindo ao capital a sua própria essência, a de ser sujeito histórico-social.

O fetiche, causa e consequência do processo de alienação, pressuposto essencial do sistema capitalista, consiste em o capital se apresentar como o único sujeito da construção social, tornando todas as pessoas, tanto trabalhadores quanto capitalistas, de certa forma, supérfluas. É o próprio capital que *se apresenta* como o verdadeiro e único sujeito da construção histórico-social, como se ele construísse as teorias, as ciências, as estradas, os *shoppings*, as escolas, as universidades e as indústrias, escondendo os reais processos histórico-sociais, à base dos quais essas construções se efetivam. Nesse contexto, percebe-se que a educação já não pode mais ocupar o lugar que idealmente lhe é atribuído, enquanto promotora da vida humana digna, de realização humana, comprometida com a formação do cidadão, em vista do bem comum. Pois, nas sociedades capitalistas,

[...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal. (MARX, 1993, p. 162).

Nas sociedades capitalistas a vida dos seres humanos não é a efetivação da liberdade, dos ideais burgueses; antes pelo contrário, no trabalho as pessoas sentem-se estranhas. E “o seu caráter estranho resulta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste, logo que

não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo” (ibidem, p. 162). Essa realidade social, que se mostra essencialmente contraditória e tão adversa à vida propriamente humana, também faz parte do contexto educacional da sociedade capitalista, em projetos e políticas públicas educacionais heterônomas, nas quais o ser humano experiencia a educação e o trabalho como algo estranho, como algo que lhe é externo, como heterônimo.

[...] o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. [...], a exteriorização do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence. (ibidem, p. 162).

Nesse contexto, determinado pelo sistema capitalista, fica evidente o lugar *natural* da educação. Ela deve preparar as pessoas para o mercado de trabalho, para aceitarem ser mercadorias, e mercadorias cada vez mais baratas. O que significa que a educação deve disciplinar as pessoas, tornando-as capazes de suportar as condições adversas de trabalho, tornando-as aptas a abrir mão da sua felicidade e realização pessoal, mediante o trabalho, aceitando se submeter às brutalidades do mundo do trabalho, única e exclusivamente por causa do salário e/ou da promessa ilusória de um futuro longínquo feliz.

Dessa forma, pode-se afirmar que, em geral, a educação tem um papel essencial na manutenção da sociedade capitalista, que é o de colaborar para a perpetuação da exploração do trabalho (do trabalhador) pelo capital (capitalista), facilitando os processos de acumulação do próprio capital, às custas da exploração e conseqüente desrealização do trabalhador pelo trabalho. Pois, segundo Harvey (2011, p. 20),

[...] um dos principais obstáculos para o contínuo acúmulo de capital e a consolidação do poder capitalista na década de 1960 foi o trabalho. Havia escassez de mão de obra, tanto na Europa como nos EUA. O trabalho era bem organizado, razoavelmente bem pago e tinha influência política.

Isso dificultava a realização do objetivo central do capital, que é a manutenção das suas taxas de crescimento, de lucro. Por isso, “o capital precisava de acesso a fontes de trabalho mais baratas e mais dóceis” (HARVEY, 2011, p. 20). E um dos meios relativamente fáceis de o capital alcançar esse objetivo foi a remodelagem da própria educação, através de mecanismos internacionais e da introdução dos modelos empresariais na sua administração (LAVAL, 2004). Entretanto deve-se acentuar que “a escola é atravessada por uma contradição maior [...], entre as aspirações igualitárias, de acordo com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes” (ibidem, p. XVI). Essa contradição, que está na raiz da sociedade capitalista, foi *equilibrada* de modo unilateral principalmente desde os anos 1990, quando se verifica que a classe trabalhadora, menos organizada politicamente, permite mais poder ao capital no jogo de forças na definição do equilíbrio sistêmico. Dessa forma, o capital, à revelia dos ideais da liberdade e da igualdade social, vem impondo a sua lógica à educação, com a justificativa de maior eficiência, inclusive na resolução das questões sociais.

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe refere-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto que na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura. (ibidem, p. XVI).

Uma das conseqüências dessa *solução* capitalista para a crise, mediante a reorganização da educação, é o abandono da efetivação dos ideais da nossa sociedade, como a liberdade e igualdade social, abandonando igualmente, mas só de forma indireta, a própria democracia. Ainda de acordo com Laval (ibidem), segundo a perspectiva do capitalismo, a educação deve atender cada vez mais as necessidades do capital, fornecendo mão de obra mais qualificada para indústrias, comércio e serviços. No entanto essa tarefa, que historicamente foi atribuída ao Estado, é repassada, a partir dos anos 1990, à exploração de instituições privadas, com financiamento do dinheiro público.



As funções atribuídas à escola [...] encontram no sistema educativo sua sequência lógica sob os auspícios da revolução gerencial. Esta tem por objetivo gerir a escola como uma empresa. E essa evolução é ainda apresentada como uma resposta às aspirações da base a mais liberdade, mesmo a mais democracia. Mas os hábitos do novo gerencialismo não devem enganar. [...], sob pretexto de descentralizar e desburocratizar, nós assistimos a transferências de poder que não correspondem às lógicas oficiais e que também não têm os efeitos esperados. (LAVAL, 2004, p. 257).

No Brasil, através do texto da Constituição Federal de 1988, observa-se um movimento contraditório, que por um lado consagrou a gestão democrática, mas por outro atendeu aos interesses relacionados à educação privada, atendendo às pressões dos setores confessionais (OLIVEIRA, 2005, p. 156-157). Todavia, através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e da Emenda Constitucional nº. 19, de junho de 1998, foi legitimada a lógica do mercado na gestão escolar, significando a diminuição da máquina pública e afirmando a racionalidade administrativa como meio de superar as dificuldades sociais.

O que se observa é a adoção de parcerias entre o público e o privado na educação, sob o pretexto de melhorias da realidade social, mas o que efetivamente ocorre é o domínio de mais essa dimensão da realidade, impondo-lhe a lógica do mercado, gerando trabalho mais barato para o capitalista, possibilitando mais lucros. Dessa forma, verifica-se que as parcerias entre o público e o privado se reduzem única e exclusivamente à tentativa capitalista de superar a crise atual, retomando suas taxas de lucros, mediante a exploração dessa realidade, até então não explorada.

### **A educação sob parceria pública privada: O Instituto Airton Senna (IAS) e a sua proposta de gestão.**

As parcerias público-privadas e/ou o mercado têm se ocupado em afirmar que elas possuem a receita para a aprendizagem, como um serviço prestado a clientes. Na tese apresentada por Comerlato (2013), o IAS é um exemplo dessa promessa salvacionista da educação. Contudo, de acordo com Lima,

[...] a ideia de escolha das oportunidades de aprendizagem passou a ser central, fruto de estratégias e racionalidades individuais, típicas de clientes e de consumidores de uma 'indústria de prestação de serviços' (Ball, 2007). Cujas emergências se baseia, segundo Ball (ibid., p. 24-8), em três "tecnologias políticas": mercados, novo gerencialismo, performatividade. [...] a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagens, os perfis de consumo e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo. (2012, p. 33).

Segundo denuncia Lima, a aprendizagem enquanto mercadoria aparece como mais um produto no mercado que os clientes podem consumir. E, enquanto produto, a propaganda aparece. No caso do IAS, a propaganda é feita de múltiplas formas, mas no que diz respeito à gestão da educação, utilizam o manual *Gerenciando a escola eficaz*, através da promessa de sucesso pelo meio dos resultados. Conforme o manual (2007), os aspectos que caracterizam a escola eficaz são: bons profissionais; senso de missão; autonomia pedagógica; liderança; clima escolar; utilização escolar; participação da comunidade e administração dos recursos. E o ensino eficaz é caracterizado por: plano de desenvolvimento da escola; proposta pedagógica; plano de curso; plano de aula; materiais de ensino e materiais de avaliação. (BAHIA, 2007, p. 14-15)

As características devem ser rigorosamente controladas pelo diretor da escola, pois ele "é promotor do ensino eficaz". Segundo o manual, "a influência da pessoa do diretor é decisiva. É ele quem determina o clima emocional e intelectual da escola. É ele quem traça o rumo e assume a liderança. Ao entrar em uma escola onde o diretor é bom, percebe-se, no primeiro instante, que há uma diferença no ar". (BAHIA, 2007, p. 17). Ou seja, a comunidade escolar

está centrada no diretor e a sua organização é imprescindível. Dessa forma, o manual apresenta a agenda do diretor<sup>1</sup>, como guia para uma gestão eficiente e eficaz.

#### Quadro sobre os deveres do diretor escolar

<b>AGENDA DO DIRETOR: Ações que a direção tem que fazer</b>	
<b>TODOS OS DIAS</b>	<b>SEMANALMENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprir a agenda do dia</li> <li>✓ Elaborar a agenda e priorizar os compromissos</li> <li>✓ Atualizar e conciliar urgência com prioridade</li> <li>✓ Delegar aquilo que não puder cumprir</li> <li>• Cumprir o calendário escolar</li> <li>✓ Consultar o calendário escolar</li> <li>✓ Acionar providências</li> <li>• Assegurar o controle de frequência e acionar providências: aluno, professores, demais servidores</li> <li>✓ Receber informações de ausência (previstas e imprevistas)</li> <li>✓ Informar pais e responsáveis</li> <li>✓ Providenciar substituições de professores e/ou outros servidores</li> <li>• Assegurar que os alunos estão nas salas de aula ou em atividades/locais apropriados</li> <li>✓ Percorrer a escola</li> <li>✓ Assegurar que haja supervisão das áreas de uso comum</li> <li>• Assegurar que os professores estejam nas classes e estimular o cumprimento do programa de trabalho</li> <li>✓ Percorrer a escola</li> <li>✓ Visitar as salas por amostragem</li> <li>✓ Examinar o diário de classe por amostragem</li> <li>• Assegurar o cumprimento das rotinas de: limpeza, segurança, merenda</li> <li>✓ Realizar verificações rotineiras</li> <li>✓ Providenciar as manutenções e/ou correções necessárias</li> <li>• Verificar saldos e pagamentos</li> <li>✓ Consultar saldos bancários</li> <li>✓ Autorizar despesas</li> <li>• Assegurar a manutenção do clima cordial na escola entre: alunos, professores, funcionários, pais</li> <li>✓ Estar atento para ouvir os anseios, expectativas e interesses de alunos, pais, professores e funcionários</li> <li>• Abrir espaço para a exposição voluntária de assuntos de interesse da comunidade escolar (exemplo: quadro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar que os professores estejam cumprindo seus planos de curso</li> <li>✓ Confrontar, pessoalmente, ou através de um coordenador, o plano de curso com o diário de classe</li> <li>✓ Estimular o cumprimento do plano de curso, através de reconhecimento do resultado ou de apoio</li> <li>• Assegurar o atendimento às solicitações de documentos fornecidos pela escola, bem como a organização dos documentos e informações existentes</li> <li>✓ Identificar a documentação obrigatória</li> <li>✓ Verificar o que está sendo arquivado e como</li> <li>✓ Verificar se as informações e/ou documentos solicitados estão sendo atendidos no prazo previsto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar a frequência de alunos, professores e demais servidores</li> <li>✓ Analisar mapas de frequência de alunos, professores e demais servidores</li> <li>✓ Acionar providências</li> <li>✓ Informar à Secretaria de Educação</li> <li>• Avaliar o andamento do plano individual de trabalho</li> <li>✓ Rever as metas</li> <li>✓ Rever os resultados</li> <li>✓ Rever o calendário anual</li> <li>✓ Corrigir os rumos</li> <li>• Analisar a situação financeira da escola</li> <li>✓ Analisar o balancete mensal</li> <li>✓ Apresentar contas ao conselho fiscal (se necessário)</li> <li>• Verificar o suprimento e as necessidades de compras</li> <li>✓ Analisar os mapas de compra e o controle do estoque</li> <li>✓ Acionar a compra sempre que a quantidade de um determinado item em estoque atingir o estoque mínimo necessário</li> <li>• Estabelecer a agenda de eventos do próximo mês</li> <li>✓ Consultar o calendário anual</li> <li>✓ Analisar resultados do mês que</li> </ul>

<sup>1</sup> Ver a agenda completa em COMERLATTO (2013).

de avisos ou agendamento para conversas)	impliquem comunicações/providências <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar e agendar datas de reuniões com o colegiado, grêmio e outras associações</li> </ul>
--	--

Fonte: COMERLATTO (2013) in BAHIA (2000a, p. 308-310).

O quadro acima, a qual estabelece os deveres do diretor, reafirma, através das evidentes ações de comando e subordinação, o caráter gerencialista e heterônomo do IAS em relação às suas instituições parceiras. O diretor aparece como chefe, aquele que tem o poder frente à comunidade escolar, mas, por outro lado, devido ao conteúdo da lista de deveres e responsabilizações a que ele está submetido, evidencia-se a ausência de autonomia, limitando a sua função apenas aos aspectos estratégicos e operacionais, o que desencadeia um acúmulo de tarefas. O que caracteriza a gestão do IAS como gerencialista.

Esse modelo de gestão transparece no documento de parceria, denominado *Instrumento Particular de Parceria*<sup>2</sup>, que formaliza o convênio entre o IAS e os seus parceiros. Nele constam os objetivos e as metas da rede, as responsabilidades da prefeitura, as responsabilidades do IAS, a responsabilidade da prefeitura em relação ao programa de gestão etc. Todas as considerações presentes nesse documento são definidas pelo contratante e impostos ao contratado, como critério de adesão à parceria, conforme se pode verificar, por exemplo, através dos objetivos e metas principais da rede, instituídos pelo Instrumento Particular de Parceria:

- a) Institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano escolar que proporcionem a substituição da 'cultura do fracasso' pela 'cultura do sucesso';
- b) Instituir o planejamento da prática pedagógica, a partir da avaliação do processo de aprendizagem;
- c) Capacitar equipes da secretaria e das unidades escolares para que todos desempenhem suas funções e atribuições, com focos em resultados e metas, assumindo as respectivas responsabilidades pelo resultado da aprendizagem de cada um dos alunos; e,
- d) Gerar oportunidades de desenvolvimento profissional para as equipes escolares de forma a viabilizar a ampliação de conhecimentos, especialmente no campo da leitura, da escrita e da matemática, bases para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento humano. (IPP, 2005, p. 2).

O primeiro objetivo da rede consiste na institucionalização do gerencialismo no cotidiano escolar, como se essa prática fosse a principal questão para superar o fracasso escolar. De acordo com Paro (2010), um dos indicativos do fracasso escolar é se os estudantes, depois de saberem ler e escrever e formados nos seus cursos, leem e escrevem. Dessa forma, antes de discutir se há ou não o fracasso escolar, dever-se-ia perguntar sobre o papel da educação, sobre o que as escolas deveriam ensinar, como se organizar e, principalmente, como deve ser a gestão, para que a educação cumpra o seu papel histórico-social, em vista da superação das suas contradições, em direção da construção de indivíduos mais autônomos e cidadãos mais emancipados.

No entanto, conforme o Instrumento Particular de Parceria (IPP), toda a metodologia da rede visa a alcançar as metas definidas pelo IAS, desconsiderando a importância da participação dos sujeitos do coletivo educacional e escolar, na definição das metas. Essa prática entra em contradição com a gestão democrática da educação, comprometendo a autonomia da comunidade escolar como um todo e a própria democracia, por excluir os diferentes sujeitos da construção de indicadores e metas da sua comunidade escolar. As metas estipuladas pelo IAS são: 98 % de frequência sobre os dias letivos; 98% de frequência dos professores; 2% de reprovação; 95% de aprovação; 5% de distorção série idade; 95% dos alunos alfabetizados.

<sup>2</sup> O conteúdo apresentado foi extraído do *Instrumento particular de parceria do IAS com a Rede Municipal de Joinville*.

Para que a rede parceira atinja as metas definidas pelo IAS, o IPP explicita as obrigações e as responsabilidades dos sujeitos envolvidos, conforme os dois quadros abaixo:

**Quadro sobre as obrigações e responsabilidades da prefeitura, previstas pelo Instrumento Particular de Parceria do IAS (IPPI)**

<b>Obrigações e responsabilidades da prefeitura</b>
<p>a) Observar e realizar ações visando ao alcance dos objetivos e metas dispostos no Cap. 2;</p> <p>b) Apresentar, ao IAS, um plano anual de trabalho, o qual deverá estar em consonância com os objetivos e metas da rede, no prazo que vier a ser indicado pelo IAS;</p> <p>c) Realizar as ações da rede, dando cumprimento às obrigações e responsabilidades previstas neste instrumento e respectivo anexo;</p> <p>d) Aplicar de maneira eficiente os recursos públicos destinados à educação, garantindo as condições necessárias à implementação das ações da rede, nos prazos determinados;</p> <p>e) Garantir o cumprimento da legislação aplicável, inclusive daquelas que regulamentam a política educacional do município;</p> <p>f) Designar um coordenador para as ações da rede, com dedicação exclusiva e em tempo integral, com perfil e experiência gerencial e de coordenação de equipes, que trabalhe com foco em resultados e alcance de metas;</p> <p>g) Garantir a presença do secretário de educação e do coordenador indicado na alínea (f) desta cláusula, às reuniões técnicas e eventos que o IAS vier a agendar, responsabilizando-se pelas respectivas despesas com transporte e hospedagem, para tanto;</p> <p>h) Garantir recursos humanos necessários, comprometidos com os resultados e alcance das metas da rede, designando equipes e profissionais, sob regime de dedicação exclusiva, que possuam competência para o desempenho das atribuições que viabilizem a realização das ações da rede junto à Secretaria de Educação e nas unidades escolares;</p> <p>i) Garantir infraestrutura física necessária para a execução das ações da rede, com a disponibilização de espaço específico para o trabalho dos profissionais mencionados nas alíneas (f) e (h) desta cláusula e demais materiais que viabilizem as ações da rede, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida) e demais que se fizerem necessários;</p> <p>j) Viabilizar, às suas expensas, a utilização do sistema gerencial informatizado denominado SIASI, sendo certo que o uso do SIASI pela prefeitura dar-se-á somente no âmbito das ações da rede e deverá ser operacionalizado por profissionais capacitados em informática, a serem disponibilizados pela prefeitura de acordo com a alínea (h) desta cláusula;</p> <p>k) Garantir a inserção e o envio de dados fidedignos relativos às ações da Rede, nos prazos e forma definidos pelo IAS, de maneira a viabilizar o acompanhamento dos indicadores de sucesso das ações da Rede, bem como a atuação da agência técnica, na assessoria que vier a ser necessária à realização das referidas ações;</p> <p>l) Garantir o provimento diário da merenda e transporte escolar aos alunos da rede pública de Ensino Fundamental, bem como de todos os recursos necessários ao funcionamento das respectivas escolas;</p> <p>m) Assumir inteira responsabilidade por todos os encargos, ônus, alvarás, licenças e autorizações de toda a natureza, que se tornarem exigíveis para a execução integral das ações da rede;</p> <p>n) Responsabilizar-se pelo pagamento de todos os impostos, taxas e contribuições, fiscais, previdenciárias, trabalhistas, acidentes de trabalho ou parafiscais, que incidam ou venham a incidir sobre o presente, devendo exibir toda a documentação comprobatória do cumprimento dessas obrigações, quando exigido pelo IAS e/ou pelas autoridades competentes;</p> <p>o) Assumir por si, seus empregados, servidores concursados ou terceiros contratados, inteira responsabilidade por quaisquer reclamações, pleitos, atuações, ações e exigências de qualquer natureza, judiciais ou extrajudiciais que tenham por base ou fundamento a realização das ações da rede;</p> <p>p) Responsabilizar-se integralmente por todos os encargos e controvérsias trabalhistas</p>

<p>porventura suscitadas por seus empregados, servidores concursados, coordenadores, supervisores, prepostos, prestadores de serviço e/ou demais envolvidos com as ações da rede, comprometendo-se a apresentar as defesas cabíveis e adotar as medidas necessárias para a salvaguarda dos interesses do IAS caso referidas controvérsias o envolvam indevidamente, arcando integralmente, inclusive, com os ônus e eventuais condenações que advierem das mesmas;</p> <p>q) Assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações da rede;</p> <p>r) Atender, na condução da execução das ações da rede, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada pelo IAS para tanto, em consonância com este instrumento e respectivo anexo;</p> <p>s) Utilizar, exclusivamente para as ações da rede, todo o material disponibilizado pelo IAS, na forma da cláusula 4.1, alínea (a) abaixo; e</p> <p>t) Disponibilizar todos os recursos humanos e materiais para que a entidade que vier a ser contratada pelo IAS possa realizar a avaliação externa dos resultados/metras alcançados pelas ações da rede, inclusive, mas não se limitando, os alunos, os profissionais da educação e o material necessário.</p>
Total: 20

Fonte: COMERLATTO (2013)

Quadro 8 – Obrigações e responsabilidades do IAS previstas pelo IPPPI

Obrigações e responsabilidades do IAS
<p>a) Permitir à prefeitura o acesso aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam, relativos às tecnologias desenvolvidas pelo IAS e utilizadas pela rede, que o IAS julgar necessários às ações da rede previstas neste instrumento e respectivo anexo;</p> <p>b) Fornecer apoio técnico, através da agência técnica que vier a contratar, a qual, a exclusivo critério do IAS, poderá realizar capacitações presenciais, acompanhamento direto (“in loco”) e/ou indireto (“à distância”) das ações da rede; e,</p> <p>c) Contratar agência externa para avaliação dos resultados das ações da rede e cumprimento dos objetivos e das metas previstos no capítulo 2 e no anexo deste, bem como a avaliação da aprendizagem de alunos da 1ª série das escolas da rede pública de ensino do município.</p>
Total: 3

Fonte: COMERLATTO (2013)

De acordo com os quadros acima, nota-se inicialmente uma diferença significativa entre as obrigações e as responsabilidades do IAS (contratado) e a prefeitura (contratante). Enquanto o IAS assume o compromisso apenas de três obrigações e responsabilidades, a prefeitura assume 20. Esse simples dado já revela uma total discrepância na relação contratual, indicando uma relação de subordinação do contratante em relação ao contratado. Além disso, os verbos que aparecem nos enunciados são muito significativos, segundo os quais a prefeitura deve apresentar, realizar, aplicar, garantir, designar, viabilizar, assumir, utilizar e disponibilizar, enquanto o IAS deve permitir, fornecer e contratar. Quer dizer, cabe à prefeitura assumir toda responsabilidade com as questões de ordem econômica, recursos humanos e operacional. A responsabilidade do IAS se restringe a permitir à prefeitura o acesso aos materiais, fornecer apoio técnico, através da livre contratação de uma agência e contratar agência externa para avaliação dos resultados das ações da rede. Verifica-se também, nesse aspecto, uma subordinação da contratante ao contratado, em que este se desresponsabiliza em relação aos objetivos e às metas da própria proposta.

Outra questão fundamental que aparece nos quadros acima é a preocupação do IAS com a responsabilização da prefeitura quanto às questões econômicas. Das 20 obrigações e responsabilidades da prefeitura estipuladas pelo IAS, 12 são de ordem econômica, o que não deixa dúvida da importância desse tipo de questão para a viabilização dessa proposta educacional. Assim, é preciso denunciar a contradição entre o que as propostas educacionais gerencialistas afirmam e o que fazem. Pois, enquanto as propostas e manuais de educação afirmam que os bons resultados podem ser alcançados, mesmo se os professores tiverem

salários sofríveis e a escola, uma péssima infraestrutura, entra em contradição com as exigências econômicas que o IAS impõe aos contratantes, as prefeituras. Contraditoriamente, no discurso das propostas educacionais, o instituto separa o econômico do educacional, social, mas, nos instrumentos legais, contratuais, há a exigência do econômico para o educacional, mas essa responsabilidade é repassada aos órgãos públicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos num momento de profundas alterações no significado de conceitos historicamente constituídos através da luta de classes, tais como democracia, participação, autonomia, qualidade, etc. Essas variações conceituais, materializadas nas novas configurações entre Estado e 'Terceiro Setor', desencadeiam um esvaziamento da gestão democrática da educação, uma vez que se baseiam em receituários, tais como Pedagogia do Sucesso e Gerenciando uma Escola Eficaz. As suas abordagens salvacionistas apresentam uma proposta heterônoma de educação que ultrapassa os muros da escola, uma vez que dita ações para todos os gestores envolvidos: Governador, Prefeito, Secretário de Educação, Coordenador do programa Gestão Nota 10, Diretor e Superintendente, conforme podemos observar através do quadro "Responsabilidades no programa Gestão Nota 10". Ou seja, o poder público, que na visão do contratado, 'não sabe' como fazer uma educação de qualidade, contrata e financia os serviços de quem se coloca como 'conhecedor da verdade' (IAS), por isso, manda, põe as condições e as regras. E ao contratante, resta aderir à proposta e financiá-la.

Nesse sentido, questionamos: o que leva uma rede pública a realizar um contrato unilateral, em que ela tem a função de abarcar com a maior parte dos compromissos firmados com o seu contratado? Qual o sentido em aceitar abrir mão da sua função social educativa e da sua autonomia, abdicando de propor, pensar, debater, elaborar, criticar, criar e decidir sobre a educação, condizentes com o contexto da comunidade educativa? Dessa forma, entendemos que adotar o programa Gestão Nota 10 significa aceitar limitar-se a ser executor de tarefas, operacionalizador de uma proposta heterônoma de educação, a qual, para manter-se, exige subordinação, esvaziamento da autonomia, participação e democracia. O que significa dizer, abrir mão de um direito historicamente conquistado pela sociedade, que é a gestão democrática da educação, presente nas legislações brasileiras, desde a constituição federal de 1988.

## Referencias

- Antunes, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- Antunes, Ricardo. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. p. 15-20.
- BAHIA. *Gerenciando a Escola Eficaz: conceitos e instrumentos de Gestão Escolar*. Salvador: Secretaria de Estado da Educação, Global, 2007.
- Brasil. Presidência da República, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Mare, 1995.
- Bottomore, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- Comerlatto, Luciani Paz. (2013). A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado. Tese de Doutorado, UFRGS.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP.
- Harvey, David. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo : Boitempo, 2011.

- Laval, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2012.
- Marx, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.
- Marx, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- Mészáros, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- Oliveira, João Ferreira de; FONSECA, Marília. *A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada*. *Impulso*, Piracicaba, v. 16, p. 55-68, 2005.
- Peroni, V. (2013). *As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via*. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2), 234-255.
- Paro, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez: 2010.

# IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Vera Maria Vidal Peroni

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, veraperoni@gmail.com*

## Resumo

Este trabalho tem como base uma pesquisa que analisa como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado, materializando-se das mais diferentes formas na educação básica pública e suas modalidades, com profundas implicações no processo de democratização da educação. Ressaltamos que, no Brasil, a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço nesse processo. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil definindo a educação pública. O Estado continua sendo o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública. As relações entre o público e o privado ocorrem na educação de diversas formas, tanto no interior do sistema público, com a chamada privatização endógena, em que a propriedade continua pública, mas com a lógica de mercado determinando o conteúdo da sua proposta, ou a privatização exógena (Ball, 2013), com sujeitos privados influenciando as políticas educativas em todos os níveis. Esta influência ocorre também através da direção e execução (Rhodes, 1996) e, em alguns casos, dos dois processos. Nestes casos, observamos que a propriedade permanece pública, mas que a Instituição privada assume a direção dos processos pedagógicos e de gestão. Além disso, também atuam na execução, já que assumem a formação, fazem avaliação própria e o monitoramento.

Palavras-chave: Parceria Público-privada em Educação, Política Educacional, Democratização da Educação.

## Abstract

This work is based on research that analyses how the redefinitions in the role of the State reorganize the boundaries between the public and private sectors, materializing in the most different ways in basic education and their modalities, with deep implications for the process of democratization of education. We emphasize that, in Brazil, the guarantee of the access to public education was expanded, which we consider an advance. However, we also checked the increasing presence of the market defining public education. The State remains responsible for the access to public education, and even extends the public school enrolments, but the pedagogical and school management 'content' is increasingly determined by institutions that introduce the market logic, with the justification that, by acting so, are contributing to the quality of public school. Relations between the public and private in education occur in several ways, both within the public system, with the so-called endogenous privatization, in which property continues public although with its market logic determining the content of its proposal, or through exogenous privatization (Ball, 2013), with private subjects influencing educational policies at all levels. This influence also occurs through the direction and execution (Rhodes, 1996) and, in some cases, through the two processes. In these cases, we observed that the property remains public, but that the private institution assumes the direction of the educational processes and management. In addition, the private institutions also act in the execution process, since they carry out the training, their own assessment and monitoring.

Keywords: public-private partnership in education, educational policy, democratization of education.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma pesquisa que analisa como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado, materializando-se das mais diferentes formas na educação básica pública e suas implicações no processo de democratização da educação. A perspectiva teórico-metodológica é a de que a relação entre o público e o privado na política educacional é parte das mudanças sociais e econômicas. E, neste sentido, não se trata apenas de propriedade pública e privada ou de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois entendemos que tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de



correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos. Assim sendo, em nossas pesquisas, o privado é vinculado ao mercado, com implicações para a democratização da educação (Peroni, 2015). É importante ressaltar a especificidade brasileira na análise das redefinições do papel do Estado, pois os avanços das lutas por direitos sociais ocorreram no momento pós-ditadura, na década de 1980, mesmo período em que o capital propunha um conjunto de estratégias para superar a sua crise (cf. Mészáros, 2002 & Harvey, 1989). E retomar o aumento das taxas de lucro, reduzindo direitos, com graves consequências para a construção da democracia e da efetivação dos direitos sociais, materializados em políticas públicas, dando lugar ao que temos chamado de “naturalização do possível” (cf. Peroni, 2003; 2013; 2016). No Brasil, a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço nesse processo. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil atuando de diferentes formas na educação pública. O texto está dividido em duas partes. A primeira, apresenta o processo de privatização da educação como parte das redefinições no papel do Estado. A segunda parte foca em como este processo está se materializando no Brasil.

### **As redefinições no papel do Estado e os processos de privatização da educação**

No enfoque teórico-metodológico que embasa nossas pesquisas, a política social não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças. Entende-se que as políticas sociais são parte da materialização do Estado, que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo. Nesse sentido, buscamos entender como se materializa a relação entre o público e o privado na educação analisando o objeto de estudo em suas múltiplas relações, como movimento, que se materializa na realidade social com muitas contradições, através de sujeitos com processos societários distintos, em uma relação de classe e não como estruturas estáticas. Como tratamos das implicações do processo de privatização do público para a democratização da educação, iniciaremos tratando da concepção de democracia, tomando por base os trabalhos de Wood (2003), Mészáros (2002) e Vieira (1998; 2007). Para Vieira (1998), “[...] quanto mais coletiva a decisão mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização de decisões.” (VIEIRA, 2002, p. 12). Wood (2003) remete para a não-separação entre o econômico e o político e para a relação da democracia com direitos sociais materializados em políticas. E, para Mészáros (2002, p. 1008), “[...] programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela própria prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento.”. Enfim, a democracia não é uma abstração, é a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social. Outra questão metodológica importante é que não tratamos o público e o privado apenas como propriedade, mas como projetos societários em relação, permeados por classes sociais em correlações de forças. Nesse sentido, é importante definir que entendemos classe na perspectiva de Thompson, como “uma relação e não uma coisa.” (THOMPSON, 1981, p. 11). As fronteiras entre o público e o privado têm se modificado no contexto atual de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais. O neoliberalismo e a Terceira Via, atual socialdemocracia, têm o mesmo diagnóstico de que o culpado pela crise atual é o Estado e veem o mercado como parâmetro de qualidade. Tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via trazem implicações para o projeto democrático, por indicarem o esvaziamento político e decisório das instituições públicas repassando-as para o setor privado com ou sem fins lucrativos. O neoliberalismo, por acreditar que a democracia é responsável pelas demandas sociais que provocam a distribuição de rendas através das políticas públicas, ocasionando o déficit fiscal e a Terceira Via, que por ter o mesmo diagnóstico de crise do Estado, sua proposta de reformá-lo passa por princípios gerenciais, com a lógica da sociedade civil empreendedora que também deve executar as tarefas do Estado, privatizando assim, as políticas sociais (Peroni, 2013). Robertson (2012) denomina o processo de privatização do público de PPP (parcerias público-privadas), que segundo a autora é “[...] um guarda-chuva semântico que pode cobrir fenômenos bastante heterogêneos, que vão desde a prestação de serviços privados, acordos de serviços com base em contrato e tipos menos formais de colaboração e parceria entre o setor privado, organizações filantrópicas privadas e governos” (ROBERTSON, 2012, p. 5)”.

Licínio Lima (2013), ao tratar do conceito de privatização, apresenta uma multiplicidade de formas, o que confere com o que temos encontrado em nossas pesquisas (Peroni, 2013, 2016)

[...] muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos 'cheques-ensino' pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado 'terceiro setor'. (Lima, 2013, p. 178-179).

Afonso (2013), no texto *Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada*, também traz importante debate acerca do Estado como avaliador e apresenta três fases desse processo, Estado-avaliador (1ª fase, anos de 1980/1990), Estado-avaliador (2ª fase, final dos anos de 1990 e atuais anos 2000...) e Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores), sendo que a terceira fase está vinculada a processos de privatização:

A terceira fase, que designei de pós-Estado-avaliador, quer justamente acentuar a ideia de que, para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização (Santos, 2004 apud Afonso, 2013, p. 280).

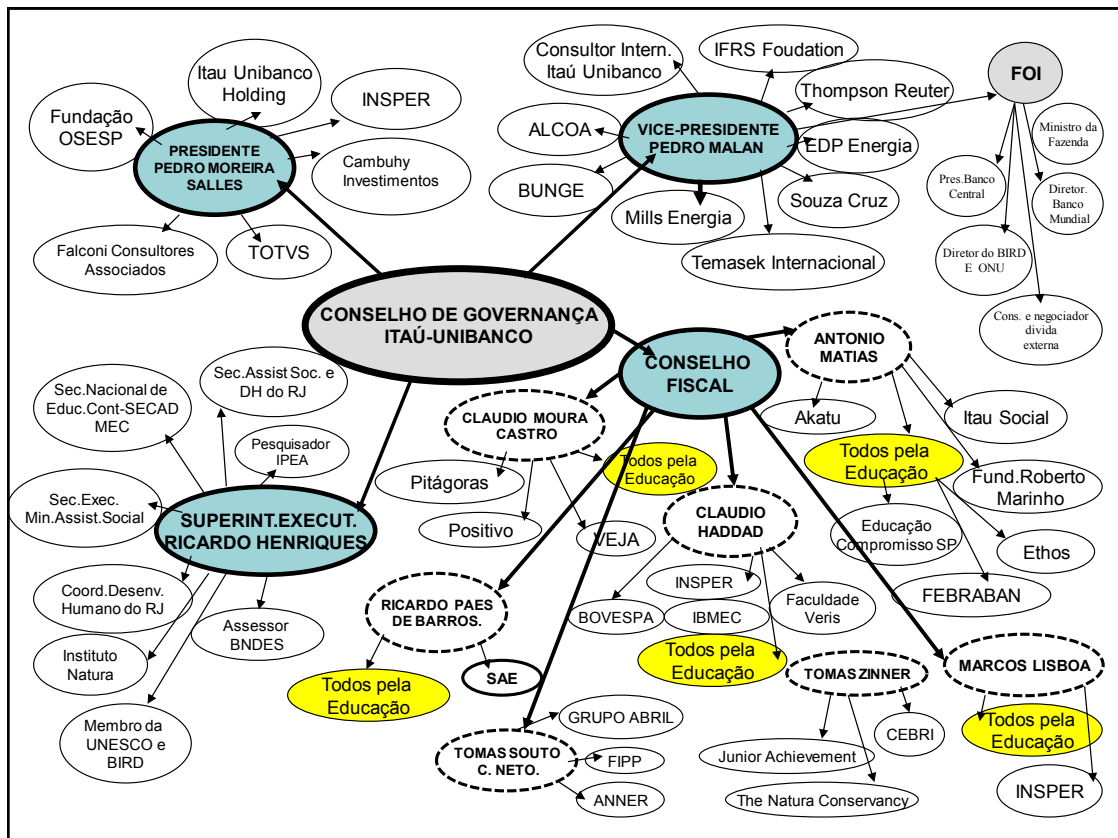
Antunes (2015) alerta para o importante papel do Estado no processo de privatização da educação em Portugal: "[...] a privatização da educação é, em Portugal como em outros países e contextos, em boa medida uma obra do Estado e uma *política pública* (Lima, 1996). Por outro lado, trata-se de um processo polifacetado e prolongado (*privatizações*), cujas manifestações e debate têm já várias décadas" (Antunes, 2015, p. 132). A autora destaca o processo de contratualização, como forma de privatização do público em Portugal. É o que chamamos de execução, o privado assumindo a oferta, com financiamento público: "[...] o Estado criou ativamente o espaço privado de provisão, apelando à contratualização da resposta educativa privada com financiamento totalmente público" (Antunes, 2015, p. 131). Vilarinho (2015) aponta que esse processo ocorre via terceiro setor: "Em Portugal, tem vindo a ganhar visibilidade crescente a provisão social e educativa privada (nas áreas da infância, terceira idade, saúde), com particular relevo para 'as formas institucionalizadas no âmbito do sector designado por 'solidariedade social' ou, mais genericamente, por terceiro sector. Vilarinho (2015, p. 146). Ball e Youdell (2008) apresentam os conceitos de privatização endógena e exógena. A privatização endógena, "[...] envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas." (BALL; YOUDELL, 2008, p. 14). A privatização endógena produz "efeitos negativos para o profissionalismo docente em termos de perda de autonomia e autoridade, intensificação do trabalho, desqualificação e o rompimento das negociações coletivas pela individualização. (BALL et al., 2013, p. 14). A privatização exógena está vinculada ao lucro: "[...] envolve a abertura dos serviços da educação pública para a participação do setor privado em bases lucrativas e utilizando o setor privado para planejar, gerenciar ou fornecer partes da educação pública." (BALL; YOUDELL, 2008, p. 22). Concordamos com Robertson & Verger (2012) que, neste período de grande ofensiva do capital e de várias formas de mercantilização do público, as responsabilidades pelo direito à educação ficam diluídas: "[...] quando a governança está distribuída em vários locais, tanto a governança das PPPs quanto das PPPEs, como ferramenta de gestão do setor da educação, torna-se problemática. Quem é a autoridade relevante? (...) quem deve ser procurado para prestar contas?" (Robertson & Verger, 2012, p. 1151). Em outro estudo, Robertson e Verger (2012) destacam que as PPPs são mais do que apenas ferramentas técnicas, envolvem projetos societários: "PPPEs são, fundamentalmente, relações sociais e econômicas (Weihe, 2010), envolvem questões de poder, autoridade, legitimidade,

responsabilidade e igualdade, e não apenas mecanismos de opção com base no mercado e em ganhos de eficiência (Jayasuriya, 2008). (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1150). Foi o que constatamos em nossas pesquisas, o privado atuando das mais diferentes formas e em todos os níveis, desde as instâncias de decisão, ministérios, secretarias de educação até a sala de aula, conforme apresentaremos no próximo item.

### **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil**

As redefinições no papel do Estado implicam o processo de democratização e a minimização de direitos universais e de qualidade para todos, o que traz consequências para as populações de todo o mundo; no entanto, em países que viveram ditaduras e um processo recente de luta por direitos materializados em políticas, o processo de privatização é ainda mais danoso. No Brasil, o Estado foi, historicamente, vinculado aos interesses privados (cf Fernandes, 1987; Vieira, 1998; Pires, 2015 e Cury, 2003). Após o último período de ditadura, a partir de meados dos anos 1980, entrou na pauta da sociedade, mesmo que de forma tímida, o processo de democratização, participação, coletivização das decisões, assim como direitos sociais materializados em políticas. Ao mesmo tempo, os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização redefinem o papel do Estado para com as políticas sociais, com um diagnóstico de crise fiscal e redução de custos. Assim, ocorreram avanços inegáveis no acesso à educação, no entanto, com os “recursos possíveis” e, muitas vezes, em detrimento de salários e condições de trabalho dos profissionais da educação. Vivemos a contradição de que, ao mesmo tempo em que a privatização do público é cada vez maior, também, em um processo de correlação de forças, estamos avançando lentamente em alguns direitos materializados em políticas educacionais. Trata-se de direitos que foram reivindicados no processo de democratização, nos anos 1980, e materializados em parte na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como a gestão democrática da educação, a educação básica entendida como educação infantil, fundamental e média, a gratuidade da educação pública, entre outros. Assim, ao mesmo tempo em que ocorrem algumas conquistas sociais para a democratização da educação verifica-se a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando as políticas educativas das mais diversas formas. Nossas pesquisas demonstram que, no Brasil, o processo de privatização do público ocorre tanto através da direção como da execução, ou de ambas. No processo de direção, destacamos o Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos (cf. Rossi, Bernardi & Uczak (2013), e a assessoria do grupo internacional McKinsey & Company ao governo federal (cf. Bittencourt e Oliveira, 2013). No processo de privatização via execução, pesquisamos a expansão da oferta via Terceiro Setor nas creches comunitárias (cf. Susin, 2009) e Flores & Susin, 2013), nos Programas de Educação de Jovens e Adultos, como o Brasil Alfabetizado (cf. Comerlato & Moraes (2013), e de Educação profissional, como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) (cf. Rodrigues & Santos, 2013). E quando ocorre via execução e direção, verificamos nos estudos sobre as parcerias, em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado (cf. Adrião, Peroni, 2010, 2011, Comerlato, 2013, Caetano, 2013). Verificamos que as parcerias entre os Instituto Unibanco (IU) e Instituto Airton Senna (IAS) com escolas públicas trabalham definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação nas redes públicas parceiras. Na justificativa de sua atuação, apresentam problemas na qualidade de ensino e assumem o que seriam tarefas do Estado para com as políticas públicas de educação. As metodologias empregadas são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva, do próprio capital, que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe. Outro ponto que analisamos na nossa atual pesquisa são os sujeitos individuais e coletivos que materializam a lógica do privado na educação. A seguir apresentamos o Conselho de Governança do Instituto Unibanco:

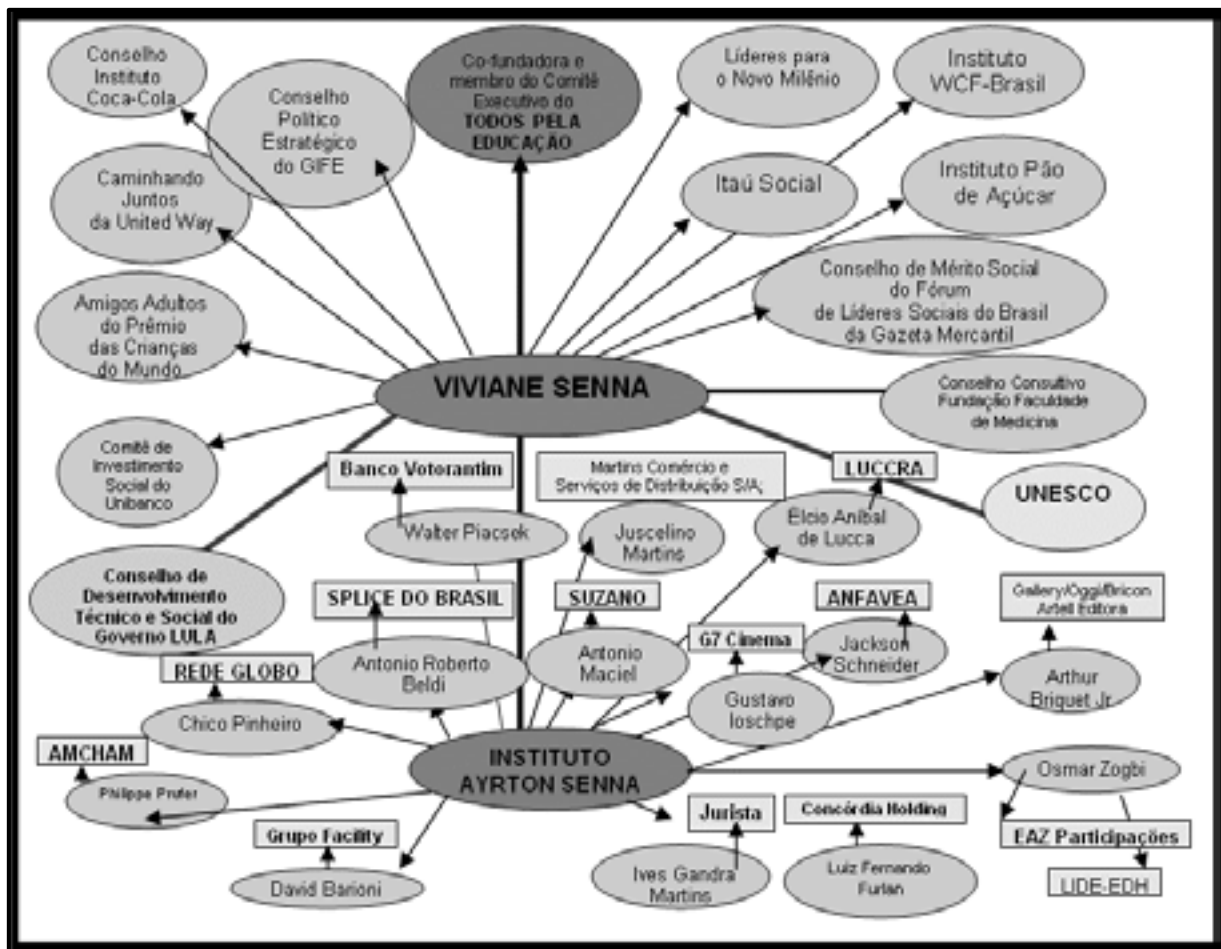
#### **Figura 1 Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações**



Fonte: Relatório Unibanco/Jovem de Futuro, 2013 (CAETANO; PERONI, 2015, p. 100).

Destacamos, dentre os principais locais de atuação dos membros do conselho de governança (CG): a própria instituição financeira Itaú/Unibanco, governo, instituições privadas educacionais, do Terceiro Setor, organizações internacionais e outras instituições. Alguns ocupam cargos importantes na Instituição Financeira Unibanco, sendo pessoas que têm princípios e práticas empresariais e não têm expertise na área educacional. No entanto, influenciam a política educacional brasileira. Observamos, também, a relação entre o governo federal e o Instituto, através da presença de Ricardo Henriques, que foi secretário da SECAD/MEC (2004-2007) e é, atualmente, o superintendente do Conselho de Governança, assim como Ricardo Paes de Barros, que foi, até 2015, subsecretário de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, e ocupou cargo de conselheiro no Conselho de Governança do Instituto e, atualmente, atua no Insper (Instituto de Ensino e Pesquisa), onde atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa em Ciências para Educação, que integra a Cátedra Instituto Ayrton Senna (CAETANO; PERONI, 2015). Salientamos também a presença de representantes de instituições Privadas de caráter empresarial, como o conselheiro Claudio de Moura Castro, presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e assessor especial da presidência do grupo Positivo, bem como Claudio Luiz da Silva Haddad, ex-presidente do Insper e presidente do Conselho do Grupo Ibmecc S.A., entidade mantenedora das Faculdades Ibmecc Rio de Janeiro, Minas Gerais, Brasília e das Faculdades Veris, além de Marcos de Barros Lisboa, atual presidente do Insper e ex-secretário de Política Econômica do governo Lula. (Peroni, 2016). No caso do instituto Ayrton Senna, a diretoria é formada pela família Senna, sendo presidente, desde a fundação, a irmã do piloto, Viviane Senna. É interessante constatar que Viviane participa de comitês e Conselhos públicos e privados, que influenciam a educação pública, como, por exemplo, o Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, instituído pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 13 de fevereiro de 2003; é cofundadora e membro do Comitê Executivo do Compromisso Todos pela Educação, do governo federal, no qual coordena a Comissão Técnica responsável pela definição das metas e orientações técnicas; é cofundadora e membro do Comitê Executivo do Movimento de empresários “Todos pela Educação” e participa do Comitê de Investimento Social do Unibanco, entre outros. A figura abaixo demonstra algumas destas relações:

Figura 2 – Instituto Ayrton Senna e suas relações



Fonte: Caetano (2013, p. 99).

Na figura acima observamos que, além da atuação direta nas escolas, o Instituto, através de sua presidente, influencia a direção das políticas educacionais se valendo da sua atuação em várias outras importantes instituições: conselhos consultivos de grandes empresas relações com o Governo Federal e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) destacamos também o Conselho Consultivo do IAS, sublinhando as relações do Instituto com empresários. E ainda, a participação de Vivianne Senna no Movimento Todos pela Educação. No quadro a seguir, apresentamos algumas semelhanças e especificidades dos Institutos estudados:

**Quadro comparativo entre Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco**

	IAS	IU
Proposta de gestão	Gestão para o Sucesso	Gestão para resultados
Sistema de Monitoramento	SIASI	SGP
Material	Padronizado e replicável	Padronizado e replicável
Equipe	Um coordenador responsável na secretaria e outro na escola, do quadro funcional, mas formado pelo Instituto e responsável por monitorar o alcance das metas propostas	Um coordenador responsável na secretaria e outro na escola, do quadro funcional, mas formado pelo Instituto e responsável por monitorar o alcance das metas propostas
Estratégias	Premiação	Premiação
Estratégias	Competitividade	Competitividade
Convênios com sistemas públicos	Secretaria de Assuntos	Secretaria de Assuntos

	estratégicos da Presidência da República (SAE), Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais	estratégicos da Presidência da República (SAE), Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais
Ano que iniciou	1994	1982
Ano que iniciou atuar em redes públicas	1997	2007
Participa do Movimento Todos pela educação	Sim	Sim
Abrangência	Nacional	Nacional
Etapa da educação básica em que atua	Historicamente ensino fundamental e atualmente está realizando um projeto-piloto no RJ para atuação no Ensino Médio	Ensino Médio

Fonte: Peroni, 2016, p.143

Os Institutos definem o que deve ser feito, desde o Secretário de Educação até os professores e alunos. A proposta é baseada na gestão gerencial, os dois participam do Movimento Todos pela Educação (MTE), que tem atuado decisivamente na direção das políticas educativas, trazendo a lógica de mercado para o sistema público em todos os seus níveis. Assim, atuam desde a direção da política através do MTE, até a sala de aula, via parcerias, onde exercem monitoramento (SIASI e SGT) e premiação e sanções introduzindo valores competitivos e meritocráticos para o sistema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar as especificidades de um país que saiu de uma ditadura, e estava dando os primeiros passos na conquista por direitos materializados em políticas, quando vivenciou os processos de naturalização da perda de direitos no período de ajuste fiscal e de implementação das estratégias de superação da crise do capital de neoliberalismo, reestruturação produtiva, financeirização e Terceira Via, que redefiniam o papel do Estado como principal garantidor dos direitos sociais materializados em políticas. Assim, verificamos que, se por um lado o Brasil avançou na materialização de direitos em políticas, por outro avançou também no processo de privatização do público, tanto através da execução como direção das políticas educacionais. O Brasil não tem um histórico democrático e a privatização do público é uma realidade “naturalizada” em nossa cultura. No entanto, no período pós-ditadura, em um processo de correlação de forças com essa lógica historicamente instaurada, no período de democratização, iniciou-se um movimento de repensar o público, o Estado, com a participação efetiva da sociedade. E entende-se que a participação envolve um longo aprendizado que ocorre na experiência (cf. Thompson, 1981). A participação é fundamental para o avanço da democracia; portanto, quando se criticam as entidades privadas definindo ou executando as políticas públicas, estamos, em parte, apontando para as instituições com interesses mercantis no processo de direção, que trazem a lógica de mercado, com perdas para a concepção de democracia, como coletivização das decisões, na definição de políticas (cf. Vieira, 1998); e também, para a perda da responsabilidade do Estado no processo de execução como a responsável pelas políticas universais e pela perda para a concepção de democracia como direitos sociais, materializados em políticas universais (para todos e com qualidade), a democracia como igualdade social materializada em políticas públicas. Com base em nossas pesquisas destacamos que a lógica mercantil tem participado ativamente da direção e execução das políticas sociais. E que, a presença desses sujeitos, que passam a influenciar fortemente as políticas sociais, deixa as responsabilidades ficarem cada vez mais diluídas quanto aos direitos materializados em políticas sociais.

## Referências

- ADRIÃO, T. Indicações e Reflexões sobre as Relações entre Esferas Públicas e Privadas para a Oferta Educacional no Brasil. *Revista Políticas Educativas*, v. 3, n. 1, p. 48-64, 2009.
- ADRIÃO, T. (2014) Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, p. 263-282.
- ADRIÃO, T; GARCIA, T. (2014) Subsídio Público ao Setor Privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. *Revista Políticas Educativas*, v. 7, n. 2, p. 110-122.
- Adrião, T. & Peroni, V. (2011). Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre dez casos em estudo. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, jan./jul.
- Adrião, T. & Peroni, V. (2010). Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. *Relatório de pesquisa*.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun..
- Antunes, F. (2015). Políticas, processos e atores de privatização da educação em Portugal: apontamentos. In: PERONI, Vera (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos,.
- Antunes, R. (1999). *Os Sentidos do Trabalho*: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial.
- Ball, S. & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. & Olmedo, A. (2013). A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In V. Peroni (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 33-47). Brasília: Liber Livro.
- Ball, S. & Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar. Presentado en el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, 2008. Bruselas, Internacional de la Educación.
- Ball, S. (2013). Novos estados, nova governança e nova política educacional’. In: Apple, M., Ball, S. & Gandin, L. A. *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso.
- Bernardi, L., Uczak L. & Rossi A. (2014). Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado. Trabalho apresentado na ANPAE/Sul.
- Bittencourt, J. & Oliveira, M. de F. (2013). A influência das consultorias internacionais nas decisões das políticas educacionais no Brasil. In V. Peroni (org.), *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 175-197). Brasília: Liber Livro.
- Borowsky, F. (2013). A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial brasileira. In V. Peroni (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 308-326). Brasília: Liber Livro.
- Brasil. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2012). Resolução CD/FNDE nº 44 DE 05 de setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, consultado em 27 de julho de 2015.
- Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (2011). *Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12* (organização COGETEC). Brasília: Ministério da Educação.
- Caetano M. R. (2013) *Relações entre o Público e o Privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)*, Tese de Doutorado, UFRGS.

- Comerlato, D. M. & Moraes, J. C. (2013). AlfaSol e Programa Brasil Alfabetizado: a parceria público-privada nas políticas de educação de jovens e adultos. In: Peroni, V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro. p. 327-346.
- Comerlato, L. P. (2013). A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado. Tese de Doutorado, UFRGS.
- Cury, C. R. J. (2003). *O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 123-128.
- Fernandes, F. (1987). *A Revolução burguesa no Brasil*, 3. ed. Rio de Janeiro: editora Guanabara.
- Flores, M. L. & Susin, M. O. (2013). Expansão da educação Infantil através de parceria público-privada: algumas questões para o debate (quantidade versus qualidade) no âmbito do direito à educação. In: Peroni, V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- Gramsci, A. (1989). *Maquiavel a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Harvey, D. (1989). *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Loyola.
- Harvey, D. (2008). *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola.
- JAYASURIYA, K. (2008) *Retailing governance: the rise of accountability communities*. Policy Brief, n. 2, June.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993) (orgs). *Quasi markets and social policy*. Londres: The Macmillan Press.
- Lima, L. C. (2013). Privatização da educação no contexto da (s) 'Terceira(s) Via(s)': uma caracterização em análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP.
- Peroni, V. & Caetano, R. (2015). Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: Peroni, V. M. (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos. v. 1, p. 89-107.
- Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã.
- Peroni, V. (2006). Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: Peroni, V., Bazzo, V. L. & Pegoraro, L. (Org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 11-24.
- Peroni, V. (2011). Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público-privado. In Vera M. V. Peroni & Alexandre J. Rossi (orgs), *Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação da UFRGS/Gráfica e editora UFPEL, pp. 23- 41.
- Peroni, V. (2013). As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, 13(2), 234-255.
- Peroni, V. (2015) Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>
- Peroni, V. (2016) *Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil*. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>



- Pires, D. O. (2015). A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, v. 44, n. 4, p. 652-667, September.
- Robertson, S. (2012) A estranha morte da privatização neoliberal. *Revista Brasileira de Educação. ANPED*. São Paulo, v. 17, n.50,283-303.
- Robertson, S. & Verger, A. (2012). A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, 33 (121), 1133-1156.
- Rodrigues, R. & Santos, M. (2013). O programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego – Pronatec: um olhar a partir das relações entre o público e o privado. In V. Peroni (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 290-307). Brasília: Liber Livro.
- Rossi, A J; Bernardi, L; Uczak, L. H. (2013). Relação público-privada no Programa de desenvolvimento da educação: uma análise do Plano de Ações articuladas. In: PERONI, Vera (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- Santos, B. S. (2004) *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Susin, M. O. (2009). *A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas*. Tese de Doutorado, UFRGS.
- Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vieira, E. (1998). O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social & Sociedade*, n. 56, 9-23.
- Vieira, E. (2002) .A política e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, nº 55, pp. 9-29.
- Vilarinho, E. (2015). Pela “causa” da educação pré-escolar em Portugal: aproximações às políticas de Terceira Via. In: Peroni, V. (Org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos.
- WEIHE, G. (2010) Toward a process perspective in public-private-partnerships. In: HODGE, G.; GREVE, C.; BOARDMAN, A. (Org.). *International handbook on public-private partnerships*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Wood, E. M. (2003). *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial.

## “ENTRE NAMORADOS/AS NÃO SE METE A COLHER?”. REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE INTIMIDADE NO ENSINO SUPERIOR.

Catarina Tomás<sup>1</sup>, Ana Veríssimo<sup>2</sup>, Ana Gama<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS.NOVA, [ctomas@eselx.ipl.pt](mailto:ctomas@eselx.ipl.pt)

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa/ [averissimo@eselx.ipl.pt](mailto:averissimo@eselx.ipl.pt)

<sup>3</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED, [anagama@eselx.ipl.pt](mailto:anagama@eselx.ipl.pt)

### Resumo

Temos assistido nos últimos anos, a um esforço político e legislativo para regular e prevenir a violência que ocorre em situações de relações de intimidade, com especial incidência em situações de caso de violência doméstica. Fenómeno que assumiu grande visibilidade social e mediática nos últimos anos. Não obstante, a questão da violência nas relações de intimidade entre crianças e jovens continua, ainda, a ser um fenómeno social complexo atravessado por processos e discursos muitas vezes difusos, que potenciam a sua invisibilidade nas relações quotidianas. A investigação internacional e nacional refere que a violência no namoro dos jovens é um fenómeno frequente e habitual (Caridade & Machado, 2013), também presente nas relações de intimidade dos/as estudantes do ensino superior. Nesta comunicação, que integra um projeto de investigação mais vasto - Sexualidade e Género em Contextos de Educação - apresentam-se os resultados do diagnóstico realizado sobre o tema da violência nas relações de intimidade a partir do(s) discurso(s) dos/as estudantes das licenciaturas, da Escola Superior de Educação de Lisboa, nomeadamente Educação Básica (57,8%) e Artes Visuais e Tecnologias (42,2%), no ano letivo 2015/2016. O presente estudo analisa as relações, passadas e presentes, dos/as inquiridos/as, determinando a prevalência de atos de violência perpetrados e sofridos. Os dados que se apresentam, provenientes de uma pesquisa descritiva de lógica indutiva, mobilizando métodos qualitativos e quantitativos, foram recolhidos através de um inquérito por questionário aplicados a 192 estudantes. Os resultados apontam para a existência de episódios de violência vivenciados por 9% dos/as estudantes inquiridos/as: acusações (10%), ameaças (6%) e controlo (9,7% perpetrados e 14,4% sofridos). A partir do diagnóstico realizado, pretende-se, a médio prazo elaborar um plano de ação - intervenção – prevenção.

Palavras-chave: Violência no namoro, ensino superior, representações sociais.

### Abstract

We have witnessed in recent years, a political and legislative efforts to regulate and prevent the violence that occurs in situations of intimate relationships, with particular focus on situations of domestic violence. This phenomenon has assumed great social and media visibility. Nevertheless, the issue of violence in relationships of intimacy between children and young people continues also to be a complex social phenomenon crossed by processes and discourses often diffuse, which enhance its invisibility in daily relations. The international and national research indicates that young people dating violence is a frequent and regular phenomenon (Caridade & Machado, 2013), also present in the intimate relationships in higher education students. In this paper, which is part of a wider research project - Sexuality and Gender in Contexts of Education - are presented some results from a study in which it was intended to make a diagnosis on the subject of violence in intimate relationships of the students of the School of Education of Lisbon, including Basic Education (57,8%) and Visual Arts and Technologies (42,2%) in 2015/2016. This study examines the relationships, past and present, of / the respondents / as, determining the prevalence of acts perpetrated and suffered violence. The data presented assumes a descriptive study of inductive logic mobilizing qualitative and quantitative methods collected through a survey given to 192. The results point to the existence of episodes of violence experienced by 9% of / the students: charges (10%), threats (6%) and control (9,7% and 14,4% suffered perpetrated). From the diagnosis made, it is intended in the medium term to elaborate an action plan - intervention - prevention.

Keywords: Dating violence, higher education, social representations.

## INTRODUÇÃO

A violência no namoro foi constituída em problema social na segunda metade do século XX. A investigação sobre o fenómeno remonta aos anos 1990, em parte, influenciada pela legislação e prioridades estabelecidas da União Europeia (UE). Não obstante, esta dimensão da violência ser ainda pouco conhecida e discutida em comparação relativamente à violência doméstica.

Portugal é um país que se caracteriza pelo muito que está ainda por construir ao nível da cidadania íntima e sexual. Não obstante, a violência no namoro apesar de só muito recentemente se ter configurado como fenómeno social, mediático e jurídico no nosso país, tem-se conseguido, sobretudo por vias das campanhas de sensibilização, colocar a temática na discussão pública e académica. A ação coletiva em torno da sensibilização é marcada por uma crescente juridificação e politização de práticas e discursos em torno do tema.

Do ponto de vista científico, também na década de noventa surgiram as primeiras investigações relativas a programas de prevenção da violência nas relações e intimidade juvenis (Matos, Machado, Caridade & Silva, 2006). Inicialmente, a centralidade da violência nas relações na intimidade tinham como objeto de estudo o casamento, negligenciando as relações de namoro e ocasionais e as relações homossexuais (Santos, 2012; Caridade & Machado, 2013).

A relevância que a categoria social e etária da juventude conquistou ao longo da última metade do século passado e a relevância e visibilidade que alguns episódios assumiram do ponto de vista mediático, à escala nacional e internacional, potenciaram uma maior atenção das ciências sociais e humanas face ao fenómeno, sobretudo do campo da psicologia.

De acordo com Patrício (2014) “a investigação e os sucessivos debates teórico-metodológicos têm contribuído para a redefinição do objeto e formulação de políticas de combate à violência. A problematização encetada pelos movimentos feministas da década de setenta, focada na violência conjugal contra as mulheres, progrediu, identificando-se novas dimensões da violência no casal – e. g., a vitimização dos homens, a violência em casais do mesmo sexo, a violência sexual entre parceiros/as íntimos/as, a violência no namoro” (2014, p. 33). A propósito desta última dimensão, sabemos que para muitos jovens, o namoro configura-se como a primeira experiência de encontro com a agressão ou violência (Jackson 1999), pelo que se torna imprescindível conhecer suas múltiplas facetas e nuances, e intervir.

Quando nos referimos ao contexto do ensino superior, foi apenas em 1981 que se realizou a primeira investigação sobre o fenómeno (Makepeace, 1981). Este estudo revelou que um em cada cinco estudantes universitários era afetado por este problema e que 61% dos estudantes conhecia casos de relações de namoro abusivas, sendo que a partir deste estudo passou a existir um aumento de investigações nessa área (Caridade & Machado, 2012). Em Portugal, foi preciso chegar ao início do século XXI para assistirmos ao surgimento das primeiras investigações sobre o fenómeno (cf. Santos, 2013). Pesquisas demonstram a sua frequência no contexto do ensino superior (Paiva & Figueiredo, 2004; Oliveira & Sani 2005; Mendes et al, 2013; Guerreiro et al, 2015). Para além disso, Caridade (2008) refere que, “a investigação recente, em Portugal, revela que os jovens tendem a banalizar formas menores de violência e a desculpabilizar a agressão cometida em certas circunstâncias pelo que não existe entre os jovens uma consciência da sua verdadeira dimensão e gravidade” (p.22).

Consideramos ainda, na esteira de Manita, Ribeiro e Peixoto (2009) que a violência no namoro não se circunscreve, apenas à violência física, mas também envolve abusos psicológicos e sexuais. A dimensão física é essencialmente marcada por ações agressivas (empurrar, puxar o cabelo, pontapear, entre outras) e a violência psicológica é revelada por comportamentos como criticar, humilhar, desprezar, ameaçar e forçar.

Este artigo está estruturado em três seções. Na primeira seção enquadra-se o fenómeno de violência no namoro na agenda política portuguesa, evidenciando-se, também, algumas das principais organizações governamentais e não-governamentais que têm desenvolvido algum trabalho sobre esta problemática. Na segunda seção descreve-se a metodologia seguida onde se caracteriza a amostra, a estrutura do questionário e os procedimentos da investigação utilizados. Na terceira seção apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos, finalizando-se com as pistas conclusivas do estudo.

## 1. DIREITOS E AÇÃO SOCIAL RELATIVAMENTE À VIOLÊNCIA NO NAMORO EM PORTUGAL

A violência no namoro enquadra-se nas relações de intimidade e de género, sendo corolário de relações desiguais de poder, em que uma das pessoas da relação submete a sua força física e/ou psicológica sobre outra, impondo comportamentos de poder e controlo.

Em Portugal, este fenómeno está integrado na tipologia legal da violência doméstica, tendo sido criminalizado com a publicação da Lei n.º 59/2007, de 4 de setembro (a vigésima terceira alteração ao Código Penal, publicado em 1982). É no artigo 152.º deste normativo que, para além de ter introduzido alterações ao crime de violência doméstica, passou a prever a eventual violência entre namorados/as e ex-companheiros – casais heterossexuais ou homossexuais, ainda que apenas refira que a relação entre estas pessoas seja análoga à dos cônjuges. No III Plano Nacional contra a Violência Doméstica (2007-2010) existiu a integração de uma medida nesta mesma área que visou a promoção de uma campanha “de sensibilização contra a violência no namoro” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 83/2007, de 22 de junho).

Porém, só com a publicação da Lei n.º 19/2013, de 21 de fevereiro, é que a violência nas relações de namoro foi, efetivamente, explicitada: “A pessoa de outro ou do mesmo sexo com quem o agente mantenha ou tenha mantido uma **relação de namoro** ou uma relação análoga à dos cônjuges, ainda que sem coabitação” (alínea b, do artigo 152.º, Lei n.º 19/2013).

Neste ano foi, ainda, publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013, de 31 de dezembro que aprovou o V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência doméstica e de Género 2014-2017 (V PNPCVDG), enquadrando os compromissos assumidos por Portugal ao ter ratificado a Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica (Convenção de Istambul). Este plano, para além de enquadrar os pressupostos desta convenção, alargou o âmbito de aplicação (até aqui circunscrito à violência doméstica) a outros tipos de violência de género – mutilação genital e agressões sexuais (Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013).

Estruturado em cinco áreas estratégicas - 1) Prevenir, Sensibilizar e Educar; 2) Proteger as Vítimas e Promover a sua Integração; 3) Intervir junto de Agressores (as); 4) Formar e Qualificar Profissionais; 5) Investigar e Monitorizar – este plano operacionaliza-se em 55 medidas, duas das quais específicas para a violência no namoro. Estas integram a área estratégica da prevenção, sensibilização e educação e concretizam-se pela realização de “ações de sensibilização e de informação particularmente dirigidas à comunidade educativa, sobre a violência doméstica e de género, abordando em especial os temas do *bullying*, da violência exercida através de novas tecnologias e da violência no namoro” e pela dinamização de “bolsas locais de animadores(as) juvenis, constituídas por voluntários(as), visando a prevenção na violência no namoro.” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013).

A organização responsável pela coordenação destes dois planos é a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) que orienta e acompanha a implementação das várias medidas. Esta organização governamental tem realizado algumas campanhas de sensibilização em parceria com o Instituto Português do Desporto e Juventude - “Namoro Violento não é Amor” (2008) e “Quem te ama não te agride” (2015). Também a Polícia de Segurança Pública, seja através da Escola Segura, pela realização de ações de sensibilização sobre violência doméstica e no namoro, seja através do programa especial de apoio, atendimento, proteção e segurança das vítimas de violência doméstica, dá resposta aos vários tipos de violência<sup>1</sup>, podendo-se incluir aqui a violência no namoro.

No âmbito de organizações não-governamentais, a Associação de Proteção de Apoio à Vítima (APAV) e o Graal são dois exemplos de instituições que desenvolvem trabalho sobre a violência no namoro<sup>2</sup>. Atualmente a APAV tem uma resposta específica para a violência no namoro, que visa, não só a realização de campanhas (por exemplo, “Corta com a violência. Quem não te respeita não te merece”), mas também uma linha de apoio às vítimas de violência no namoro. Porém, já teve outros projetos de prevenção da violência nos relacionamentos íntimos, nomeadamente: os Projetos IUNO (2005) e o IUNO II (2007) (Saavedra & Machado, 2013). O Graal também tem desenvolvido projetos

<sup>1</sup> Retirado de <http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/violenciadomestica.aspx?menu=2>.

<sup>2</sup> O Graal é uma associação de carácter social e cultural, que foi criada em Portugal em 1977. Esta associação resulta de um movimento de mulheres motivadas pela procura espiritual e empenhadas na transformação do mundo numa comunidade global de justiça e paz.

em parceria com a CIG e algumas escolas secundárias, sustentados em dinâmicas mais pró-ativas<sup>3</sup>. Também ao nível do ensino superior existem alguns projetos que mobilizam este tipo de dinâmicas. Exemplo disso, foi o projeto desenvolvido pela Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (iniciado em 2007) denominado de “(O) Usar & Ser Laço Branco” (Veríssimo, Catarino, Fabião, Ventura, Sá, Dixe *et al*, 2013)<sup>4</sup>.

## 2. METODOLOGIA

Apresenta-se seguidamente a metodologia, sendo caracterizada a amostra, especificados os instrumentos de recolha de dados e o procedimento desenvolvido na investigação.

A amostra é constituída por 192 estudantes do ensino superior, 164 do sexo feminino (85,4%) e 28 do sexo masculino (14,6%). Têm idades compreendidas entre 18 e os 37 anos, sendo 20,9 anos a média de idades (desvio padrão 2,68). Frequentam o 1.º, 2.º e 3.º anos dos cursos do Educação Básica (42,2%) e Artes Visuais e Tecnologias (57,8%) de acordo com a seguinte distribuição:

**Tabela 1 – Caracterização da amostra cruzando o sexo e curso e ano que frequenta**

	Ano	Sexo	Curso		Total
			AVT	EB	
1º	Sexo	Feminino	24	11	35
		Masculino	12	0	12
	Total		36	11	47
2º	Sexo	Feminino	16	50	66
		Masculino	5	1	6
	Total		21	51	72
3º	Sexo	Feminino	16	47	63
		Masculino	8	2	10
	Total		24	49	73
Total	Sexo	Feminino	56	108	164
		Masculino	25	3	28
	Total		81	111	192

No que se refere à situação em relação ao namoro só 2 estudantes (1%) referem que nunca estiveram envolvido em relações desta natureza, 175 (91%) referem que namoram ou namoraram e 15 (8%) referem que saem ou saíram com alguém, apesar de não existir compromisso de namoro. As respostas dadas ao questionário referem-se, na sua maioria, às relações com o/a namorado/a atual (56,8%), sendo que 40,6% se referem a uma experiência passada com um/a ex-namorado/a (21,8%) ou a um relacionamento sem compromisso (18%).

O instrumento de recolha de dados utilizado é composto por uma parte inicial de caracterização sociodemográfica dos respondentes, o Inventário de Conflitos nas Relações de Namoro entre Adolescentes e um conjunto de 5 questões abertas de forma a possibilitar um diagnóstico sobre as relações de namoro, instituições e estruturas de apoio e sinalização de situações de violência no namoro. O *Inventário de Conflitos nas Relações de Namoro entre Adolescentes* é uma adaptação do *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* (CADRI), que foi desenvolvido e validado em 2001 por uma equipa de investigadores coordenados por David Wolfe (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grastey & Straatman, 2001, citado por Machado, Gonçalves, Almeida & Simões, 2011). O Inventário foi construído e validado para a população portuguesa por Saavedra, Machado, Martins e Vieira em 2008. Este instrumento permite avaliar a utilização de estratégias de resolução de conflitos positivas (ou não abusivas) e abusivas nos relacionamentos de namoro entre adolescentes, sendo que faz a distinção entre o comportamento do próprio e o comportamento do/a parceiro/a (Saavedra, 2010). O questionário também mede a ocorrência de formas específicas de abuso, como o

<sup>3</sup> Por exemplo, “Entra em Acção pela Igualdade, contra a violência no namoro” (2010-2012) e “Entra mais em Acção pela Igualdade, contra a violência no namoro” (2013-2015). Nestes projetos foram mobilizadas várias estratégias que promoveram uma participação efetiva dos jovens, nomeadamente: “chuvas de ideias, role-play, análise de casos, trabalho em pequenos grupos, discussão em grande grupo, visionamento de vídeos assentes na educação pelos pares” Retirado de [http://www.graal.org.pt/files/EA\\_Guia\\_para\\_acciao.pdf](http://www.graal.org.pt/files/EA_Guia_para_acciao.pdf).

<sup>4</sup> Este projeto assentou o seu processo formativo na metodologia de Paulo Freire, desenvolvendo a consciência crítica e o *empowerment*, através da educação pelos pares e o teatro do oprimido (mais especificamente o teatro fórum). Em 2009 este projeto foi disseminado em várias escolas secundárias localizadas na zona centro de Portugal, tendo sido uma “encomenda” realizada pela CIG (para saber mais consultar Veríssimo, Catarino, Fabião, Ventura, Sá, Dixe *et al*, 2013, p. 108).

comportamento ameaçador, o abuso relacional, o abuso físico, o abuso sexual e o abuso emocional ou verbal (Lewis, 2010).

No que diz respeito ao procedimento, este estudo preliminar foi desenvolvido no âmbito do projeto *Sexualidade e Género em Contextos de Educação*, tendo sido realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Visou a aplicação de um questionário a estudantes a frequentar os vários cursos da referida instituição. Nesta primeira fase a investigação foi delineada e implementada numa articulação entre duas unidades curriculares (Psicossociologia das Organizações e Dinâmicas de Grupo e Políticas Sociais e Inclusão). A operacionalização da pesquisa contou com a participação dos/as estudantes da turma do 2.º ano de Animação Sociocultural durante o 2.º semestre do ano letivo de 2015/2016. Foram divididos em grupos, fazendo enquadramento teórico, organização da aplicação dos questionários (calendarização, pedidos de autorização, aplicação e recolha) e tratamento dos dados recolhidos. Os dados foram analisados qualitativamente (análise de conteúdo) e quantitativamente (Excel – trabalho realizado pelos/s estudantes no contexto da unidade curricular de Estatística - e no SPSS).

### 3. RESULTADOS

Foram analisadas as características psicométricas do *Inventário de Conflitos nas Relações de Namoro entre Adolescentes* e podemos referir que apresenta valores em todas as subescalas que revelam uma boa consistência interna. Na primeira dimensão, que avalia as estratégias de conflito utilizadas pelo sujeito que revelam os comportamentos do próprio, o alfa de Cronbach é 0,83 e na segunda dimensão que avalia as estratégias de conflito que o sujeito relata ser alvo por parte do/a parceiro/a (que revela comportamentos do outro) o alfa de Cronbach é 0,82. Para além destes dados, apresentamos, também, o diagnóstico sobre as relações de namoro, instituições e estruturas de apoio e sinalização de situações de violência no namoro.

#### *O género e o ano de frequência influenciam a resolução de conflitos*

Foi verificada a influência do género tendo-se concluído que existem diferenças significativas:

- as raparigas utilizam mais estratégias positivas ( $F=16,49$ ,  $p < 0,001$ ) e abusivas ( $F=7,68$ ,  $p < 0,05$ ) na resolução de conflitos do que os rapazes;
- as raparigas referem mais a utilização de estratégias positivas de resolução de conflito por parte dos seus parceiros do que os rapazes ( $F=17,87$ ,  $p < 0,001$ );
- as raparigas exercem maior violência emocional do que os rapazes ( $F=7,94$ ,  $p < 0,05$ ).

Verificou-se também a influência do ano de escolaridade que frequentam os/as estudantes e concluiu-se que havia diferenças significativas:

- no abuso relacional perpetrado ( $F=9,90$ ,  $p < 0,01$ ), os alunos do 1.º ano são os que fazem mais;
- no abuso relacional sofrido ( $F=7,53$ ,  $p < 0,01$ ), os alunos do 1.º ano são os que sofreram mais;
- nas estratégias abusivas feitas ( $F=5,62$ ,  $p=0,05$ ), os alunos do 3.º ano são os que referem mais a utilização de estratégias abusivas na resolução de conflitos.

#### *Da violência perpetrada à violência sofrida: dados preocupantes*

Apresentam-se, nos quadros seguintes, os dados sobre a prevalência da perpetração de violência e da vitimação - violência sofrida.

**Tabela 2 - Prevalência de Abuso ou Violência Perpetrada**

Frequência Tipo de abuso ou violência	Raramente 1 ou 2 vezes	Às vezes 3-5 vezes	Frequentemente + de 6 vezes	Total
Abuso ou violência emocional ou verbal	234	137	33	404
Abuso ou violência relacional	17	2	0	19
Comportamento ameaçador	94	15	7	116
Abuso ou violência física	35	12	0	47
Abuso ou violência sexual	26	16	6	48

A análise da tabela permite-nos afirmar que 52,6% dos/as estudantes perpetraram **violência emocional ou verbal** ao seu/sua parceiro/a (404 situações), sendo que em 30,5% (234) ocorreu 1 ou 2 vezes, 17,8% entre 3 e 5 vezes e 4,3% mais de 6 vezes no seu relacionamento. 8,8% dos/as

estudantes (101) disseram coisas para deixar o/a parceiro/a furioso/a, 10,8% (124) falaram em tom agressivo, 2,2% (25) insultaram, 10,7% (122) culpam o/a parceiro/a pelo problema, 4,7% (54) acusaram de se meterem com outros rapazes ou raparigas e 5,7% (66) ameaçaram acabar o namoro.

A **violência relacional** foi a menos referida pelos/as estudantes (2,5%), sendo que 0,4% tentou por os/as amigos/as contra o/a parceiro/a, 0,3% contaram coisas aos/às amigos/as para os por contra ele/a, 1,7% gozaram com o parceiro/a em frente aos outros e 0,1% espalhou boatos.

Relativamente a terem tido **comportamentos ameaçadores** para com o/a seu/sua parceiro/a, 15,1% dos/as estudantes (116 situações) afirmar tê-lo feito; 1% (8) ameaçou destruir ou destruiu qualquer coisa que o/a parceiro/a gostava; 4,6% (35) tentou assusta-lo de propósito; 0,9% (7) ameaçou magoar o/a parceiro/a; e, 8,8% (66) ameaçou terminar o namoro.

A ação traduzida em violência representa 6,1% dos/as estudantes, isto é, 47 afirmam ter perpetrado **violência física** contra o/a seu/sua parceiro/a; 2,3% (18) referiu ter-lhe atirado alguma coisa; 1% (8) assumiu ter-lhe batido, dado pontapés e murros; 1,2% (9) deram bofetadas e puxaram os cabelos; e, 1,6% (12) empurraram ou deram encontrões ao parceiro/a.

A dimensão da **violência sexual** é também visível nos dados apresentados: 6,3% dos/as estudantes perpetraram, pelo menos uma vez um ato desta natureza ao seu/sua parceiro/a, tendo-se registado 48 situações de violência sexual, 26 ocorreram 1 ou 2 vezes no relacionamento, 16 entre 3 e 5 vezes e com 6 estudantes ocorreu mais de 6 vezes; 1% (2 estudantes) tocaram e 5,1% (39 estudantes) beijaram o/a seu/sua parceiro/a quando o/a parceiro/a não queria; 3,1% ameaçaram (6 estudantes); e, 0,5% (1 estudante) forçou as relações sexuais

**Tabela 3 - Prevalência de Abuso ou Violência Sofrida**

Frequência Tipo de abuso ou violência	Raramente 1 ou 2 vezes	Às vezes 3-5 vezes	Frequentemente + de 6 vezes	Total
Abuso ou violência emocional ou verbal	295	128	41	464
Abuso ou violência relacional	33	11	6	50
Comportamento ameaçador	88	14	8	110
Abuso ou violência física	37	9	1	47
Abuso ou violência sexual	45	21	7	73

Outras dados referem o facto de 40,3% dos/as estudantes perpetraram, pelo menos uma vez de **violência emocional ou verbal** ao seu/sua parceiro/a (464 situações), sendo que 25,6% (295) ocorreu 1 ou 2 vezes no relacionamento; 9,1% dos/as estudantes (105) disseram coisas para deixar o/a parceiro/a furioso/a; 10,2% (117) falaram em tom agressivo; 2,4% (28) insultaram; 9,6% (111) culpam o/a parceiro/a pelo problema; 4,0% (46) acusaram de se meterem com outros rapazes ou raparigas; e, 4,9% (57) ameaçaram acabar o namoro.

No que diz respeito à **violência relacional**, 6,5% dos/as estudantes referiu ter sofrido por parte do/a parceiro/a, havendo tentativas de por os/as amigos/as contra ele/a; 1,6% (12 estudantes), os parceiros/as contaram coisas aos amigos para os por contra ele/a (6), gozaram com ele/a em frente aos outros (20) e espalharam boatos (11).

Em 110 situações (14,3%) os/as estudantes afirmaram ter sofrido **comportamentos ameaçadores** por parte do/a seu/sua parceiro/a. O/a parceiro/a ameaçou destruir ou destruiu qualquer coisa que o/a ele/a gostava (2,1%), 0,9% (7) foi ameaçado/a que o/a ia magoar e 7,4% (57) foi ameaçado pelo/a parceiro de terminar o namoro.

Em relação **violência física**, 6,1% dos/as estudantes (47) relatam tê-la sofrido; 2,7% (21) relatam que o/a parceiro/a lhe atirou alguma coisa, lhe bateu, deu pontapés e murros, 1,6% (12,) deu-lhe bofetadas e puxou-lhe os cabelos (0,9%) e empurrou ou deu encontrões (0,9%).

Por fim, 9,5% dos/as estudantes foram vítimas de **violência sexual** pelo seu/sua parceiro/a, tendo-se registado 73 situações de violência sexual, 45 sofreram 1 ou 2 vezes, 21 foram vítimas 3 a 5 vezes e 7 estudantes sofreram mais de 6 vezes. 4,7% (9) foi tocado/a contra vontade, 21,3% (41 estudantes) foram beijados sem quererem, 4,7% (9) foram ameaçados para terem relações sexuais e 7,3% (14) foram forçados a ter relações sexuais pelo/a seu/sua parceiro/a, sendo que 5 estudantes (2,6%) relatam ter sido forçados frequentemente.

#### *Diagnóstico sobre situações de violência no namoro*

De acordo com os dados da tabela 4 a maioria dos/as estudantes não presenciou situações de violência no namoro.

**Tabela 4 - Situações de violência no namoro vivenciadas**

	Sim		Não		s/resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Em algum momento da tua vida presenciaste uma situação de violência no namoro?	36	18,8%	151	78,6%	5	2,6%

Dos/as estudantes que vivenciaram uma situação de violência, apenas 29 explicitaram como reagiram. Destes, tiveram intervenção no conflito 24 e 5 não realizaram qualquer intervenção. A intervenção traduziu-se no contato telefónico com a polícia ou com familiares, mas na maioria dos casos, passou por uma intervenção direta no próprio conflito, tal como evidenciado nos seguintes testemunhos:

“Intervim após perceber o motivo da discussão e impedi que continuasse a agressão” (G6Q13EB3)

“Tentei ajudar a vítima o máximo que pude” (G2Q12EB2)

“tentei anemizar a situação e acalmar ambas as partes envolvidas” (G5Q25EB3)

“Tentei alertar a pessoa envolvida para aquilo que estava a acontecer e incentive-a a abandonar essa relação, pois quem ama não agride” (G5Q22EB3)

“ Falei com o agressor e tentei chamá-lo à atenção”(G4Q3EB2)

No que se refere à não intervenção foram apontadas algumas razões para a postura de passividade em relação ao conflito, nomeadamente: a dificuldade em reagir - “não consegui ter reação (...) comecei a chorar.” (G3Q11EB1); o facto de não conhecer as pessoas em causa - “Se não conhecer as pessoas, não me meto no meio.” (G4Q1AVT1); de apenas ter ouvido - “Não presenciei, mas ouvi no andar acima do meu, atos de violência no namoro e não pude fazer muito.” (G4Q6AVT1).

A análise também nos permitiu evidenciar que dos 192 inquiridos, 2,6% foram atores num conflito de violência no namoro. Dos/as cinco estudantes, quatro estiveram no papel de vítimas e um/a no papel de agressor/a. Os/as estudantes que foram vítimas acabaram a relação sem necessidade de recorrer a outrem - “Acabei o namoro e fiz queixa na polícia de violência ” (G5Q18EB3), mas também identificamos que outras tiveram necessidade de ter apoio familiar - “Tive medo, menti, ganhei coragem, contei à minha família.” (G4Q14AVT1); “Durante meses fiquei em silêncio até recorrer aos meus pais e à polícia” (G5Q20EB3).

No que diz respeito às organizações que os/as estudantes conhecem em caso de violência no namoro, a maioria evidenciou que conhecia este tipo de resposta (70,3%) (cf. Tabela 5).

**Tabela 5 – Conhecimento de organizações de resposta a casos de violência no namoro**

	Sim		Não		s/resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Conheces organizações onde te possas dirigir em casos de violência no namoro?	135	70,3%	39	20,3%	18	9,4%

Dos/as estudantes que responderam afirmativamente a esta questão, a APAV (80) e a Polícia (23) foram as organizações mais referidas, tendo sido referidas outras organizações, mas com menor relevância. Quando questionados sobre o conhecimento de alguma estrutura na ESELx que se possam dirigir no sentido de ter apoio em caso de situação de violência no namoro, a maioria dos/as estudantes referiu que não (78,6%).

**Tabela 6 – Conhecimento de estruturas de apoio a casos de violência no namoro na ESELX**



	Sim		Não		s/resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Conheces alguma estrutura na ESELx onde possas ir para ter apoio?	22	11,5%	151	78,6%	19	9,9%

Dos/as 11,5% estudantes que responderam afirmativamente, a maioria referiu que recorreria à direção da Escola, ao Segurança e aos/as professores/as. O Gabinete de Psicologia foi evidenciado por alguns/mas estudantes e, com menor relevância, foi referido o recurso a colegas ou à Associação de Estudantes. Quando questionados sobre a importância de se refletir sobre este tema na ESELx, a maioria dos/as estudantes (84,9%) consideraram importante.

**Tabela 7 – Reflexão sobre a violência no namoro na ESELX**

	Sim		Não		s/resposta	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Consideras importante refletir sobre este tema na ESELx?	163	84,9%	8	4,2%	21	10,9%

Para a realização destes “espaços” de reflexão foram evidenciadas pelos/as estudantes 11 propostas, das quais destacamos as palestras/conferências (64), atividades diversas (ações de sensibilização, cartazes/folhetos, exposições, multimédia e *workshops*) (42) e debates (21). Com menor frequência foi proposto que se abordasse este tema em contexto de aula (3) ou que se criasse uma unidade curricular (3). Quanto aos dinamizadores destes espaços foram os/as professores/as (45) e os profissionais com formação na área (45) os mais referidos. Também foi evidenciado que os/as estudantes (29), bem como as ex-vítimas (13) podiam assumir este papel. Depois com menos expressividade sugeriram organizações que trabalham com esta problemática, a Associação de Estudantes, a direção da ESELx e a polícia.

## PISTAS CONCLUSIVAS

Os dados apresentados, à semelhança de outras investigações realizadas, remete-nos para a presença de relações desiguais entre estudantes do ensino superior, no que à sua vida íntima diz respeito. Relações de violência estão presentes no quotidiano dos/as estudantes da Escola Superior de Educação de Lisboa, com especial destaque para os valores elevados quando analisamos os dados da violência emocional ou verbal.

Estas relações, pautadas por processos, lógicas e ações de (des)controlo, adotadas para proteger e/ou dominar, pondo em jogo uma subtil geografia de limites, confinamento e silêncios que importa desocultar e combater.

A partir do diagnóstico realizado, pretende-se, a médio prazo, elaborar um plano de ação - intervenção – prevenção, partilhado e participado, que vise combater o défice de trabalho de prevenção e combate à violência no namoro, que não constitui uma característica específica da realidade portuguesa, ou da ESELx, sendo, pelo contrário, assinalada a nível internacional. Mais ainda quando os dados apontam também para uma espécie de letargia quando confrontados/as com o fenómeno, para a resistência à sua denúncia e ainda à falta de conhecimento, de alguns/mas estudantes, para a ação de recorrer a entidades que os possam auxiliar, por falta de conhecimento das mesmas.

Como defende Santos “uma comunidade escolar que investe inequivocamente na luta contra a violência estará seguramente mais apta para denunciar e combater essa mesma violência em todos os contextos” (2012, p. 16).

Por fim, dizer que consideramos que “o espaço de transição da vida académica não pode ser vivido como um espaço de negação da cidadania” (Mendes et al., 2013, p. 106) e, por isso mesmo, é importante continuar a mapear o fenómeno “portas a dentro”. A capacidade para questionar e intervir neste contexto é para nós, a curto e médio prazo, o desafio. Pretende-se elaborar um plano de intervenção coletivo, isto é, considerando os/as estudantes enquanto agentes ativos na formulação desse mesmo plano.

## REFERÊNCIAS

- Caridade, S. (2008). *Violência nas relações de intimidade: comportamentos e atitudes dos jovens* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho. Instituto de educação e psicologia
- Caridade, S. & Machado, C. (2013). Violência nas relações juvenis de intimidade: uma revisão da teoria, da investigação e da prática. *Psicologia*, 27(1), 91-113.
- Caridade, S., Saavedra, R. & Machado, C. (2012). Práticas de prevenção da violência nas relações de intimidade juvenil: Orientações gerais. *Análise Psicológica*, XXX (1-2), 131-142.
- Guerreiro, A. Pontedeira, C., Sousa, R., Magalhães, M. J., Oliveira, E., Ribeiro, P. & UMAR (2015). *Intimidade e violência no namoro: refletir a problemática nos/as jovens*. Consultado em [http://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto\\_debates\\_x.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_x.pdf)
- Jackson, S. (1999). Issues in the dating violence research: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 233-247.
- Machado, C., Gonçalves, M. M., Almeida, L. S. & Simões, M. R. (2011). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica*. Ed. 1. Coimbra: Almedina.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30 (1), 97-102.
- Manita, C., Ribeiro, C. & Peixoto, C. (2009). *Violência Doméstica: Compreender para intervir* (guia de boas práticas para profissionais de instituições de apoio à vítima). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Matos, M., Machado, C., Caridade, S., & Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro com adolescentes em contexto escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8, 55-75.
- Mendes, J. M., Duarte, M., Araújo, P. & Lopes, R. (2013). Violência e relações de intimidade no ensino superior em Portugal: representações e práticas. *Teoria & Sociedade*, 22, 1, 87-112.
- Oliveira, M. & Sani, A. (2005). Comportamentos dos jovens Universitários face à violência nas relações amorosas. In B. Silva & L. Almeida (Coords.), *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Paiva, C. & Figueiredo, B. (2004). Abuso no relacionamento íntimo: estudo de prevalência em jovens adultos portugueses. *Psychologica*, 36, 75-107.
- Patrício, J. (2014). Violência contra as mulheres: processos e contextos de vitimização. *Fórum Sociológico*, 25, 33-43.
- Saavedra, R. (2010). *Prevenir antes de remediar: Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Saavedra, R. Machado, C., Martins, C. & Vieira, D. (2008). Inventário de Conflitos nos Relacionamentos de Namoro Adolescentes – versão adaptada (Autores: Wolfe, Scott, Straatman, Grasley, & Reitzel-Jaffe, 2001; Adaptação Portuguesa Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- Saavedra, R., Machado, C. (2013). Programas de Prevenção primária da Violência nos Relacionamentos Íntimos: da Prática Internacional à Prática Nacional. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4 (1), 65-93.
- Santos, A. C. (2012). 'Entre duas mulheres isso não acontece' – Um estudo exploratório sobre violência conjugal lésbica. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 98, 3-24.
- Santos, J. (2013). *Violência no namoro: Conceções e perceções dos jovens em função do género* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Enfermagem, Coimbra.
- Veríssimo, C.M.F., Catarino, H.C.B.P., Fabião, J.A.S.A.O., Ventura, M.C.A.A., Sá, M.C.G.M.A., Dixe, M.A.C.R., Fernandes, M.I.D., Leitão, M.N.C. & Custódio, S.M.R. (2013). *Prevenir a Violência no Namoro - N(Amor) O (Im)Perfeito – Fazer Diferente para Fazer a Diferença*. Coimbra: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem e Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

# PARA QUÊ USAR AS 'LENTE DE GÉNERO' NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA EM PORTUGAL? REFLEXÕES DE DOCENTES PARTICIPANTES EM AÇÕES DE FORMAÇÃO ACREDITADAS.

Cristina C. Vieira<sup>1</sup> & Teresa Alvarez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Portugal. Email: vieira@fpce.uc.pt*

<sup>2</sup>*Centro de Estudo das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI), Universidade Aberta, Portugal. Email: teresa.alvarez@netcabo.pt*

## Resumo

Os currículos da escolaridade obrigatória em Portugal não têm um tempo de lecionação obrigatório em todos os ciclos para fomentar com crianças e adolescentes a discussão de temas incontornáveis de cidadania, como as questões de género e outras formas instaladas de desigualdade de poder, que conduzem a assimetrias sociais, embora o eixo estruturante da promoção da igualdade entre mulheres e homens através da educação formal seja um princípio integrante das atuais políticas públicas. Da nossa experiência como coautoras dos Guiões de Educação Género e Cidadania, da responsabilidade da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), e facilitadoras de ações de formação acreditadas de docentes, é nossa intenção nesta comunicação refletir, com base nas respostas de mais de 200 docentes, de ambos os sexos, que frequentaram ações de formação contínua, entre 2013 e 2016, sobre o impacto percebido por formandas e formandos nas suas práticas, quer enquanto docentes, quer como cidadãos ou cidadãs.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; igualdade entre homens e mulheres; lentes de género; escolaridade obrigatória; políticas públicas.

## Abstract

In Portugal, there are no specific hours of teaching, in the national curriculum of compulsory education, to foster, among children and adolescents, the debate on unavoidable citizenship issues, such as gender social order and other forms of installed inequality of power, leading to social inequalities. In spite of this, the structural axis of promoting equality between women and men through formal education constitutes an integral principle of the current public policies. From our experience as co-authors of *Education Guides - Gender and Citizenship*, produced by the national mechanism for gender equality (CIG), and as teacher trainers, is our intention in this communication to reflect on the impact perceived by trainees and students in their practices, either as teachers or as citizens, through the responses of more than 200 teachers, of both sexes, who attended accredited ongoing training courses between 2013 and 2016.

Keywords: Education for citizenship; equality between men and women; gender lenses; compulsory education; public policies.

## INTRODUÇÃO

As sociedades ocidentais assistiram a significativas alterações no que diz respeito aos espaços e aos papéis sociais de mulheres e de homens e às relações de poder entre umas e outros: primeiro no que se refere às mulheres no espaço público, depois, e bem mais lentamente, em relação aos homens no espaço privado. Muitos dos desequilíbrios e assimetrias na vida de homens e de mulheres têm vindo a atenuar-se, de forma mais ou menos significativa. Todavia, os resultados destas mudanças, para além de não estarem adquiridos e não serem irreversíveis, nem sempre são coerentes com outras alterações sociais que têm vindo a ocorrer, em simultâneo e/ou como sua consequência (Khalid, 2014; Selim, 2015).

A par dos progressos alcançados, os mecanismos de reprodução que sustentam e legitimam, no inconsciente coletivo, as desigualdades sexuais persistem e são, hoje, mais silenciosos, subtis e, simultaneamente, mais globalizantes e presentes no dia-a-dia dos indivíduos, podendo, inclusivamente, revestir-se de uma aparente “neutralidade” sexual (Comissão Europeia, 2015). Atualmente, o sexismo exige um olhar mais atento e uma maior consciência crítica por parte de educadoras e educadores, em especial das e dos profissionais de educação cuja ação tem lugar nos contextos formais de educação, podendo no entanto esta reflexão estender-se também a todos/as quantos/as exercem o seu papel em contextos não formais, qualquer que seja a faixa etária de quem aprende. Enunciaremos apenas alguns desses fatores de resistência e de reconfiguração das relações entre os sexos.

A estreita relação entre os estereótipos sexuais e outros estereótipos sociais cria mecanismos de reforço dos estereótipos de género mesmo quando estes não estão aparentemente em causa. Conceções dominantes, de cariz político, social e económico, tais como os de indivíduo, cidadania, liderança, trabalho, família, cuidado ou tecnologia, entre muitas outras, estão intimamente ligadas às conceções dominantes sobre o masculino e o feminino, sobre a masculinidade e a feminidade e são as relações de poder entre homens e mulheres (Agra Romero, 2005; Amâncio, 1994; Araújo, 1998; Casaca, 2006).

A socialização de crianças é hoje mais precocemente sexualizada, contrariando a evolução das relações entre os sexos pautada pelo sentido da partilha, da coresponsabilidade e da igualdade de direitos a *ser* e a *escolher*. Essa sexualização está presente desde o nascimento e ao longo da infância e adolescência, iniciando-se na família, prolongando-se na escola e encontrando-se, hoje, mais presente e de forma mais diversificada, na panóplia de “bens” destinados ao consumo infantil e juvenil – dos tradicionais brinquedos e dos atuais jogos de computador ao vestuário e outros bens de consumo diário. Os estereótipos de género são os alicerces desta sexualização ou marcação da diferença social entre os sexos, acompanhada do simbolismo da separação entre ambos, conferindo-lhes a dicotomia que o conceito de género veio pôr em causa e que a evolução das relações entre homens e mulheres nas sociedades ocidentais tem vindo a contrariar. Um dos desafios que se coloca à educação consiste, pois, na permanência do sexismo, através de novos e antigos discursos e práticas sociais, e nos seus possíveis efeitos em raparigas e rapazes quanto à sua capacidade futura de beneficiar da igualdade social já conquistada e de continuar a construção desta, fazendo-a progredir (Mosconi, 2008).

A escola não tem hoje o papel socializador exclusivo que tinha há algumas décadas atrás. Paralelamente à família e à escola que, a par das alterações que nelas tiveram lugar com repercussões significativas na vida de rapazes e de raparigas, permanecem os espaços educativos por excelência, surgiram novos contextos de socialização e desenvolveram-se outros já existentes, os quais, em boa parte mercê do significativo aumento, diversificação e democratização do consumo e, neste, do consumo do lúdico, são largamente utilizados, consumidos e/ou frequentados por crianças, adolescentes e jovens de ambos os sexos. Os espaços de diversão, a música e a internet, incluindo o acesso a produtos audiovisuais (*youtube*) e às redes sociais (*blogs, facebook, twitter, etc.*), constituem hoje meios e contextos de socialização que oferecem, ou parecem oferecer, uma maior liberdade aos indivíduos, eliminando ou atenuando obstáculos ou condicionamentos de usufruto, partilha e sociabilidade sem, por isso, deixar de reproduzir representações e normas que continuam a pautar as sociedades, como é o caso dos estereótipos sexistas. Estes estão presentes numa maior diversidade de meios e de contextos de socialização, assumem formas mais sofisticadas e dissimuladas e mobilizam, frequentemente, dinâmicas com efeitos mais penalizadores sobre quem os infringe ou os põe em causa (Cerqueira, Ribeiro e Cabecinhas, 2009; Donoso-Vázquez, Rubio & Vilà Baños, 2016; Estébanez & Vázquez, 2013; Gil-Juárez, Feliu & Vitores González, 2010). Outro dos desafios da escola de hoje é saber coexistir e dialogar com estes outros “espaços” preparando crianças e jovens para que os saibam utilizar, de uma forma crítica, interpelando-os e questionando-os livremente.

Quando nos centramos no sistema educativo em Portugal, a igualdade entre mulheres e homens não tem despertado o interesse das e dos profissionais de educação – docentes e educadoras/es de infância – nem das estruturas que tutelam o sistema educativo. Entendidas como pouco relevantes e desnecessárias, as questões das relações entre os sexos não são percecionadas como necessárias à prática educativa em contexto escolar em virtude de se considerar que correspondem a problemas já resolvidos e ultrapassados. Dois dos principais argumentos deste posicionamento são o sucesso escolar das raparigas e a diversidade de percursos e qualificações académicas obtidas pelo sexo feminino, em Portugal. Por outro lado, a ideia de que as desigualdades e as discriminações sexuais que ainda existem dizem respeito ao mundo fora da escola constitui um dos obstáculos à consciência, por parte do corpo docente, do papel insubstituível que a educação formal pode ter junto

de raparigas e de rapazes na vivência de uma efetiva igualdade nas relações que estabelecem entre si e no modo como se posicionam em relação a pessoas e grupos à sua volta. Deste modo, continuam a fazer todo o sentido as ideias de Paulo Freire (2002) e de outros pensadores críticos da educação quando defendem a necessidade de ajudar aqueles e aquelas que têm responsabilidades educativas a tomarem consciência das suas atitudes e práticas (o eventual ‘desnudamento do contraditório’, proposto pelo pensador brasileiro), sendo esta uma primeira etapa para a transformação pessoal, antes de exercerem a sua função maior: a de criarem espaços e oportunidades para a ocorrência de mudanças positivas nos seus alunos e alunas.

## ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO ACREDITADA DE DOCENTES

Tendo em vista a promoção de práticas pedagógicas *sensíveis* às questões de género, tanto na educação pré-escolar como nos anos da escolaridade formal, abrangendo um período etário alargado, da infância à adolescência, e concentrando o foco de análise e de reflexão no papel fundamental desempenhado pelos/as educadores/as de infância e pelos docentes dos diferentes níveis de ensino, realizaram-se as 11 ações de formação que são objeto desta comunicação: sete promovidas pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (duas em 2013-2014, quatro em 2014-2015 e uma em 2015-2016) e quatro promovidas pela Direção Geral da Educação (duas em 2013-2014, uma em 2014-2015 e uma em 2015-2016)<sup>1</sup>. O principal objetivo destas ações foi o de apoiar profissionais de educação de infância e docentes, de todos os níveis de ensino, a aplicar *Guiões de Educação Género e Cidadania*, editados pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e disponibilizados em linha, entre 2009 e 2012.

Os Guiões de Educação Género e Cidadania são um projeto coordenado e desenvolvido pela CIG desde 2008-2009, em estreita colaboração com um conjunto alargado de investigadoras/es e especialistas portuguesas/as em Estudos de Género e Estudos sobre as Mulheres, Educação e Formação de Docentes, provenientes de diferentes instituições de ensino superior, universitário e politécnico, do norte a sul do país. As duas principais vertentes do Projeto são a produção faseada de materiais pedagógicos e a formação contínua de profissionais de educação. A produção de materiais traduziu-se na conceção, edição (em suporte papel e em suporte digital) e distribuição (a par da disponibilização em linha) de cinco Guiões de Educação Género e Cidadania destinados, respetivamente, ao pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário<sup>2</sup>. Prolongando-se até ao momento presente, a conceção dos Guiões constituiu o núcleo central do projeto entre 2008 e 2012 e envolveu 26 autoras e autores. Mantendo-se ao longo de todo o projeto, a formação de docentes realizou-se durante o processo de conceção dos Guiões, com vista à conceção e experimentação das respetivas propostas, e após a publicação de cada Guião, com vista à sua aplicação efetiva, integrada e generalizada na prática docente em contexto escolar. A partir de 2013-2014 a formação passa a ser o núcleo central do projeto e é neste âmbito que se integram as ações de formação que constituem objeto do presente texto.

## OS GUIÕES DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA

Os Guiões de Educação Género e Cidadania visam contribuir para a integração efetiva da temática das relações entre homens e mulheres e da problemática das representações sociais sobre a masculinidade e a feminidade, quer na prática profissional de docentes, de todos os níveis de ensino,

---

<sup>1</sup> Estas ações fazem parte de um conjunto de 69 ações de formação contínua, acreditadas pelo CCPFC, coordenadas pela CIG e financiadas através deste organismo público que tiveram lugar nos últimos 3 anos letivos, de 2013-2014 a 2015-2016. Promovidas, no seu conjunto, por 10 instituições de ensino superior (Universidades Aberta, do Porto/Faculdade de Desporto, do Minho, de Évora, de Coimbra/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Beira Interior e Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos de Santarém, Setúbal, Portalegre e Lisboa) e um Departamento Central do Ministério da Educação (Direção Geral da Educação), abrangeram todos os distritos do país, mais de metade dos concelhos do continente e, ainda, concelhos das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores e integraram docentes de mais de 350 Agrupamentos Escolares/Escolas não Agrupadas.

<sup>2</sup> Em 2010 são publicados em livro e em versão digital os Guiões de Educação Género e Cidadania para o pré-escolar ([https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398\\_15\\_Guiao\\_Pre\\_escolar.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf)) e o 3º ciclo do ensino básico ([https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo\\_Versao\\_Digital\\_FinalR.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf)). Em 2013 a tradução destes dois Guiões para inglês é editada em suporte digital e disponibilizada em linha ([https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education\\_Guide\\_Pre\\_school.pdf](https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_Pre_school.pdf)) e ([https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education\\_Guide\\_3rd\\_Cycle.pdf](https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_3rd_Cycle.pdf)). Em 2011 é publicado o Guião para o 1º ciclo ([http://www.arteset.com/NET\\_Guiao\\_1Ciclo\\_220915.pdf](http://www.arteset.com/NET_Guiao_1Ciclo_220915.pdf)) e em 2012 fica disponível o Guião para o 2º ciclo do ensino básico ([https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao\\_educa\\_2ciclo.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_2ciclo.pdf)). Decorre, desde final de 2014, a produção do Guião para o ensino secundário, cuja equipa envolve quinze especialistas, docentes do ensino secundário e superior, com investigação e trabalhos científicos publicados nas diferentes áreas abrangidas.

quer na cultura e funcionamento organizacional das escolas. Para isso, subjazem aos Guiões duas opções: a primeira é a de colocar a igualdade entre mulheres e homens no centro da Educação para a Cidadania, área transversal ao currículo dos ensinos básico e secundário e do pré-escolar; a segunda é a de apresentar propostas práticas, pertinentes e adequadas ao currículo e aos diferentes programas disciplinares, passíveis de serem concretizadas, de forma integrada, na prática docente, em qualquer nível e em qualquer modalidade de ensino. Estes materiais visam apoiar as e os docentes na abordagem da temática da igualdade entre os sexos e na integração da perspetiva de género naquilo que já é a sua prática profissional.

Dois eixos atravessam os Guiões e traduzem os seus dois principais objetivos:

- *O do conhecimento* – a partir da produção científica em Estudos sobre as Mulheres e do Género fazem-se propostas que visam tornar a gestão dos programas disciplinares cientificamente mais atualizada e integradora da diversidade humana, de homens e de mulheres;
- *O da prática pedagógica* – a partir do questionamento e desconstrução das conceções estereotipadas dominantes sobre a feminidade e a masculinidade, propõe-se a incorporação das relações sociais de género, em especial entre mulheres e homens, como um eixo estruturante das práticas educativas, eliminando gradualmente o sexismo que continua a pautar as vivências que têm lugar nos diversos espaços escolares.

Os Guiões partem do *currículo prescrito*, emanado pela tutela do sistema educativo, centrando-se as suas propostas no *currículo em ação*, concretizado no dia-a-dia por docentes e discentes (Ângela Rodrigues, s/d, in Pinto, 2010: 63). O currículo é, pois, simultaneamente, o ponto de partida e o ponto de chegada dos Guiões e o que os torna em materiais específicos para o sistema educativo. As propostas apresentadas de abordagem de temáticas e de actividades a implementar com crianças e jovens podem, no entanto, ser adaptados para o trabalho em modalidades de ensino não formal, quer igualmente com estudantes mais novos, quer com públicos adultos.

## CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DOS/AS DOCENTES PARTICIPANTES

A modalidade escolhida para as onze ações de formação, sobre as quais incide este texto, foi a de oficina de formação, que envolve sessões presenciais e trabalho autónomo dos e das docentes nas escolas. Sete das oficinas<sup>3</sup> foram de inscrição livre, integrando docentes, de todos os ciclos de ensino, pertencentes, no seu conjunto, a 59 Agrupamentos Escolares/Escolas Secundárias, distribuídos por 41 concelhos e 8 distritos<sup>4</sup>, com especial incidência no de Coimbra. As outras quatro oficinas<sup>5</sup> centraram-se, cada uma, num Agrupamento Escolar<sup>6</sup> abrangendo, assim, 4 Agrupamentos Escolares situados em diferentes concelhos e distritos<sup>7</sup>.

Nove oficinas<sup>8</sup> de formação realizaram-se no sistema presencial e tiveram a duração de 30 horas e duas<sup>9</sup> foram realizadas no regime misto, presencial e à distância, com recurso à plataforma *Moodle*, incluindo sessões síncronas de debate em fórum, e tiveram a duração de 50 horas cada<sup>10</sup>.

O número total de docentes, abrangido pela formação, foi de 213, sendo 83% do sexo feminino (176) e 17% do sexo masculino (37). Mais de metade identificou-se como docente do 3º ciclo e secundário, verificando-se uma distribuição relativamente equilibrada por quem declarou lecionar os restantes ciclos de ensino e pré-escolar.

No final de nove das onze oficinas de formação foi preenchido, por cada docente, um questionário de avaliação o qual incluía, para além da classificação de cinco itens, numa escala de 1 a 5, um espaço livre para Observações. Nas duas oficinas de formação realizadas em *b-learning*, funcionaram em cada uma, dois fóruns de discussão síncronos. O debate e a reflexão conjunta, presenciais e em linha

<sup>3</sup> Promovidas e realizadas pela Universidade de Coimbra.

<sup>4</sup> Distritos de Coimbra, Aveiro, Braga, Guarda, Leiria, Porto, Santarém e Viseu.

<sup>5</sup> Promovidas pela DGE.

<sup>6</sup> Previamente selecionados pela DGE.

<sup>7</sup> Distritos de Braga, Castelo Branco, Lisboa e Viseu.

<sup>8</sup> Sete foram promovidas pela FPCE da Universidade de Coimbra e duas pela DGE em 2013-2014.

<sup>9</sup> Promovidas pela DGE, respetivamente, em 2014-2015 e 2015-2016.

<sup>10</sup> Organizadas em dois blocos de sessões presenciais (no início e no fim da formação), cada docente teria de aplicar uma ou duas propostas dos Guiões, podendo escolher o contexto em que faria a referida aplicação – projeto (de turma, de escola, de ciclo, ou outro) ou programa disciplinar, na sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar, de forma individual ou com outras ou/ou outros docentes (de turma, grupo disciplinar, departamento, escola ou agrupamento escolar). No fim da formação cada docente tinha vivido a experiência de trabalhar as temáticas da igualdade e das relações entre os sexos, bem como as questões ligadas à masculinidade e feminilidade, com as suas alunas e os seus alunos, confrontando-se (com mais ou menos perplexidade) com as reações e as formas de pensar de umas e de outros (e refletindo ainda sobre as suas próprias opiniões, crenças, estereótipos sobre as temáticas abordadas).

(nos fóruns de discussão) e a apreciação escrita sobre as oficinas de formação, constituem os dois tipos de registo que nos permitem refletir sobre o impacto da formação percebido por formandas e formandos nas suas práticas, quer enquanto docentes, quer enquanto cidadãos e cidadãs, e sobre as reações de umas e de outros ao tema da igualdade entre mulheres e homens e à dimensão de género nos diversos contextos escolares.

## DANDO VOZ AOS/ÀS DOCENTES: PARA QUÊ USAR AS LENTES DE GÉNERO?

### Tomar consciência de...

A auto-reflexão crítica sobre a vida pessoal e o olhar crítico sobre o que se é, o que se pensa e o que se faz e diz e, por vezes, sobre as opções de vida de cada um e de cada uma constituem o primeiro nível a que se situa o impacto da formação, deduzido pelas reações de docentes.

“[esta formação permitiu] Consciencializar do que havia feito inconscientemente” (U)

“Com esta formação tive a oportunidade de debater o tema (em consciência) da igualdade do género, [e do] que fazia até à altura” (X)<sup>11</sup>

“(...) estou-me a lembrar que tenho uma sobrinha que entrou em engenharia mecânica e eu perguntei-lhe se não era um curso para homens? Temos ou tenho que deixar de fazer esta discriminação. Realmente há mulheres que se revelam maravilhosas em situações que até agora eram exclusivamente do domínio masculino e vice-versa.” (AA)

“Eu acho que a desigualdade começa conosco, os comportamentos estereotipados levam-nos a pensar e comportar-se como *uma mulher*, neste caso, não como um ser humano, torna-se limitativo, nas escolhas que fazemos durante a vida...esta formação pode vir a relembrar o que todos já sabemos desde há muito muito tempo...” (BB)

### Eu transmito estereótipos!

As perplexidades das e dos docentes surgem quando umas e outros olham de forma crítica para a sua prática profissional, enquanto docentes e enquanto educadoras/es, confrontando-se com o facto de cada um e cada uma transmitir estereótipos sexuais aos seus alunos e alunas e descobrindo comportamentos discriminatórios em função do sexo.

“O dia de sábado, apesar de deveras produtivo, levou a que ficasse "preocupada" no sentido da responsabilidade que temos na promoção ou não das desigualdades entre sexos. Acredito que inconscientemente permitimos, ou até (os restantes colegas vão me fuzilar...) fomentamos essas desigualdades! Tal nos estão "entranhados" certos e determinados estereótipos, que por vezes não os reconhecemos como tal...” (CC)

“(...) não te vou fuzilar, pois concordo contigo! Eu sinto o mesmo, que poderei contribuir para a desigualdade entre os sexos! E como tenho um casal de filhos cá em casa, essa preocupação começa mesmo aqui!” (DD)

“Por vezes, ou melhor, muitas vezes, sem nos apercebermos, também contribuímos para esse preconceito. Na minha opinião, há estereótipos de género nas nossas práticas educativas. (...) Estou a lembrar-me do Clube dos Amigos da Biblioteca e da Dança que são constituídos maioritariamente por meninas e também eu contribuo para que assim seja. Não devia dizer, mas na verdade reconheço que incentivo mais as meninas a participarem nestes clubes”. (EE)

“Outr[o indicador d]a desigualdade [entre raparigas e rapazes] talvez esteja nas nossas atitudes, e reconheço que o faço inconscientemente, quando preciso de lavar algum material, ou limpar uma mesa, peço genericamente a uma menina para ser ela a ir buscar o pano ou lavar. No entanto tenho rapazes que se oferecem para o fazerem logo de seguida, possivelmente para agradarem a professora, mas também penso que seja porque o sabem fazer e estão habituados a fazer em casa.” (FF)

“Nas aulas de laboratório, por vezes, peço aos rapazes, para carregarem coisas mais pesadas, apesar de ser uma acérrima defensora da igualdade de género”. (GG)

<sup>11</sup> A identificação de cada docente fez-se através da atribuição de uma letra para quem preencheu o campo de Observações dos questionários de avaliação de cada Oficina de Formação, e de duas letras para os registos em fórum de discussão. Pode-se, pois, identificar os contributos individuais produzidos em contexto de debate, realizado em linha, e aqueles que resultaram do preenchimento individual da ficha de avaliação da formação, realizado no fim da última sessão presencial. As respostas neste segundo caso foram apenas do conhecimento das formadoras, mas no primeiro caso, os Fóruns em linha permitiam que a informação fosse partilhada, comentada e consultada por todos/as os/as envolvidos na Oficina de Formação.

## Ir mudando...

A necessidade de mudança nas práticas individuais é encarada com a consciência das dificuldades e limitações de cada docente em lhes dar continuidade e coerência, enraizando-as na sua forma de ser e de estar, no mundo e na escola.

“Falamos muito do que os outros fazem (ou não...), mas as mudanças somos nós que as fazemos. Neste sentido, já me impus algumas: quando me dirijo à turma procuro usar alunos/alunas... meninos e meninas...rapazes e raparigas...; nos documentos escritos, uso as duas menções ou outras que incluam os dois [sexos]... Claro que por vezes falho... mas passei a estar mais atenta.” (HH)

“Eu também passei a estar mais atento, mas... ainda não me consegui libertar completamente de tantos anos de masculinidade a vigorar, mas tento fazer como tu...” (II)

“No fundo, comecei a estar mais atento à minha linguagem.” (JJ)

“Antes da ação da formação, já tinha preocupação com a não discriminação. Contudo, agora (...), tenho maior preocupação com a minha linguagem, a nível da oralidade. (GG)

“(...) No meu dia a dia tenho mudado a forma como me dirijo aos/às alunos/alunas! A verdade é que esta formação é importante nesse sentido! Também noto que falho, mas o certo é que dou por ela e tento corrigir... (DD)

“Nos documentos escritos, muitas vezes já tinha esse cuidado. Na oralidade com os alunos é uma questão que tem estado presente... a clarificação dos termos acaba por surgir quase como uma "necessidade". (KK)

## Igualdade de género: uma temática transversal e longitudinal

A partilha e reflexão relativa à aplicação dos Guiões de Educação Género e Cidadania nos diferentes ciclos foi entendida como uma das principais mais-valias da formação, pois permitiu a constatação de que a igualdade entre mulheres e homens e a perspetiva de género podem estar presentes em qualquer ciclo e nível de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, constituindo um eixo longitudinal de todo o processo educativo que tem lugar ao longo da vida escolar. Outra descoberta consiste na facilidade de integração destas questões nos conteúdos programáticas de qualquer disciplina, sem trazer trabalho acrescido e horas lectivas não previstas.

“As temáticas abordadas pelas colegas nas suas abordagens práticas foram para mim uma surpresa pela positiva, como se pode adaptar as temáticas aos diferentes grupos etários. A troca de experiências foi muito importante” (E)

“Os trabalhos apresentados hoje mostraram a importância e o interesse de abordagem desta temática, possível sempre em várias disciplinas e de modo muito diverso” (R)

“A partilha de experiências foi bastante interessante. Foram-me mostradas, na prática, formas diferentes de abordar esta temática.” (Q)

“Achei pertinente e interessante a partilha entre os diferentes ciclos” (Y)

## Reações de discentes percebidas pelos/as docentes

Mas as mudanças têm interlocutoras/es que são também destinatárias/os do que se pretende mudar. São assim referidas as dificuldades nas interações entre docentes e discentes e nas reações das alunas e dos alunos a opções e propostas que põem em causa preconceitos sobre o que se espera de cada um dos sexos

“Tendo já lecionado Cursos Profissionais, achei notória a existência de cursos cujos formandos são maioritariamente rapazes e outros em que as raparigas predominam. Por exemplo, Profissional de Gestão de Sistemas Informáticos e Assistente Social, para "eles" e "elas", respetivamente. Claro que esta dicotomia tem muito a ver com os interesses de cada um dos formandos, mas também do que é esperado deles em termos sociais e profissionais no futuro. Como referimos na sessão de sábado, há o preconceito de que as raparigas são "natural care-takers" e os rapazes são "jeitosos" com componentes eletrónicos. Ora, estas ideias irão condicionar as escolhas de uns e de outros quando chegarem ao final do 3ºciclo.” (OO)

“Colegas, pensando em situações em sala de aula que observei, o adulto tende a concentrar a sua atenção, estímulo, reforço positivo e negativo nos meninos, porque estes são "muito espaçosos”



gostam de chamar atenção, são mais barulhentos e conflituosos (isto é um facto). Talvez seja necessário trabalhar com eles modelos de comportamento que reforcem a responsabilidade e o cuidar.” (LL)

“Basta estarmos atentos às brincadeiras a que as nossas crianças se dedicam nos intervalos para daí retirarmos um sem número de conclusões. De forma natural as crianças agrupam-se consoante o sexo. Enquanto os meninos se dedicam aos campeonatos de futebol e às brincadeiras mais agitadas, com mais dispêndio de energia, as meninas aglomeram-se a um canto a conversar ou então apenas a observar as brincadeiras do sexo oposto. Cabe ao educador/professor orientar os jogos e brincadeiras, no sentido evitar que as "desigualdades" se acentuem.” (CC)

“Outro sinal nota-se aquando da distribuição dos materiais. As meninas aceitam qualquer cor ou ilustração mas os rapazes dificilmente aceitam um caderno com capa cor-de-rosa ou com imagens de meninas.” (MM)

“Na disciplina de História e Geografia de Portugal, fala-se que a taxa de mortalidade nos adultos é maior nos homens do que nas mulheres. Quando referimos as suas causas (por exemplo, acidentes de viação...), os alunos tendem a aceitá-las como se fosse o preço a pagar por se ser rapaz, pois são mais corajosos do que as raparigas, pois as raparigas não gostam de arriscar.” (HH)

“Há uns anos atrás, nos manuais de inglês, que são os únicos que conheço bem, e a propósito das profissões e do mundo do trabalho, tem havido uma preocupação, por parte das editoras, de não cingirem as imagens de profissões àquelas que, no passado, eram consideradas exclusivas de homens e de mulheres. No entanto, os meus alunos ainda me questionam acerca da "legitimidade" dessas imagens, isto é, questionam-me: "Isto é mesmo verdade? As mulheres não conseguem trabalhar nas obras", por exemplo. Claro que são os mais novos.” (NN)

“Relativamente à disciplina de Português, mais concretamente, na leitura expressiva, sempre que há personagens masculinas e femininas peço aos rapazes para desempenharem o papel das personagens femininas e vice-versa. Esta situação causa sempre riso e até alguns comentários. Faço isto propositadamente.” (EE)

“Alguns dos meus sentem-se ofendidos quando faço isso.” (NN)

## **Necessidade de continuidade, aprofundamento e trabalho cooperativo**

Por último, constata-se o reconhecimento de que a formação contínua de docentes sobre a igualdade entre os sexos e a dimensão de género não só é imprescindível para cada docente, como deve ser aprofundada. Esta ideia é indissociável da necessidade de alargamento da formação a todo o corpo docente para que as mudanças possam ocorrer ao nível de escola e de agrupamento escolar, deixando-se de se situar apenas ao nível individual para se repercutir a nível coletivo.

“Sendo esta temática uma questão de alteração de mentalidades, de correção de atitudes e de linguagem e de exemplos, requer um aprofundamento constante e uma autoavaliação regular” (J)

“Acho que é necessário aprofundar a temática e, principalmente, envolver mais docentes, de forma a que a própria Escola seja um veículo de mudança” (N)

“Tema muito pertinente no sistema educativo. Necessita de implementação em todos os ciclos e de desenvolvimento transversal em todas as disciplinas.” (Z)

“Os Guiões são uma mais-valia na abordagem destas questões nas escolas, mas exige da parte dos docentes uma atitude ativa de colocar «as lentes de género». A maioria (atrevo-me a dizer) não as tem colocado no seu dia-a-dia, pelo que esta formação deveria ser de carácter obrigatório” (H)

“Tema que deveria ser integrado na formação dos docentes e do pessoal auxiliar das estruturas educativas” (Z)

## **REFLEXÕES FINAIS**

Para realizar o trabalho autónomo que estas ações exigiam, de aplicação das atividades dos Guiões com crianças e jovens no âmbito das atividades letivas, os e as docentes participantes nestas Oficinas fizeram uso dos recursos da própria escola e trabalharam, por diversas vezes, em parceria com colegas não presentes na formação, o que demonstra a sua tentativa de fomentar um trabalho cooperativo no tratamento destas temáticas e a importância que lhe reconheciam no enquadramento das suas funções. Verificou-se que em muitos casos entenderam ainda mobilizar inclusive entidades externas à escola, como as famílias, outros/as profissionais locais, instituições da comunidade (Centro de Saúde, por exemplo), para o que resultado do seu trabalho fosse o mais profícuo possível junto de alunas e alunos. Dos excertos apresentados destaca-se sobretudo a capacidade de auto-

crítica construtiva dos e das participantes, a respeito de algumas práticas pedagógicas comuns até então, mas potencialmente perpetuadoras de estereotípias, que urge abandonar.

A tomada de consciência individual, a respeito da importância de se usarem as chamadas *lentes de género* para a leitura da realidade e para o exercício das actividades profissionais, tendo em vista contribuir para a formação de gerações cada vez mais livres do peso das discriminações de género (ou outras), foi talvez o ponto mais saliente destas Oficinas de Formação. Certamente que uma atividade pontual e com uma duração tão curta, como foi o caso, não será suficiente para promover a efetiva mudança de perceções e de práticas, dentro e fora da escola, mas este foi um primeiro passo e o grupo alargado de docentes que aceitou partilhar as suas experiências fez-nos acreditar que vale a pena continuar o caminho.

## REFERÊNCIAS

- Agra Romero, M. X. (2005). Exclusiones de la ciudadanía: género, etnia, raza y clase, in AAVV, *Congreso Internacional Sare 2004: “¿Hacia qué modelo de ciudadanía?”* (pp. 414-415), *Bilbao*: Emakunde/Instituto Vasco de la mujer [em linha] disponível em [http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub\\_jornadas/es\\_emakunde/adjuantos/sare2004\\_es.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_jornadas/es_emakunde/adjuantos/sare2004_es.pdf) (consultado em 27.07.2016).
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Araújo, H. (1998). O masculino, o feminino e a escola democrática, in *Hacia una pedagogía de la igualdad, Actas de la II Universidad de Verano* (pp. 21-40). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C. C., Uva, M. & Tavares, T.-C. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Pré-escolar*. Lisboa: CIG [em linha], disponível em <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/guia-de-educacao-genero-e-cidadania-pre-escolar/> (consultado em 30.08.2016).
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C. C., Uva, M. & Tavares, T.-C. (2013). *Educational Guide Gender and Citizenship. Pre-school*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em [https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education\\_Guide\\_Pre\\_school.pdf](https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_Pre_school.pdf) (consultado em 30.08.2016).
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, Piscalho, I., C. C., Uva, M. & Tavares, T.-C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guia\\_educ\\_1ciclo.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guia_educ_1ciclo.pdf) (consultado em 30.08.2016).
- Casaca, S. F. (2006). La segregación sexual en el sector de las tecnologías de información y comunicación. El caso de Portugal, in *Sociología del Trabajo*, 57, 95-130.
- Cerqueira, C., Ribeiro, L. T., & Cabecinhas, R. (2009). *ex æquo*, 19, 111-128 [em linha] disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n19/n19a10.pdf> (consultado em 30.08.2016).
- Comissão Europeia (2015). *Report on equality between women and men 2015*. Bruxelas: União Europeia [em linha] disponível em [http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/annual\\_reports/2016\\_annual\\_report\\_2015\\_web\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/annual_reports/2016_annual_report_2015_web_en.pdf) (consultado em 29.07.2016).
- Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., & Vilà Baños, R. (2016). Violencias patriarcales en los entornos virtuales. Un estudio con adolescentes, *Revista Espaço do Currículo*, 9 (1), 7-17 [em linha] disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.007017> (consultado em 30.08.2016).
- Estébanez, I. & Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco [em linha] disponível em [http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua\\_sexismoa\\_gazteak\\_7/es\\_def/adjuntos/sexismo\\_gizarte\\_sareetan\\_c.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sareetan_c.pdf) (consultado em 20.08.2016).
- Freire, P. (2002). *Cartas a Cristina Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. (2ªed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J. & Vitores González, A. (2010). Performatividad Tecnológica de Género: Explorando la Brecha Digital en el mundo del Videojuego, *Quaderns de Psicologia*, 12( 2), 209-226 [em linha] disponível em <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/758/723> (consultado em 30.07.2016).
- Jahan, S. (Coord.) (2015). *Human Development Report 2015. Work for human development*. New York: UNPD [em linha] disponível em

- [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf) (consultado em 30.07.2016).
- Malik, K. (coord.) (2014). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência*. New York: PNUD [em linha] disponível em [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf) (consultado em 20.08.2016).
- Mosconi, N. (2008). *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité?*, Eduscol, [em linha] disponível em <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html> (consultado em 01.09.2016).
- Pinto, T. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C. C., Silva, I., Saavedra, L. Silva, M. J., Silva, P. Tavares, T.-C. & Prazeres, V. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/guia-de-educacao-genero-e-cidadania-3o-ciclo/> (consultado em 30.08.2016).
- Pinto, T. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C. C., Silva, I., Saavedra, L. Silva, M. J., Silva, P. Tavares, T.-C. & Prazeres, V. (2013). *Educational Guide Gender and Citizenship. 3th cycle*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em [https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education\\_Guide\\_3rd\\_Cycle.pdf](https://www.cig.gov.pt/pdf/2014/Education_Guide_3rd_Cycle.pdf) (consultado em 30.08.2016).
- Pomar, C. (Coord.), Balça, A. Conde, A. F., García, A. M., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., & Magalhães, O. (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2º ciclo*. Lisboa: CIG [em linha] disponível em [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guia\\_educacao\\_2ciclo.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guia_educacao_2ciclo.pdf) (consultado em 30.08.2016).
- Scott, J. W. (1995). Género: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99.
- Woodward, A. E. (1998). El Estado y la Ciudadanía. – ¿Quién constituye el Estado? - ¿ Qué lugar ocupa la mujer? in Paloma de Villota (coord.), *Las Mujeres y la Ciudadanía en el umbral del siglo XXI* (pp. 11-27). Madrid: Editorial Complutense.

## IMPACTO DO VOLUNTARIADO NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

Derson da S. Lopes-Jr <sup>1</sup>, Antonio Braga Moura Filho <sup>2</sup>, Neila Braga<sup>3</sup>, Marcos Eduardo Gomes de Lima<sup>4</sup>

<sup>1</sup>FEA/USP – Universidade de São Paulo, BRASIL, [dersonlopes@usp.br](mailto:dersonlopes@usp.br)

<sup>2</sup>Centro Universitário Adventista de São Paulo, BRASIL, [prbraguinha@uol.com.br](mailto:prbraguinha@uol.com.br)

<sup>3</sup>Centro Universitário Adventista de São Paulo, BRASIL, [profbraguinha@uol.com.br](mailto:profbraguinha@uol.com.br)

<sup>4</sup>Centro Universitário Adventista de São Paulo, BRASIL, [marcos.lima@unaspsp.edu.br](mailto:marcos.lima@unaspsp.edu.br)

### Resumo

Projetos de voluntariado tem crescido de maneira exponencial em todo o mundo. A necessidade de retornar para a sociedade parte do que ela oferece a seus participantes tem mobilizado milhares de pessoas a dedicar seu tempo e talentos para o desenvolvimento social. Diversas empresas passaram a considerar a experiência em projetos dessa natureza como um diferencial profissional. O Centro Universitário Adventista de São Paulo, UNASP-SP, desenvolveu nos últimos anos um programa intenso de fortalecimento do voluntariado entre seus estudantes, alcançando mais de 750 participantes em três anos. O objetivo desse estudo foi avaliar o impacto provocado pela participação dos estudantes nos projetos de voluntariado oferecidos pela instituição. Foram aplicados 366 questionários e os dados obtidos foram tabulados e analisados quanto ao perfil dos alunos voluntários, estatística descritiva dos respondentes e análise de regressão logística do impacto da participação dos projetos. A pesquisa revelou que 92,16% dos participantes afirmam ter adquirido alguma das habilidades listadas durante a participação nos projetos. Aplicando-se o método de regressão logística, pode-se perceber que o fato de ter participado de algum projeto aumenta a probabilidade de que o respondente esteja empregado. A pesquisa traz uma importante contribuição ao demonstrar que além de ser uma importante atividade de responsabilidade social, a promoção de projetos de voluntariado por parte das universidades pode ser uma grande oportunidade para o crescimento pessoal e profissional dos estudantes, desenvolvendo suas habilidades e aumentando sua empregabilidade.

**Palavras-chave:** Voluntariado, Ensino Superior, Desenvolvimento, Empregabilidade

### Abstract

Volunteer projects have grown exponentially worldwide. The need to return to society something from what it offers to its participants has mobilized thousands of people to dedicate their time and skills for social development. Several companies started to consider these volunteering experiences as a professional advantage. Sao Paulo Adventist University, UNASP-SP, has been developing, in recent years, an intensive program of increasing volunteering among its students, engaging over 750 participants in three years. The aim of this study was to evaluate the impact promoted by the participation of the students in projects of volunteering offered by the Institution. 366 of them answered questionnaires and the data were tabulated and analyzed as to the profiles of volunteer students, a descriptive statistics of the respondents, and a logistic regressive analysis of the impact of participating in the projects were applied. The survey revealed that 92.16 per cent of participants affirm to have acquired some professional skills listed along the participation in the projects. By applying the logistic regression method, one perceives that having participated in some projects it increases the probability of the respondent employment. The research makes an important contribution in demonstrating that in addition to being an important activity of social responsibility, a promotion of volunteering projects by universities can become a great opportunity for personal and professional growing up of students developing their abilities and increasing their employability.

**Keywords:** Volunteering, College, Development, Employability

## 1. INTRODUÇÃO

Em todo o mundo existe um movimento considerável de voluntários. Segundo relatório do setor de voluntariado das Nações Unidas, em 2014 cerca de 1 bilhão de pessoas estiveram envolvidas em alguma atividade como voluntários (UNV, 2015). Drucker (2010) comenta que se todo o trabalho voluntário no mundo tivesse que ser pago, não haveria dinheiro suficiente nas organizações. Embora esse tipo de atividade não seja uma novidade, em especial nos últimos anos, o trabalho voluntário tem adquirido perspectivas diferenciadas, especialmente no mundo corporativo. As empresas têm procurado desenvolver projetos de voluntariado de maneira intencional e com diversas motivações, conforme analisado por Fisher e Falconer (2001) e Azevedo (2007). Além disso, passaram também a valorizar colaboradores e candidatos às vagas disponíveis que possuam algum tipo de experiência em trabalho voluntário (Cook & Jackson, 2006).

Embora a primeira motivação para a participação em projetos de voluntariado seja contribuir para a sociedade, conforme apurado por Rothwell e Charleston (2013), o retorno a ser oferecido aos voluntários é seu treinamento e desenvolvimento (Drucker, 2010). Esse fato é comprovado pela pesquisa de Wilson e Hicks (2010), a qual demonstra que a maioria dos respondentes declaram ter tido um desenvolvimento considerável em suas habilidades mais importantes durante o período de voluntariado.

Dentro do contexto educacional, os projetos de voluntariado têm ocupado um importante papel nas instituições de ensino internacionais, embora ainda pequeno no Brasil. Dados do IBGE (2014) indicam que cerca de 12% dos estudantes brasileiros exercem algum tipo de atividade voluntária durante seu programa de estudos enquanto que nos EUA esse número chega a 64%.

No intuito de cumprir seu papel social, contribuir para a formação integral e também fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional de seus estudantes através da experiência prática, o Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP – Campus SP) iniciou em 2012 um processo de intensificação da oferta de projetos de voluntariado nacionais e internacionais e do engajamento de estudantes nessa atividade. Um novo departamento foi criado pelo campus, denominado Centro de Voluntariado Berndt Wolter, a fim de promover e gerenciar estratégias para estabelecer parcerias com comunidades carentes, divulgar os projetos entre os docentes e discentes e demonstrar a importância do voluntariado como realização pessoal e crescimento. Além disso, foram estabelecidas uma escola de treinamento mensal focando as atividades que os alunos exerceriam em campo e uma escola de inglês, aumentando a viabilidade de participação em projetos internacionais. Batizado de “*Change your World*” (mude seu mundo), o programa desenvolveu em 4 anos mais de 50 projetos com presença nos cinco continentes e em todas as regiões do território brasileiro, além de engajar mais de 750 alunos.

O objetivo desse artigo foi analisar a contribuição dos projetos de voluntariado para seus participantes respondendo a seguinte pergunta: Qual o impacto do voluntariado no desenvolvimento dos estudantes do Centro Universitário Adventista de São Paulo? O trabalho está dividido em seis seções. A primeira seção é composta por essa introdução. O referencial teórico é apresentado na seção dois. A seção três traz a metodologia, apresentando os métodos e estruturas utilizados para o alcance dos resultados cuja análise é demonstrada e discutida na seção quatro. O trabalho é concluído na seção cinco, seguida pelas referências bibliográficas.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Da universidade há muito se espera que seja mais que um centro difusor de informação. Dela se espera que seja um *locus* privilegiado do pensar. “Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estar apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania” (Morin, 2011, p. 97). A universidade deve oferecer uma educação humana e para isso deveria trabalhar por uma reforma do pensamento. “Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.” (Jinkings *apud* Mézaros, 2005, p.9).

Nesta direção cabe ressaltar que, para Morin (2011), “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como ser cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria” (p.65).

Não é difícil perceber que a universidade poderia assumir um claro compromisso com a cidadania, democracia e promovê-las para além da teoria das salas de aulas. O voluntariado emerge como um programa capaz de ser parte desta visão educacional, uma vez que leva o aluno a ter contato com um algo mais que apenas teorias. O voluntariado, segundo a Declaração Universal do Sobre o Voluntariado<sup>1</sup>, pode trazer

à vida as mais nobres aspirações da humanidade - a busca da paz, liberdade, oportunidade, segurança e justiça para todas as pessoas.

Nesta era de globalização e de mudança contínua, o mundo está se tornando menor, mais interdependente, e mais complexo. Voluntariado - através de uma ação individual ou em grupo - é uma maneira em que:

- valores humanos da comunidade, cuidar e servir, podem ser sustentados e fortalecidos;
- os indivíduos podem exercer os seus direitos e responsabilidades como membros de comunidades, enquanto aprendendo e crescendo ao longo das suas vidas, percebendo seu pleno potencial humano; e...
- conexões podem ser feitas através das diferenças que nos empurram para além para que possamos viver juntos em comunidades saudáveis e sustentáveis, trabalhando em conjunto para fornecer soluções inovadoras aos nossos desafios comuns e para moldar nossos destinos coletivos (Iave, 2001).

Essa declaração elucida o caráter educativo do voluntariado. Afirma-se educativo pois ele centra suas atividades no cerne da educação cidadã e do compromisso do homem com a sociedade e seu ambiente. Ao se tomar o conceito apresentado por Marques (2006, p.26), que define voluntariado como as atividades exercidas por um indivíduo "...sem nenhuma espécie de retribuição financeira outra recompensa material ou contrapartida..." (p.26), destaca-se que o trabalho será feito sem a expectativa de retribuição financeira, o que promove o altruísmo, o olhar da alteridade e da vocação pelo interesse do outro. Fator esse ressaltado empiricamente por Rothwell e Charleston (2013), que apuraram um interesse de serviço sem retribuição, e Cook e Jackson (2006), cuja pesquisa revelou que 79% dos participantes de projetos de voluntariado desejam apenas retornar para sociedade um pouco do que recebem dela.

Embora o voluntariado deva ser um movimento global, ou seja, não restrito a lugar, gênero, religião, classe e/ou faixa etária, ele se apresenta como bastante adequado ao ambiente universitário, por sua característica de lugar do jovem, e

A juventude é uma época de idealismo – ou, pelo menos, deveria ser. Haverá tempo de sobra, mais tarde, para que sonhos sejam controlados pelas limitações impostas pelo mundo; mas uma vida que não começa com aspirações idealistas provavelmente será vazia. Filósofos, psicólogos e outros observadores do desenvolvimento humano têm concordado com isso ao longo dos séculos” (Damon, 2009, p.124).

Este idealismo, que poderia ser o fermento da reforma do pensamento, seguindo a trilha interpretativa supra mencionada, seria então apropriado para que este novo homem, não o capitalista, mas o cidadão, pudesse desenvolver suas habilidades e competências não apenas para o mercado, embora isto seja essencial em dias de necessidade de capital humano, mas radicalmente para existir enquanto homem.

O caráter ideológico, no entanto, não significa ausência de contribuições práticas e do desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente em tempos conturbados em relação a empregabilidade. É importante reconhecer que “A sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre

---

<sup>1</sup> Adotada pela Diretoria Internacional da IAVE - A Associação Internacional de Esforços Voluntários na sua 16ª Conferência de Voluntariado Mundial, Amsterdã, Países Baixos, janeiro de 2001, o Ano Internacional dos Voluntários.

indivíduos sujeitos, entre os 'nós' e os 'Eu' (Morin, *op.cit.* p.128). Considerando a afirmação, vivemos num mundo de realidade complexa, onde cooperação e competição se fazem presentes e uma universidade preocupada com o futuro de seus egressos, com a realização da promessa implícita de torná-los participantes da economia e não apenas interessada no imediatismo do mercado, deveria também oferecer educação capaz promover o senso altruísta e ideológico, sem deixar de contribuir para o crescimento de cada discente, ou seja, preparar para a cidadania não seria tão somente preparar indivíduos para um futuro de paz e prosperidade distantes, mas também, e essencialmente, para uma realidade presente de competição e dificuldades de emprego.

Desta forma, além do impacto ideológico, considera-se a contribuição prática e imediata, apresentando o voluntariado como uma atividade acadêmica onde ambos os cenários e horizontes são contemplados. Como ressaltado por Bonito e Santos (2010, p.1), o ensino superior precisa estar consciente dos desafios profissionais, especialmente em um contexto de "concorrência, competitividade e dificuldade generalizada relativamente ao emprego", além disso, a empregabilidade é um dos principais desafios ao qual é urgente responder de forma eficiente". A contribuição efetiva do voluntariado para a empregabilidade é considerado um assunto complexo e de difícil mensuração (Kamerade & Paine, 2014), alguns estudos, porém, tem comprovado sua correlação, ainda que em alguns casos indireta (Ribaric, Nimac & Nad, 2013).

O tema é empiricamente explorado por Ribaric, Nimac e Nad (2013) no contexto da crise econômica da Croácia. Em tempos de escassez de empregabilidade, os recrutadores aumentaram seus critérios de seleção e com isso tornaram a concorrência e competitividade entre os candidatos ainda mais acirrada. Deparando-se com uma exigência de experiência e sem a oportunidade de adquirir essa experiência pela ausência de empregos, muitos jovens encontraram no voluntariado a alternativa para aprender na prática, obter experiência profissional, desenvolver suas habilidades e por consequência aumentar sua empregabilidade.

Em entrevista com gerentes de recrutamento, Cook e Jackson (2006) apuraram que 94% deles afirmam que a participação em um projeto de voluntariado aumenta as habilidades de um profissional, sendo que para 48% a empregabilidade é aumentada. Rochester (2009) afirma que existe uma evidência crescente de que o voluntariado, embora não seja um fator determinante por si mesmo, pode aumentar a probabilidade de conseguir um emprego ao desenvolver habilidades como trabalho de equipe, comunicação, gerenciamento, entre outras.

Oliveira (2010, p. 8) afirma que o "... trabalho voluntário assume o papel de 'escola' na medida em que o estudante tem a oportunidade de desenvolver, na prática, habilidades de negociação, comunicação, relacionamento interpessoal e inteligência emocional". Na lista de competências apontadas pelos estudantes como resultantes de trabalho voluntário, aparecem: relacionamento interpessoal, comunicação, liderança, planejamento, organização, adaptabilidade, trabalho em equipe, autoconhecimento, captação de recursos financeiros e humanos, inovação, competência prática, autoconfiança, administração de conflitos, empatia, experiência de vida, visão do todo, criação e gestão de novos projetos e competências humanas (Oliveira, 2010). Em outro estudo, dirigido por Wilson e Hicks (2010) com 546 voluntários em Londres, foram apontadas as habilidades de comunicação, serviço, empatia, entrega de resultados, liderança, autogerenciamento, relacionamento e adaptabilidade.

Para Rochester (2009), o projeto de voluntariado precisa ser construído intencionalmente para desenvolver habilidades e competências e assim ter uma contribuição prática específica para seus participantes. Compreensão como esta não é estranha ou escassa nos debates acadêmicos sobre o futuro da universidade e como o voluntariado poderia ser parte dessa visão acadêmica e contributiva.

Bonito e Santos (2010, p.4) se posicionam a favor de um processo de ensino participativo e colaborativo, considerando que trabalhar com projetos e desenvolver voluntariado são bases fundamentais da escola na atualidade, pois oferece um importante preparo para os estudantes, além disso, "a utilização destes métodos garantirá, não só o incentivo à investigação e ao desenvolvimento de processos metacognitivos dos alunos (projeto) como também a sua capacidade de contato com o mundo profissional e com situações reais (voluntariado) onde poderão aplicar os conhecimentos adquiridos para a realização de tarefas/atividades que permitam uma maior responsabilização social dos futuros profissionais e uma maior consciencialização no contexto da região onde se inserem".

Pode-se notar que os autores fortalecem a ideia de que ensino/aprendizagem participativo, que representa em si um instrumento de reforma do pensamento, é também vital para o profissional do mundo real, do mercado e da competição moderna. Esse duplo papel, de promotor de competências e de formador da cidadania, evidencia que a "ação voluntária é uma oportunidade de mudança de conceitos e percepção sobre o mundo" (Oliveira, 2010, p.11). Perseguindo a mesma linha de raciocínio, Bonito e Santos (2010) ainda insistem que o novo ensino deverá ocorrer "através de outras experiências que ultrapassem o espaço físico da escola, permitindo que a aprendizagem ocorra em

função da atividade, do contexto e ou da cultura.” (p.3). O voluntariado pode ter muitas outras contribuições, mas se mostra essencialmente relevante ao estudante que se prepara para ser útil economicamente e socialmente.

Uma vez que a universidade precisaria reconhecer que “estamos assistindo à uma superação do egocentrismo que foi o elemento essencial da tradição ocidental em geral e da modernidade em particular.” (Maffesoli, 2004, p.106), seria urgente reconhecer o voluntariado como uma oportunidade. Oportunidade esta de oferecer um programa capaz de unir o melhor do idealismo e interesse do aluno pelo outro e o melhor de uma experiência útil e aplicada para o egresso que enfrentará tempos onde suas competências tais como flexibilidade, liderança, capacidade de pronta-resposta e sobretudo de comunicação e praticidade serão decisivos na competição por um espaço ativo na economia e no mercado de trabalho.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza-se de referencial teórico e análise de dados a partir de pesquisa de campo para obtenção de seus objetivos. O referencial teórico de uma pesquisa exerce um papel fundamental, fornecendo uma ponte muito necessária entre a vasta e dispersa variedade de artigos sobre um tema e o leitor que não tem tempo ou recursos para rastreá-los (Baumeister & Leary, 1997). Quanto ao seu enfoque, a pesquisa é classificada como quantitativa, caracterizada pelo levantamento e mapeamento de dados de uma população específica e oferecendo tratamento estatístico aos dados coletados (Gil, 2002). Este artigo se utiliza também de método de análise multivariada de dados. Os métodos multivariados são escolhidos de acordo com os objetivos da pesquisa, pois sabe-se que a análise multivariada é uma análise exploratória de dados (Hair, et al, 2010). Antes que qualquer técnica mais complexa de análise quantitativa possa ser utilizada, é necessário que o pesquisador conheça os dados que coletou (Hair et al., 2010; Tabachnick & Fidell, 2012). Com isso, torna-se possível descrever o perfil da amostra estudada, bem como detectar eventuais falhas de tabulação dos dados, o que reduz o risco de erros de análise.

Para alcançar o objetivo de auferir o impacto dos projetos de voluntariado no desenvolvimento de seus participantes, foram utilizadas duas análises. Em primeiro lugar foi considerada a contribuição dos projetos para o desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais. Foram listadas 12 habilidades selecionadas a partir dos estudos de Cook e Jackson (2006), Rochester (2009), Oliveira (2010) e Wilson e Hicks (2010). Em primeiro lugar, os respondentes foram questionados quanto a possuir as habilidades listadas. Na sequência, para aqueles que participaram de projetos de voluntariado, foi perguntado quais daquelas habilidades foram adquiridas após a participação em algum projeto.

Em segundo lugar, procurou-se medir o impacto da participação no voluntariado na empregabilidade. Para este item, utilizou-se o modelo de regressão logística binária, a qual é utilizada para descrever o comportamento de uma variável dependente binária e diversas variáveis independentes (Fávero et al., 2009). Aplica-se esse método quando existem dois resultados possíveis em relação à variável estudada. Esse método tem preferência de utilização nesses casos em função de ser mais robusto e similar a regressão simples, possuindo testes estatísticos diretos, habilidade de incorporar efeitos não lineares e oferecer uma vasta gama de diagnósticos (Hair et al, 2010).

A regressão logística binária utiliza-se de uma variável dependente chamada Y, de valor 0 ou 1, e diversas variáveis independentes chamadas de X (Hair, et al, 2010). Neste estudo, a variável dependente Y estabelecida foi uma *dummy* relacionada ao fato do respondente ter participado (1) ou não (0) de algum projeto de voluntariado. Essa variável foi estudada em relação às variáveis independentes utilizadas nos formulários de pesquisa: Semestre, Idade, Gênero, Filhos, Curso. A fórmula estabelecida foi:

$$E(Y|X) = \beta_0 + \beta_1b \text{ Semestre} + \beta_2\text{Idade} + \beta_3D\text{Genero} + \beta_4\text{Filhos} + \beta_5\text{Curso} + \beta_6\text{Participacao}$$

Foram levantadas as seguintes hipóteses:

H0 – Os projetos de voluntariado não impactam diretamente na empregabilidade dos participantes.

H1 – Os projetos de voluntariado impactam diretamente na empregabilidade dos participantes.

Para levantamento de dados foi utilizada o método de aplicação de questionários. A elaboração do questionário seguiu critérios acadêmicos de definição para garantir sua efetividade. Procurou-se atender a três características marcantes de uma boa questão: foco, brevidade e clareza. O foco está relacionado com a informação que a questão deseja obter. O ideal é que a questão seja objetiva, não sejam abertas demais, a fim de não confundir o respondente. A brevidade da questão é importante



para que o respondente consiga entender em poucas palavras qual a resposta que ele precisa fornecer. Questões longas confundem o respondente, o que tem relação com a terceira característica, a clareza. Uma questão mal elaborada pode comprometer as respostas dos participantes e tornar inválido todo um esforço de pesquisa (Arreck & Settle, 1995).

O vocabulário utilizado foi o mais simples e acessível possível, tendo em vista que é mais seguro subestimar a capacidade de compreensão dos respondentes que superestimar e prejudicar a validade das respostas. A construção da frase de questionamento foi feita de maneira cuidadosa, de forma a determinar um alto grau de compreensão e acessibilidade (Tull & Hawkins, 1990). O questionário aplicado se utilizou apenas de questões fechadas, sendo distribuídas em 3 categorias: questões de caracterização da amostra, questões sobre participação ou não em projetos de voluntariado na instituição e questões sobre desenvolvimento pessoal.

Os questionários foram aplicados a uma amostra aleatória e arbitrária de 400 estudantes do Centro Universitário Adventista de São Paulo, entre os dias 10 e 20 de março de 2016. Foram descartados 34 questionários devido a falhas de preenchimento, restando 366 formulários para o estudo. Os dados foram computados no software SPSS para a execução dos testes estatísticos.

## 4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados apurados a partir da análise dos questionários recolhidos. Dos 366 formulários preenchidos, 197 respondentes, 53,83%, afirmaram nunca ter participado de algum projeto de voluntariado na instituição. Por outro lado, 169 respondentes, ou seja, 46,17%, afirmaram ter participado de algum projeto de voluntariado, com uma média de 2,69 projetos atendidos por participante. A grande maioria dos respondentes, 82,28%, faz parte dos cursos relacionados à área de saúde (enfermagem, nutrição, fisioterapia e psicologia) e os outros 17,72 estão distribuídos em outros nove cursos de graduação ou pós-graduação.

### 4.1. Estatística Descritiva

A tabela 1 apresenta a estatística descritiva da amostra total, do grupo de participantes e do grupo de não participantes dos projetos de voluntariado.

**Tabela 1. Estatística Descritiva**

Características	Dados Demográficos		
	Total Amostra	Participantes	Não Participantes
Idade	24,2 anos	25,6 anos	23,1 anos
Mulheres	80,5%	83,9%	77,5%
Solteiros	86,2%	79,7%	87,4
Sem Filhos	86.0%	83.0%	12%
Possui Emprego	27.6%	32.1%	23%
Projetos contribuem para o desenvolvimento	98.3%	99.4%	97%

Pode-se notar uma representação massiva de jovens, com uma idade média abaixo de 26 anos. O gênero feminino e pessoas sem filhos também se demonstram dominantes. Quanto ao item emprego, do total da amostra 27,6% dos estudantes possuem emprego. Esse número, no entanto é maior entre os respondentes que já participaram de projetos de voluntariado, 32,1% contra 23,5% daqueles que não participaram. Destaca-se o fato de que independente de ter participado de um projeto ou não, quase a totalidade dos respondentes consideram que o projeto de voluntariado contribui para o desenvolvimento, chegando a 99,4% entre os que já participaram de algum projeto.

## 4.2. Contribuição para as Habilidades Pessoais

A pesquisa também apurou a contribuição dos projetos para as habilidades pessoais dos participantes. Quando questionados sobre o desenvolvimento de novas habilidades, 153 dos respondentes que participaram dos projetos alegam ter adquirido pelo menos uma das habilidades listadas, ou seja, 92,16% dos participantes adquiriram uma nova habilidade ao envolver-se em um projeto de voluntariado, resultado semelhante ao encontrado por Cook e Jackson (2006) e Rochester (2009). Os resultados distribuídos por habilidade podem ser conferidos na tabela 2.

**Tabela 2. Contribuição para Habilidades Pessoais**

Habilidades	% de Respondentes possuidores da Habilidade			
	Total da Amostra	Não Participantes	Participantes	Adquiriram Habilidades após Participação
Empreendedorismo	22%	17%	28%	21%
Organização	56%	53%	58%	40%
Empatia	63%	57%	70%	50%
Automotivação	48%	41%	56%	48%
Relacionamento	70%	69%	72%	63%
Trabalho em Grupo	64%	61%	87%	68%
Propósito	59%	56%	63%	59%
Liderança	48%	36%	61%	42%
Entrega de Resultados	41%	38%	45%	40%
Senso de Serviço	64%	57%	73%	60%
Aconselhamento	56%	53%	60%	43%
Comunicação	81%	81%	82%	64%

A partir da tabela 2 percebe-se uma importante contribuição dos projetos de voluntariado para o desenvolvimento das habilidades pessoais e profissionais dos estudantes. A coluna referente aos alunos participantes dos projetos possui percentuais superiores em todas as habilidades listadas, o que indica um grupo maior de possuidores das habilidades listadas entre os respondentes que participaram de algum projeto oferecido pela instituição em relação aos que não participaram.

Na última coluna nota-se que um grande número de participantes dos projetos atribuíram o desenvolvimento de suas habilidades à sua experiência no voluntariado. Pode-se destacar as habilidades Relacionamento, Trabalho em Grupo, Propósito, Senso de Serviço e Comunicação, nas quais mais da metade dos respondentes atribuem o desenvolvimento dessas habilidades à sua participação nos projetos. Esse resultado está alinhado com os achados das pesquisas de Cook e Jackson (2006), Rochester (2009), Oliveira (2010) e Wilson e Hicks (2010). Um fato interessante sobre as habilidades refere-se ao empreendedorismo, que foi a habilidade mais silenciada entre todos os participantes. Esse dado leva a questionar: poderia o voluntário atuar de forma mais propositiva e transformadora no espaço social com a capacidade de empreender? Interessa aos programas de voluntariado investir também nessa direção? Questões importantes para futuros debates.

### 4.3. Contribuição para Empregabilidade

Para medir a contribuição da participação nos projetos de voluntariado na empregabilidade dos respondentes foi utilizado o método de regressão logística binária, conforme detalhado na metodologia. Foram aplicados os testes de verificação da validade do modelo e encontrados resultados satisfatórios: Durbin-Watson: 1,913; Hosmer and Lemeshow: 0,790; Nagelkerke R Square: 0,308 e Overall Percentage: 83,6. A tabela 3 traz os resultados obtidos.

**Tabela 3. Resultado da Regressão Logística Binária**

Variáveis	Indicadores do modelo			
	B	S.E.	Wald	df
Semestre	.022	.085	.064	1
Idade	0.170***	.046	14.004	1
Gênero	-1.012	.641	2.492	1
Filhos	-2.008**	.961	4.364	1
Curso			7.327	10
Curso(1)	21.688	40192.166	.000	1
Curso(2)	20.644	40192.166	.000	1
Curso(3)	44.117	56840.874	.000	1
Curso(4)	1.267	49112.844	.000	1
Curso(5)	.605	56840.875	.000	1
Curso(6)	19.574	40192.166	.000	1
Curso(7)	19.697	40192.166	.000	1
Curso(8)	19.083	40192.166	.000	1
Curso(9)	19.302	40192.166	.000	1
Curso(10)	21.019	40192.166	.000	1
Participou	0.986**	.453	4.751	1
Constant	-25.248	40192.166	.000	1

\*\*\* 1%, \*\*5% e \* 10%.

A tabela 3 apresenta como significantes estatisticamente as variáveis: idade, a um nível de confiança de 99%, filhos, em um nível de confiança de 95% e participação nos projetos também com um nível de confiança de 95%. O coeficiente beta da variável idade foi positivo, indicando que para cada ano a mais na idade, maior a probabilidade de o indivíduo estar empregado. Por outro lado, o coeficiente beta da variável filhos foi negativo, o que significa que quanto maior o número de filhos, menor a probabilidade de que o respondente esteja empregado.

De forma especial para este estudo, se apresenta o resultado da variável referente a participação nos projetos de voluntariado. O coeficiente beta encontrado foi positivo, o que comprova estatisticamente que a participação nos projetos de voluntariado aumenta a probabilidade de que o respondente desta pesquisa esteja empregado. Ao constatar a relevância estatística da variável, rejeita-se a hipótese  $H_0$  que propõe a ausência de impacto do voluntariado na empregabilidade e aceita-se  $H_1$ , afirmando que a participação em projetos como voluntário impacta a empregabilidade dos estudantes.

Esse resultado está em harmonia com os achados de Ribaric, Nimac e Nad (2013), de Cook e Jackson (2006), Rochester (2009) e Wilson e Hicks (2010). O resultado encontrado é importante pois, juntamente com a contribuição para o desenvolvimento das habilidades, demonstra que os projetos de voluntariado alcançaram um impacto importante no desenvolvimento de seus participantes, auxiliando a instituição em seu papel formativo amplo destacado por Bonito e Santos (2010).

## 5. CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a analisar o impacto da participação em projetos de voluntariado dos estudantes do Centro Universitário Adventista de São Paulo entre os anos 2012 e 2016. Após a aplicação e análise de 366 questionários por métodos qualitativos, quantitativos e empíricos, constatou-se que o projeto de voluntariado possui um impacto relevante e positivo no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Esse impacto positivo foi constatado de duas maneiras: comprovou-se que 92,16% dos estudantes participantes perceberam uma contribuição do projeto para o desenvolvimento de suas habilidades e constatou-se estatisticamente pelo método de regressão logística binária que participar de um projeto de voluntariado aumenta a probabilidade de estar empregado.

Os autores reconhecem como limitações do estudo a concentração de alunos de uma mesma área entre os respondentes e a escolha aleatória e arbitrária da amostra de pesquisa. Recomenda-se, como novos estudos, o desenvolvimento da habilidade de empreendedorismo no voluntariado e a avaliação dos projetos entre estudantes de áreas diversificadas, em diferentes instituições de ensino e geografias e também comparando universidades entre si.

Este artigo traz uma importante contribuição ao demonstrar que além de ser uma importante atividade de responsabilidade social, comunitária e idealista no sentido da formação de um cidadão altruísta e engajado no serviço desinteressado, a promoção de projetos de voluntariado por parte das universidades pode ser uma grande oportunidade para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, proporcionando a aquisição de novas habilidades e aumentando sua empregabilidade.

Os resultados encontrados nessa pesquisa se constituem em um grande incentivo não apenas para a instituição objeto de estudo, mas também para todas as outras instituições de ensino superior, a exercer seu papel formador e transformador da sociedade através do desenvolvimento de indivíduos conscientes, dotados de propósito e senso de serviço, além de competentes, capazes, experientes e com alto potencial de sucesso profissional.

## REFERÊNCIAS

- Alreck, P. L.; Settle, R. B. (1995). *The Survey Research Handbook*. 2a ed. New York: Irwin Mc Graw-Hill.
- Azevedo, D.C. (2007). Voluntariado Corporativo: Motivações para o Trabalho Voluntário. *XXVIII Encontro Nacional de Engenharia da Produção*. Foz do Iguaçu, out.
- Baumeister, R. F.; Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, v. 1, n. 3, p. 311-320.
- Bonito, A. SANTOS, P. (2010). Interagir com o mundo do trabalho: ensino colaborativo e voluntariado. In: *CONGRESSO IBÉRICO: Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. Universidade do Minho, Portugal. Disponível: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/824>. Acesso 16/06/16
- Cook, P., Jackson, N. (2006). *Valuing Volunteering*. London: VSO.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Drucker, P.F. (2010) *Managing the Non-Profit Organization*. New York: HarperCollins.
- Fávero, L. P.; Belfiore, P.; Silva, F. L.; Chan, B. L. (2009). *Análise de Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Fisher, R. M., Falconer, A. P. (2001). Voluntariado Empresarial – Estratégias no Brasil. *Revista de Administração*. V.36. n.3 p. 15-27. Jul-Set.. São Paulo: USP.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas
- Hair, J. F.; Black, W. C.; Babin, B. J.; Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. 7 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall
- IAVE - A Associação Internacional de Esforços Voluntários <https://www.iave.org/advocacy/the-universal-declaration-on-volunteering/>. Acesso 15/06/16.
- IBGE (2014). *Impacto do Terceiro Setor na Economia*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Kamerade, D., Paine, A.L. (2014). Volunteering and Employability: Implications for Police and Practice. *Voluntary Sector Review*. N.2. 259 – 273.
- Maffesoli, M. (2004). *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Record.
- Marques, V.(2006). *Voluntariado: Motivos e Repercussões na vida pessoal, social e acadêmica dos alunos de graduação em medicina, voluntários em programas na área de saúde*. 2006. 132f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde) – Escola Paulista de Medicina,

- Universidade Federal de São Paulo.
- Meszaros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Morin, E. (2011). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Oliveira, L. S. (2010). A importância do trabalho voluntário no Desenvolvimento de competências do estudante. In: *XVIII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio*.
- Ribaric, H. M., Nimac, K. R., Nad, M. (2013). Volunteering and Competitiveness on the Labour Market in Times of Crisis: Student's Attitudes. *2nd International Scientific Conference Tourism in South East Europe 2013*. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2289760>
- Rochester, C. (2009). *A Gateway to Work*. London: The Institute for Volunteering Research.
- Rothwell, A., Charleston, B. (2013) International volunteering: employability, leadership and more". *Education + Training*, Vol. 55 Iss: 2, pp.159 – 173
- Tabachnick, B. G.; Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. 6a. ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Tull, S. D.; Hawkins, L. D. (1990). *Marketing Research: Meaning, Measurement and Method*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc. Capítulos 7, 8 e 10.
- UNV (2015). *Volunteer Annual Report*. New York: ONU
- Wilson, A., Hicks, F. (2010). *Volunteering: The Business Case*. London: City of London.

## BEM-ESTAR DOCENTE X GÊNERO: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES HOMENS QUE FORAM BEM-SUCEDIDOS NO MAGISTÉRIO

Josiane Peres Gonçalves<sup>1</sup>, Juan J. M. Mosquera<sup>2</sup>, Claus D. Stobäus<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS/CPAN (Brasil), [josiane.peres@ufms.br](mailto:josiane.peres@ufms.br)

<sup>2</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS (Brasil), [juan.mosquera@pucrs.br](mailto:juan.mosquera@pucrs.br)

<sup>3</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS (Brasil), [stobaus@pucrs.br](mailto:stobaus@pucrs.br)

### Resumo

O presente estudo tem por finalidade investigar o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando porque conseguiram triunfar numa carreira vista socialmente como feminina e quais as representações de gênero e de bem-estar docente que eles possuem. A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas semiestruturadas individuais com cinco docentes do gênero masculino, entre 38 e 64 anos, que fizeram a opção pelo magistério como principal profissão. A análise dos dados resultou em três grandes categorias: 1. O perfil dos homens professores e o motivo pelos quais foram bem-sucedidos no magistério: tiveram influências positivas da família de origem; tinham paixão pela profissão; investiam em formação. 2. As representações de educação e gênero, sendo analisados alguns aspectos como: “dom” feminino para ser professora; atuação em profissão vista socialmente como feminina; percepção sobre o trabalho de homens com crianças. 3. As representações de bem-estar docente, que incluiu assuntos como: percepção de mal-estar docente; organização do tempo livre; vivências e representações de bem-estar docente. É possível afirmar que os homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério tinham formações pessoais, profissionais e familiares que contribuíram para o sucesso em sua profissão; desenvolveram habilidades que contribuíram para a promoção do bem-estar docente e para o exercício de um trabalho competente; sentiam-se bem ao atuar em uma área percebida socialmente como feminina e acreditavam que o bem-estar docente é influenciado por fatores sociais, mas que, também, depende da postura do educador, visto como sujeito de todo o processo educativo.

Palavras-chave: Bem-estar docente, professores homens, relações de gênero.

### Abstract

This study has as its aim the investigation of the profile of men who had succeeded in their teaching careers and evidence the reasons for such a victory at a career socially seen as feminine, and to know what representations of gender and teaching welfare that they carry. The qualitative research used individual semi-structured interviews with five male teachers, from 38 to 64 years old, they made an option for the teaching career as their main profession. Data analysis resulted in three major categories: 1. The profile of the male teachers, and why were they well succeeded in the teaching career: they had a positive influence of their source families; they loved their profession; they invested in their studies. 2. The representations of the Education and gender, being analyzed some aspects such as: feminine endowment to be a teacher; working at a profession that is gender-typified as feminine; the perception about the work of men with children. 3. The representations of the teaching welfare, which included issues as: perception of the teacher's uneasiness; organization of the leisure time; experiences and representations of the teacher welfare. It is possible to affirm that the male teachers who had their careers made a success in the teaching profession had a personal, professional and family learning which contributed to their professional success; They had developed abilities that contributed for the promotion of the teacher welfare and for the exercising of a qualified work; felt good working at an area which is socially perceived mainly as a female area and believed that the teacher welfare is influenced by the social factors, but it also depends on the educator's behavior, seen as the subject of the whole educational process.

Keywords: Teacher Welfare, male teachers, gender relations.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado da minha tese de Doutorado em Educação, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Professor Juan José Mourinõ Mosquera e co-orientação do Professor Claus Stobäus. Tem como objetivo investigar o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando porque conseguiram triunfar numa carreira vista socialmente como feminina e quais as representações de gênero e de bem-estar docente que eles possuem. A ancoragem teórica centrou-se em duas vertentes: a) educação e gênero; b) bem-estar docente; conforme apresentada na sequência.

Os estudos de gênero estão entre as tendências acadêmicas e políticas mais importantes da vida contemporânea, de acordo com Strey (2004). Fazem-se presentes nos comportamentos, gostos, ideias e identidades de homens e mulheres, e também em aspectos relativos à raça, a classe social e a contexto histórico. A autora compreende que o gênero é uma construção cultural, relacionada ao porquê de ser mulher ou de ser homem. Para Colling (2004), gênero é um termo que surgiu para teorizar as questões da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social.

*“Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus deferentes contextos históricos” (Scott, 1998, p. 15).*

Podemos notar que, para a autora, o sexo se refere às diferenças biológicas de homens e mulheres, enquanto que gênero é um construto social relacionado à forma como historicamente os grupos sociais foram criando e efetivando os padrões de comportamentos para ambos os sexos. Assim, falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição de homens e mulheres não está determinada pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção política, econômica e social. Lerner (1990), ao questionar a relação existente entre as ideias de gênero e as forças sociais e econômicas que fazem a história, sugere que “[...] o gênero é a definição cultural da conduta que se considera apropriada aos sexos em uma sociedade e em um momento determinado”. (p. 27).

Na área da educação escolar as relações de gênero estão presentes no corpo docente, uma vez que historicamente o magistério era composto apenas por homens e gradativamente as mulheres passaram a assumir a função de professoras, resultando no fenômeno que se tornou conhecido como feminização ou desmasculinização do magistério (Louro, 1997, Monteiro & Altmann, 2014).

*“Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas” (Louro, 1997, p. 77).*

A entrada das mulheres no exercício do magistério foi acompanhada pela ampliação da escolarização de outros grupos e, mais especificamente, pela entrada das meninas na sala de aula, conforme Louro (1997). A autora relata que os defensores da entrada e da permanência das mulheres no magistério defendiam que elas “[...] têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade” (p. 78).

No que se refere à segunda vertente deste estudo, ou seja, o bem-estar docente, destacamos os trabalhos de pesquisadores europeus, como Esteve (2005) e Jesus (1998), que desenvolveram estudos na Espanha e em Portugal, sucessivamente, após abordarem as questões relativas ao mal-estar docente, passaram a refletir sobre as possibilidades de implementação do bem-estar dos professores. Basicamente reconhecem que o processo de conscientização (de que os professores se encontram em situação de mal-estar) contribuiu para que houvesse uma evolução nos estudos no intuito de buscar alternativas de promoção do bem-estar dos professores.

Esteve (2005, p. 118) afirma que *“Falar de mal-estar docente é apenas um exercício para esclarecer o que deve ser deixado por baixo, para que brilhe a face do bem-estar.”* Ele revela que, quando utilizou, em 1985, a expressão “mal-estar docente”, queria explicar a primeira causa que afasta as/os professoras/es da face amável da profissão: a falta de reflexão sobre o sentido da profissão e, conseqüentemente, o desejo de desempenhar papéis impossíveis que resulta em autodestruição

pessoal. Dessa forma, “*A construção do bem-estar docente passa necessariamente por um período de formação inicial que permita ao futuro professor enfrentar os problemas descritos nas seis seções que se seguem*”, tais como: evitar distorções na definição do papel do professor; definir os objetivos de nosso papel docente; refinar a própria identidade profissional; dominar as técnicas de interação e comunicação de classe; capacidade de organizar a classe com uma ordem produtiva; adaptar os conteúdos do ensino ao nível de conhecimentos dos alunos.

Jesus (1998) também acredita na importância da formação inicial e continuada de professores, sugerindo, inclusive, um modelo de formação desenvolvido por ele em Portugal, denominado de Modelo Relacional. Trata-se de um programa que prioriza principalmente o desenvolvimento das qualidades pessoais e interpessoais dos professores. O programa inicialmente tinha a duração de 30 horas, sendo posteriormente ampliado para 50 horas (Jesus et al., 2004), sendo estas distribuídas em dez sessões.

As sessões encontram-se assim organizadas: uma primeira parte – até a 3ª sessão – voltada à identificação dos problemas relativos ao mal-estar docente e, em seguida, inicia-se uma segunda etapa, e esta visa contribuir para o desenvolvimento de habilidades que possam tanto ajudar na prevenção, como também na resolução de situações de mal-estar. Resumidamente, cada sessão pode ser assim descrita: 1ª) apresentação do programa e pré-avaliação das variáveis que constituem indicadores do mal-estar docente; 2ª) identificação dos sintomas de mal-estar docente; 3ª) análise de possíveis estratégias que possam ajudar a superar tais sintomas; 4ª) desenvolvimento de competência de gestão de crenças, de expectativas e de objetivos profissionais, voltados a um mais adequado desenvolvimento cognitivo-motivacional; 5ª) desenvolvimento de competência na gestão dos sintomas físicos; 6ª) desenvolvimento de habilidade em gestão de tempo e trabalho em equipe com demais colegas; 7ª) desenvolvimento de habilidades de liderança; 8ª) desenvolvimento de competência em assertividade; 9ª) desenvolvimento de habilidades para lidar com situações conflituosas; 10ª) a última sessão consiste na pós-avaliação das variáveis que constituem indicadores do mal-estar docente e análise da utilidade do programa para os participantes (Jesus, 1998).

O programa de intervenção criado por Jesus (1998) foi adaptado e desenvolvido em outros contextos, inclusive no Brasil. É o caso, por exemplo, do Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente, desenvolvido por Sampaio (2008), com professores da educação básica do Paraná, totalizando aproximadamente 50 horas e abrangendo as dimensões física, social, cognitiva, afetiva e espiritual. Os resultados indicaram que houve uma redução considerável nas variáveis de estresse e de exaustão profissional e um avanço nos níveis de autoimagem e de autoestima dos professores. O autor concluiu que programa de intervenção auxilia no enfrentamento e na superação de mal-estar em direção ao bem-estar docente, com repercussões profissionais e pessoais.

Também no Brasil, algumas publicações com temas relacionados possibilitaram reflexões importantes sobre o bem-estar do professor. É o caso, por exemplo, da abordagem de Mosquera & Stobäus (2008) sobre a personalidade saudável do professor, cuja ideia central é a de que “[...] *um professor com mais condições de ser bem-sucedido seria aquele que poderia e deveria desenvolver uma personalidade saudável e melhores relações interpessoais, tentando encaminhar-se para uma educação afetiva*”. Nesse sentido, Mosquera & Stobäus (2008), baseando-se em autores como Freud, Jung e Jourard, afirmam que a pessoa saudável empenha-se em três tarefas fundamentais: a relação consigo mesmo; a relação com as outras pessoas; a relação com o mundo em transformação, estando as três inter-relacionadas.

Estes assuntos (inerentes às relações intrapessoais e interpessoais) relacionados ao contexto de mudança foram abordados em duas teses de doutorado no Brasil (Timm, 2006; Lapo, 2005) sobre o bem-estar docente. No caso do trabalho de Timm (2006), toda a discussão volta-se para o cuidado de si como forma essencial para a obtenção do bem-estar docente. Lapo (2005) discute as relações do professor com o ambiente de trabalho e percebe que as relações interpessoais são fatores preponderantes para que o professor se sinta em situação de bem-estar. Ambas as teses, vão ao encontro das proposições de Mosquera & Stobäus (2008) sobre os fatores necessários para se ter uma personalidade saudável que resulte em situação de bem-estar. Timm (2006) aborda a importância das relações intrapessoais, caracterizadas como cuidado de si. Lapo (2005) evidencia que as relações interpessoais são vistas pelos docentes felizes como sendo um dos fatores que mais contribuem para esta sensação de bem-estar.

Sabemos que as relações interpessoais podem interferir negativamente, gerando mal-estar, porque, no ambiente de trabalho, as/os professoras/es se relacionam com alunos, com pais, com funcionários, com colegas ou docentes, com gestores, entre outros, e que estas relações nem



sempre são bem-sucedidas. Os estudos apresentados apontam, no entanto, que, se bem direcionadas, as relações interpessoais podem ser uma das fontes mais prazerosas no âmbito escolar e que podem resultar em sensação de bem-estar.

## METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, que segundo Flick (2009, p. 16), essa forma de investigação *“usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo”*.

O instrumento utilizado baseia-se na gravação de entrevistas semiestruturadas, uma vez que, conforme Flick (2009), é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Participaram desta pesquisa cinco docentes do gênero masculino que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério. Para Sevilhano (2006, p. 7), a carreira profissional de sucesso significa *“Trajetória ascendente de profissionais considerados exemplares por seus superiores, modelos para os seus pares e com potencial para assumir posições mais complexas”*. Os cinco professores homens entrevistados escolheram o magistério como principal profissão e passaram pela experiência de atuar em diversos níveis de ensino, em instituições públicas e particulares. Para efeito de organização textual e visando manter o sigilo da identidade dos participantes, eles foram identificados pelos caracteres PH1, PH2, PH3, PH4 e PH5.

Entre os entrevistados, um estava na faixa dos 30 anos, dois estavam na faixa etária de 30 a 40 anos, um estava se aproximando dos 60 anos e um estava na faixa etária dos 60 e 70 anos. Ou seja, quatro deles eram considerados adultos de meia idade e um já poderia ser considerado idoso, segundo Papalia & Olds (2013).

Uma característica marcante refere-se ao curso de graduação com predominância para a área de Ciências Humanas e mais especificamente para o curso de Filosofia, já que três deles foram seminaristas, sendo este um fator decisivo para a escolha do curso superior e, conseqüentemente, para a escolha da profissão. Entre os cinco docentes, um era doutor, três eram mestres e um era especialista. As entrevistas foram agendadas com antecedência e gravadas nas casas dos participantes ou em seus ambientes de trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Perfil dos professores homens pesquisados

Os participantes da pesquisa, ao refletir sobre a suas trajetórias profissionais, comentaram sobre o processo de escolha da profissão e influência da família. *“Minha família não teve nenhum preconceito porque como eu já vinha me encaminhando para o sacerdócio, então eu continuaria trabalhando com pessoas”* (PH2). Já o PH1 comentou: *“Talvez por eles morarem em fazendas eles achavam que aquela história da professorinha da fazenda, então era uma visão bastante deturpada, eu direi a você que não foi uma escolha legal para a família”*. Ele argumentou que não existia uma *“linguagem letrada na minha família”, visto que os pais eram semianalfabetos*. Vale ressaltar que ambos os professores foram seminaristas, sendo este um fator determinante na escolha da profissão docente e, talvez por não dispor de tantas opções profissionais. Experiência diferente foi a do PH2, que pertencia a uma família de professores. *“Eu tive total apoio em casa. Dentro da família a gente já tem vários professores, desde tios, uma irmã... esses tios também trabalharam na área de Matemática... então eu não tive problema, tive apoio total realmente”* (PH2). Os outros dois professores (PH4 e PH5) que, mesmo aposentados continuaram a trabalhar na área da educação, se emocionaram ao falar dos seus antepassados. O PH5 recordou que *“A mamãe ficou muito feliz, o primeiro filho dela, o filho daquela emprega doméstica, iria fazer faculdade”*. Igualmente os avós maternos sentiram *“uma alegria tremenda”* e *“tinham um orgulho tremendo de dizer pras pessoas que o primeiro neto deles estava na faculdade”*. E assim ele complementa:

*“Finalmente quando nós nos doutoramos, uma semana antes de nós defendermos nossa tese, ainda tivemos a oportunidade de conversar com ela. E vendo a alegria dela de ter mais um filho que seria*

*Doutor e não doutor que seria um médico, seria doutor maior! Ela achava que, na sua humilde sapiência, ela entendia que os verdadeiros Doutores são os que fazem doutorado...” (PH5)*

Os professores entrevistados também mencionaram que gostavam do que faziam e essa característica era um diferencial na profissão. “*Sou uma pessoa muito realizada, muito feliz, muito satisfeita com aquilo que a educação nos ensinou e acredito que o grande mérito é hoje nós termos consciência de que a educação nos fez mais pessoa, mais cidadão!*” (PH5). Ele também faz a seguinte reflexão sobre a sua carreira profissional:

*“Eu me considero bem-sucedido em todos os aspectos. Primeiro como realização profissional. Eu não me veria realizado em uma outra profissão. Se eu tivesse me aposentado e partido para uma outra alternativa talvez eu não me sentisse à vontade, principalmente porque algo que eu sempre digo é que precisa gostar daquilo que faz” (PH5).*

Os demais professores entrevistados também deixaram claro que gostam muito do que fazem e que isto é fundamental para prosseguir na carreira do magistério. Desta forma o PH2 relatou: “*Nada seria tão significativo para minha vida como a carreira de professor!*” Especialmente ele se sente realizado quando sabe que o seu trabalho exerce algum tipo de impacto na vida dos alunos. “*Você sair na rua e o aluno gritar ‘Professor X tudo bem?’ Ele recordar, lembrar de mim... Aquele aluno que era lá da 6ª série, do ano de 1996...” (PH2).* Segundo o professor, é gratificante saber que, depois de tanto tempo, o aluno se aproxima e diz: “*Hoje eu estou fazendo uma faculdade de Matemática e estou me espelhando exatamente em suas aulas!*” Ou outro que disse: “*Eu passei num concurso e estou procurando dar aulas exatamente igual você dava para mim...”*

*Tais exemplos evidenciam o que é dito por Gudsdorf (2003), que todo encontro nos desloca e nos recompõe, não havendo, portanto, momentos neutros. Ou seja, o tempo passa, mas o que foi importante para o aluno ele não esquece e continua tendo os professores marcantes como referência a ser seguida. Está aí uma das importâncias do trabalho do professor, que é influenciar a vida dos seus alunos, não somente na sala de aula, mas ao longo da sua vida profissional.*

Outro aspecto relevante citada pelos professores entrevistados diz respeito à necessidade investir na própria formação. Todos eles afirmaram que foi por meio de evolução nos estudos que tiveram novas oportunidades de avanço na carreira profissional. Assim relata o PH1 “*O que me motiva é a descoberta é aquela história do ‘Só sei que nada sei’ e ir em busca disso” e o PH2 “No momento que eu decidi fazer especialização é que as portas do mercado de trabalho se abriram e no momento que eu entrei no mestrado elas se ampliaram ainda mais.” O PH2 também relatou que foi por meio de um curso de formação continuada é que se tornou conhecido e foi convidado para ser professor de ensino superior: “Então, eu conquistei essa vaga sem me oferecer, sem apresentar o currículo, e sim por me apresentar ao público num curso de formação de professores”. Para Jesus (1998), o processo de formação continuada é importante para que os docentes tenham condições de desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos que serão importantes para atuação e promoção do bem-estar profissional e pessoal dos professores.*

## **Relações de gênero e educação**

Ao refletir sobre as relações de gênero na escola, os docentes do gênero masculino demonstraram que eles têm muito a contribuir, mas que as mulheres têm maiores condições de atuar como professoras. “*Elas tendem a ser mais malháveis, mais flexíveis, mais amorosas e acho que o dom que elas têm, um dom natural, da natureza de serem mães, faz com que elas também se relacionem melhor com as crianças e até com os adultos” (PH5).* O professor enfatizou que esta é uma característica que os homens não possuem e que, portanto, as mulheres têm condições de serem melhores educadoras. “*Então eu repito: as mulheres, diferente de nós, homens, elas têm maior amor às pessoas. Eu acho que as mulheres abarcam para si mesmo mais essa questão de ser mãezona, e por sentirem muito afeto por seus alunos, podem até tratá-los como filhos. E elas se doam mais” (PH5).* Nesse sentido, Louro (2012) enfatiza que historicamente a função docente foi associada às características femininas, consideradas inatas e um dom natural para ensinar, e, devido à própria natureza, a mulher teria maior inclinação no trato com as crianças, constituindo-se nas primeiras e naturais educadoras.

Outros dois professores que também explicitaram sobre esta relação que há entre a maternidade e a educação existente nas escolas foram o PH1 e o PH4: “*Eu acredito que a mulher acaba, na maioria das vezes, trazendo muito o laço materno para a sala de aula” (PH1); “Outros aspectos é a educação na família - ela sempre teve historicamente um papel da mãe como educadora” (PH4).* Neste último

caso, o professor se refere ao fato de que, apesar das evoluções ocorridas no âmbito familiar, ainda na atualidade a educação dos filhos continua sob a responsabilidade maior das mulheres e na escola não é diferente. *“Como na família, o pai atribui a educação e a cobrança à mãe [...] a mãe é que tem que dar conta da educação. ‘O que você faz que não educa os filhos?’ É a cobrança que se faz também.”* (PH4) É importante destacar que com o advento da família burguesa, fundamentada por fatores econômicos, surge a ideia de que era preciso cuidar melhor das crianças, para evitar a mortalidade infantil, pois emergia a necessidade de aumentar a mão-de-obra para o mercado de trabalho. Assim, passou-se a incutir a ideia de que a pessoa mais preparada para educar os filhos era a mãe, a qual, não tendo capacidades intelectuais, poderia contribuir com a sociedade educando bem os seus filhos.

*“Para tanto, fizeram-se presentes discursos no sentido de que as mulheres se voltassem para os cuidados dos filhos e do lar. Passou-se a ressaltar as vantagens e as honras da mulher que exercesse com dedicação esses palpeis de extrema importância para o bem-estar e a integridade das crianças, que tanto interessavam ao Estado”* (Carvalho, 2001, p. 19).

Um fator aspecto interessante mencionado pelos entrevistados é que eles tiveram problemas ao atuar em uma área vista socialmente como feminina: *“Eu nunca tive preconceito e nem tive dificuldades. Tenho bom relacionamento tanto com os meus colegas homens, quanto com minhas colegas mulheres e nunca tive problemas de preconceito por parte dos alunos ou dos próprios colegas”* (PH3). No caso do PH2, ele afirmou que: *“Não tive nenhum problema, nenhum mesmo! Quando eu cheguei a trabalhar em escolas particulares, os diretores eram homens, tinha professores homens e o trabalho pedagógicos também de homens, na escola particular.”* Quanto ao fato de existirem muitos diretores homens em escolas particulares, poderíamos afirmar que é uma tendência também em escolas públicas, conforme estudo realizado por Vieira (2003). No caso dos professores entrevistados, dois (PH4 e PH5) exerceram funções administrativas na rede pública de ensino, sendo que o PH4, desde o início da sua trajetória profissional, foi convidado a ser diretor da escola e, posteriormente, assumiu a função de Secretário Municipal da Educação.

Vieira (2003) explica que, subjacente à busca pelos cargos administrativos, por parte dos homens professores, encontram-se as representações relativas ao que significa ser homem na sociedade atual. Assim, o trabalho administrativo representa um interesse que não se explica apenas pela busca da melhoria salarial, mas também pelas chances de pertencer a uma esfera de poder. Para Louro (1997), a atuação masculina em funções administrativas na escola pode estar associada às representações de que os homens são menos sentimentais que as mulheres, tendo, portanto, maior autoridade para exercer o controle sobre problemas de indisciplina, que é um dos grandes problemas enfrentados atualmente pelos gestores escolares.

*Na grande maioria, os professores que fizeram parte deste estudo começaram a atuar com alunos de 5ª a 8ª série ou ensino médio, evidenciando uma tendência de que os homens professores evitam trabalhar com crianças menores, de educação infantil ou ensino fundamental/anos iniciais. Uma exceção foi o PH1, que trabalhou em todos os níveis da educação básica: “Quando eu fui dar aula no jardim, no pré- e de 1ª a 4ª eu não trabalhei no Paraná, eu trabalhei em São Paulo e em São Paulo o professor masculino pode trabalhar no jardim, pode trabalhar de 1ª a 4ª...”* Ele comentou sobre as idades das crianças e atuação em níveis diversificados nesta fase inicial da educação escolar: *“Eu comecei dando aula no, não seria nem na pré-escola, seria o jardim, seria aquelas crianças que têm de 1 a 2 aninhos de idade, então seria trocar fraldas, aquela coisa toda... Depois eu peguei o Pré I e o Pré III, trabalhei com a 1ª série, a 3ª e 4ª série.”* O professor considera que esta fase foi importante para a sua formação profissional, mas com o tempo optou por trabalhar com níveis mais elevados, sendo que, se fosse para recomeçar a carreira novamente, ele acredita que *“talvez eu não ficaria tanto na questão da formação do aluno universitário, talvez ficaria com 5ª a 8ª e investiria hoje em formação profissional [...] Eu não deixaria a 5ª a 8ª série, porque lá é ótimo, porque é lá que você sabe se você tem um empreendedor ou não.”*

De acordo com Abreu (2003), que realizou um estudo com homens que atuaram como docentes no magistério primário em Teresina (PI) no período de 1960 a 2000, os homens professores costumam ter dificuldades para trabalhar com crianças e, deste modo, a opção por trabalhar neste nível de ensino, na maioria dos casos, é uma forma apenas de se inserir na área da educação para poder, gradativamente, evoluir na carreira profissional. Foi justamente isso que aconteceu com os professores entrevistados, os quais evidenciaram que docentes do gênero masculino não gostam muito de desenvolver trabalhos educativos com crianças. *“Eu comecei com 6ª e 7ª séries no primeiro ano, daí no segundo ano eu queria ficar só com ensino médio, meu sonho era trabalhar com ensino médio porque, como homem, achei que não deveria trabalhar com o ensino fundamental de 5ª a 8ª*

série.” (PH2) No caso do PH4, ele acredita que *“No ensino fundamental eu creio que vai ser mais característico pra mulher, até pela característica da mulher de lidar com a criança; o infantil e o fundamental fica aí, com a mulher.”* E complementou: *“Eu não vejo o homem se dispondo a aceitar essa condição, por uma outra questão, o machismo.”*

Como as representações predominantes são as de que homem não deve trabalhar com crianças, o PH4 relatou que as próprias famílias provavelmente fariam a opção pela mulher professora. *“As próprias famílias reagiriam diferente. Eu tenho a impressão de que a cultura familiar não aceitaria. Se fosse pra um pai escolher, entre uma professora e um professor ele não iria ficar analisando as capacidades e competências. Ele já iria imaginar que tinha que ser a professora.”* Isto deve acontecer porque, segundo Louro (2012), as professoras foram vistas em diferentes momentos como habilidosas alfabetizadoras, modelo de virtude e trabalhadoras da educação, predominando ainda na atualidade as representações de que elas possuem maiores habilidades para trabalhar com crianças.

## **Bem-estar docente segundo a perspectiva dos homens professores**

Ao refletir sobre as representações relativas ao mal-estar e bem-estar docente, é importante considerar que em outras épocas o trabalho docente era mais valorizado, ser professor representava status na sociedade por ser considerado o detentor do saber. O PH4 vivenciou essa realidade no final da década de 1960 quando iniciou a sua carreira profissional. *“O professor tinha muita consideração da sociedade e a família se orgulhava de ter um professor”.* Neste período, *“o professor era valorizado, independente do grau de ensino”* e, em regiões do interior do país, *“ele era uma referência na cidade e visto como um bom partido para o casamento.”* (PH4)

Poderíamos nos questionar o motivo por que tão rapidamente esta realidade mudou a ponto de um professor não ter o mesmo reconhecimento perante a sociedade. Segundo a opinião do PH1, *“A sociedade em geral valorizava muito o professor quando ele era um vocacionado...”*, mas atualmente a realidade é outra: *“Eu sempre via, no final do ensino médio, que muitos alunos não tinham condições de passar num curso concorrido [...] então ele acabava optando pelas carreiras ligadas ao magistério, já que é mais baixa a concorrência”.*

O PH5 relatou que *“Os professores que ganham pouco, assumem uma postura de ‘dador de aula’, isso é um pecado capital porque nós não podemos ir para uma sala de aula achando que vamos ‘dar uma aula...’* O professor compreende que o momento em que está em sala de aula é um momento único, de grandes encontros, é muito mais do que apenas dar aula. *“Nós vamos para um encontro de ensino aprendizado, esse encontro tem que ser bem resolvido e não deve estar em questão o nosso salário [...] Na sala de aula os nossos alunos não têm nada a ver se nós ganhamos pouco ou ganhamos muito.”* O professor também menciona que é importante que o professor se divirta em sala de aula, que sinta prazer com o que faz.

Em relação ao lazer, fator importante para a existência de condições de bem-estar docente, os professores entrevistados relataram que na maioria das vezes aproveitam o tempo livre para ficar com a família ou fazer alguma coisa que consideram como prazerosa. Para o PH4 *“o lazer – necessariamente não precisa sair, não precisa viajar, é você ficar numa situação completamente desligada de tudo [...] pra conviver com a família, pra rir, pra brincar...”*. Ele ressaltou que sabe fazer bem a distinção entre trabalho e lazer: *“Eu tô lá no trabalho, estou no trabalho, estou fora do trabalho então eu não quero me envolver, eu desligo. Por isso eu durmo bem”.*

O fato de conseguir “dormir bem” é um grande avanço e saber se organizar no tempo também, porque a pessoa tem necessidade de manter um equilíbrio entre as atividades pessoais, profissionais, familiares e de lazer. Para Nascimento (2006), o bem-estar humano inclui a satisfação com domínios, caracterizada por alguns aspectos específicos da vida, como a vida conjugal e/ou os filhos, a saúde, o trabalho e o lazer. É satisfação com domínio porque a pessoa tem condição de agir, de tomar decisões sobre estes aspectos que resultem em situações de bem-estar.

De acordo com a opinião dos entrevistados, o lazer envolve situações simples, mas que resultam em prazer para a pessoa que as pratica. *“A gente gosta de brincar de bola com o filho. Eu tenho um molequinho e sempre tem uma bola rolando dentro do apartamento, o tempo inteiro. Coitado dos vizinhos! Mas a bola rola ali o tempo inteiro. Então você passa, dá um chute naquela bola, você brinca...”* (PH2).

É possível constatar que o tempo livre é considerado importante para que o professor atinja um nível de bem-estar docente, mas que deve ser iniciativa da própria pessoa isto de mudar o seu estilo de vida, como foi citado pelo PH1 e PH4. Trata-se de um fato interessante, porque, segundo Gonçalves

(2008), os homens professores procuram se envolver, mais que as mulheres professoras, em atividades de lazer. Neste estudo, os homens em geral demonstraram que, por sentirem que era necessário, procuraram se organizar de forma a ter um tempo afastado do trabalho, a ponto de “se desligar” (PH4) ou de fazer atividades prazerosas que se caracterizassem também como lazer (PH2).

Os participantes da pesquisa afirmaram que se viam em condições de bem-estar docente e opinaram sobre o que pensam a respeito dessa possibilidade. *“Eu acho que o que contribui para o bem-estar do professor é ele estar de bem com a vida e ser apaixonado por transmitir conhecimento, só isso”* (PH1). De forma semelhante, o PH4 também comentou sobre a importância de gostar do que se faz, e sobre a harmonia do ambiente de trabalho como sendo um dos fatores importantes para a promoção do bem-estar docente.

*“Se você respira um ar bom, uma atmosfera legal... se tem harmonia, entusiasmo..., porque um entusiasmo o outro, e principalmente se você está dentro de uma profissão que você tem certeza que é o que você quer, se você faz o trabalho que você gosta, se você dorme tranquilo antes de ir pro seu trabalho, é porque você gosta daquilo que está fazendo e quando se faz uma coisa que gosta você só se sente pra cima”* (PH4).

O fato de gostar do que se faz é imprescindível para que o professor se sinta em situação de bem-estar docente, especialmente se atua numa instituição escolar onde as relações são saudáveis ou harmoniosas. Nesse sentido, Lapo (2005) sugere que as relações interpessoais são vistas pelos docentes como sendo fatores relevantes para a satisfação dos professores no ambiente de trabalho.

No caso do PH5, ele demonstrou que se encontra em situação de bem-estar docente por comparar a própria vida com a de outros trabalhadores que estão em situações mais desfavoráveis. *“Quando nós vemos um cortador de cana ou um agricultor sofrido e sabemos que passou a vida toda sem conseguir quase nada, então não importa os sacrifícios que nós talvez tenhamos sofrido, enfrentado no magistério. Valeu a pena!”* E avalia que todo o esforço para desenvolver a carreira profissional *“foi de menos, não foi de mais e faria tudo novamente.”* Ele também estabeleceu comparação entre a sua vida atual e a anterior quando, ainda jovem, atuava em outras áreas.

*“Lá atrás quando nós éramos radialista, e eu fui barbeiro também (não sei se te contei) a gente percebia que a educação era o caminho para que nós nos resgatássemos daquela situação mais sofrida, uma vez que a gente pretendia formar uma família e ter a possibilidade de dar a ela melhores condições de vida. E a gente via que aquele não era o caminho. Pra que nós nos erguéssemos daquilo necessário se fazia que nós buscássemos a educação...”* (PH5).

O professor demonstrou que foi sujeito de todo o processo, que, não aceitando a situação na qual se encontrava, foi em busca de algo melhor até atingir aquilo que se propôs inicialmente. Nesse sentido o PH4 relatou: *“Sempre eu tenho dito que é preciso fazer da profissão que a gente escolheu o sucesso! Independente do que você esteja fazendo vai depender de você [...] As pessoas podem mudar o rumo da sua vida, mais tem que ser uma escolha própria...”*

Quanto às representações dos professores sobre os fatores que contribuem com a promoção do bem-estar docente, as respostas foram variadas, mas todas contribuem para que o professor esteja bem no exercício da sua função. O PH2 relatou: *“Eu acredito que a valorização profissional se dá em vários fatores desde as condições de trabalho, espaço físico, material didático, respaldo profissional, respeito de modo geral pelo professor e nesse contexto entra a agenda...”* Ele comentou que a organização das atividades é fundamental e que, por este motivo, o uso de agenda ajuda no planejamento e organização das atividades que estão por vir. Em seguida o professor concluiu: *“Então eu acho que se poderiam evitar muitos problemas ao professor dando a ele maiores condições de trabalho”*. Siqueira & Padovan (2008) refletem sobre a importância de se ter boas condições no ambiente de trabalho de forma a contribuir com a satisfação do trabalhador. Além disso, a satisfação, resultante das experiências do trabalhador no seu meio de trabalho, se irradia para a sua vida social, familiar, afetiva e pessoal.

Os professores também comentaram sobre o processo de formação profissional que contribui para o bem-estar docente: *“Eu acho basicamente que temos que melhorar a formação do professor através de currículos melhorados, através de um incentivo no plano de carreira que o atraia para frequentar um bom curso de formação...”* E assim concluiu: *“Não adianta falar de qualidade da educação enquanto o nosso professor não está sendo formado com qualidade”* (PH5). Também o PH2 argumentou: *“Você percebe que a internet já está falando coisas novas, a televisão está falando coisas novas e esse professor não se atualizou...”* Assim eles reclamam *“que o aluno não quer aprender”* e este, por sua vez, diz que o professor *“está desinformando, falando uma coisa fora da*

*realidade, então é aquele mal-estar...*” Em seguida o professor comentou sobre a necessidade de “*atualização e de falar a linguagem do aluno*” como fator determinante para a conquista do bem-estar em sala de aula.

De certa forma, o PH4 também comenta sobre a formação como sendo importante para a promoção do bem-estar docente, mas ele faz referência ao professor que reflete sobre a sua prática. Afinal, “*se o professor é reflexivo, ele desenvolve uma capacidade de absorver as adversidades e dessas adversidades tornar isso positivo [...] a gente só não se realiza quando não reflete sobre a prática pedagógica da gente.*” Em seguida o professor comentou que o fato de poder refletir sobre a ação docente faz com que esteja em melhores condições de bem-estar, por conseguir estabelecer bons níveis de relacionamento com os alunos e consigo mesmo. Nesse sentido, Mosquera & Stobäus (2008, p. 126) sugerem que “*[...] um professor com mais condições de ser bem-sucedido seria aquele que poderia e deveria desenvolver uma personalidade saudável e melhores relações interpessoais, tentando encaminhar-se para uma educação afetiva.*”

Os dois sábios professores que já eram aposentados e continuavam trabalhando na área da educação, finalizaram as entrevistas com importantes reflexões sobre a valorização da profissão docente: “*Eu sempre falo aos alunos, principalmente da área de licenciaturas, Pedagogia ou outras licenciaturas, que ninguém deve se inibir pelo fato de ser professor, o que precisa é lutar, é fazer com que esses olhem para a frente!*” (PH4). “*Gostaria que você dissesse nas suas aulas que você conhece alguém que admite que o mundo pode ser melhor através da educação e que vale a pena ser professor*” (PH5).

Mais uma vez é posta a ideia de que o professor deve ser sujeito de todo o processo e de que não adianta reclamar se a sociedade não o valoriza se ele mesmo também não o faz. É necessário que aqueles que já são professores ou mesmo que se encontram em processo de formação, passem a sentir orgulho da profissão sem “*se inibir pelo fato de ser professor*”, tendo a convicção de que “*o mundo pode ser melhor através da educação e que vale a pena ser professor*”, mesmo para quem é do gênero masculino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado com cinco docentes do gênero masculino que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, é possível constatar que os sujeitos investigados tinham formações pessoais, profissionais e familiares que contribuíram para o sucesso em sua profissão, tiveram possibilidade de desenvolver diversas habilidades que contribuíram para a promoção do bem-estar docente e para o exercício de um trabalho competente, tornando-os sujeitos ativos de todo esse processo.

Os docentes do gênero masculino acreditavam que as mulheres é que tinham maiores condições de trabalhar com crianças, por associar a profissão docente com a maternidade, mas reconhecem que nunca se sentiram discriminados por atuar em uma área vista socialmente como feminina. Eles entendiam que o bem-estar docente é influenciado por fatores sociais, mas que, também, depende da postura do educador; entendiam que é importante aumentar o número de homens no magistério e que, acima de tudo, vale a pena ser professor, mesmo para aqueles que são do gênero masculino.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, J. J. V. (2003). **Educação e gênero**: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000). Piauí: Programa de Pós-Graduação em Educação. [Dissertação de Mestrado apresentada à Fundação Universidade Federal do Piauí].
- Carvalho, C. V. (2001). Concepção de infância: um breve resgate histórico. In Carvalho, C. V., & Costa, P. J.; (Orgs.). *O bebê, a afetividade e a motricidade*: do pré-natal aos 2 anos. (pp. 17-22). Maringá: Dental Press Editora.
- COLLING, A. M. (2008). A construção histórica do feminino e do masculino. In Strey, M. N.; Cabeda, S. T. L.; & Prehn, D. R. (Orgs.). *Gênero e cultura*: questões contemporâneas. (pp 13-38). Porto Alegre: Edipucrs.
- Gudsdorf, G. (2003). *Professores para quê?* Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes.

- Esteve, J. M. (2005). Bem-estar e saúde docente. *Revista PRELAC-UNESCO*, Santiago, 1(1), 116-133.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, C. M. M. M. (2008). *Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. [Dissertação de Mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto Codex – Portugal: Porto Editora.
- Jesus, S. N., Santos, J. C. V., Stobäus, C. D., Mosquera, J. J. M., & Esteve, J. M. (2004). Formação em gestão do stress. *Mal-Estar e Subjetividade*. Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 358-371.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Lapo, F. R. (2005). *Bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação. [Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo].
- Louro, G. L. (2012). Mulheres na Sala de Aula. In: Priore, M. D., & Pinsk, B. C. (Orgs.). *Historia das mulheres no Brasil*. (pp.441-481). São Paulo: Contexto.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Monteiro, M. K., & Altamann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 720-741. <https://dx.doi.org/10.1590/198053142824>
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2008) O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: Enricone, D. (Org.). *Ser professor*. (pp 91-107). Porto Alegre: Edipucrs.
- Nascimento, S. H. (2006). *As relações entre inteligência emocional e bem-estar no trabalho*. São Bernardo do Campo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. [Tese apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade Metodista de São Paulo].
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, A. A. (2008). *Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. [Dissertação de Mestrado apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-79.
- Sevilhano, C. J. A. (2006). **Fatores críticos de sucesso e guinadas em carreiras entre 2000 e 2004**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Administração. [Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Siqueira, M. M. M., & Padovan, V. A. R. (2008). Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Strey, M. N. Violência de gênero: uma questão complexa e interminável. In: Strey, M. N., Azambuja, M. P., & Jaeger, F. P. (Orgs.) (2004). *Violência de gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Timm, E. Z. (2006). *O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação. [Tese de Doutorado, apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Vieira, D. A. (2003). *História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação. [Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo].

# LABORATÓRIO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS – UNIDADE CURRICULAR EM ESTREIA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Ana Paula Caetano<sup>1</sup>, Catarina Micaela Sobral<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), [apcaetano@ie.ulisboa.pt](mailto:apcaetano@ie.ulisboa.pt)

<sup>2</sup>Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), [cmsobral@ie.ulisboa.pt](mailto:cmsobral@ie.ulisboa.pt)

## Resumo

O estudo que se apresenta inscreve-se num projeto de investigação intitulado *Educação Emocional e Ética – para uma formação integrada*, e constitui a primeira análise do trabalho realizado em 2015/16 numa nova unidade curricular da Licenciatura de Educação e Formação do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, designada de *Competências Emocionais*. Trata-se de um laboratório opcional, para o 2º ano da licenciatura.

O projeto visa desenvolver conhecimento sobre os processos formativos e seus efeitos, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento dos estudantes, nas áreas emocional e ética. Iremos mobilizar nesta comunicação sobretudo as reflexões presentes nos portefólios das alunas e alguns dos dados das notas de campo das docentes.

Como resultados preliminares dos comentários das alunas e das notas de campo das formadoras sobressai a importância de atividades ligadas ao desenvolvimento do autoconhecimento, da partilha e reflexão sobre situações problemáticas e geradoras de emoções negativas, da instituição de práticas coletivas e culturais que incentivam o desenvolvimento de uma ética do cuidado, a coesão da turma, e um clima emocional de segurança e confiança. As formadoras, interessadas em assumir um modelo educativo que extravasa uma perspetiva personalista, centrada apenas no autoconhecimento, introduziram práticas educativas que incentivam a indagação crítica e que levam as estudantes a participar e atuar em eventos dentro e fora da instituição educativa, focadas no conhecimento de outras experiências educativas e culturais e na investigação sobre temas emocionais, associados a questões éticas relativas à Paz. É sobre essas experiências que iremos fazer uma análise e reflexão crítica.

Palavras-chave: Pedagogia do ensino superior, competências emocionais, ética, autoconhecimento, formação pela investigação.

## Abstract

The study presented is part of a research project titled *Emotional Education and Ethics – for an integrated training* and it is the first analysis of the work done in 2015/16 at a new curricular unit of the Degree in Education and Training of the Institute of Education, University of Lisbon, called *Emotional Competences/ Skills*. It is an optional lab for the 2<sup>nd</sup> year of the degree.

The project aims to develop knowledge about the formative processes and their effects, on students' development, namely the emotional and ethical areas.

In this particular communication it will be addressed the students' portfolios and the teachers' field notes.

As preliminary results stands out the importance of activities related to the development of self-knowledge, sharing and reflection on problematic situations that cause negative emotions, the institution of collective and cultural practices that encourage the development of an ethic of care, the cohesion of the class, and an emotional climate of safety and trust. The trainers were interested in assuming an educational model that goes beyond a personalistic perspective, focused only on self-knowledge, introduced educational practices that encourage critical inquiry and lead students to participate and act on events inside and outside the educational institution, focused on knowledge of other educational and cultural experiences and research on emotional themes associated with ethical questions related to Peace. It is about these experiences that an analysis and critical reflection will be made.



Keywords: higher education pedagogy, emotional skills, ethics, self-knowledge, research training.  
[MÁX- 5 PALAVRAS]

## 1. INTRODUÇÃO

Nas investigações sobre emoções em educação assiste-se à mobilização de uma grande variedade de disciplinas (psicologia das emoções, psicologia da educação, formação de professores, sociologia, etc.), paradigmas, (teorias críticas, fenomenologia, estudos de caso ideográficos, pós-positivismo) métodos (qualitativo, quantitativo e mistos), sujeitos (desde crianças do pré-escolar a alunos do superior, bem como professores). Os resultados de investigação sugerem que se devem considerar múltiplas emoções na reflexão sobre problemas educacionais (Pekrun & Schutz, 2007) e que importa uma educação emocional que promova o desenvolvimento de um conjunto de competências para lidar com as emoções próprias e dos outros Graczyk, (2000). As competências emocionais têm diversas consequências positivas para o sentido de integridade e autocontrole do próprio, o que fortalece essas mesmas competências, tais como as de gestão das emoções e de resiliência. Desenvolve-se, assim, um sentimento de bem-estar que se estende à relação consigo próprio, com os outros, com as situações e que favorece a prossecução enérgica dos objetivos e uma ação coerente com o sentido moral (Saarni, 2000). Apesar das emoções serem programas inatos, automatizados e estabelecidos pelo genoma, elas também têm muito de personalizável e educável - frequência, intensidade, duração, expressão, conteúdos específicos, situações desencadeadoras (Damásio, 2010) - e é essa dimensão pessoal e cultural da emoção que nos interessa aqui explorar. Não se trata de estudar as emoções como se nada tivessem a ver umas com as outras, mas de analisar as emoções na sua relação dinâmica e de as compreender na sua relação com outras dimensões, entre as quais salientamos as dimensões cognitivas e contextuais. É neste sentido que entendemos o constructo de competências emocionais. No modelo de competências emocionais de Saarni (2000), construtivista social que defende a necessidade de estudar os sujeitos em interação com as situações, são três os fatores que contribuem para a competência emocional:

- Self - ajuda a compreender experiência emocional quando se revela num meio físico e social (self ecológico), numa estrutura temporal passado-futuro (self ampliado) e em reação aos padrões e valores dentro de um contexto social (self avaliador)
- a história do desenvolvimento (crenças e atitudes culturais, observação dos outros que são importantes...)
- as disposições morais

Nesta, como noutras perspetivas, as dimensões emocionais e éticas estão intimamente associadas, de forma dinâmica. Os valores éticos, as disposições morais individuais e a reflexão ética repercutem sobre as competências que são promovidas socialmente e sobre o modo como as situações são experienciadas emocionalmente pelas pessoas. Mas também o inverso acontece, pois as emoções são constituintes necessárias do conjunto das nossas experiências de valor, embora não suficientes para fundar os valores nem significando que estejam sempre presentes em todas essas experiências (Livet, 2000).

Diversos modelos de inteligência emocional e competências emocionais têm vindo a ser apresentados pelos investigadores e teóricos nesta área. No laboratório em análise utilizámos sobretudo os modelos de inteligência emocional de Bar-On (2006) e de Goleman (1996) para favorecer uma autoconsciência emocional das estudantes. Esta seleção decorreu dos instrumentos de que dispúnhamos para facilitar uma autoavaliação (baseados no modelo de Goleman) e das intenções de mudança formuladas pelas estudantes, e que daí emergiram. Do modelo de Goleman, enfatizamos a sua conceção de competências em torno de cinco áreas, que organizámos em quatro quadrantes definidos por dois eixos cartesianos, como a seguir se apresenta:

Figura 1: Áreas de competências emocionais



Usámos ainda o modelo de Bar-On (2006), pois verificámos que estudantes delimitavam para as aprendizagens que se propunham realizar um conjunto de competências e disposições muito próximas das referidas nesse modelo.

Outros referenciais foram importantes, nomeadamente o relativo ao clima emocional (Rivera & Paez, 2007), pois pretendíamos um trabalho sobre emoções que extravasasse o foco individual e integrasse uma compreensão sociocultural das emoções. No mesmo sentido, buscámos práticas formativas que trabalhassem as dimensões sociais e culturais e permitissem um desenvolvimento do grupo-turma e da sua inserção na instituição-universidade.

## 2. O PROJETO EDUCAÇÃO EMOCIONAL E ÉTICA – PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRADA

O projeto “Educação emocional e ética – para uma formação integrada” é um projeto de investigação, com uma componente de formação, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores nas áreas emocional e ética, confluindo para o desenvolvimento dos educandos nas mesmas áreas. Na sua componente formativa, pretende contribuir para o autoconhecimento e aprofundamento do conhecimento profissional, alimentados por pesquisas de natureza diversificada, numa abordagem transdisciplinar que extravasa o domínio das múltiplas disciplinas científicas que se têm debruçado sobre estas temáticas. Entende-se que a dimensão emocional é porta de entrada que permite aprofundar outras dimensões e aspetos que com ela se relacionam e que permite trabalhar as suas raízes e implicações éticas, estéticas, metafísicas, políticas, biográficas, culturais e pedagógicas, no sentido de uma integração e expansão da consciência, a nível individual e coletivo. Desenha-se numa perspetiva de investigação-formação, através de projetos colaborativos que emergem dos próprios contextos educativos e dos desafios aí identificados pelos protagonistas, criando espaço para a partilha e reflexão sobre as práticas, para a vivência e reflexão de experiências em sessões formativas, para a pesquisa teórica e empírica e para testagem de estratégias e recursos em contexto. Tem diversos campos de desenvolvimento, entre os quais a formação de professores em contexto escolar, mas também a formação de outros educadores e formadores, em contextos educativos diversos, nomeadamente na formação de licenciados em Educação e Formação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), como é o caso desta apresentação.

Na presente comunicação focaremos a atenção apenas nas seguintes questões de investigação:

- Como se desenvolve a formação de estudantes do ensino superior, nas dimensões emocional e ética?
- Como se vivenciam esses processos de formação, por estudantes e formadores do ensino superior?

Estas questões são tratadas de forma integrada no aprofundamento de cada um dos dilemas e tensões vividos.

## 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Inscrita numa investigação de investigação-formação, assumimos nesta comunicação um processo de *self study* colaborativo (Loughran, 2009) em que nós, autoras deste artigo e formadoras, analisamos dilemas e tensões com que nos fomos surpreendendo e debatendo ao longo da formação, procurando assim um olhar crítico sobre a nossa própria prática e conceções, tendo em conta o contexto institucional em que nos inseríamos e ainda as dinâmicas que iam acontecendo no grupo-turma, entre as quais o acolhimento pelas alunas às nossas propostas e as suas próprias iniciativas. Concentraremos a atenção sobre alguns e tensões que foram emergindo durante a formação mas iremos ainda enunciar outros que foram sendo desvelados com a análise dos dados relativos aos portefólios das alunas. Dadas as limitações de espaço optamos por não aprofundar todos os dilemas e tensões já identificados, deixando para outras publicações um tratamento sistemático dos restantes.

Para esta comunicação partimos dos diários que íamos elaborando em separado durante a formação (notas de campo e/ou reflexões das docentes – NC/R, D1/2), para fazer emergir os dilemas e tensões a aprofundar. Seguidamente analisámos os portefólios das alunas à luz desses dilemas e integrámos alguns elementos daqueles para assim aprofundar essa reflexão (testemunhos identificados com as iniciais dos nomes). O texto resultante faz um diálogo dos dados dessas diversas fontes.

#### **4. O LABORATÓRIO COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, NO QUADRO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**

O laboratório Competências Emocionais é uma nova unidade curricular opcional para o 2º ano da licenciatura da Licenciatura de Educação e Formação do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa. Tem por principais objetivos o desenvolvimento de conhecimento e competências na área emocional e ética, contribuindo para a formação intrapessoal, interpessoal e profissional dos estudantes, pelo que os seus conteúdos são tratados a um nível mais amplo, de forma interdisciplinar, mas também a nível mais circunscrito à área educativa. Propõe-se que os alunos desenhem os seus projetos de aprendizagem e de pesquisa, a partir de processos de autodiagnóstico. O projeto de turma, entendida esta como uma comunidade de aprendizagem, é desenhado em conjunto e corresponde a uma adaptação do programa às necessidades e interesses do grupo. Nas aulas teórico-práticas desenvolve-se um processo cooperado, com participação dos alunos na proposta e dinamização de atividades, concorrendo para a prossecução dos projetos individuais. Entre as atividades desenvolvidas no corrente ano de 2016/17, destaque para a auto-observação, trabalho a pares e dinâmicas de grupo com autoexpressão, diálogo reflexivo sobre situações reais, práticas coletivas de cuidado mútuo, participação em palestras fora do IEUL, desenvolvimento de um projeto da turma sobre a Paz, integrado num evento de divulgação científica. A plataforma *moodle* constituiu um importante recurso para a organização, desenvolvimento e avaliação da unidade curricular. Desenvolveu-se uma avaliação formativa e formadora, com momentos de autoavaliação, heteroavaliação e coavaliação dos portefólios, das aprendizagens e dos processos educativos. Salienta-se a participação e a elaboração de um portefólio individual, pelas alunas, com apresentações descritivas e reflexivas de todo o trabalho desenvolvido no laboratório, incluindo planos de autoaprendizagem fundamentados, materiais pesquisados relativos a leituras, projetos, práticas educativas, reflexões gerais e parcelares sobre as atividades desenvolvidas em aula e fora dela, narrativas do quotidiano.

A turma era constituída por 16 estudantes, todas do sexo feminino, a maioria com 19-20 anos, das quais 3 eram trabalhadoras estudantes, tendo estas entrado num regime de apoio tutorial.

#### **5. DILEMAS E TENSÕES DA FORMAÇÃO**

- Criar confiança/desafiar: Como conciliar um trabalho em profundidade com a dificuldade das alunas se exporem perante as professoras, as colegas da turma, outros interlocutores fora das aulas?

Estas aulas pretendiam ser um laboratório, entendido como um espaço de experienciação, exposição de si, aprofundamento de quem somos, tomada de riscos para ensaiar novos modos de lidar com as situações que emocionalmente nos tocam, isto para além de ser um espaço de reflexão e partilha sobre dificuldades, bloqueios, situações desagradáveis. Por isso, logo na primeira aula propusemos que nos apresentássemos de uma forma expressiva, indo a pares ao meio da roda e dialogando

sobre quem somos, sobre as emoções que sentimos, sobre as nossas disposições emocionais na etapa de vida que atravessamos e as mudanças que a esse nível vivemos. Ir ao meio da roda implicava, ainda, que nos expressássemos corporalmente e que na roda os colegas mimetizassem essa expressão corporal e verbal, como forma de acolhimento e celebração do outro. Parecia simples, mas não foi. Ainda que para muitas alunas essa tenha sido uma boa forma de arranque para o que veio a seguir, como ilustram os seguintes testemunhos:

A dinâmica de grupo *roda de apresentação* iniciou com a reflexão sobre 3 questões-chave: “Como me sinto?” (referente a estados emocionais), “Como me estou a sentir neste momento da minha vida?” (relativo a humor) e “Como me sinto habitualmente?” (respeitante a traços emocionais). (NC2, D2).

Foi muito interessante ver o modo como as docentes interagiam ou mesmo participavam nas atividades por elas propostas, dava-nos o à vontade necessário para fazermos quaisquer coisas que nos passassem pela cabeça. (C)

Foi uma dinâmica que permitiu um certo “quebra-gelo” no grupo (...). Considero que foi uma atividade bem pensada e adequada, que nos fez encarar o tempo de aula como um espaço de partilha e não tão “rígido” como nas restantes Unidades Curriculares. (B)

Confesso que ao início estava um pouco apreensiva porque não sabia bem o que íamos fazer, no entanto com o decorrer da atividade achei que era bastante interessante, não só pelo facto de fazer um exercício de autoconhecimento, mas também foi uma forma de conhecermos melhor quem nos acompanha diariamente, neste caso a turma. (F)

Mas, por outro lado, fomos nos apercebendo e surpreendendo, logo na primeira aula, e depois pela leitura que íamos fazendo dos registos dos portefólios a que íamos tendo acesso, que nem sempre a exposição foi bem acolhida e por vezes foi mesmo sentida como violentação:

Foram momentos bastante eufóricos e alegres, mas também envergonhados face à exposição perante o grupo. Chegou a haver uma afirmação de sensação de “palhaça” – “Neste momento sinto-me uma palhaça (acompanha com mímica alusiva ao nariz redondo da personagem de palhaço)”. Aqui, houve necessidade de esclarecer que a atividade não pretendia ridicularizar, mas sim valorizar a livre expressão oral e corporal bem como a interação com o outro, numa relação de proximidade e tentativa de empatia e, portanto, de identificação com o sentimento alheio que estava a ser partilhado. (NC2, D2).

Para mim pessoalmente não acho que esta atividade tenha puxado muito o meu lado de me expor e, principalmente, no que diz respeito à parte física, acho que puxou muito para a “palhaçada”, e não sou uma pessoa que gosta de se expor dessa maneira, principalmente com docentes no espaço.

Se não houver um ambiente de confiança total e à vontade, este tipo de atividade nunca irá ser totalmente bem sucedida, pois as pessoas, como foi visível, vão apenas tentar “despachar” a atividade e dizer, por exemplo: “sinto-me bem. Estou a atravessar uma fase boa, e sou uma pessoa bem disposta”, não se vão abrir ao ponto de dizer a verdade e/ou explorar mais as emoções. Talvez, se antes deste tipo de atividades houvesse atividades de “ganho de confiança”, não tanto de alunos-alunos porque já nos conhecemos, muitos de nós há 3 Semestres, mas principalmente, de docentes-alunos (H).

Outras alunas, apesar da resistência, acabam por assumir o seu valor para um clima relacional de abertura e confiança:

Apesar de no início da atividade estar mais desconfortável, enquanto a atividade se desenrolava ficava mais descontraída e confortável, talvez por sentir que estávamos todas no mesmo papel e por algumas risadas lançadas, seja quando uma colega disse que se sentia uma palhaça, ou quando outra colega foi ao meio e não conseguia parar de rir e iniciar a conversar/perguntas com a sua colega.(I)

Pessoalmente, eu não gostei muito da atividade primeiramente porque naquele dia não estava com disposição para falar sobre como me sentia e depois pelo facto de eu ser uma

pessoa bastante tímida e reservada e ir ao centro do círculo fez-me sentir um pouco exposta e “desarmada”. No entanto, houve pessoas com um à vontade enorme e outras como eu decidiram não demonstrar tanto de si.

Esta atividade puxou muito por todas nós, enquanto grupo, na medida em que nos aproximou mais, pois toda a gente ficou bastante descontraída o que possibilitou esta aproximação. Apesar de o meu humor para a atividade não ser o melhor, considero esta atividade bastante interessante e gostaria de um dia repetir! (S)

Confesso que ao início estava um pouco receosa, mas depois passou visto que a turma teve que fazer o mesmo que eu. Por outro lado acho que esta atividade também não permitiu expressar tudo o que estava a sentir visto que estava um pouco envergonhada e receosa, como disse em cima, pois estava toda a turma a observar-me. Concluindo, para além destes meus dois pontos de vista, acho que a atividade planeada pelas professoras correu bem, pois foi um momento de partilha, de expressão do pensamento e do corpo e também de divertimento, mesmo com a vergonha que senti, mas considero que foi uma atividade muito bem conseguida e desenvolvida.(MG)

Mais uma vez se realça a diversidade de reações às atividades. Logo que nos apercebemos disso procurámos estar mais atentas e ser mais cautelosas, assumindo uma ética da responsabilidade e do cuidado perante a nossa atuação docente. Mas verificámos que os desafios para uma maior exposição muitas vezes surgiam delas e que quando isso acontecia elas se iam abrindo mais. Veja-se o caso de outras duas atividades propostas e dinamizadas por alunas, centradas em situações difíceis e nos seus medos:

No meu caso, falei acerca de um episódio de discordância entre mim e a minha melhor amiga sobre um trabalho que realizamos já há algum tempo. Apesar de ter gostado da atividade, o facto de ter de partilhar com a turma uma coisa minha não foi uma coisa que me agradasse muito, porque não me dou com algumas pessoas e achei desnecessário o facto de ter que partilhar com elas coisas da minha vida mais pessoal. No entanto acho que a atividade correu bem, serviu para nos conhecermos melhor umas às outras e mais uma vez partilhamos experiências. (F)

Em suma, foi uma atividade totalmente conseguida pela nossa colega, e que fez com que nos ajudássemos umas às outras, e melhorar a situação. E vemos que para “todos os males, existe uma solução”. (CL)

Foram partilhadas bastantes histórias, e acho que muitas de nós nos reconhecemos nos medos umas das outras. (H)

Foi um processo progressivo e que foi sendo aprofundado à medida que iam ganhando confiança no grupo e nas docentes, à medida que iam tendo mais à vontade e autoconfiança para se exprimirem. No entanto, esta questão não foi totalmente ultrapassada por algumas alunas. Vejam-se alguns depoimentos nesse sentido:

Além disso, há questões que são muito pessoais para serem trabalhadas em aula, como aconteceu com algumas atividades e, a meu ver, numa unidade curricular que, embora opcional, não deve exigir muito que os alunos falem de si mesmos. Digo isto no sentido em que, se eu me recusasse a participar na maioria das atividades por achar que as mesmas eram invasivas, como também em partilhar neste mesmo portefólio algumas dessas mesmas questões, então a minha avaliação estaria comprometida. (M)

Procuramos ultrapassar alguns constrangimentos, como foi o caso de permitir que os portefólios fossem parcialmente escritos e entregues em mão às docentes, sem ficarem expostos publicamente num portefólio digital. Há, no entanto, questões que ficam por resolver. Ao assumirmos uma determinada proposta curricular esperamos não a defraudar apenas porque alguns alunos têm dificuldade em responder aos seus princípios estratégicos de base. Uma unidade curricular de opção implica o conhecimento da proposta e o assumir riscos quando se faz a sua escolha. Mas claro que isso não obvia que se procure algum equilíbrio, para respeitar as diferenças e encontrar uma forma progressiva de entrar no mundo do outro, à medida que se ganha confiança.

O facto de também não existir um ambiente de confiança entre as alunas que estavam presentes também levou a que a atividade não ficasse tão bem conseguida, pois sem essa confiança os pares iam para o meio da roda e tentavam fazer rapidamente a atividade e voltar para o lugar. Apesar de não haver esta ligação entre alunas, deu para perceber quem é que tinha que desenvolver mais as suas capacidades comunicativas e interpretativas. (R)

Fica um ensinamento para irmos com mais cuidado numa primeira fase, em situações posteriores.

- Como integrar os projetos individuais num projeto de turma, que extravase o espaço da sala de aula, se insira no contexto institucional e aprofunde a dimensão crítica, cultural e indagativa da formação?

Na 1ª aula, quando descodificámos a nossa proposta programática, assumimos o carácter aberto da unidade curricular e a necessidade de construir em conjunto um projeto coletivo que integrasse e respondesse parcialmente aos projetos individuais que as alunas precisariam de elaborar, a partir de um autodiagnóstico:

A dada altura, partindo daquilo que as alunas iam enunciando, começámos (docentes) a dar ênfase a aspetos pertinentes e/ou conteúdos patentes no programa da unidade curricular, o qual se frisou que era flexível, aberto e que se queria manifestamente partilhado e (re)construído conjuntamente com o grupo-turma. (NC6, D2)

Dado o carácter aberto do programa, o desconhecimento do grupo-turma e que era o primeiro ano em que a atividade curricular ia funcionar havia, de início, uma grande incógnita acerca de como iríamos conciliar estas dimensões individuais e coletivas. Assumíamos o seu carácter emergente e queríamos que a formação não tivesse apenas um carácter personalista, de desenvolvimento pessoal, mas também dimensões indagativas e críticas. O projeto coletivo sobre a paz emergiu em função de diversos movimentos confluentes: por um lado nos projetos individuais era frequente a referência à dificuldade de lidar com a ira, o mau humor, a impulsividade, a dificuldade em aceitar críticas; por outro lado as docentes estavam na comissão organizadora de um evento no Instituto de Educação, sobre educação e cidadania, subordinado ao tema da paz. Deu-se, assim, o envolvimento das alunas no seminário através da sua participação nas sessões, mas também com a construção de instrumentos de investigação e em processos de recolha de depoimentos sobre a paz, junto dos participantes. Deste modo, conseguiríamos integrar a dimensão institucional e a dimensão indagativa.

Este seminário pretendia uma reflexão conjunta sobre as múltiplas dimensões da problemática da paz e da educação para e pela paz, no contexto das diversidades, interdependências, afinidades, realizações, aspirações e patamares de desenvolvimento que são património da nossa contemporaneidade. No dia 21 de Abril a turma foi dividida, em pequenos grupos, em que cada grupo tinha um texto para ler e que ligado ao tema da paz, através da leitura do mesmo os grupos tinham de identificar entre 4 questões que pudessem ser integradas no Questionário da Paz. Após cada grupo ter concluído a proposta de atividades, foram afixadas no quadro as questões planificadas pelos diferentes grupos, em que tínhamos de escolher as mais adequadas para se inserir no Questionário. (S)

Decidimos então fazer um “Estendal da Paz” em que os participantes colocaram numa folha o que entendem por Paz e a sua importância e, com essa participação na nossa iniciativa, tinham direito a um balão com a frase “pela paz, para a paz”. Foi bom fazer esta atividade pois senti que o trabalho que desenvolvíamos nas aulas ia além do grupo da turma e que podemos sempre ter um pequeno gesto que dinamiza e envolve os outros a refletir sobre um tema tão importante como é o caso da paz. (B)

Tinha a função de ir ter com as pessoas e perguntar se gostariam de responder ao questionário, a maioria das pessoas mostrou-se bastante acessível e aceitaram logo responder. Aliás os questionários tiveram uma grande adesão, maior que aquilo que esperávamos. Os restantes elementos da turma estavam encarregues de estar ao pé do “Estendal da Paz”, feito por elas, onde as pessoas que frequentavam a Conferência podiam escrever uma frase de Paz e dar o seu contributo para a mesma. (IN)

Ao longo do projeto organizaram-se atividades preparatórias em grupo, tendo as alunas organizado 3 equipas em função dos seus interesses, pelo que só quando se juntaram perceberam com quem iriam trabalhar, o que ajudou a superar tendências para se juntarem por questões eletivas e a formarem subgrupos estáveis que cristalizavam as relações e levavam ao isolamento entre os grupos. Pretendíamos, assim, introduzir mudanças no clima emocional da turma.

Concluindo e como já disse para outras atividades de grupo, acho que são atividades sempre muito bem concretizadas e a meu ver sempre com um grande objetivo por detrás. Achei que foi uma atividade pequena mas ajudou a trabalhar em grupo. Devo confessar que me surpreendi muito comigo mesma, porque quando vi o grupo que me tinha calhado fiquei um pouco reticente porque tinham sido pessoas que eu quase nunca falava e achei que o trabalho não ia ficar bem feito devido a isso. Mas como já disse surpreendi-me muito porque trabalhamos mesmo bem, ouvimos a opinião umas das outras e confesso que gostei muito de me ter calhado este grupo pois consegui conhecer um pouco do método de trabalho das minhas colegas e um pouco das suas personalidades.(MG)

Refletindo acerca desta atividade e tendo em conta o modelo Bar-on, tenho pena de não ter conseguido estar mais presente nos dias do seminário, no entanto foi uma atividade que me deixou bastante motivada, principalmente a parte dos preparativos, considero que fiz um bom trabalho no que dizia respeito à minha tarefa. De um modo geral acho que todos os grupos trabalharam bastante bem, coisa que não me lembro de ver a acontecer, sem contar com os nossos grupos de trabalho, conseguimos assumir a responsabilidade de contribuir para que as pessoas que frequentassem este seminário tivessem outro tipo de experiências. Não considero que tivesse havido algo de errado, no período em que estive presente, estávamos todas bem-dispostas e bastante recetivas quanto ao projeto. (F)

Foi a primeira vez que participei num evento assim e considero ter sido uma boa experiência, gostei muito de ter participado nesta conferência. (IN)

Esta experiência, que para muitas foi a primeira vez em que verdadeiramente participaram num evento de natureza científica, sem ser como meras ouvintes ou auxiliares no apoio logístico, foi vivida de uma forma intensa, tendo proporcionado uma oportunidade de reflexão e de atuação ética sobre o tema da paz e sobre o papel da educação, para além de ter sido encarada como um contributo para levar outros a refletir sobre ela:

No entanto, essas pequenas situações que a nós nos perturbam a paz não são nada comparadas às situações que perturbam a paz no mundo, e é necessário ter consciência disso. Em parte, este Seminário vem mostrar uma das mais poderosas armas para mudar o mundo: a educação (Nelson Mandela).(…) “Eu acredito sinceramente que a única maneira de criar uma paz mundial é através não só da educação das nossas mentes, mas também dos nossos corações e das nossas almas.” (Malala Yousafzai) (AR)

Na minha opinião, foi uma Conferência muito calma, muito rica em testemunhos de experiências, onde as pessoas se expressavam livremente sobre o que sentiam, o que queriam, entre outros. Foi a primeira vez que participei num evento desta temática, e considero ter sido uma experiência muito enriquecedora a vários níveis. Achei que foi uma iniciativa muito gratificante pela participação do público, tanto a nível do nosso cartaz como ao nível dos questionários, onde se verificou uma grande adesão, maior do que eu estava à espera. (...) No geral, gostei muito de ter participado na Conferência da Diversidade, Cidadania e Educação porque, me permitiu refletir criticamente acerca da temática da Paz, compreender de que forma é que as competências emocionais podem estar interligadas a várias temáticas, tais como: a educação, a diversidade, a cidadania e a paz e desenvolver competências emocionais de acordo com o contexto da Conferência. (CR)

## 6. REFLEXÃO FINAL: OUTROS DILEMAS E TENSÕES

Optámos por apenas tratar, neste contexto, 2 dilemas/questões, mas muitos outros foram emergindo ao longo do processo. Ficam, aqui, em aberto, enunciados alguns deles, a fim de serem tratados posteriormente, no âmbito de outras publicações. Resta-nos, para finalizar, enunciar aqueles que já fomos conseguindo identificar:

- Como integrar as dimensões emocional e ética, articulando-as com outras num processo holístico?
- Como articular teoria e prática no aprofundamento do conhecimento e da reflexão das alunas?
- Como promover a interculturalidade e a consciência da dimensão cultural das emoções, num trabalho centrado na educação emocional e ética?
- Como introduzir uma prática cultural com raízes noutras culturas que promova relações pautadas por uma ética de cuidado e valores de solidariedade, integrando-a numa cultura pedagógica distinta?
- Como promover uma conscientização política a partir do trabalho com as emoções?
- Como quebrar a autocentração e abrir para o societal?
- Como ir ao encontro de necessidades explícitas/fazer emergir novas necessidades e desejos de mudança?
- Como estimular o comprometimento com um projeto de desenvolvimento individual com implicações na vida quotidiana e onde desenvolvem pesquisa nos seus contextos pessoais?
- Como articular o projeto individual com o projeto institucional para que sejam verdadeiramente assumidos como projetos próprios?
- Como estimular a teorização da sua experiência, pelas alunas?
- Como aprofundar as questões de forma a contribuir para uma mudança efetiva, num tão curto período de tempo?

O trabalho de investigação com o laboratório vai prosseguir, num subprojeto que intitulámos de Educação e Formação no Ensino Superior e vai imbricar com outras vertentes da formação, nomeadamente da formação contínua de professores, constituindo estes dois eixos, juntamente com um eixo de autoestudo, centrado na formação dos formadores, o projeto mais amplo, que por sua vez se articula com um outra equipe no Brasil, a trabalhar em modalidades similares, com questões comuns a alguns recursos partilhados.

## REFERÊNCIAS

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 , supl., 13-25.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência*. Lisboa: Temas e debates
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Graczyk, P.A.; Weissberg, R.P.; Payton, J.W.; Elias, M-J.,; Greenberg, M.T. & Zins, J.E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 391-410). San Francisco: Jossey Bass.
- Livet, P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris: PUF
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Pekrun, R. & Schutz, P. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In Paul. A. Schutz & Reinhard Pekrun (Eds.). *Emotion in education*. Amsterdam: Academic Press.
- Rivera, J & Paez, D. (2007). Emotional climate, human security and cultures of peace, *Journal of Social Issues*, 63 (2), 233-253.
- Sá, I. (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. *Cadernos de Criatividade*, 4, 7-16.



Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). The handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey Bass

Thích Nhất Hạnh (2010). *Lições sobre o amor*. Porto: Sextante Editora.

# EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ADULTOS: UM PROJETO PILOTO NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**Helena Quintas<sup>1</sup>, Fernanda Matias<sup>2</sup>, Nélia Amado<sup>3</sup>, Susana Carreira<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>*Universidade do Algarve e CIEO (PORTUGAL), hquintas@ualg.pt*

<sup>2</sup>*Universidade do Algarve e Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia - CEFAGE (PORTUGAL), mformatias@ualg.pt*

<sup>3</sup>*Universidade do Algarve e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), namado@ualg.pt*

<sup>4</sup>*Universidade do Algarve e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), scarrei@ualg.pt*

## Resumo

De acordo com a OCDE (2006), a Educação Financeira tem como propósito proporcionar a todos os cidadãos uma melhor compreensão dos conceitos financeiros, tornando-os mais atentos aos riscos e oportunidades financeiras, de forma a tomarem decisões refletidas, saberem onde se dirigir para obter ajuda e adotarem comportamentos que melhorem o seu bem-estar financeiro. A Universidade do Algarve, através do Grupo de Voluntariado da Educação Financeira, associou-se a este desafio realizando várias sessões de divulgação e sensibilização para esta temática para diferentes públicos-alvo. Nesta comunicação apresentamos e analisamos a tarefa realizada em sessões de formação de quatro cursos distintos de um Centro de Emprego e Formação Profissional do IEFP. Dos 61 participantes envolvidos, a maioria tem idades compreendidas entre os 21 e 30 anos, encontra-se na situação de desemprego e a frequentar cursos de formação profissional que lhes permitam concluir o 12.º ano e entrar no mercado de trabalho. A tarefa proposta tinha como objetivo a elaboração de um orçamento familiar com um determinado rendimento. Após uma abordagem ao conceito de despesas necessárias e extras, fixas e variáveis, abordou-se o conceito de saldo (positivo e negativo). Os dados mostram a dificuldade dos formandos em refletir sobre os diversos tipos de despesas fixas mensais e em repartir os rendimentos pelos vários itens das despesas mensais. Os formandos mais novos mostram pouca consciência das despesas necessárias, como, por exemplo, com a alimentação.

Palavras-chave: Educação Financeira, orçamento familiar, despesas, saldo.

## Abstract

Financial Education is considered by the OECD as vital to provide all citizens a better understanding of financial concepts, by increasing their awareness of the risks and financial opportunities for informed decision making, and offering opportunities and sources of advice for adopting behaviours that improve their financial well-being. The University of Algarve, through its Financial Education Volunteering Group, has become involved in this challenge by promoting sessions aimed at dissemination and awareness about this theme addressing different target populations. In this presentation we present and analyze a task that has been proposed in training sessions to four different courses of an Employment and Professional Training Center from the IEFP. Among the 61 participants, the majority is aged between 21 and 30 years old, are unemployed individuals who are attending vocational training courses that will enable their completion of secondary education and entering the labor market. The task was aimed at creating a family budget subject to a given money income. After having learnt about needed and extraordinary expenses, fixed and variable, they were given the concept of balance (positive and negative). The collected data show the participants' difficulty in reflecting on the different types of monthly fixed expenses and in distributing the income by the several items of the monthly expenses. The younger participants showed little awareness of the needed expenses, such as food expenses.

Keywords: Financial Education, family budget, expenses, balance.

## 1 INTRODUÇÃO

A evolução da sociedade, marcada pela globalização, integração dos mercados financeiros e inovação tecnológica nos últimos vinte anos na maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (doravante, OCDE), tornou premente a necessidade da educação financeira dos indivíduos. Por um lado observa-se crescente complexidade e diversidade dos serviços e produtos financeiros que, paralelamente, se têm tornado mais acessíveis a pequenos investidores, expansão do crédito ao consumo e maior responsabilização pessoal pela gestão das suas finanças do que no passado. Por outro, as pessoas têm de tomar decisões financeiras que poderão ter importantes consequências ao longo das suas vidas (por exemplo, escolher entre o arrendamento ou aquisição de habitação; poupar para investir em educação ou em planos de reforma) e decisões financeiras de menor impacto (por exemplo, utilizar cartões de crédito; adquirir um seguro de saúde) para as quais, e não raramente, faltam o conhecimento e as competências financeiras.

Os estudos sugerem que somente uma pequena percentagem da população é detentora do conhecimento básico dos conceitos necessários para a tomada de decisões financeiras, tanto em países com mercados financeiros desenvolvidos, como em vias de desenvolvimento (Lusardi & Mitchell, 2014).

Os conceitos de educação financeira, conhecimento financeiro e literacia financeira são, muitas vezes, utilizados indiferentemente pelos investigadores e poucos têm tentado definir ou diferenciar estes termos (Huston, 2010). Esta autora acrescenta que, tipicamente, os indicadores de literacia financeira e/ou o conhecimento financeiro são os *inputs* utilizados para modelar a necessidade de educação financeira. Noutros termos, a educação financeira contribuirá para aumentar o nível de literacia financeira (Sukumaran, 2015), conforme se observará na secção seguinte.

Genericamente, a atenção que tem sido dispensada à educação financeira nas últimas duas décadas cresceu em correlação direta com a crescente complexidade de produtos e mercados financeiros (Alsemgeest, 2015). Fatores como a crise financeira internacional, que afeta as economias desde 2008, o aumento das taxas de desemprego, o decréscimo das taxas de poupança, o sobre-endorçamento das famílias e o aumento de famílias que declaram falência contribuíram para despertar, em muitos países, a necessidade de melhorar o nível de educação financeira das populações.

“As organizações internacionais como o G20, a OCDE, a União Europeia e o Banco Mundial têm desenvolvido um amplo trabalho de promoção de programas de formação financeira e de sensibilização para a importância da literacia financeira” (Banco de Portugal, 2013). A OCDE tem estado particularmente ativa em prol da melhoria do nível de educação financeira, especialmente desde 2005, ano em que publicou um relatório no qual destacava a grave insuficiência de literacia financeira em muitos países (OCDE, 2005), tendo, em 2008, criado uma Rede Internacional de Educação Financeira e, em 2012, no Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA), introduzido a avaliação opcional da literacia financeira em alguns países. Portugal não foi incluído.

À semelhança de outros países, Portugal também tem revelado alguma preocupação com o nível de literacia financeira da sua população, embora formalmente não exista uma estratégia para a promoção da literacia financeira a nível nacional extensível aos diferentes níveis de ensino. Em 2010 o Banco de Portugal aplicou um questionário conhecido por “Inquérito à literacia Financeira da População Portuguesa”.

A educação financeira é deveras importante. A evidência empírica mostra que as disparidades de conhecimento financeiro entre os jovens pode atuar como um multiplicador de desigualdade de riqueza entre os adultos mais velhos (Lusardi, 2015), que a literacia financeira é um importante elemento de promoção da inclusão financeira (Sukumaran, 2015), tem um efeito positivo nos comportamentos financeiros dos indivíduos (Shim, Xiao, Barber & Lyons, 2009), e é um importante elemento de estabilidade económica e financeira dos indivíduos e da economia (Lusardi, 2012).

Esta comunicação insere-se na corrente de investigação de educação financeira para adultos. Descreve um projeto de formação da responsabilidade da Universidade do Algarve, numa iniciativa de voluntariado de docentes desta instituição de Ensino Superior no Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional de Faro (IEFP).

## 2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E LITERACIA FINANCEIRA

Existem inúmeras definições de literacia financeira, mais ou menos abrangentes, mas não há uma universalmente aceite (Huston, 2010), o que poderá, eventualmente, afetar o efeito de programas de educação financeira. Este estudo refere que a literacia financeira poderá ser concetualizada através de duas dimensões: *compreensão* - conhecimento financeiro adquirido através da educação e da experiência sobre finanças pessoais; e *aplicação* - capacidade e confiança para aplicar eficazmente o conhecimento na gestão das finanças pessoais. Assim, o conhecimento financeiro surge como uma dimensão da literacia financeira. Por sua vez, a educação financeira é um *input* destinado a aumentar o capital humano das pessoas, especificamente conhecimento financeiro e/ou aplicação (i.e literacia financeira).

Por sua vez, segundo o estudo de Borden, Lee, Serido e Collins (2008), o modelo de literacia financeira inicia-se, normalmente, pela educação financeira, que conduzirá à literacia financeira, modificando as atitudes financeiras e tornando mais eficientes os comportamentos financeiros.

Remund (2010) apresenta duas definições de literacia financeira: a definição concetual, que abrange conceitos financeiros, capacidade de comunicar sobre os mesmos, aptidão para gerir as suas finanças pessoais, competências para tomar as decisões financeiras adequadas e confiança para planear eficazmente as suas necessidades futuras; e a definição operacional com quatro segmentos - orçamento, poupança, crédito e investimento.

A OCDE (2014) apresenta uma definição que abrange não só o conhecimento e compreensão dos assuntos financeiros, mas também a sua aplicação efetiva na tomada de decisões. Acresce o seu objetivo de melhorar o bem-estar financeiro dos indivíduos e da sociedade, e de melhor preparar os cidadãos para uma participação na vida económica. Defende que a literacia financeira é uma competência essencial para o século XXI.

A literacia financeira tem sido objeto de investigação a vários níveis. Além da pesquisa sobre a sua definição a nível dos países, entidades governamentais e organizações privadas têm aplicado *surveys* para medir o nível de literacia das populações. Outros investigadores têm estudado determinantes da literacia financeira como, por exemplo, a idade, o sexo, a nacionalidade, o rendimento, a experiência profissional e o nível de educação, conforme se observa nos estudos empíricos seguintes.

Varum, Santos e Afreixo (2014), no seu estudo sobre os determinantes da literacia económica, que envolve aspetos reais e financeiros com base numa amostra de adultos portugueses, investigaram o efeito do nível de educação, da área de educação, do nível de rendimento, do sexo, da idade, da situação profissional e do grupo étnico. Concluem que os indivíduos que se encontram no ativo apresentam *scores* mais elevados do que aqueles que se encontram sem atividade, ou seja, os que estão no ativo têm melhores conhecimentos. Monticone (2010) confirmou que os indivíduos empregados responderam mais corretamente às questões sobre literacia financeira do que os desempregados ou inativos.

Scheresberg, (2013), investigando o nível de literacia financeira entre adultos jovens nos Estados Unidos, conclui que somente 34% dos inquiridos responderam corretamente às questões de literacia financeira. Encontrou uma relação direta entre os níveis de literacia financeira e educacional, mas constatou que os conhecimentos financeiros continuam a escassear, mesmo nos inquiridos com elevados níveis de escolaridade. Na pesquisa de comportamentos financeiros notou que os inquiridos com melhor nível de literacia têm maior sensibilidade ao custo do financiamento, à necessidade de efetuar poupanças para fazer face a imprevistos e à adesão a planos de reforma, pelo que concluiu que a promoção da educação/literacia financeira entre os jovens pode ser particularmente importante e que é abismal a diferença existente entre a responsabilidade financeira que normalmente lhes é atribuída e a sua capacidade para tomar decisões financeiras eficazes.

Lusardi (2012) descreve uma investigação realizada sobre o nível de conhecimento financeiro dos adultos mais velhos e a qualidade da sua tomada de decisões financeiras em vários países (EUA, Holanda, Itália, Suécia, Rússia, Japão e Nova Zelândia). A comparação internacional mostra que o nível de literacia é baixo nesses países e que os adultos mais velhos, consistentemente, apresentam níveis inferiores de conhecimento financeiro.

Relativamente à relevância da idade dos indivíduos como determinante da literacia financeira, não existe consenso na literatura. Por exemplo, Wood e Doyle (2002) defendem que a idade tem reduzida relevância, enquanto Monticone (2010), no seu *survey* sobre os determinantes do conhecimento

financeiro no contexto italiano, conclui que os adultos de meia-idade dominam mais conhecimentos financeiros do que os mais jovens e os mais velhos. O nível de literacia financeira cresce até aos 40-60 anos, decrescendo posteriormente.

Através do “Inquérito à literacia Financeira da População Portuguesa”, aplicado pelo Banco de Portugal em 2010, pretendeu-se avaliar as várias dimensões do conceito de literacia financeira e recolher informação para a definição de prioridades de formação financeira. Os resultados apontam que os grupos de indivíduos com idade entre 25 e 54 anos e os de trabalhadores apresentam melhores índices de literacia financeira do que os grupos de indivíduos com idade entre 16 e 24 anos e mais de 55 anos e de desempregados, estudantes e aposentados, à semelhança de estudos já referidos anteriormente.

Não obstante, a investigação sobre educação/literacia financeira tem recaído, especialmente, na avaliação dos conhecimentos, atitudes e comportamentos dos participantes, mas a interligação com a avaliação efetiva das finanças pessoais não tem sido estabelecida (Huston, 2010). Segundo Schuchardt, Hanna, Hira, Lyons, Palmer e Xiao (2009), existe evidência bastante consistente de que a educação financeira contribui para melhorar o conhecimento financeiro, e que a correlação é positiva entre o conhecimento financeiro e as práticas financeiras. Mas a literatura ainda não consegue estabelecer claramente essas relações como factos empíricos estilizados. Os referidos autores especificam cinco lacunas na investigação em educação/literacia financeira: i) avaliação do sucesso dos programas de educação; ii) diferenças de metodologias de recolha de dados e respetiva análise; iii) investigação sobre os melhores métodos e momentos de educação financeira; iv) uma melhor compreensão do processo pelo qual a educação financeira pode contribuir para modificar os comportamentos financeiros e para a tomada de decisões financeiras informadas; e, por último, v) se a educação financeira, por si, é eficaz na alteração do bem-estar financeiro.

### **3 A ATIVIDADE DESENVOLVIDA E O PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS**

#### **3.1 A atividade desenvolvida**

Conforme referido, a literacia financeira cobre diversas áreas. De acordo com o Referencial de Educação Financeira (2014), publicado pelo Plano Nacional de Formação Financeira, a educação e formação de adultos envolve várias unidades, nomeadamente, planeamento e gestão do orçamento familiar, produtos financeiros básicos, poupança, crédito e endividamento, e funcionamento do sistema financeiro. Estas unidades encerram os conteúdos fundamentais para a compreensão das finanças pessoais. Este projeto incidiu na primeira unidade. Contudo, na educação financeira para adultos torna-se particularmente relevante a adoção da perspetiva sociocultural, ou seja, na definição das metodologias a implementar deve atender-se ao *background* e experiência dos formandos (Forté, 2014).

Neste contexto, o grupo de Voluntariado em Literacia Financeira da Universidade do Algarve, em colaboração com o IEFP e outros organismos regionais, desenvolveu um conjunto de sessões com o objetivo de proporcionar aos participantes uma reflexão e análise de um orçamento familiar.

Num primeiro momento foram apresentados e discutidos vários conceitos relacionados com despesas, tais como despesas necessárias e extras, as que têm um carácter fixo ou que são variáveis ao longo do tempo (fig. 1). Após uma referência ao rendimento que cada um usufruía mensalmente, foi abordada a situação que decorre da diferença entre o rendimento e a despesa mensal (fig. 2).

Para ilustrar os vários conceitos foi solicitada a participação dos formandos para a apresentação de exemplos do seu dia-a-dia que exemplificassem cada um dos tipos de despesas anteriormente referidas. Assim, como exemplos de despesas necessárias fixas surgiu a renda da casa, a mensalidade do empréstimo bancário para a aquisição de habitação própria, a mensalidade do infantário. Para as despesas necessárias variáveis os formandos apresentaram os valores gastos em combustível para o automóvel, o valor pago mensalmente pelo consumo de água, luz e gás. Como despesas extras fixas surgiu o crédito ao consumo, e como despesas extras variáveis foram apontadas as despesas em restaurantes ou em lazer.

Fig. 1 Conceitos básicos explorados sobre despesas

Após os vários exemplos e alguma discussão, ainda antes de propor a tarefa aos formandos, estes rapidamente concluíram, com base nos seus próprios rendimentos e nas despesas efetuadas, que, com alguma frequência, se deparam com um saldo negativo e, conseqüentemente, em situação de dívida a familiares, amigos ou a entidades financeiras.

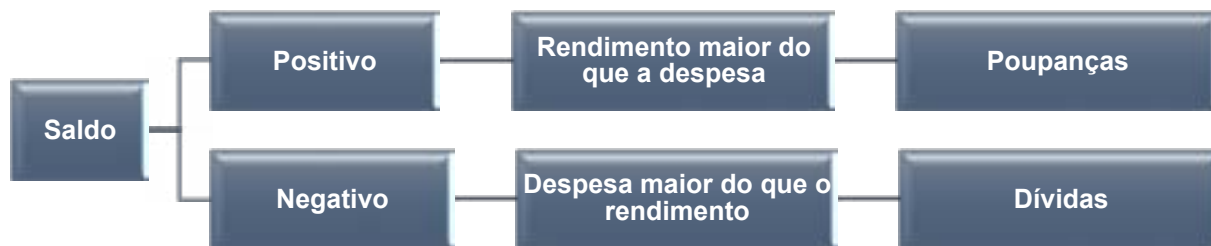


Fig. 2 Conceito de saldo

Após o período de discussão inicial em torno dos conceitos apresentados foi então proposta a seguinte tarefa (fig. 3):

**TAREFA**

Considere a família Antunes constituída por um casal e dois filhos. O sr. Antunes e a mulher são ambos funcionários da Câmara Municipal da sua terra. Os filhos têm 15 e 19 anos, o mais novo frequenta o 10.º ano da Escola Secundária local e o mais velho frequenta o 1.º ano da Universidade da região.

Simule um orçamento familiar para a família Antunes para os primeiros três meses de 2016. Suponha que o sr. Antunes tem um salário líquido de 738,05 euros e a sua mulher um salário líquido de 635,07 euros. Esta família possui ainda uma pequena horta da qual recolhe alguns produtos para consumo próprio e que lhes proporciona um pequeno rendimento adicional. Nos meses de janeiro, fevereiro e março conseguiram ganhar 150 €, 200 € e 250 €, respetivamente.

Comece por calcular o rendimento mensal desta família.

Proponha valores para as despesas fixas, variáveis e extraordinárias (siga a tabela dada) de modo a que:

1. O saldo da família ao fim de cada mês seja **SEMPRE POSITIVO**.
2. Haja um saldo negativo num dos meses, mas que seja compensado no mês seguinte.
3. No final destes três meses haja uma poupança de, pelo menos, 300 € para gastar nas férias de verão.
4. Considere que no mês de fevereiro houve uma despesa imprevista de 350 €. Procure que orçamento do mês de março equilibre esta despesa extraordinária.

Fig. 3 Tarefa “Orçamento Familiar”

Para apoiar a resolução da tarefa foi disponibilizada uma tabela (fig. 4) que permitiu aos formandos uma maior facilidade na elaboração do orçamento, pela possibilidade de preenchimento dos valores destinados a cada item.

Mês		Janeiro	Fevereiro	Março	
		Valor	Valor	Valor	
Rendimentos	Salários				
	Pensão				
	Horas extraordinárias				
	13º mês				
	Subsídio de férias				
	Outros				
Total de rendimentos					
Despesas					
NECESSÁRIAS Fixas	Habitação	Renda de casa/prestação			
		Condomínio			
		Seguro da casa			
	Transporte	Prestação do carro			
		Seguro do carro			
	Saúde	Seguro saúde			
		Segurança social			
	Educação	Infantário			
		Faculdade			
	Outros	Curso			
Total despesas necessárias fixas					
NECESSÁRIAS Variáveis	Habitação	Luz			
		Água			
		Telefone			
		Pacote TV+Telemóvel+Internet			
		Gás			
	Transportes	Transportes Públicos			
		Combustível			
		Portagens			
	Alimentação	Supermercado			
		Merçado			
	Cuidados pessoais	Pastelaria/Café			
		Cabelairino			
		Esteticista			
	Saúde	Ginásio			
		Consulta			
Dentista					
Manutenção/ prevenção	Hospital				
	Medicamentos				
Educação	Carro				
	Casa				
Total despesas necessárias variáveis					
EXTRAS	Lazer	Viagens			
		Cinema/teatro			
		Restaurantes/bares			
	Vestuário	Roupas			
Calçados					
Outros	Presentes				
Total despesas extras					
TOTALIS	Receita				
	Despesas necessárias fixas				
	Despesas necessárias variáveis				
	Despesas extras				
	Saldo				

Fig. 4 Tabela de Excel para elaboração do orçamento familiar

### 3.2 Procedimentos metodológicos

Este estudo teve como objetivo descrever e analisar a forma como um grupo de formandos elabora um orçamento familiar num contexto dado. Tendo em conta este objetivo, optou-se por uma metodologia qualitativa, na medida em que se pretendeu descrever as reações, dificuldades e abordagens dos participantes ao desafio proposto. Para além da recolha de dados incluir um inquérito por questionário composto por sete questões apresentado no final da sessão, recolhemos um vasto conjunto de notas de campo durante as quatro sessões realizadas com os diferentes grupos de formandos.

O questionário permitiu-nos uma caracterização dos participantes, nomeadamente, idade, género e curso que se encontravam a frequentar. A quarta e quinta questões, de resposta fechada, procuravam avaliar, através de uma escala, a ação desenvolvida pelo grupo de trabalho. Por fim, as

restantes duas questões abertas pretendiam conhecer a opinião dos participantes sobre as sessões sobre Literacia Financeira oferecidas pelo grupo de trabalho da Universidade do Algarve.

### 3.2.1 Os participantes

Como referimos anteriormente, foi aplicado um questionário aos 61 formandos que participaram nas quatro sessões realizadas no IEFP. Estes participantes encontravam-se a frequentar quatro cursos distintos. As turmas dos cursos de Esteticismo, Costureira/Modista e de Cabeleireiro eram constituídas, cada uma, por 16 formandas. A turma de Técnico Instalador de Painéis Solares era composta por 13 formandos. Atendendo às características dos cursos e ao facto de serem cursos do IEFP, os formandos eram pessoas que já não se encontram abrangidas pela escolaridade obrigatória, logo têm mais de 18 anos. Acresce ainda o facto de muitos dos formandos serem pessoas que estiveram no mercado de trabalho, mas que, à data da formação, se encontrarem na situação de desemprego.

Como se pode ler no gráfico da figura 5, a maioria dos formandos (cerca de 41%) encontra-se na faixa etária compreendida entre 20 e 30 anos; seguindo-se 22% de jovens com menos de 20 anos; uma percentagem ainda significativa de formandos tem idades entre os 41 e 50 anos, 15% tem entre os 41 e 50, e ainda 3 formandos têm mais de 50 anos. Muitas destas pessoas têm um baixo nível de escolaridade.

Atendendo às características dos cursos envolvidos nestas sessões, três das turmas eram compostas apenas por mulheres, o que justifica os cerca de 77% de participantes do género feminino.

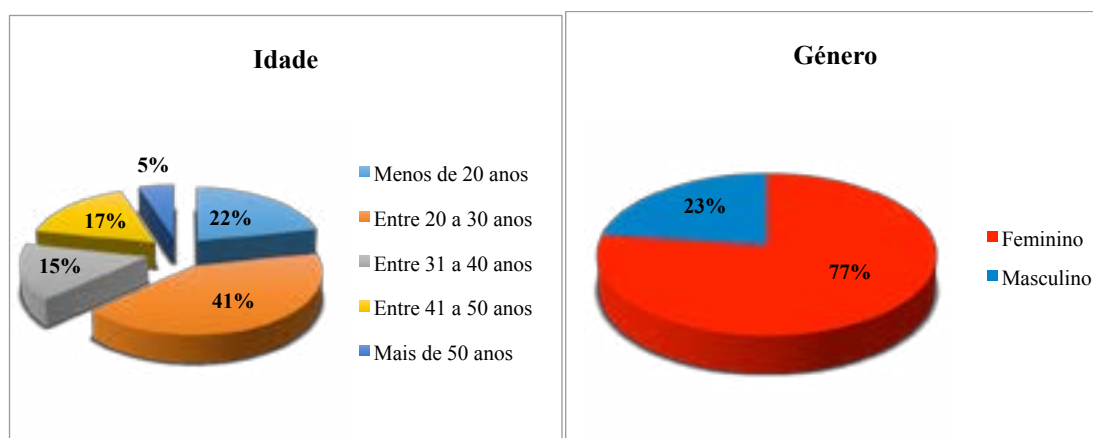


Fig. 5 Caracterização dos formandos segundo a idade e o género

## 4 O QUE NOS DIZEM OS DADOS

As ações foram desenvolvidas nas salas de formação dos respetivos cursos e decorreram ao longo de uma manhã ou de uma tarde, permitindo aos formandos dispor do tempo necessário para realizarem a tarefa. Em cada uma das turmas foi dada a possibilidade de os formandos escolherem livremente os elementos para a constituição de grupos de trabalho ou, em alternativa, de as realizarem individualmente.

Em cada uma das turmas, e em cada grupo, foram surgindo diferentes questões e dificuldades, muitas das quais relacionadas com as experiências de vida de cada um. Nos grupos mais jovens em que os formandos ainda vivem em casa dos pais, foi evidente uma falta de consciência em relação aos gastos com a alimentação, luz, água e eletricidade. No entanto, a discussão em pequeno grupo sobre o custo dos bens alimentares, bem como a partilha da experiência de jovens que já constituíram família e que apenas usufruem do subsídio de formação como rendimento mensal, foi determinante para a conclusão da tarefa. Num caso particular, uma jovem explicou às colegas como eram realizadas as compras, semanalmente, no supermercado, qual o contributo de cada um dos elementos do agregado familiar para as despesas, e como conseguia, ainda, fazer uma pequena poupança para fazer face a despesas imprevistas. Uma das questões mais discutida entre os elementos mais jovens foi, sem dúvida, as despesas com alimentação, consumo de luz e água. Em



contrapartida, quase todos os formandos parecem muito esclarecidos e conhecedores do custo dos pacotes de televisão, telemóvel e internet.

Os seguintes excertos ilustram um certo desconhecimento e alguma incompreensão dos participantes mais novos, que vivem na casa dos seus pais, perante as dificuldades das suas famílias. Uma das jovens comentou no final: *“para mim foi uma boa atividade, consegui perceber algumas dores de cabeça dos meus pais”*. Outra jovem, que também vive com os pais, comentou: *“achei uma ação muito boa, fundamental, em especial, para os jovens livres de despesas e que ainda vivem com os pais. É importante sensibilizar as pessoas para gastos fúteis e não se deixarem cair em ostentação e tentação expostos pelo mercado”*. Outros consideram que a atividade desenvolvida foi muito importante do ponto de vista da gestão financeira dos seus recursos, afirmando, por exemplo, que *“a atividade foi bem conseguida e muito útil para o nosso futuro”*; ou *“aprendi a gerir o meu dinheiro”*.

Um aspeto que mereceu grande discussão foi o das despesas extras. Rapidamente se constatou que nem todos encaram as despesas extra da mesma forma, e o fazer face a uma despesa extra parece ser uma ideia pouco consensual. Nuns casos a despesa extra surge como uma situação que ocorre em virtude da avaria do carro ou de um problema de saúde imprevisto, em outros casos uma despesa extra será aproveitar os saldos para comprar mais vestuário ou calçado, em função da moda e da oportunidade e não da necessidade. Esta discussão foi particularmente rica para acentuar a consciência das compras desnecessárias.

Alguns participantes destas sessões são pessoas que já tiveram rendimentos elevados, que perderam os seus empregos e que necessitam de repensar as suas estratégias de consumo, em particular pela alteração substancial do seu rendimento familiar que passou a ser bastante mais reduzido. Esses participantes manifestaram o desejo de ter mais ações de sensibilização neste âmbito, referindo, por exemplo, que *“Penso que deveríamos ter mais tempo para fazer o trabalho prático...o tempo para debater devia ser maior”*, e que a tarefa se deveria adequar ao salário mínimo nacional, de modo a ajudar as pessoas a gerirem o seu rendimento: *“Penso que seria interessante fazer-se exemplos com um ordenado mínimo, com as despesas de uma família”*.

Embora o contexto da tarefa fosse bastante realista, na medida em que apresentava o rendimento de um casal de funcionários públicos com vencimentos pouco superiores ao ordenado mínimo nacional, para alguns participantes o valor do rendimento foi considerado demasiado elevado.

Um aspeto bastante valorizado pelos formandos foi o facto de se apresentar uma tabela para ajudar a construir o orçamento. Aliás, vários formandos manifestaram o desejo de ficar com este instrumento para utilizar na realização do seu próprio orçamento. Uma formanda comentou a propósito da tabela disponibilizada: *“Gostei muito da atividade e da estratégia de organização, as despesas e os gastos mensais. Foi uma boa ideia de saber onde podemos poupar para evitar saldos negativos no final no mês”*. Outra participante considerou a sessão como uma mais-valia: *“esta atividade foi muito produtiva e interessante, concreta, e algo que devemos e podemos pôr em prática”*.

De uma forma genérica podemos afirmar que a formação foi enriquecedora, pois os assuntos abordados pertencem à vivência de todos, independentemente dos seus contextos. A forma como os conceitos foram integrados e a reflexão em torno das despesas e das suas características foram importantes para todos. Para os participantes mais jovens acreditamos que esta ação serviu para os alertar em relação à importância da gestão financeira, não só no presente, mas também, e sobretudo, no futuro, quer nas suas vidas pessoais quer profissionais. Os formandos interpretaram a formação como um auxílio para a gestão do orçamento familiar, apesar das críticas relativamente à situação sugerida que, na sua opinião, deveria ter por base o salário mínimo nacional.

O gráfico (fig. 6) mostra-nos que, de um modo geral, houve grande concordância em relação ao agrado relativamente à ação sobre o orçamento familiar, como se pode constatar pelos resultados do questionário.

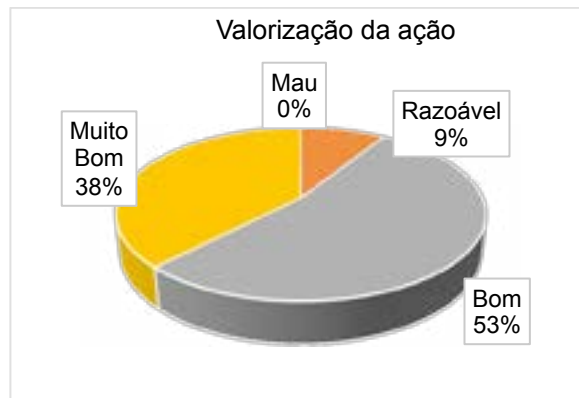


Fig. 6. Valorização da sessão pelos formandos

Como se pode observar no gráfico, cerca de 91% dos participantes avaliou a ação com Bom ou Muito Bom. Embora tenha sido bastante apreciada e reconhecida a sua utilidade, foi referido, como insuficiente, o tempo disponibilizado. Trata-se de uma crítica pertinente, pois para além das dificuldades surgidas acrescentamos ainda a dificuldade em realizar as operações básicas envolvidas na tarefa, embora todos os formandos tenham tido oportunidade de recorrer à calculadora do telemóvel para realizar as operações.

## 5 PARA CONCLUIR

A motivação que levou o grupo de docentes da UALG a preparar e a implementar o programa que acabámos de apresentar assentou na identificação de graves lacunas, em vários setores da população, relativamente à educação financeira (Banco de Portugal, 2011). Vários estudos mostram que as diferenças de conhecimento financeiro podem atuar como um multiplicador de desigualdade. Assim, a literacia financeira é um importante elemento de promoção da inclusão financeira, tem um efeito positivo nos comportamentos financeiros individuais, e é um importante elemento de estabilidade económica e financeira dos indivíduos e da economia (Lusardi, 2012; Shim, *et al.* 2009; Sukumaran, 2015).

Os resultados que apurámos tornam evidente que a questão da faixa etária parece ser muito forte. Para os mais jovens, gerir o orçamento familiar parece muito distante das suas preocupações e da sua prática quotidiana. Isto é, a situação de dependência financeira e a falta de autonomia parecem perpetuar uma certa ingenuidade (ou iliteracia), que se reflete em questões tão triviais como a falta de noção de quanto é uma despesa “normal” com eletricidade ou com água.

A tarefa colocava os formandos numa situação hipotética, mas foi prontamente transportada para a sua própria realidade. Tornou-se num objeto de reflexão sobre o quotidiano, e os formandos compreenderam a sua pertinência, mas também aproveitaram estes momentos formativos para questionarem processos que usam para gerir os seus orçamentos e mesmo para exporem estratégias pessoais que utilizam. A orientação pedagógico didática utilizada permitiu a aquisição de mais conhecimentos sobre literacia financeira, proporcionou a troca de saberes e de experiências, e também a oportunidade para que epistemologias pessoais fossem validadas.

A educação financeira tem um cunho social e mesmo sociológico muito forte. É uma área complexa porque é tudo menos neutra, objetiva ou acética. Na educação financeira cruzam-se as questões sociais, as classes, as diferenças, as assimetrias, as aspirações, o bem-estar, as crises económicas, os estigmas, entre outros aspetos do dia-a-dia das comunidades. O caso da crítica ao nível de rendimentos da família fictícia que foi considerado idealista, bem como o apelo à realidade crua do salário mínimo, traduz esta dimensão complexa e crítica da educação financeira.

## 6 REFERÊNCIAS

- Alsemgeest, L. (2015). Arguments for and against financial literacy education: where to go from here? *International Journal of Consumer Studies*, 39, 155-161.
- Banco de Portugal (2011). Relatório do Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa: 2010. Banco de Portugal, Eurosistema, Lisboa, [www.bportugal.pt](http://www.bportugal.pt)
- Banco de Portugal (2013). Políticas de Inclusão e Formação Financeira. Banco de Portugal, Eurosistema, Lisboa, [www.bportugal.pt](http://www.bportugal.pt)
- Borden, L., Lee, S., Serido, J. & Collins, D. (2008). Changing college student's financial knowledge, attitudes, and behaviour through seminar participation. *Journal of Family and Economic Issues*, 29, 23–40.
- Forté, K. (2014). Sociocultural Issues in Adult Financial Education, in *New Directions for Adult and Continuing Education*, 141, DOI: 10.1002/ace.20080 (acedido em 13 de junho de 2016)
- Huston, S. (2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44, 296–316.
- Lusardi, A. (2012). Financial Literacy and Financial Decision-Making in Older Adult. *Journal of the American Society on Ageing*, 36(2), 25-32.
- Lusardi, A. & Mitchell, O. (2014) The economic importance of financial literacy: theory and evidence. *Journal Economic Literature*, 52(1), 5–44
- Monticone, C. (2010). How much Does Wealth in the Acquisition of Financial Literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 403-422.
- OECD (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*. PISA, OECD Publishing.
- OECD (2016). Household debt (indicator). DOI: 10.1787/f03b6469-en (Accessed on 13 June 2016).
- Plano Nacional de Educação Financeira (2014). Referencial de Educação Financeira, Ministério da Educação e Ciência.
- Remund, D. (2010). Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276-295.
- Scheresberg, C. (2013). Financial Literacy and Financial Behaviour among Young Adults: Evidence and Implications," *Numeracy*: 6(2), disponível em: <http://scholarcommons.usf.edu/numeracy/vol6/iss2/art5>.
- Schuchardt, J., Hanna, S., Hira, T., Lyons, A., Palmer, L. & Xiao, J. (2009). Financial Literacy and Education Research Priorities. *Journal of Financial Counselling and Planning*, 20, 84–95.
- Shim, S., Xiao, J., Barber, B. & Lyons, A.C. (2009). Pathways to Life Success: A Conceptual Model of financial Well-being for Young Adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 708–723.
- Sukumaran, K. (2015). Financial Literacy – Concept and Practice. *Journal for Contemporary Research in Management*, 59-65.
- Varum, C., Santos, E., & Afreixo, V. (2014). Recent Trends and New Evidence in Economics Literacy Among Adults. *Journal of Economic and Economic Education Research*, 15(2), 187- 205.
- Wood, W. e Doyle, J. (2002). Economic Literacy Among Corporate Employees. *Journal of Economics Education*, 33 (3), 195-205.

# EDUCAR PARA A AUTONOMIA DE VIDA: UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS/JOVENS INSTITUCIONALIZADOS

Maria da Conceição Pinto Antunes<sup>1</sup>, Liliana Filipa Lopes Correia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL), mantunes@ie.uminho.pt*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL),  
lili\_bispeira24@hotmail.com*

## Resumo

**Propósito:** este projeto resultou de um trabalho de investigação/intervenção com jovens em situação residencial de acolhimento institucional, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, cuja finalidade se centrou na promoção da autonomia em contexto institucional através da aquisição de competências pessoais, sociais e funcionais visando um desenvolvimento integral.

**Métodos:** a nossa intervenção desenvolveu-se no âmbito do paradigma interpretativo/ hermenêutico recorrendo à metodologia de investigação-ação participativa e técnicas de animação sociocultural, enquanto metodologia de intervenção educativa que promove a implicação e participação ativa dos participantes através de métodos e técnicas ativas. Utilizaram-se técnicas de recolha de dados predominantemente qualitativas, embora os dados quantitativos não tenham sido descurados. O projeto desenvolveu-se com base na implementação de quatro Ateliers (Gestão Doméstica; Cinema; Jogos Lúdico-Pedagógicos e Acompanhamento) com o objetivo de desenvolver competências ao nível da aprendizagem e estudo, da autonomia funcional, pessoal e relacional.

**Resultados:** a intervenção teve resultados positivos dado que na avaliação final do projeto, quer os participantes, quer os técnicos apontaram uma melhoria significativa nos comportamentos e atitudes dos jovens; melhor relacionamento entre pares e com os profissionais; maior sentido de responsabilidade e melhor preparação para uma vida autónoma.

**Conclusões:** este projeto evidenciou a importância da animação sociocultural como intervenção socioeducativa promotora da consciencialização dos problemas e da capacitação para os resolver, fazendo dos participantes os agentes ativos ou protagonistas da trans(formação) das suas condições de vida.

**Palavras-chave:** jovens institucionalizados, intervenção socioeducativa, autonomia.

## Abstract

**Purpose:** this project resulted from a research / intervention work developed with young people in situation of institutional care, aged between 13 and 17 years. It aimed to promote autonomy in institutional context through the acquisition of personal, social and functional skills aiming at a integral development.

**Methods:** using the interpretive-hermeneutic paradigm, it was developed a participatory action-research approach using the sociocultural animation techniques, methodologies that usually foster motivation and participation on the target population. Based on the interests, needs and potential of the participants four workshops were developed: (Household management; Cinema; Ludic and educational games and Accompaniment) with the aim of developing skills in the learning and study, functional, personal and relational autonomy.

**Results:** the intervention had positive results as the final evaluation revealed; either the participants or the technicians pointed a significant improvement in behavior and attitudes of young people; better relationship between peers and professionals; greater sense of responsibility and better preparation for independent living.

**Conclusions:** this project highlighted the importance of social and cultural activities as socioeducative intervention promoter awareness of the problems and empowerment to address them by making participants active agents or protagonists of the transformation of their living conditions.

**Keywords:** institutionalized young people, socioeducative intervention, autonomy.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o conceito de infância tem vindo a sofrer transformações constantes, resultado de diferentes concepções políticas, sociais, culturais e científicas, sendo sucessivamente ajustado a cada época e a cada contexto social. Como refere Sarmento & Pinto (1997), “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e pode variar de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (p.17).

A infância não ocorre do mesmo modo para todas as crianças. Assim, é possível assistir a uma diversidade de experiências/relatos, de ordem positiva e/ou negativa. Como Almeida (2009) sugere, “as crianças surgiram como consequência do foco dos adultos. Não eram, em todo o caso, protagonistas activas de construção da vida familiar, nem tão-pouco houvera preocupação em lhes dar voz” (p.11), neste sentido dado que as crianças não podem registar, nem participar na construção da sua história, a infância deve ser entendida como uma construção social dos adultos.

A par do que sucede com o conceito de infância, a juventude é uma construção social visível, variável em função das distintas culturas e núcleo de cada cultura. Sendo uma fase de transição entre o fim da infância e o início da idade adulta, caracteriza-se por transformações significativas a nível físico e biopsicossocial. De acordo com Silva (2008), a juventude pode ser definida como “o tempo de se tornar alguma coisa” (p. 44).

Parece-nos relevante abordar, também, o conceito de jovem em risco que, segundo Paulo Delgado (2006) se refere a uma criança que, por qualquer razão, (família, terceiros, ou o seu próprio comportamento) tem o seu desenvolvimento físico, psíquico, emocional ou educativo ameaçado.

A noção de “risco” e a definição de “crianças em risco” é extremamente complexa, dado tratar-se de um fenómeno que deve ser considerado segundo múltiplas perspetivas (médica, psicológica, educativa, social, e jurídica), no entanto esta complexidade aumenta na medida em que muitas vezes ouvimos, também, falar de crianças em perigo. Face à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 01-09, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 31/2003, de 22-08), torna-se fundamental saber como articular as noções de “risco” e “perigo”, no sentido de uma intervenção real, objetiva e respeitadora desta dupla concepção do que é ou não é “risco” e/ou “perigo”. O indivíduo em risco é aquele que ainda não atingiu ou desenvolveu uma condição indesejada, mas apresenta mais probabilidade de atingir, de futuro, quando comparado com o grupo a que pertence. Já o “perigo” será a eminência de concretização de uma ameaça, que coloca o indivíduo em situação limite de toda a sua integridade humana (Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco, 2015).

Perigo e risco são conceitos distintos. O conceito de criança em risco refere-se a todas aquelas crianças que “devido à presença de alterações biológicas menos acentuadas, sociais e psicológicas, podem vir a actualizar ou a agravar situações que comprometem o seu desenvolvimento” (Bairrão, 1994, p. 41).

Podemos considerar “criança em risco” a criança que, pelas suas características biológicas e/ou pelas características da sua família, está sujeita a elevadas probabilidades de vir a sofrer de omissões e privações, que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afetiva. A criança em “risco” é aquela que ainda não está em perigo mas apresenta grandes probabilidades de, no futuro, se encontrar nessa situação, por outro lado, a criança em “perigo” será uma criança em situação de eminência de concretização de algo que possa comprometer a integridade da sua identidade (Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco, 2015).

Quando a criança está em situação de perigo ou risco, tem que ser retirada dessa situação e entregue a uma instituição que lhe preste apoio e proteção. Crianças e adolescentes, vítimas dos vários tipos de maus-tratos, são institucionalizados todos os dias, nas várias instituições que acolhem este tipo de população, enquanto uma das soluções legais e psicossociais de maior impacto como “medida de proteção de menores”. Porém, este processo nem sempre é pacífico e fácil para o menor, visto que é uma mudança radical, ou seja, uma nova realidade psicossocial, com novas pessoas e novas regras. Logo, a entidade responsável pelo pedido de acolhimento deve garantir que a instituição seja a mais adequada ao perfil da criança, assim como em conjunto com a família, delinear o melhor projeto de vida para a criança/ jovem.

O acolhimento em instituições é uma medida prevista na lei que visa a promoção e proteção das crianças e jovens de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral, protegendo-as do perigo iminente junto da sua família de origem. Quando as crianças e jovens são institucionalizados, a responsabilidade e papéis sofrem mudanças, uma vez que as crianças e jovens são socializados em ambiente institucional, em vez de serem socializados em meio familiar, deste modo, a instituição assume as responsabilidades que cabem a um agente de socialização tradicional. O acolhimento institucional quando é de curta duração (geralmente não superior a seis meses) tem lugar em “Casa de acolhimento temporário”, podendo tornar-se de longa duração quando não há a possibilidade imediata de retorno à família. Quando o acolhimento é prolongado tem lugar em “Lar de infância e juventude” e, nestas circunstâncias, o acolhimento é superior a seis meses. A instituição de acolhimento de menores tem como objetivos prevenir, intervir, remediar e contribuir para a melhoria da vida da criança e da sua família.

## 2 METODOLOGIA

O trabalho intitulado: “Educar para a autonomia de vida: uma intervenção com crianças/jovens institucionalizados” foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, ao abrigo de uma parceria entre o IE-UMinho e uma Instituição Particular de Solidariedade Social e de Educação (IPSSE), procurando proporcionar condições e competências de autonomia e apoiar a transição para a vida adulta. Tendo em consideração a população estudada, o projeto teve como principal finalidade a promoção de autonomia em contexto institucional, proporcionando às crianças e jovens institucionalizados as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.

### 2.1 Participantes

O projeto integrou um grupo de crianças e jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Tratava-se de um grupo heterogéneo, no que concerne a idades, interesses e capacidades. Os motivos de institucionalização prendiam-se essencialmente com carências económicas, negligência, maus-tratos e falta de competências parentais assim como a exposição a ambientes e comportamentos de risco (alcoolismo e toxicod dependência). Antes da institucionalização cinco jovens viviam com a mãe, a madrinha/amiga; um vivia com a família (pais e irmãos) e seis jovens tinham sido apoiados por outras instituições. Relativamente às habilitações literárias, 3 jovens frequentavam o 5º ano de escolaridade, 4 frequentavam o 6º ano; 2 o 7º ano e 3 o 8º ano. No que concerne a problemas de saúde e particularidades a ter em conta na caracterização deste grupo devemos salientar que todos eram portadores de défice de atenção e hiperatividade e um sofria de impulsividade, caracterizada sobretudo pela dificuldade de adaptação social situando-se o nível intelectual, nos testes de inteligência, abaixo do nível médio.

### 2.2 Método e Instrumentos

O paradigma de investigação assume relevância significativa dado que influencia e conduz o desenvolvimento da investigação, assim como a interpretação dos dados recolhidos, neste sentido deve ser adequado ao tipo de investigação que se pretende realizar. Neste enquadramento, a nossa investigação/intervenção orientou-se pelo paradigma interpretativo-hermenêutico cujos pressupostos assentam numa forte relação entre o investigador e a realidade a ser estudada, focalizando-se no estudo dos significados das ações humanas e da vida social, procurando interpretar e compreender as suas crenças, intenções, motivações, expectativas, etc. (Arnal et al, 1992).

Orientando, assim, para uma investigação qualitativa, este paradigma possibilita uma abordagem interpretativa do objeto de estudo e proporciona a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do investigador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspetiva dos participantes (Bodgan e Biklen, 1994), ou seja, compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

No que concerne ao método, optamos pela investigação-ação participativa (IAP), que segundo Ander-Egg (1990) e Trilla (1998) se caracteriza por implicar simultaneamente a investigação e a ação pressupondo a participação dos agentes sociais. A sua principal finalidade é a transformação da realidade com vista à melhoria das condições de vida da população implicada mediante uma relação próxima entre a investigação e a prática; a superação da usual hierarquização da relação entre investigadores e a população envolvida e um trabalho em equipa. A investigação está estreitamente

relacionada com a prática e ambas são desenvolvidas com a participação de todos os que estão implicados.

Quanto às técnicas de investigação recorremos à observação direta e participante, análise documental, pesquisa bibliográfica, conversas informais, inquérito por questionário e entrevista. Para proceder à implementação das atividades recorremos às metodologias ativas e participativas da animação sociocultural, na denominação de Ander-Egg (2000) utilizamos técnicas grupais, técnicas de informação/comunicação e técnicas para a realização de atividades lúdicas. Os dados dos inquéritos por questionário foram tratados segundo uma estatística descritiva simples. A análise das entrevistas procurou de uma forma singela seguir as orientações de análise de conteúdo de Bardin (2014).

## 2.3 Procedimentos

Um projeto de investigação/intervenção envolve várias fases e diferentes procedimentos. O nosso projeto contou com três fases: avaliação de diagnóstico, implementação e avaliação.

Parafraseando Guerra (2006), a fase de diagnóstico é a identificação não só das vulnerabilidades mas, também, das potencialidades e recursos do meio de intervenção. Um “bom” diagnóstico garante a adequação das respostas às necessidades locais, sendo fundamental para garantir a eficácia do projeto. Assim, no sentido da realização de um diagnóstico bem elaborado, que permitisse obter a informação necessária para a elaboração de estratégias de intervenção adequadas, quer ao contexto, quer ao grupo a que se destinava, a fase da avaliação de diagnóstico contou com reuniões com a Direção da instituição e o acompanhante de estágio, conversas informais com o grupo objeto da intervenção, com os técnicos e auxiliares, análise documental (regulamento interno, manual de acolhimento e o modelo socioeducativo), observação direta e participante e inquérito por questionário. Nesta fase começamos, também, a fazer pesquisa bibliográfica e revisão de literatura relativa à nossa área de intervenção.

Os dados recolhidos na avaliação de diagnóstico permitiram compreender estarmos em presença de um grupo de crianças/jovens afastadas da família há demasiado tempo, cujo período de institucionalização oscila entre um e dez anos, sendo a média de cinco anos, com pouco sucesso e em risco de abandono escolar, dado o histórico de reprovações. No que concerne aos dados recolhidos por inquérito por questionário realizado no sentido de melhor conhecer as crianças/jovens, constatamos que a quase totalidade dos jovens considera haver um “bom relacionamento entre os colegas” e “uma boa relação com todos os técnicos e funcionários”, considerando o LIJ “como a sua própria casa”. Os dados revelaram, também, que a maioria dos jovens (7) “não tem visitas durante a semana”, no entanto vão quase todos os fins de semana visitar a família, salvo se estiverem de castigo ou estiverem proibidos de o fazer por decisão do tribunal, contudo, todos mantêm com a família contacto telefónico uma ou mais vezes por semana.

A nossa intervenção passou pela dinamização de quatro ateliers:

### 2.3.1 *Atelier de Gestão Doméstica*

O Atelier de Gestão Doméstica foi uma experiência enriquecedora e original para os participantes, dado que nele trabalhamos com vista à autonomia de vida, procurando que as crianças/jovens desenvolvessem competências a nível de higiene pessoal e da habitação, segurança, gestão financeira, gestão do tempo, compras, culinária, etc.

### 2.3.2 *Atelier de Cinema*

O Atelier de Cinema revelou-se um contributo muito positivo para o desenvolvimento integral dos participantes, visto termos trabalhado no sentido de entender o cinema, não apenas como forma de lazer e entretenimento mas, fundamentalmente, como uma forma de intervenção ou instrumento favorecedor de educação e cultura. Importa realçar que a última parte de todas as atividades desenvolvidas neste atelier era destinada a uma discussão livre, dinamizada pelos jovens, proporcionadora de aprendizagens e de desenvolvimento de competências de compreensão, comunicação, interação pessoal, ou seja, de educação/aprendizagem sobre temáticas diversas. Estes momentos de discussão serviram, também, de mote para os participantes se relacionarem uns com os outros de forma a partilharem sentimentos, emoções, experiências e vivências, criando maiores e melhores laços e vínculos afetivos e de pertença.

### 2.3.3 *Atelier de Atividades Lúdico-pedagógicas*

O Atelier de Atividades Lúdico-pedagógicas destinou-se à dinamização de atividades (desenho, pintura, ilustração, modelagem, construção de puzzles) e jogos didáticos com vista ao desenvolvimento das capacidades intelectivas e das competências de relação interpessoal, de uma forma lúdica e prazerosa.

### 2.3.4 *Atelier de Acompanhamento aos Jovens*

Este Atelier incluiu uma série de atividades relacionadas com a vida quotidiana das crianças/jovens, desde a sala de apoio ao estudo que decorria todos os dias da semana, onde para além do apoio e acompanhamento ao estudo, havia espaço para dialogar sobre eventuais situações/problemas ocorridos durante o dia; reuniões com os diretores de turma para recolher informações sobre o aproveitamento e comportamento dos jovens; inscrição de jovens nas escolas e em cursos profissionais; marcação de consultas médicas e reuniões nas escolas; acompanhamento dos jovens a consultas médicas, de psicologia e terapias; procedimentos para a obtenção dos passes de transportes de metro; procedimentos para a autorização de saída dos jovens; hora do conto que decorria todos os dias antes do adormecer e elaboração de planos socioeducativos e de intervenção e de relatórios pedagógicos.

A avaliação foi uma fase transversal ao projeto, iniciamos com a avaliação de diagnóstico, ou seja, a avaliação das necessidades que permitiu recolher toda a informação e ter conhecimento do contexto, para melhor orientar a intervenção, procedemos a uma avaliação contínua no sentido de avaliar as perceções dos jovens e o resultado da intervenção em curso, o que nos permitiu ir adequando e reorientado a intervenção e a avaliação final no sentido de avaliar os resultados na nossa intervenção (Guerra, 2002). Para a realização da avaliação final recorreremos à entrevista semiestruturada aos jovens e a dois profissionais que acompanharam a intervenção.

## 3 RESULTADOS

Para a realização da avaliação final recorreremos à entrevista semiestruturada aos jovens e a dois profissionais que acompanharam a intervenção.

Quanto aos resultados da entrevista realizada aos jovens, no que concerne à 1ª questão “Indica as alterações mais significativas resultantes da participação no projeto” surgiram as seguintes categorias: “melhoria de comportamentos e atitudes”; “melhoria no relacionamento interpessoal”. Como podemos confirmar com os testemunhos que se seguem as grandes transformações ocorreram ao nível comportamental “*O mais significativo foram as mudanças nos comportamentos e atitudes.*” (E1) “*Fiquei mais calmo ... não mentimos tanto ... falamos mais abertamente*” (E3); “*Se acontecer algum problema ou assim, posso desabafar (...)* problemas em casa, problemas escolares” (E4); “*A relação entre jovens e jovens e técnicos, é uma relação mais próxima*” (E4); “*Sim, agora estamos mais unidos do que estávamos antes. Desde que estamos neste projeto foi melhor para nós, estamos juntos e ajudamo-nos uns aos outros*” (E5), “*Aprendemos a conviver mais uns com os outros, estamos mais próximos... hum o nosso relacionamento está a ficar melhor*” (E1); “há mais cuidados de higiene e saúde” (E6).

Quanto à 2ª questão “Consideras que esta intervenção está a ser importante e a ajudar-te a resolver alguns problemas?”, todas as respostas foram positivas, tendo surgido as seguintes categorias: “problemas escolares”; “partilha de emoções e situações”; “melhor estruturação pessoal”. Como poderemos verificar nos testemunhos que se seguem o projeto ajudou muito nos problemas “*Da escola*” (E2); “*Nas tarefas da escola*” (E3). Os testemunhos parecem também indicar que o projeto contribuiu para um maior bem-estar “*Se acontecer algum problema ou assim, posso desabafar*”(E1) “*Se tiver alguma coisa grave vou ter consigo (...)* E justificar sempre as coisas”; “*Possibilidade de partilhar as emoções e todas as situações*” (E8); assim como refletir sobre o temperamento e comportamento “*A maneira de insultar que eu tenho... a minha organização*” (E5).

Quanto à 3ª questão, “Este projeto trouxe uma maior interação entre jovens e jovens e técnicos? Justifica a tua resposta”, todos responderam afirmativamente como comprovam os testemunhos dos jovens “*aprendemos a conviver mais uns com os outros, estamos mais próximos,*” (E1), “*relação mais próxima (...)* falámos mais abertamente (...)” (E4); “*Mais unidos*” (E5).

Quanto à questão nº4, “Do conjunto de atividades desenvolvidas, ao longo do projeto, na tua opinião, o que foi mais importante e educativo? os jovens foram mencionando “*aprender mais coisas*” (E3);



“*ser mais responsáveis ... saber partilhar*” (E4); “*ocupação dos tempos livres ... estudar*” (E2); “*ver e fazer coisas diferentes*” (E8).

Quanto às entrevistas realizadas aos profissionais, no que concerne à 1ª questão “Este projeto possibilitou mudanças de comportamentos, atitudes e conhecimentos nos jovens? os dois profissionais responderam afirmativamente. Na opinião de um dos responsáveis pelo grupo “*Este projeto promoveu novos conhecimentos aos jovens, os comportamentos também foram modificando conforme a “correção” e com o “modelamento” da (...) [estagiária]. Apesar do curto espaço de tempo de implementação do projeto, as atitudes que sofreram alterações, foram significativas*” (E1). Como refere o outro profissional “*Os jovens reagiram muito bem a este projeto, tendo este contribuído para a melhoria de conhecimentos através das atividades que foram feitas e de todo o acompanhamento que foi dado. Duma maneira geral os jovens tiveram uma reação positiva. Quanto ao comportamento, penso que houve algumas alterações*” (E2).

Quanto à 2ª questão, “Considera que este projeto foi importante para a melhoria de qualidade de vida dos jovens e das condições para a instituição?”, os questionados responderam “*Sim, definitivamente que sim (...)*” (E1); “*Penso que sim (...)*” (E2). Os dois profissionais partilham a perceção de que o projeto contribuiu para melhorar o funcionamento do LIJ “*(...) durante este projeto, os jovens sentiram que havia mais uma pessoa que colaborava com as suas necessidades e que estava presente no grupo*” (E2), “*Os jovens adquiriram novas posturas, muito mais calmos e controlados. A Instituição ficou privilegiada com o bom trabalho e empenho da estagiária*” (E1).

No que diz respeito à questão nº3 “Este projeto trouxe uma maior interação entre jovens e jovens e técnicos? Justifique a sua resposta”, as respostas evidenciam que “*Sim, o projeto (...) e a sua maneira de ser, estar e agir possibilitou uma ótima relação, tanto com os jovens, como com os restantes técnicos e funcionários. A (...) [estagiária] consolidou uma melhor relação com os jovens, pautada pelo respeito mútuo e amizade*” (E1); “*A nível geral houve uma boa interação entre todos, porque os jovens mostraram-se sempre interessados nas atividades e houve um grande empenho por parte de todos*” (E2).

Quanto à 4ª questão “Considera que o projeto contribuiu para promover e desenvolver o processo de autonomização que a instituição está a levar a cabo com os jovens? “*Claramente que sim, o projeto esboçado e implementado pela (...) [estagiária] estava enquadrado com o projeto Educativo da Instituição. Sendo que a sua linha de ação foi comedida sempre em torno do processo de autonomização, nunca desvalorizando as normas e regras já implementadas no LIJ*” (E1). Contudo foi mencionado o facto de que este objetivo é um objetivo a longo prazo como refere um dos profissionais “*De certa forma sim, embora este processo seja demorado e contínuo*” (E2).

Relativamente à questão nº5, “Como resultado desta intervenção, prevê outro tipo de intervenções/mudanças a realizar na instituição a curto ou longo prazo?” os profissionais afirmaram que “*Sem dúvida que sim. A continuidade do projeto Educativo do LIJ e do projeto da (...) [estagiária] foi só o início deste processo.*” (E1). Os testemunhos afirmam o sucesso do projeto, sinalizando no entanto a necessidade da sua continuação dado o processo de autonomização ser um processo complexo e moroso como refere um dos educadores “*Penso que é sempre vantajoso continuar com este tipo de projetos, embora esta Instituição esteja em fase de melhoria das instalações*” (E2).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa intervenção tinha como finalidade a promoção de autonomia em contexto institucional, proporcionando às crianças e jovens institucionalizados condições favorecedoras do seu desenvolvimento integral. Com vista a alcançar esta finalidade trabalhamos numa metodologia ativa e participativa, valorizando as experiências, vivências e conhecimentos dos jovens, implicando-os no seu processo de desenvolvimento, tornando-os assim protagonistas da (trans)formação das suas histórias de vida. Os resultados conseguidos na avaliação final corroboram a evolução positiva a que fomos assistindo ao longo do projeto. Como os dados referem o projeto contribuiu para um maior envolvimento dos jovens, para a criação de vínculos relacionais entre eles e para o melhoramento das relações interpessoais com profissionais e funcionários da instituição. Ao longo do tempo, fomos assistindo a mudanças de comportamento muito significativas que tiveram, também, resultados muito positivos a nível do aproveitamento escolar. Efetivamente, os jovens fizeram uma avaliação muito positiva da intervenção evidenciando que esta teve um impacto positivo no quotidiano das suas vidas, pelo aporte de novas experiências; aprendizagens; vinculação afetiva; comportamentos; atitudes e valores, que se traduziram na aquisição de competências a nível pessoal, social e profissional.

Os resultados obtidos, percecionados como positivos, quer pelos participantes, quer pelos profissionais revelaram, contudo, a necessidade da continuidade da intervenção, facto que não nos surpreendeu face à complexidade que encerra a finalidade traçada para o projeto. O processo de autonomização destes jovens está, ainda em curso, a duração curta do projeto, assim como as dificuldades inerentes à (trans)formação desejada, exigem a sua continuidade. Esta continuidade pressupõe, certamente, a aposta no processo de educação/formação iniciado, com vista a um aprofundamento de conhecimentos e competências ao nível de um desenvolvimento integral que possibilite a inserção sustentada destes jovens numa vida autónoma em termos pessoais e profissionais.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. México: Editorial El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Arnal, J., Del Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bairrão, J. (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso de Intervenção precoce*. Inovação.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos das crianças - da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção - Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Princípa.
- Sarmento, M. ; Pinto, M. (Org.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Silva, S. (2008). Estratégias juvenis para «fintar» fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 27-49.
- Trilla, J. (1998), (Coord.). *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Editorial Ariel.

# PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, LIBERDADE DE APRENDER OU DEPENDÊNCIA DO FINANCIAMENTO PÚBLICO? O DEBATE EM TORNO DA CONTRATUALIZAÇÃO COM O ESTADO, FACTOS E ARGUMENTOS

Fátima Antunes

*Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Universidade do Minho-Portugal,  
fantunes@ie.uminho.pt*

## Resumo

Procura-se contribuir para esboçar uma problemática de pesquisa em torno da privatização em educação, no quadro das relações entre o Estado e os domínios público e privado tomando como horizonte a construção do direito fundamental à educação e do bem-estar social, situados no Portugal democrático. Nas dinâmicas de privatização da educação em Portugal, nos quarenta anos de democracia, destaca-se um conjunto de medidas impulsionadas pelo Estado, ainda que seja importante a presença de outros atores.

Desde os anos 80, em que a procura de educação cresceu mais do que as estruturas disponíveis, o Estado celebrava contratos diversos (de associação, de patrocínio, ...) com escolas privadas, através dos quais financiava a escolarização de alunos que não tinham resposta (vagas) nas escolas públicas. Desde meados dos anos 90, segundo notícias da comunicação social, este processo vem assumindo outros contornos, quer mantendo aqueles contratos quando o sistema e as escolas públicas já podem responder à procura, quer não criando escolas públicas em certas localidades porque já lá operam escolas privadas sustentadas por contratos com o Estado.

O debate público em torno desta questão mantém-se até hoje com interlocutores e argumentos que convocam o direito fundamental à educação e o sistema público que constitucionalmente o realiza ou o direito de aprender e ensinar consagrado na Constituição da República Portuguesa ou ainda perspectivas conflituais de concretizações do bem público. Metodologicamente esta pesquisa apoia-se num corpus documental heterogéneo e procurou recensear as posições assumidas pelos principais envolvidos na controvérsia em torno destes contratos com o Estado.

Palavras-chave: privatização, educação, Estado, contratualização, relações público-privado

## Abstract

This paper is intended to contribute to outline a research framework concerning privatization in education, involving the relationships between the state and the public and private domains and taking as horizon the construction of the fundamental right to education and of social welfare, in democratic Portugal. In the dynamics of privatization of education in Portugal, in the forty years of democracy, there is a set of measures driven by the state, although it is important the presence of other actors. Since the eighties, when the education demand grew more than the available structures, the state celebrated several contracts (of *association* ...) with private schools, through which financed the education of students who did not have an answer (vacancies) in public schools. Since the mid-90s, according to media reports, this process has taken on other forms, either by keeping those contracts when the public system can already meet the demand, or not creating public schools in certain areas because there already operate private schools supported by contracts with the State. The public debate on this issue keeps today with participants, audiences and arguments which call the fundamental right to education and the public system that constitutionally realize it or the right to learn and to teach embodied in the Portuguese Constitution or conflictual points of view about the materialization of the public good. Methodologically this research is based on a heterogeneous document corpus and essays to capture the positions of the key players in the controversy surrounding these contracts with the state.

Keywords: privatization, education, state, contracting, public-private relationship

## INTRODUÇÃO

Num texto anterior que alinhava alguns apontamentos sobre políticas, processos e atores de privatização em educação nos 40 anos de democracia, sugeriu-se que, em Portugal, o Estado e as políticas públicas têm desempenhado um papel central, argumentando que

“Durante muito tempo, com fases e combinações distintas, pode observar-se uma espécie de duplicidade na ação estatal, com o acento tónico ora na expansão e consolidação do sistema público, ora no apoio e sustentação de atores e dinâmicas de ampliação do espaço e da influência privados, às vezes assumindo simultaneamente uma e outra orientação em setores diferenciados.” (Antunes, 2015: 141).

Nesta comunicação, toma-se a contratualização de serviços educativos com o Estado, especificamente através dos chamados ‘contratos de associação’ de escolas privadas ao sistema público de educação, como um caso ilustrativo e elucidativo de certos aspetos da problemática da privatização em educação, no quadro das relações entre o Estado e os domínios público e privado e tomando como horizonte a construção do direito fundamental à educação e do bem-estar social, situados no Portugal democrático. Propõe-se um breve e ainda inicial exercício de pesquisa organizado em quatro momentos: uma primeira secção discute alguns elementos do referencial teórico que orienta o percurso investigativo; de seguida, apontam-se algumas interrogações e coordenadas teórico-metodológicas mobilizadas; num terceiro passo, convocam-se e discutem-se alguns dados de observação para no momento seguinte propor algumas considerações e pistas de análise sugeridas pelo exercício investigativo prosseguido.

### 1. Estado, governação e privatização em educação. Uma problemática para interrogar e compreender as realidades portuguesas de hoje

O exercício investigativo agora iniciado integra-se num percurso de estudos que procura articular as problemáticas da *governança* e da reforma do Estado *gerencial*, no quadro da *globalização* e *europização* da educação. Estes questionamentos buscam contribuir para elucidar transformações do papel do Estado, que envolvem processos de privatização, no domínio do bem estar e dos direitos sociais, em particular o direito fundamental à educação, no nosso país, a partir dos anos 80 do século passado. Nesta comunicação não serão mobilizadas perspetivas que discutem os processos de globalização e de europeização da educação, mas limitar-nos-emos a refletir alguns instrumentos analíticos mais diretamente pertinentes para um primeiro exercício interpretativo e de observação de alguns elementos do debate em torno dos contratos de associação de escolas privadas ao sistema público, recentemente desencadeado pela decisão governamental de celebrar novos contratos de início de ciclo apenas na situação de carência da resposta pública de educação.

A problemática da *governança* e da reforma do Estado *gerencial* é convocada para dar conta da criação de novas modalidades de provisão da educação (e outros bens e serviços que concretizam direitos sociais) e de coordenação sociopolítica que envolvem a reconstrução em novos moldes da centralidade (para fazer o quê? Em nome e em benefício dos interesses de quem?) e das prioridades do Estado e outras autoridades políticas (a UE, por exemplo) (cf. Dale, 1997, 2005; Clarke & Newman, 1997). Tem vindo assim a ser progressivamente fabricado um universo educacional de fronteiras movediças, “formas organizacionais hibridizadas, arranjos de governança inovadores”, com “o envolvimento de uma multiplicidade de novos provedores de diferentes tipos, e a redistribuição de poder e responsabilidade” (Newman & Clarke, 2012, p. 353; Junemann & Ball, 2013, p. 423). Os fenómenos de *des-estatização do regime político* ocorrem então a par e passo com desenvolvimentos de *desnacionalização do Estado*, alterando escalas, atribuições, protagonistas (Jessop, 1995a apud Santos, 2001) e impulsionando, no dizer de alguns, uma deslocação de governo para governação (*a shift from government to governance*) (Jessop, 1995b). Lançado no bojo das crises do capitalismo e da democracia e na sequência das críticas e propostas, de sinal contrário, em torno da *legitimidade* ou da *governabilidade*, o programa da *governança*, entendida como matriz de regulação sociopolítica de orientação hegemónica, é tematizado a partir daquela última (Santos, 2005). É esse o sentido das tendências e propostas de mudança de regime, em torno da privatização, mercantilização e liberalização, dominante entre meados dos anos 80 e 90. Por seu lado, também as reivindicações de participação popular, inclusão e justiça sociais marcam a agenda política da *governança contra-hegemónica*, promovida por atores e processos comprometidos com a interpelação do capitalismo e

da democracia em termos de redistribuição e emancipação social e protagonizada por uma pluralidade de sujeitos e de projetos (cf. Santos, 2005). Como insistentemente sublinha Cardoso, “Importa reflectir sobre os interesses que são promovidos e sobre o que esses interesses estão fazendo à relação Estado-mercado-sociedade civil (...) e fazê-lo num quadro em que os resultados de qualquer iniciativa ou desenvolvimento são avaliados pela forma como os padrões de igualdade e de justiça social se manifestam em cada local” (Cardoso, 2005, p. 113).

As políticas públicas, as dinâmicas e processos sociais associados às globalizações e à constituição da União Europeia, a reestruturação da economia global em curso, também desde meados dos anos 70, e a negociação da posição (semiperiférica?) da economia e da sociedade portuguesas, no quadro da UE (Santos, 2012), as alterações estruturais da sociedade portuguesa (Costa, 2012) constituíram os principais motores e fatores envolvidos na construção do Estado de Bem-estar português, já em período des-síncrono, e até em contraciclo, face a mudanças em curso nas sociedades do centro e norte da Europa (Afonso, 1998). Nessa medida, em Portugal construímos o que alguns designam um *semi-Estado-Providência* (Santos, 1990) e vivemos em consequência, a (sua) simultânea crise e consolidação da escola de massas, processo muito fortemente presente nos anos 90 (Stoer, 1994).

As políticas públicas são, assim, cruciais em Portugal, quer para sustentar a democratização da educação e os direitos sociais, quer para impulsionar reformas do Estado que, também desde os anos 90, bem se pode dizer foram a expressão da crise do semi-Estado de Bem-estar português. Na verdade, um dos primeiros afloramentos do debate sobre privatização da educação em Portugal ocorre desde os anos oitenta em torno do ensino superior, da educação de infância e da educação profissional (cf. Estevão, 1998; Seixas, 2000; Vilarinho, 2000; Antunes, 2004). Em qualquer destes casos, o domínio privado assumiu uma dimensão significativa, acolhendo largas percentagens dos inscritos. Naqueles setores, à época, o Estado não responde à demanda das populações através da estrutura pública e deliberadamente cria espaço para a expansão da oferta privada. Neste enquadramento, o Estado português optou, por ação e omissão, por promover a privatização e mercadorização da educação. Desde os anos 90, as políticas públicas dinamizaram uma evolução diferenciada em cada um dos setores, no que toca à provisão privada, ao papel assumido pelo Estado na *governança* (financiamento, provisão, regulação e propriedade) da educação (Dale, 1997), à configuração do direito e da democratização da educação (Antunes, 2015).

No campo da educação, entre outras alterações, inicia-se o envolvimento do país em dinâmicas de *europização* (Antunes, 2004; Dale, 2008) que assumem algumas especificidades, dadas as particulares condições das *realidades educativas portuguesas*, traduzidas, entre outras pela simultânea *crise e consolidação da escola de massas* (e do Estado de Bem-estar), mas também do desenvolvimento num mesmo tempo das chamadas (e controversas) *gerações de direitos*: civis e políticos; económicos e sociais; e culturais (cf. Santos, 1997; Silva, 2013). A partir do final da década de oitenta do século XX, entra em força no debate público, político e académico a redefinição do papel do Estado de principal protagonista na regulação, financiamento, propriedade e provisão da educação, a que corresponde a responsabilidade da criação de um sistema público universal de educação, atribuída pela Constituição da República Portuguesa de 1976. Esta questão ganhou acuidade naquele momento histórico face à expansão do ensino privado no nível superior e à criação, por iniciativa estatal, do sistema de escolas profissionais, de nível secundário e de âmbito nacional, com financiamento público, mas assumindo em regra um estatuto juridicamente privado (Antunes, 2004; Seixas, 2000). Aquela que foi designada a segunda década de transição (Afonso, 1998) instituiu assim um novo papel para o Estado na educação em Portugal, que, em boa verdade, iniciava um percurso que haveria de consolidar-se nas décadas seguintes e envolve certas opções na organização dos serviços de bem-estar social conotadas com a reforma do *Estado gerencial* (Clarke & Newman, 1997).

A compreensão do Estado como relação política e como campo de luta política (Santos, 1990, 1993; Peroni, 2011: 24 e ss.) permite elucidar o seu protagonismo nestes 40 anos de democracia em dois processos entrelaçados e paralelos: a expansão do sistema público de educação que constitucionalmente realiza e consolida o direito à educação da população portuguesa, enquanto favorece e fomenta atores e processos de privatização e mercadorização, que fragilizam e precarizam o mesmo direito fundamental. A *crise e consolidação do semi-Estado-providência* e da escola de massas em Portugal, o *neoliberalismo educacional mitigado* (Santos, 1990; Stoer & Araújo, 1992; Afonso, 1998) têm naquela duplicidade do Estado um dos seus fundamentos. Do mesmo modo, o entendimento da *governança* (como matriz de regulação social e coordenação da ação coletiva) (Santos, 2005; Dale, 2005) como campo de práticas sociais e de luta e ação políticas abre

pistas para interrogar e observar o mais recente episódio do debate (e confronto político) sobre os contratos de associação de escolas privadas ao sistema público e o papel aí desempenhado pelo Estado.

## 2. Um exercício teórico-metodológico: reservas e limitações

O exercício exploratório de investigação agora apresentado integra-se numa estratégia metodológica que, inscrevendo-se no paradigma qualitativo de análise, constrói como um estudo de caso a decisão política (divulgada em Março de 2016) de circunscrever a celebração de contratos de associação em início de ciclo aos contextos em que se verifica carência de resposta do sistema público. O objeto de estudo é provisoriamente delimitado através das seguintes perguntas de investigação: Que projetos se revelam e se confrontam no quadro dos desenvolvimentos desencadeados na sequência desta medida? Qual a fonte e qual o mandato desta decisão política? Que atores a influenciam e protagonizam? Qual o papel assumido pelo Estado? Neste contexto, propõem-se duas principais técnicas de recolha de informação: (i) a constituição de um corpus documental, envolvendo registos produzidos pelos atores mais influentes (por exemplo, os relatos das sessões da Assembleia da República, os comunicados ou petições, ...) e informação veiculada pela imprensa; (ii) a realização de entrevistas semi-estruturadas a protagonistas marcantes do debate e demais desenvolvimentos decorrentes daquela decisão política<sup>1</sup>. A construção e análise de dados mobiliza a análise de conteúdo, quer do corpus documental, quer das entrevistas.

O exercício exploratório e preparatório de investigação que de seguida se apresenta incide numa das vertentes deste estudo de caso, mais especificamente no debate que vem tendo lugar em torno daquela decisão política desde o início do ano e procurou recensear atores e temas protagonistas desse debate. Do ponto de vista da recolha de informação, apoia-se num corpus documental, em boa medida constituído por: (i) registos oficiais como os Debates da Assembleia da República, os comunicados dos Movimentos ou de outros atores (partidos políticos, associações de pais, entidades religiosas); (ii) informação veiculada pela imprensa. Como se vem sublinhando, esta comunicação apresenta-se como um exercício exploratório e preparatório de investigação, arriscado e limitado, porque se exerce em pleno curso dos acontecimentos e porque, tomando como um dos suportes a informação produzida pela imprensa, é enorme a probabilidade de a interpretação assim produzida ser marcada por vieses que, apenas mais tarde, uma mais intensa utilização do recurso metodológico da triangulação com informação proveniente de outras fontes, permitirá mitigar. Mesmo tendo hesitado até ao último momento, a decisão de aqui trazer esta discussão justifica-se pelo facto de, constituindo um exercício exploratório e preparatório de investigação, a comunicação permitir organizar e discutir dados já apurados, refletir e visibilizar as suas limitações e submeter a sua análise ao debate e confronto com o olhar dos membros da comunidade científica. É ainda possível apresentar e submeter à apreciação crítica dos pares o projeto de estudo a desenvolver.

## 3. O estudo do caso dos contratos de associação: elementos para compreender o papel do Estado em educação

### 3.1. Porque se trata de um caso de privatização ilustrativo e elucidativo?

A contratualização da provisão da educação com entidades privadas é uma das modalidades de resposta educativa cujo significado depende dos termos da problemática que antes enunciámos: (i) as relações entre o Estado e os domínios público e privado; (ii) a construção do direito fundamental à educação; (iii) a construção do bem-estar social.

Ora, os *contratos de associação* assumiram, até ao momento em que escrevemos (julho de 2016), significados diversos: (i) durante cerca de uma década, desde os anos oitenta até meados da década de 90, permitiram a *associação* (através de contrato anual) de uma escola privada ao sistema público

---

<sup>1</sup> O conjunto de entrevistas a realizar envolveria decisores e outros atores políticos, responsáveis da Associação de Ensino Particular e Cooperativo/AEEP, da Federação Nacional de Educação/FNE, da Federação Nacional de Professores/FENPROF, da Igreja Católica, do Grupo GPS, protagonistas dos dois Movimentos gerados a propósito desta medida: o *Movimento de Defesa da Escola Ponto*; o *Movimento Unir Vozes em Defesa da Escola Pública*).

para prover resposta educativa necessária em locais onde a resposta pública não estava ainda disponível; (ii) desde os anos noventa e durante mais de uma década, até 2013, sobretudo em certas zonas do país, passaram a financiar a frequência de escolas privadas por dezenas de milhares de alunos que dispunham de vagas na escola pública da zona<sup>2</sup>; (iii) em 2013, no quadro do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, os contratos de associação foram celebrados, para um dado território, com base em candidaturas e financiamentos *plurianuais*, em diversas situações duplicando a provisão pública e funcionando como instrumento de financiamento de certos operadores do ensino privado pelo Estado; (iv) em janeiro deste ano, o Ministério da Educação anunciou que: manterá os contratos de associação existentes para financiar a frequência de alunos que se encontram a meio de um dado ciclo de estudos até à conclusão do mesmo; no ano letivo de 2016/2017, o Estado apenas financiará a frequência de escolas privadas por alunos em início de ciclo, nas situações previstas para a figura legal de contrato de associação, isto é, aquelas em que a resposta pública existente seja inadequada ou insuficiente.

Nestas mais de três décadas e quatro momentos, o contrato de associação dissociou-se numa larga fração das suas aplicações, do seu sentido inicial e foi apropriado e utilizado pelo Estado e seus agentes, pelos operadores privados, lucrativos e não-lucrativos, de provisão de educação, pelos estudantes e suas famílias, para avançar interesses diversos; estas dinâmicas, durante a maior parte desse período, distanciaram-se dos objetivos iniciais de cumprimento do direito (ao acesso) à educação em situação de carência de resposta pública, para se tornar um instrumento de promoção de um mercado protegido de educação para certos e muito limitados operadores de ensino privado. Em boa medida, o Estado (às vezes central, mas também local) e os seus agentes são cooptados transformando o contrato de associação criado como um instrumento de concretização do direito à educação num instrumento de financiamento de operadores privados de educação, através do pagamento da frequência de educação privada por alunos com resposta educativa no sistema público.

O caso dos contratos de associação de escolas ao sistema público de educação elucida então, em primeiro lugar, o papel dúplice do Estado e das políticas públicas em Portugal, no domínio do bem estar social, ora favorecendo a construção de estruturas públicas de provisão de serviços que configuram direitos (como a educação, a saúde, a segurança social), ora abrindo espaços, dinamizando mercados, criando oportunidades para os operadores privados; elucida ainda como uma mesma figura jurídica e instrumento de ação pública pode, em contextos institucionais e sócio-políticos diferentes, ser utilizado para fins diversos, produzir resultados materiais distintos e assumir sentidos políticos antagónicos; pode também reconhecer-se que, ao delegar competências, o Estado exerce e transfere poder, cria relações e processos sociais cujos contornos e implicações dependem de múltiplos atores envolvidos.

### 3.1.2. Atores, temas e processos

Os principais atores que publicamente contribuíram para o debate recente em torno desta modalidade de contratualização de serviços educativos são: o Estado/o XXI Governo Constitucional (Primeiro Ministro, Ministro da Educação, Secretária de Estado); os partidos políticos com representação parlamentar (CDS/PP, PSD, PS, PCP, PEV, BE); a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo/AEEP (o seu secretário-geral); a Igreja Católica; a Federação Nacional de Professores e, mais discretamente, a Federação Nacional de Educação/FNE e Associações de Pais. Em particular, em torno desta decisão política, geraram-se dois novos atores coletivos que federaram, mas não substituíram ou se confundiram com aqueles: o *Movimento de Defesa da Escola Ponto* e o *Movimento Unir Vozes em Defesa da Escola Pública*.

Uma sucinta análise exploratória do conteúdo de um corpus documental ainda em construção, incluindo Diários da Assembleia da República, Comunicados/Petições dos Movimentos, Associações e Partidos<sup>3</sup>, notícias principalmente (mas não exclusivamente) dos dois diários *Público* e *Diário de*

<sup>2</sup> Durante o XVIII Governo Constitucional (2009-2011), a então Ministra da Educação, Isabel Alçada, procurou reorganizar a rede de escolas com contratos de associação; tal processo desencadeou uma reação fortíssima dos envolvidos, com manifestações de rua, encerramento de escolas e outros desenvolvimentos. Esta tentativa saldou-se pela manutenção quase intocada da rede de escolas com contratos de associação e pela diminuição progressiva do financiamento por turma.

<sup>3</sup> Conferir: Diário da Assembleia da República, I Série — Número 65 de sábado, 7 de maio de 2016; Diário da Assembleia da República, I Série — Número 70 de sexta-feira, 20 de maio de 2016; Diário da Assembleia da República, I Série — Número 83

*Notícias*, no período compreendido entre janeiro e setembro de 2016 (mais de 100 peças jornalísticas), permite construir o seguinte quadro:

Quadro 1- O caso dos contratos de associação: movimentos, argumentos e atores (janeiro/setembro 2016)

Movimentos	Argumentos/categorias	Sujeitos	
Movimento de Defesa da Escola Ponto (Movimento DEP)	Liberdade de escolha/Equidade na escolha	AEEP; CONFAP; CEP; CDS/PP; <i>Movimento DEP</i>	
	Instabilidade social/Incerteza face ao futuro/Incumprimento de contratos	AEEP; PSD; CDS/PP	
	Escola pública e escola privada	indistinação de financiamento	CDS/PP; PSD
		escola privada mais qualidade e menos custos	AEEP/ <i>Movimento DEP</i>
	Apenas 2% do orçamento do ME	CDS/PP; AEEP	
Movimento Unir Vozes em Defesa da Escola Pública (Movimento UV)	O interesse público: oposição à duplicação de financiamento em educação	Governo; PCP; <i>Movimento UV</i>	
	Uma exigência constitucional: concentrar recursos na escola pública porque é a escola de todos, a que garante igualdade de oportunidades	Governo; PS; <i>Movimento UV</i>	
	A transparência da justificação dos contratos: insuficiência da resposta pública	<i>Movimento UV</i> ; BE; PCP	

Uma muito breve leitura dos argumentos aqui recenseados permite compreender que os desenvolvimentos desencadeados a partir da decisão política de avaliar as necessidades de contratos de associação de escolas ao sistema público trouxeram a debate questões que envolvem opções de regime de bem-estar social, em particular quanto ao papel do Estado. Como é reconhecido, tais questões têm estado no centro das tendências políticas das últimas décadas, bem como do nosso passado recente. Nesse sentido, enquanto objeto de estudo, esta decisão política e as dinâmicas que desencadeou parecem revelar-se um objeto de estudo promissor quanto ao seu potencial heurístico de conhecimento da sociedade portuguesa.

#### 4. Considerações Finais. Fragilidades e promessas de um exercício em curso sobre um processo em andamento

Este exercício foi iniciado com a perspetiva de compreender o que a decisão política em foco e os desenvolvimentos associados, em particular o debate despoletado, poderiam contribuir para o conhecimento do debate educativo em Portugal. Com as fragilidades e as limitações reconhecidas, por se tratar de um exercício preparatório de investigação em curso, sobre um processo em andamento, dele resultam algumas interessantes pistas de problematização e pesquisa futura: (i) a geração de dois (auto-intitulados e reconhecidos) *Movimentos*, cujas configurações merecem atenção mais demorada: protagonizam lutas e confrontos, protestos, poderes e interesses, em articulação com outros movimentos e formas de organização política clássicos, como Associações, Partidos, Sindicatos, mas nem os substituem, nem coincidem com eles; qual o seu significado é uma indagação pertinente; (ii) o facto de se observar uma grande proximidade entre um dos *Movimentos* (*Unir Vozes em Defesa da Escola Pública*) e o Governo em funções, de tal modo que uma das faces do enfrentamento nas manifestações de rua é a defesa da decisão política envolvida, o que constitui também um inédito em educação no país, pelo menos nas últimas três décadas.

Nesse sentido, este exercício preparatório de investigação, para além da exploração de certos aspetos da problemática da privatização em educação, pode ter suscitado questões, objetos e objetivos de investigação não antecipados.

---

de sábado, 25 de junho de 2016; Projeto de Deliberação n.º 9/XIII/1.ª; Petição Nº 118/XIII/1, Em defesa da Escola Pública; Petição pública 'Eu escolho a escola do meu filho' (<http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT80841>); Comunicado - Despacho Normativo nº 1-H/2016 ([http://www.confap.pt/conteudo/noticias/comunicado\\_desp\\_norm\\_1H-2016](http://www.confap.pt/conteudo/noticias/comunicado_desp_norm_1H-2016)); Comunicado de Imprensa 'Colégios jesuítas com contrato de associação em risco' (<http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/nacional/ensino-jesuítas-dizem-que-colegios-com-contrato-de-associação-estão-em-risco/>).



## Referências

- Afonso, A. J. (1998). Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2004). Políticas educativas nacionais e globalização. novas instituições e processos educativos. O subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998). Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, Fátima (2015). Políticas, processos e atores de privatização em Portugal: apontamentos. In Vera M. V. Peroni (org.), Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação (pp. 129-143). São Leopoldo: Oikos.
- Cardoso, C. (2005). O público no privado e o privado no público em Portugal e na Inglaterra. In Th. Adrião & V. Peroni (eds), O público e o privado na educação. Interfaces entre Estado e sociedade (pp. 81-117). São Paulo: Xamã.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). The managerial state. Londres: Sage.
- Costa, A. (2012). Desigualdades sociais contemporâneas. Lisboa: Mundos Sociais.
- Dale, R. (1997). The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown & A. Wells (eds), Education — culture, economy and society (pp. 273-282). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Dale, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (eds) Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI (pp. 53-69). Porto: Afrontamento.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. Revista Lusófona de Educação, 11, 13-30.
- Estêvão, C. V. (1998). Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/CIEd.
- Jessop, B. (1995a). The future of the national: erosion or reorganization? General reflections on the Western European case. Comunicação apresentada na 2ª Conferência da Revista Theory, Culture and Society, "Culture and identity: city, nation, world. Berlim, 10-14 Agosto.
- Jessop, B. (1995b). The regulation approach, governance and post-Fordism: alternative perspectives on economic and political change? International Journal of Human Resource Management, 24(3), 307-333.
- Junemann, C. & Ball, S. (2013). ARK and the revolution of state education in England. Education Inquiry 4, 423-441. <http://dx.doi.org/10.3402/edui.v4i3.22611>.
- Newman, J. & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. Educação & Realidade, 37(2): 353-381. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>.
- Peroni, V. (2011). Público/privado na educação especial em tempos de redefinições no papel do Estado. In M. Kassar (Org.), Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão (pp. 39-60). Campinas: Mercado de Letras.
- Santos, B. de S. (1990). O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (1993). Portugal: um retrato singular. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, 48, 11-32.
- Santos, B. de S. (2001). Os processos de globalização. In B. de S. Santos (org.), Globalização. Fatalidade ou utopia? (pp. 31-106). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2005). A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. Revista Crítica de Ciências Sociais, 72, 7-44.
- Santos, B. de S. (2012). Portugal. Ensaio contra a autoflagelação. Coimbra: Almedina.
- Seixas, A. M. (2000). O ensino superior privado em Portugal: políticas e discursos. Revista Portuguesa de Educação, 13(2), 53-79.

- Silva, F. (2013). Cidadania. In J. L. Cardoso, P. Magalhães & J. M. Pais, Portugal social de A a Z. Temas em aberto (pp. 35-42). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Expresso.
- Stoer, S. (1994). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Stoer, Stephen R. and Helena C. Araújo (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

# PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DE FUTUROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL - DOS FIOS QUE SE TECEM AS SUAS REPRESENTAÇÕES

Dulce Melão<sup>1</sup>, Ana Isabel Silva<sup>2</sup>, João Paulo Balula<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (Portugal),  
dulcemelao@esev.ipv.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (Portugal),  
aisilva@esev.ipv.pt

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (Portugal),  
jpbalula@esev.ipv.pt

## Resumo

Numa época pautada por desafios comunicacionais de elevada exigência, as práticas de leitura e de escrita assumem particular relevância. Os futuros profissionais da Educação Social, dado o pendor educacional e comunicacional de que se revestirá a sua atividade, terão de ler e escrever de forma proficiente. Deste modo, o propósito deste estudo é identificar e compreender os principais aspetos que caracterizam as representações dos estudantes futuros profissionais da Educação Social sobre a importância da leitura e da escrita, relativamente ao seu futuro labor. Considerou-se adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Participaram 105 estudantes do 1.º ano do curso de Educação Social, inscritos na unidade curricular de Técnicas de Produção de Texto, no 1.º semestre de 2014/2015 e de 2015/2016. Foram analisadas 210 reflexões individuais realizadas no início e no final da unidade curricular. Concluiu-se que os estudantes atribuíam considerável relevância à leitura e à escrita para o seu futuro profissional, tendo sido possível compreender que as suas representações se caracterizavam por alguma diversidade, destacando-se o «desenvolvimento profissional», a «comunicação interpessoal» e o «desenvolvimento de técnicas de produção de texto». Inferiu-se igualmente a necessidade de realizar mais estudos que possibilitem aprofundar o conhecimento sobre a relevância da leitura e da escrita para os futuros profissionais da Educação Social, de modo a que a formação destes estudantes se possa adequar aos desafios crescentes que os aguardam.

Palavras-chave: Leitura, escrita, representações, educação social, ensino superior.

## Abstract

At a time marked by communication challenges of high demand, reading and writing practices take on particular relevance. Future professionals of Social Education, for the educational and communicational focus implied on their work, will have to read and write proficiently. Therefore the purpose of this study is to understand the conceptions of students' future professionals of Social Education on the importance of reading and writing, in their future work, seeking to identify the main aspects that characterize them. It was considered appropriate to take a qualitative approach, using as methodological framework the case study. Participants were 105 students of the 1st year of Social Education, enrolled in the curricular unit of Text Production Techniques, in the 1st semester of 2014/2015 and 2015/2016. The instruments used to gather data were 210 individual essays made at the beginning and end of the course. It was concluded that students attributed considerable importance to reading and writing for their professional future and it was possible to understand that their conceptions were characterized by some diversity: «Professional development», «interpersonal communication» and «development of text production techniques» particularly stood out. The need to develop more studies that would enable a further understanding of the importance of reading and writing for future professionals of Social Education, so that the training of these students can be adapted to the growing challenges that await them, also emerged.

Keywords: Reading, writing, conceptions, social education, higher education.

## INTRODUÇÃO

É hoje consensual a importância que a leitura e a escrita assumem para os cidadãos, face à complexidade e à diversidade dos desafios comunicacionais em que participam (Cunha, 2016; Moyano & Planella, 2011). Para os profissionais da Educação Social, crescentemente envolvidos em tais desafios, aumentarão, porventura, as práticas de leitura e de escrita nos contextos em que atuarão, exigindo o seu domínio proficiente.

Nesta reflexão, procuraremos, assim, identificar os principais aspetos que caracterizam as representações evidenciadas pelos estudantes futuros profissionais da Educação Social sobre a importância da leitura e da escrita, relativamente ao seu futuro labor.

Começamos por apresentar um breve enquadramento teórico do nosso estudo, de modo a que seja possível compreender os seus principais pilares de sustentação. Em segundo lugar, apresentamos a metodologia do estudo. Seguidamente, focamos a nossa atenção na análise dos resultados, contemplando: i) as representações iniciais dos estudantes sobre a importância da leitura e da escrita para o seu futuro labor profissional; ii) as representações finais relativas a tal relevância. Terminamos com uma síntese, procurando lançar luz sobre os aspetos mencionados, bem como sugerir outros possíveis itinerários de aprofundamento da temática abordada.

## BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico do nosso estudo contempla: i) a teoria das representações sociais (Moscovici, 1961; 1976); ii) estudos relativos às representações da leitura e da escrita dos estudantes do ensino superior.

O contributo da teoria das representações sociais (Moscovici, 1961; 1976) no que respeita à investigação em Educação tem sido amplamente reconhecido (Chaib, Danermark & Selander, 2011; Madiot, 2013). Como sublinha Alasino (2011, p. 4),

Las representaciones sociales son una forma de conocimiento propia de las sociedades contemporáneas. La emergencia de espacios sociales plurales y la difusión creciente de información a través de las tecnologías de la comunicación llevó a la diversificación del espacio social y del conocimiento socialmente generado en cada uno de estos sub-espacios.

Conhecer as representações sociais que circulam e se entrecruzam no tecido educativo poderá, pois, não só ser «importante para a análise da Educação enquanto fenómeno social» (Mendes & Teixeira, 2011, p. 19) como também, de forma mais específica, possibilitar lançar luz sobre os aspetos que contribuem para a reconstrução do perfil de leitor dos estudantes do ensino superior, enquanto um dos alicerces para o exercício de cidadania ativa e responsável.

Nesse sentido, as representações da leitura e da escrita dos estudantes do ensino superior têm sido alvo de alguma atenção na literatura de especialidade, a nível nacional e internacional, sendo sublinhados, entre outros aspetos: i) o carácter instrumental que conferem à leitura (Granado, 2014; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014); ii) a desvalorização que atribuem às práticas de leitura com fins recreativos (Fernandes & Maia, 2013; Owusu-Acheaw & Larson, 2014); iii) as suas dificuldades de escrita, nomeadamente com fins académicos (Cabral, 2003; Juchum, 2014); iv) a parca diversificação das suas práticas de leitura (Rösing, Rettenmaier & Capellari 2009; Melão, 2016); v) as suas dificuldades no que se refere à compreensão na leitura (Beluce, Oliveira, Verdecchio, Maieski & Menck, 2011; Rivera, Cornejo Valderrama & Videla, 2008).

É igualmente consensual a necessidade de realizar estudos que possibilitem caracterizar as representações da leitura e da escrita dos estudantes, destacando-se o papel que os docentes do ensino superior poderão desempenhar no âmbito das suas práticas educativas (Andrade Calderón, 2007; Delamaro, Mingroni & Cicone, 2006).

Face ao exposto, o propósito deste estudo é identificar e ajudar a compreender as representações evidenciadas pelos estudantes futuros profissionais da Educação Social sobre a importância da leitura e da escrita, relativamente ao seu futuro labor, com vista a contribuir para a fundamentação de práticas educativas promotoras do exercício de cidadania ativa e responsável.

## METODOLOGIA

Participaram neste estudo 105 estudantes inscritos na unidade curricular de Técnicas de Produção de Texto (1.º ano, 1.º semestre, anos letivos 2014-2015 e 2015-2016). No início da unidade curricular (em concreto, na segunda semana de aulas) os estudantes foram convidados a fazer uma reflexão, no contexto do seu trabalho autónomo, sobre a importância que atribuíam à leitura e à escrita enquanto futuros profissionais da Educação Social.

No final da unidade curricular os estudantes redigiram um novo texto em que apresentaram o resultado da sua reflexão sobre os mesmos tópicos que tinham sido alvo da sua atenção no início da unidade curricular. Pretendia-se recolher informação que ajudasse a compreender se as suas representações se teriam alterado e, em caso afirmativo, qual teria sido o contributo da unidade curricular para tal alteração.

Estas duas atividades de reflexão permitiram a recolha dos dados sobre as representações acerca da importância da leitura e da escrita destes estudantes, no que respeita ao futuro exercício da sua profissão.

Dada a complexidade inerente à compreensão de tais representações, e face aos objetivos traçados no âmbito do estudo, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. A técnica privilegiada foi a análise de conteúdo.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO

A discussão dos resultados do estudo organiza-se em duas partes: a análise das representações iniciais sobre a importância da leitura e da escrita para o futuro profissional da Educação Social e a análise das representações finais.

### Representações iniciais

A análise dos resultados relativos à primeira reflexão realizada pelos estudantes, levada a cabo no início da unidade curricular, é apresentada na Tabela 1. Nesta análise destacam-se quatro categorias: «Desenvolvimento profissional»; «Comunicação interpessoal»; «Cidadania» e «Criatividade».

**Tabela 1. Representações iniciais sobre a importância da leitura e da escrita para o futuro profissional da Educação Social**

Categorias	Ano letivo 2014-2015		Ano letivo 2015-2016		Totais	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Desenvolvimento profissional	37	52,9	25	44,6	62	49,2
Comunicação interpessoal	23	32,9	18	32,1	41	32,5
Cidadania	7	10,0	8	14,3	15	11,9
Criatividade	3	4,2	5	9,0	8	6,4
Total	70	100	56	100	126	100

A partir da análise da Tabela 1, é possível inferir que os estudantes, nos dois anos letivos, concederam maior destaque ao «Desenvolvimento profissional» (62 ocorrências), tendo também atribuído algum relevo à «Comunicação interpessoal» (41 ocorrências). As categorias «Cidadania» e «Criatividade» (com 15 e 8 ocorrências, respetivamente) receberam menos atenção.

Relativamente ao «Desenvolvimento profissional», os estudantes referiram, de forma explícita, que a leitura e a escrita teriam um papel fundamental no seu labor futuro, como ilustram, por exemplo, os enunciados seguintes: «Penso que a leitura e a escrita vão ter com certeza muita importância no que diz respeito ao nosso desenvolvimento profissional porque o educador social pode desenvolver atividades que impliquem a leitura e a escrita, com crianças ou outras pessoas. Por isso é importante.» (E7) / «A leitura e a escrita são fundamentais para o desenvolvimento profissional do

educador social na medida em que este vai contactar com muitos públicos e precisa de estar preparado para isso.» (E14) / «Apesar de não ser muito adepta da leitura sei perfeitamente que a leitura é uma ferramenta também muito importante para o nosso desenvolvimento.» (E61).

No entendimento de que «a educação (social) é uma tarefa que compromete a sociedade no seu todo e que se perspetiva ao longo da vida» (Canastra & Malheiro, 2009, p. 2027) e face ao reconhecimento da necessidade de intervenção do educador social em contextos crescentemente diversificados (Cunha, 2016; Mateus, 2012), compreende-se que o seu desenvolvimento profissional esteja estreitamente relacionado com a leitura e com a escrita. Como vincam Caride e Pose (2015, p. 72): «El lector que tiene sed de educarse es como el educador que ha de tener sed de leer».

No que concerne à «Comunicação interpessoal», os estudantes consideraram que a leitura e a escrita estabeleceriam uma relação estreita com a mesma, distinguindo, por exemplo, o seguinte:

Em meu entender a leitura e a escrita devem de ajudar o educador social na comunicação interpessoal, a comunicar com as pessoas com as quais este vai interagir. Quando somos pessoas mais ativas na leitura e na escrita também passamos a falar melhor; daí comunicarmos melhor com as outras pessoas. (*sic.*) (E27)

Leitura e escrita são muito fundamentais para o educador social, fazem parte do seu trabalho diário. Vão ajudar a que ele comunique melhor oralmente com as pessoas no seu dia-a-dia de trabalho porque este envolve muita comunicação interpessoal. (E47)

Estando em Educação Social, a necessidade de me saber exprimir e comunicar corretamente depende da leitura e da escrita. (E84)

Ler e escrever têm um papel muito importante (...) para nos ajudar a melhorar a nossa cortesia na nossa comunicação interpessoal. (E105)

Como sublinham Canastra e Malheiro (2009, p. 2031), «o papel do educador social centra-se na interface comunicativa que se joga no quadro das várias mediações socioeducativas». Ao relacionarem o possível contributo das práticas de leitura e de escrita com o modo como desenvolverão competências no que refere à comunicação oral, os estudantes reveem-se, pois, em tal papel, o que se poderá repercutir, de forma benéfica, na profissão que irão abraçar.

À categoria «Cidadania» associámos os enunciados nos quais emerge a relevância que os estudantes lhe atribuem, implicando/inscrevendo nela o contributo da leitura e da escrita, como ilustrado nos exemplos abaixo:

Os educadores sociais vão trabalhar com os cidadãos do nosso país tornando-os melhores pessoas, como as crianças, por exemplo. Ao ler e escrever com elas isso será muito importante porque os educadores podem fazê-las pensar sobre a importância de determinados valores, por exemplo, o altruísmo, a paz no mundo. Parece-me que aí o trabalho do educador está muito ligado à cidadania, o que passa pela leitura e pela escrita. (E32)

Para formar pessoas o educador social tem que valorizar a leitura e a escrita porque o seu papel também é tornar as pessoas com quem vai conviver mais preparadas para viver em sociedade. Penso que isto é muito importante, o educador social tem responsabilidades de cidadania e esta nunca poderá excluir, parece-me a mim, a leitura e a escrita. (E35)

Considero, ainda, que é através da leitura e da escrita que vamos ter a noção como educar populações em risco e trabalhar com indivíduos de diferentes faixas etárias. A principal função do educador social é educar a sociedade e é através do «dom da palavra» que irá conseguir transmitir conhecimentos e valores às populações. Desta forma, a leitura e, também, a escrita são essenciais à nossa formação como formadores de cidadãos. (E65)

Estas áreas (a leitura e a escrita) são muito importantes devido à sua implementação no futuro, enquanto educador Social devido ao que se deve ainda fazer pela nossa sociedade, na formação de cidadãos. (E72)

Nos quatro enunciados sobressai o papel fundamental que a leitura e a escrita podem assumir enquanto auxiliares de leituras outras do mundo, no que se refere à educação para o Outro, no amplo e rico tecido que a cidadania constitui, dado o seu reconhecido carácter pluridimensional (Eurydice, 2012; Imbernón, 2002). Acresce ainda, como bem sublinha Nascimento (2006, p. 294), que «Ler é

expressão qualificada de cidadania, sendo, como é, expressão de convívio em partilha de vida em comum (mesmo que o exercício se constitua adentro dos muros de uma casa, por modesta que seja).»

No primeiro e, parcialmente, no terceiro enunciado, a leitura e a escrita assumem-se ainda como telas privilegiadas da inscrição de valores no quotidiano do Outro, numa visão holística do papel do educador social na atualidade. Como sublinham Moyano e Planella (2011, p. 7):

(...) la transmisión de la lectura y la escritura apela a un trabajo para abrir espacios y tiempos donde el deseo de leer ocupe un lugar, donde el educador asuma una posición ética respecto de su propio deseo de educar para poder procurar encuentros, huyendo del convencionalismo propio referente a la importancia de leer, la necesidad de la lectura o el aprendizaje sistemático del método lector. Sin duda, esto ha de estar, pero no en el sentido finalista de un objetivo educativo, sino más bien como una plataforma de lanzamiento hacia otros lugares, por ahora, desconocidos por el sujeto.

Alguns estudantes destacaram a «Criatividade» (8 ocorrências) como aspeto que seria indissociável da importância que atribuíam à leitura e à escrita enquanto futuros profissionais da Educação Social, aspeto presente, por exemplo, nos seguintes enunciados: «Penso que a leitura e a escrita desenvolvem a criatividade estando muito ligados com esta. Por isso são importantes para nós que seremos educadores sociais, teremos de usar a criatividade para resolver muitas situações, de certeza absoluta» (E18) / «Penso que as minhas práticas de leitura e a escrita podem melhorar a minha forma de comunicar, como também aperfeiçoar a minha escrita, e desenvolver a minha imaginação e criatividade para a minha futura profissão.» (E55) / «Acho que a leitura e a escrita vão fomentar a minha capacidade de reflexão, de comunicação, criatividade e originalidade.» (E82).

Nos enunciados transcritos, os estudantes concedem estatuto de relevo à criatividade no que se refere à resolução do que denominam «situações» / «problemas» que possam surgir no seu desempenho profissional futuro, o que nos parece relevante. No entanto, dada a reconhecida polissemia e multidimensionalidade que plasmam o conceito de criatividade (Alsina, Diaz, Giráldez & Ibarretxe, 2009; Snyder, 2013) é difícil definir, em rigor, o modo como veem a relação desta última com a leitura e com a escrita.

## Representações finais

A análise dos resultados relativos às representações sobre a importância da leitura e da escrita para o futuro profissional da Educação Social, no que respeita à segunda reflexão, é apresentada na Tabela 2. Desta análise emergiram cinco categorias: «Desenvolvimento profissional»; «Redação de relatórios»; «Desenvolvimento de técnicas de produção de textos»; «Dimensão sociocultural da comunicação»; e «Comunicação interpessoal».

**Tabela 2. Representações finais sobre a importância da leitura e da escrita para o futuro profissional da Educação Social**

Categorias	Ano letivo 2014-2015		Ano letivo 2015-2016		Totais	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Desenvolvimento profissional	22	33,3	31	50,0	53	41,4
Redação de relatórios	26	39,4	12	19,3	38	29,7
Desenvolvimento de técnicas de produção de textos	1	1,5	11	17,7	12	9,4
Dimensão sociocultural da comunicação	6	9,1	4	6,5	10	7,8
Comunicação interpessoal	11	16,7	4	6,5	15	11,7
Total	66	100	62	100	128	100

Da leitura da Tabela 2 depreendemos que os estudantes, no ano letivo 2015-2016, valorizaram mais o «Desenvolvimento profissional» (31 ocorrências), seguindo-se-lhe, com quase idêntico número de ocorrências (12 e 11, respetivamente), a «Redação de relatórios» e o «Desenvolvimento de técnicas de produção de textos».

A «Dimensão sociocultural da comunicação» e a «Comunicação interpessoal» (com apenas 4 ocorrências cada) foram os aspetos a que os estudantes concederam menos atenção, neste ano letivo.

No que diz respeito ao ano letivo de 2014-2015, os resultados constantes da Tabela 2 relevam que os estudantes destacaram a «Redação de relatórios» (26 ocorrências), seguida da categoria «Desenvolvimento profissional» (22 ocorrências), a «Comunicação interpessoal» com 11 ocorrências, a «Dimensão sociocultural da comunicação» (6 ocorrências) e, por último, o «Desenvolvimento de técnicas de produção de textos» com apenas 1 ocorrência. Assim, o «Desenvolvimento profissional», no ano de 2014-2015, obteve mais ocorrências na primeira reflexão do que na segunda, contrariamente ao sucedido no ano letivo seguinte. Recuperamos a associação entre «Desenvolvimento profissional» e leitura e escrita, a partir da qual se assume, conscientemente, que o domínio da linguagem, por via da leitura e da escrita é poder e tem implicações na vida do «outro»:

Posso também referir que para o meu futuro profissional, é relevante que o meu discurso seja correto, pois o «outro» depende das minhas palavras, das minhas ações e das minhas convicções e a maneira de como transmito o que quero fazer pode influenciar o sucesso. Ler e escrever tornaram-se atividades que não posso mais ignorar. Tenho de reconhecer que tornam o meu trabalho mais completo, mais rico e eficaz. (E138)

No ano letivo subsequente, relativamente ao «Desenvolvimento profissional», categoria que registou um acréscimo de ocorrências face à reflexão inicial dos estudantes (na qual tínhamos contabilizado 25 ocorrências), foi sublinhado o contributo dos conteúdos da unidade curricular para o reiterar da relevância da leitura e da escrita para o seu futuro profissional. Os dois enunciados que transcrevemos, apesar de sucintos, permitem ilustrar tal importância: «A leitura e a escrita são importantes para mim como futura educadora social; ler muito é necessário para escrever melhor e vamos precisar de ambos no nosso quotidiano com as pessoas. Isto ficou claro na unidade curricular» (E13) / «Os educadores sociais realizam muitas atividades que envolvem leitura e escrita e, nesta unidade curricular, vimos que contribuirão para o nosso desenvolvimento profissional» (E21).

No que se refere ao «Desenvolvimento de técnicas de produção de textos», os enunciados dos estudantes, de ambos os anos letivos, deixam transparecer elos distintos da relação que estabelecem entre tal desenvolvimento e a leitura e a escrita, como ilustrado abaixo:

No início da unidade curricular acho que ainda não sabia bem a verdadeira importância da leitura e escrita para o educador social. Neste momento acho que ambas têm o seu papel, dado o que aprendi com as técnicas de produção de texto, como por exemplo adequar o texto ao contexto (ler uma ata é diferente da leitura de um artigo científico cuja escrita também é diferente, sendo preciso conhecer os dois e outros exemplos também). O que não é fácil. (E10)

Nesta unidade curricular, aprendi técnicas, novos truques e novas estratégias de escrita, para que possamos, assim, reproduzir qualquer tipo de escrita que nos proponham, e para que essa mesma escrita tenha sentido. Percebi a importância da leitura e da escrita, apesar de ter no início do ano considerado a escrita como mais importante. (E114)

A aprendizagem da verdadeira escrita académica veio, sem dúvida alguma, facilitar o processo de escrita e considero a lecionação desses aspetos um dos pontos mais importante para esta licenciatura, pois a leitura de textos académicos de várias disciplinas permitiu-me entender melhor a sua escrita e estruturação, ainda que não a domine. (E119)

Nos enunciados transcritos, «tornar-se leitor» e «tornar-se escritor» são encarados, na sua globalidade, enquanto processos em reconstrução permanente, aos quais se alia a exigência e a complexidade de que se revestem.

No primeiro e terceiro enunciados, adquirem relevância matizes relacionadas com as técnicas de produção de texto, nomeadamente no que concerne à ata e ao artigo científico, sendo reconhecidas as dificuldades inerentes à sua elaboração.

No segundo enunciado, o estudante associa a tomada de consciência da necessidade do incremento de práticas de leitura às técnicas de produção de texto que foram objeto de atenção na unidade curricular, destacando a elaboração de diferentes tipologias textuais.



É consensual na literatura de especialidade a correlação entre a leitura e a escrita enquanto processos que se alimentam mutuamente (Sardinha & Machado, 2011; Solé, 2012), sendo também sublinhadas as dificuldades dos estudantes do ensino superior em geral, no que se refere ao seu desempenho em compreensão na leitura (Fuentes, Rubilar & Alveal, 2012; Melão, 2016), bem como aos desafios que a escrita lhes coloca (Carvalho, 2013; Pinho, 2013), aspeto destacado no segundo enunciado.

A «Redação de relatórios» (12 ocorrências) foi também sublinhada pelos estudantes, sendo fortemente valorizada no âmbito da importância da leitura e da escrita para o profissional da Educação Social, aspeto que emerge dos enunciados seguintes:

O aspeto mais importante, do meu ponto de vista, foi redigir relatórios; fez-me ver como a leitura dos mesmos era importante para depois podermos escrever outros. Os educadores sociais têm de redigir muitos relatórios e também ler bem outros que lhes entregam. Penso que, sem dúvida, os relatórios são o que mais relaciono agora, no final, com a leitura e a escrita. (E25)

Achei bastante útil aprender a melhor forma de realizar introduções, conclusões e como produzir um bom resumo. O contacto com estes modelos de textos, pela leitura e depois pela sua exploração, revelaram-se essenciais na redação de textos formais, tais como relatórios. (E122)

Nos dois enunciados acima transcritos a «redação de relatórios» é vista numa dupla dimensão, englobando a leitura e a escrita, sendo a proficiência na primeira encarada enquanto mais-valia para um bom desempenho na segunda. Tal estará possivelmente relacionado com a relação estabelecida, ao longo da unidade curricular, entre o uso de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, por parte do leitor, e sua posterior repercussão na redação de relatórios – refletindo-se, pois, na sua estrutura.

No âmbito da «Dimensão sociocultural da comunicação» (4 ocorrências), os estudantes destacaram uma panóplia diversificada de aspetos patentes nos enunciados que transcrevemos a seguir:

No final da unidade curricular apercebo-me de a leitura e a escrita estão muito ligadas à dimensão sociocultural da comunicação, uma das mais importantes para mim como futuro educador social. Destaco os registos de língua porque só lendo mais e praticando a escrita sabemos bem adequar o registo de língua ao nosso público. O que considero muito importante. (E52)

Hoje posso concluir que a leitura e a escrita são mesmo muito importantes para uma futura educadora social. Pensando no modo como nos dirigimos a alguém, no registo de língua usado (...). Se formos leitores mais assíduos e formos cuidadosos na escrita temos mais conhecimento para diversificar os nossos registos de língua com as pessoas com quem vamos contactar. Não tinha consciência disso e agora tenho. (E19)

Abordando, especificamente, um dos conteúdos do programa da unidade curricular, respeitante à dimensão sociocultural da comunicação, os dois enunciados desvelam alguns dos fios de que esta se tece, tendo como foco de atenção os registos de língua, intrinsecamente relacionados com práticas de leitura atentas e assíduas. Parece-nos importante que o «cuidado» associado à leitura e à escrita se possa vir a repercutir no «cuidar» do seu futuro público, enquanto educadores sociais (aspeto que emerge também na preocupação dos estudantes relativamente à adequação e diversificação dos registos de língua).

Acrescenta-se um exemplo do ano letivo 2014-2015, no qual é reiterada a ambiguidade da linguagem, por vezes pouco eficaz nos processos de compreensão, também eles associados à dimensão sociocultural traçada no programa da unidade curricular:

Na minha perspectiva, é bastante importante termos atividades distintas a cada aula pois, contribuí para termos uma visão mais alargada de conceitos linguísticos que possamos desconhecer, mas também estaremos melhor preparados para no futuro sabermos lidar com eles e aplicá-los na prática, pois nem sempre a linguagem é igualmente compreendida por todos. Os registos de língua quando utilizados manifestam diferenças socioculturais. (sic.) (E107)

No que se refere à «Comunicação interpessoal» (4 ocorrências – 6,5% do total – no ano de 2015-2016 e 11 ocorrências – 16,7% do total – no ano de 2014-2015), importa salientar, em primeiro lugar, que os estudantes lhe concederam muito menos destaque do que na sua primeira reflexão (no âmbito

da qual esta categoria incluía 18 ocorrências – 32,1% do total – e 23 ocorrências – 32,9% do total –, respetivamente). Tal poderá ter sucedido pela valorização dada a outros aspetos anteriormente ausentes, tais como o «Desenvolvimento de técnicas de produção de textos» e a «Redação de relatórios» que teriam, possivelmente, adquirido relevância crescente, ao longo da unidade curricular.

Os estudantes consideraram, por seu turno, a «Comunicação interpessoal» em associação com a leitura e com a escrita, tendo vincado o modo como a sua interligação se poderá refletir no seu futuro desempenho enquanto educadores sociais. Desta feita, os estudantes referiram, por exemplo:

Leitura e escrita agora dou-lhes mais importância porque vamos ter uma profissão que implica falar com toda a gente, falar muito com outras pessoas todos os dias. E para que sejamos competentes temos que ter uma preparação base, ler e escrever também muitas vezes. Agora penso mais nisto do que o fazia anteriormente. (E44)

Enquanto futura educadora social, também eu vou ter que saber abordar as pessoas da melhor forma, adaptando o discurso à situação e às características do grupo de trabalho, aos públicos com os quais vou trabalhar. Para eu escrever e falar para públicos diferentes vou ter de ler textos, livros, modelos diferentes. (E139)

Nos enunciados selecionados é possível inferirmos que os estudantes estabeleceram uma relação transversal entre a leitura, a escrita e a comunicação interpessoal, sublinhando a mais-valia das duas primeiras para um bom desempenho profissional na terceira. Surge, também, a associação da escrita enquanto consequência de diferentes leituras, de diferentes suportes e modelos textuais a ler.

O facto de poucos estudantes terem destacado a «Comunicação interpessoal» poderá dever-se à ênfase que o programa da unidade curricular coloca nas técnicas de produção de texto que foram objeto de maior atenção, conduzindo, possivelmente, à sua valorização.

## Síntese final

Ao longo do itinerário percorrido foram-se paulatinamente desenhando os perfis de leitor destes estudantes de Educação Social, através dos pactos que foram criando com a leitura e com a escrita, ao longo da unidade curricular de Técnicas de Produção de Texto, nos anos letivos contemplados.

O estudo que realizámos permitiu-nos compreender a relevância que atribuíam à leitura e à escrita enquanto futuros profissionais da Educação Social, bem como a evolução de tais representações no final da unidade curricular. No cruzamento das suas representações iniciais com as finais sobre os aspetos referidos foi ainda possível encontrar espaços de reflexão profícua sobre a leitura e a escrita enquanto processos em permanente reapreciação por leitores que, perseguindo diferentes modos de realização de «leituras do mundo» (no sentido que lhe atribui Freire, 1991), reconstróem itinerários de cidadania plural, atravessados pela diversidade.

Em síntese, parece-nos que se revestirá de importância conhecer, de forma aprofundada, em estudos posteriores, as representações da leitura e da escrita dos estudantes de Educação Social no início do seu percurso formativo, de modo a compreender o modo como estas se poderão vir a repercutir no seu labor futuro, mormente no que respeita à educação de cidadãos socialmente responsáveis e com um desempenho proficiente relativamente à leitura e à escrita. Tais estudos poderão também contribuir para o desenho renovado dos planos de licenciatura em Educação Social que poderão contemplar unidades curriculares cujos programas possibilitem consolidar as práticas de leitura e de escrita dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4), 1-11. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf>
- Alsina, P., Diaz, M., Giráldez, A. & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Andrade Calderón, M. C. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, 7, 231-250. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600711>
- Beluce, A. C., Oliveira, K. L., Verdicchio, L. H., Maieski, S. & Menck, A. L. (2011). Compreensão em

- leitura em universitários: estudo comparativo. *X Congresso de psicologia escolar e educacional*, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1-12. Disponível em [www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/79.pdf](http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/79.pdf)
- Cabral, A. P. S. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso acadêmico*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em [http://www.academia.edu/5565441/PhD\\_thesis\\_Leitura\\_Compreensao\\_e\\_Escrita\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_e\\_Sucesso\\_Academico\\_2003\\_](http://www.academia.edu/5565441/PhD_thesis_Leitura_Compreensao_e_Escrita_no_Ensino_Superior_e_Sucesso_Academico_2003_)
- Canastra, F. & Malheiro, M. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.8/345>
- Caride, J. A. & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. doi: 10.18239/ocnos\_2015.14.05
- Carvalho, J. A. B. (2013). A transição para o ensino superior – novos conceitos, novas práticas de literacia. In L. A. Pereira e I. Cardoso (Coord.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 225-239). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chaib, M. Danermark, B. & Selander, S. (2011). Introduction: social knowledge-shared, transmitted, transformed. In M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Eds.) *Education, professionalization and social representations* (pp. 1-16). London: Routledge.
- Cunha, S. (2016). Promoção de habilidades sociais, comunicacionais e de mediação: reflexão sobre práticas. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas* (pp. 129-140). Braga: CECS.
- Delamaro, M., Mingroni, A. & Cicone, D. (2006). Sobre hábitos de leitura de estudantes de engenharia: um diagnóstico preliminar. *Anais do XXXIV COBENGE – Congresso Brasileiro de ensino de engenharia*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, pp. 9.131-9.145. Disponível em [http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/9\\_256\\_304.pdf](http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/9_256_304.pdf)
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- Fernandes, R. S. G. & Maia, R. F. (2013). Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de administração e computação. *Anais do SILEL*, 3, (1). Uberlândia: EDUFU. Disponível em [http://www.academia.edu/6694796/Comportamento\\_Leitor\\_de\\_Universitarios\\_Um\\_Estudo\\_com\\_Alunos\\_de\\_Administracao\\_e\\_Computacao](http://www.academia.edu/6694796/Comportamento_Leitor_de_Universitarios_Um_Estudo_com_Alunos_de_Administracao_e_Computacao)
- Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler*, 25.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Fuentes, A. C. M., Rubilar, P. S. & Alveal, F. R. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del consejo de rectores. *Folios*, 35, 33-47. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702012000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702012000100003&script=sci_arttext)
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers/ El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 26 (1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Imberón, F. (2002) (Coord.). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Juchum, M. (2014). A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 13 (1), 107-129. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/11597/10864>
- Madiot, B. (2013). Analyser les résumés en français des conférences internationales sur les représentations sociales. *Papers on Social Representations*, 22, 10.1-10.23. Disponível em [http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013\\_1\\_10.pdf](http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013_1_10.pdf)
- Mateus, M. N. E. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EDUSER, revista de Educação*, 4 (1), 60-71. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7726/1/87-335-1-PB.pdf>
- Melão, D. (2016). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas. Um estudo*

- no 1.º ciclo de Bolonha. (Tese de doutoramento; não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendes, I. F. & Teixeira, M. (2011). Representações sociais do bom professor de português. *Interações*, 7 (19), 11-27.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son publique*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son publique* (2ème éd.). Paris: PUF. (Trabalho original publicado em 1961).
- Moyano, S. & Planella, J. (2011). Lectura, escritura y educación social. 5.º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural, Zaragoza.
- Nascimento, A. A. (2006). Literacia, leitura, (des)bloqueamentos. *Península, Revista de Estudos Ibéricos*, 3, 289-309.
- Owusu-Acheaw, M. & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1-22. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>
- Pinho, A. S. (2013). Tomada de notas: uma escrita para a apropriação/construção do conhecimento no ensino superior. In L. A. Pereira e I. Cardoso (Coord.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 241-267). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rösing, T., Rettenmaier, M. & Capellari, C. (2009). Con perdón por la rima pobre: livro e leitura, fome versus fartura. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 459-483). Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo. Disponível em [http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas\\_lectura\\_y\\_escritura.pdf](http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf)
- Rivera, M. V., Cornejo Valderrama, C. C. & Videla, A. R. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del area humanista y carreras del area de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), 123-138. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135007>
- Sardinha, M. G. & Machado, J. (2011). Leitura (des)contextualizada. Ser competente ou não: eis a questão. In M. G. Sardinha e F. Azevedo (Coord.) *Leitura e bibliotecas. Trilhos da mesma narrativa* (pp. 1-28). Disponível em [http://books.google.pt/books?id=sriJAwAAQBAJ&pg=PA205&lpg=PA205&dq=fernando+azevedo+formar+leitores&source=bl&ots=xlfGOUuRBn&sig=b4XOwPGAikU2J9IFdIlL0vGdT-8&hl=pt-PT&sa=X&ei=Xz-HU\\_TLEOSr0gWFz4H4Cg&ved=0CDUQ6AEwATgK#v=onepage&q=fernando%20azevedo%20formar%20leitores&f=false](http://books.google.pt/books?id=sriJAwAAQBAJ&pg=PA205&lpg=PA205&dq=fernando+azevedo+formar+leitores&source=bl&ots=xlfGOUuRBn&sig=b4XOwPGAikU2J9IFdIlL0vGdT-8&hl=pt-PT&sa=X&ei=Xz-HU_TLEOSr0gWFz4H4Cg&ved=0CDUQ6AEwATgK#v=onepage&q=fernando%20azevedo%20formar%20leitores&f=false)
- Snyder, H. T. (2013). Designing creative assignments: examples of journal assignments and a creative project. In M. G. Gregerson et al. (eds.) *Teaching creatively and teaching creativity* (pp. 163-173). New-York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-5185-3\_1
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB.

# PLANOS NACIONAIS DE LEITURA NO BRASIL E EM PORTUGAL: ELEMENTOS PRELIMINARES

**Patrícia Fernandes<sup>1</sup>, Emília Vilarinho<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Brasil), doutoranda em Ciências da Educação -  
Universidade do Minho, *patricia.fernandes@ufrb.edu.br*

<sup>2</sup> Universidade do Minho / Centro de Investigação em Educação CIED (Portugal),  
*evilarinho@ie.uminho.pt*

## Resumo

A leitura é essencial para se alcançar as competências mínimas necessárias para atender as demandas do mundo atual. Associado às vantagens competitivas, a leitura tornou-se preocupação para os países se desenvolverem economicamente, e dessa forma, passa a fazer parte de políticas públicas educativas formal e não formal. Ciente da complexidade na formação de leitores, alguns Estados influenciados por organismos internacionais, direcionam esforços na implementação de Planos Nacionais de Leitura. Nesta comunicação serão apresentados dados de um projeto de investigação que tem como objetivo identificar os pontos de convergências e de divergências existentes entre o Plano Nacional do Livro e Leitura do Brasil/PNLL e Plano Nacional de Leitura de Portugal/PNL. Assim, o Plano brasileiro é orientado pelo princípio de que a leitura é um fator determinante para o desenvolvimento social, cultural e profissional, suas atividades dirigem-se principalmente a públicos que sofrem de processos de exclusão, devido à sua classe social, gênero, raça e idade. O Plano Nacional de Leitura português pretendeu criar e consolidar os hábitos de leitura, com especial atenção para o público infante-juvenil, através de projetos e ações de difusão do livro e de promoção da leitura, que cobrem todo o território português. Embora o estudo ainda esteja em processo de conclusão, é possível apresentar (provisoriamente) algumas conclusões. No plano português existem alguns indicadores de que os seus objetivos foram alcançados, uma vez que o PNL aumentou os índices de leitura, conforme apontados pelo PISA. No caso brasileiro, foi constatado até o momento, que o PNLL não conseguiu alcançar todos os estados e municípios.

Palavras-chave: políticas públicas de leitura, cidadania, educação não-formal.

## Abstract

Reading is essential to achieve the minimum skills required to meet the demands of today's world. Associated with competitive advantages, reading has become concern for countries to develop economically, and thus becomes part of formal and non-formal educational policies. Aware of the complexity in the formation of readers, United influenced by international organizations, direct efforts to implement National Plans Reading. In this paper are presented data from a research project that aims to identify the points of convergences and divergences between the National Plan of the Book and Reading Brazil / PNLL and National Reading Plan of Portugal / NLP. Thus, Brazilian Plan is guided by the principle that reading is a determining factor for social, cultural and professional development, its activities are directed mainly to people suffering any kind of exclusion due to their class, gender, race, age. The National Reading Plan Portuguese aimed to create and consolidate reading habits, with special attention to children and youth through projects and activities for the dissemination of books and promoting reading, covering the entire Portuguese territory. Although the study is still in the process of completion, you can display (provisionally) some conclusions. In the Portuguese plan there are some indications that its objectives were achieved, since the PNL increased read rates, as indicated by PISA. In Brazil, it was noted to date, the PNLL failed to achieve all states and municipalities.

Keywords: public policies reading, citizenship, non-formal education.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é essencial para se alcançar as competências mínimas necessárias para atender as demandas do mundo atual, por ser ela, uma atividade fundamental que assegura o desenvolvimento da imaginação e da criatividade humana. É também fundamental para a aprendizagem e para o conhecimento da linguagem no cultivo da capacidade de expressar as ideias e desenvolver o pensamento crítico, e “como forma de conhecimento, interpretação e compreensão do mundo e do ser humano, é imprescindível uma articulação contínua, intensa e harmoniosa” (Garcez, 2009, p. 66).

Nesta perspectiva, inferimos que, para que exista uma sociedade leitora, ou seja, uma sociedade que tenha a efetiva participação dos cidadãos no processo democrático é preciso unir conforme destaca Freire (2004) “a leitura da palavra à leitura de mundo”, pois, só através desta junção é possível as pessoas refletirem sobre a sua condição enquanto atores sociais e políticos.

Daí a necessidade do envolvimento de diferentes actores sociais, professores, bibliotecários, editores, especialistas, pesquisadores, de variados segmentos sociais, tais como a família, as escolas, associações, igrejas, meios de comunicação, entidades não governamentais e, as instituições governamentais para a socialização do acesso à leitura. Embora se reconheça o empenho na missão de formar leitores, Dias (2009, p. 14) chama atenção que, “a despeito dos bons resultados de algumas acções em torno do incentivo à leitura e ao contato com o universo dos livros, muito resta a ser feito”.

No entanto, há evidências<sup>1</sup> que o desenvolvimento de habilidades leitoras não correspondem com o desejado. Daí a importância em criar políticas de incentivo à leitura, atividade de alta complexidade que exige mais que do que soluções quantitativas, e os efeitos que se podem advir – desenvolvimento social, participação cidadã e formação humana – são, numericamente, incomensuráveis. Ou seja, criar bibliotecas e estimular o mercado editorial de nada adianta se não existir pessoas capazes de atender esta demanda leitora.

Nos últimos anos tanto no Brasil quanto em Portugal foram desenvolvidas políticas públicas de incentivo à leitura, a fim de, em Portugal melhorar os índices de literacias, e no Brasil de promover mudanças culturais, com o intuito de formar uma sociedade mais crítica, consciente de seus direitos e deveres, para uma efetiva participação cidadã. Em ambos os casos procurou a partir de políticas públicas de estímulo à leitura melhorar o desempenho dos leitores através dos planos nacionais de leitura.

Embora se trate de dois países distantes geograficamente eles se solidarizam pelos vínculos culturais, histórico, econômico e político, em destaque a ligação direta exercida por Portugal no que se refere a formação do povo brasileiro. Assim, este estudo se apoia na questão de partida das semelhanças entre as estratégias desenvolvidas para a implementação das políticas públicas de estímulo à leitura, e, conseqüentemente para a formação de uma sociedade leitora.

Esta investigação têm como propósito identificar e analisar as semelhanças e as diferenças entre o PNLL e o PNL nomeadamente ao nível da sua formulação política, governança e resultados e identificar o papel de organizações internacionais no processo de produção das políticas públicas de leitura.

De natureza qualitativa, esta investigação assume-me como um estudo de casos e privilegia a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de recolha de dados. O uso da entrevista justifica-se para dar voz aos actores considerados significativos e porque os dados por ela fornecidos são sucessíveis de classificação, informação imprescindível para a disposição dos resultados.

Foram entrevistados no Brasil 7 coordenadores e 3 profissionais (bibliotecários) que desenvolvem as atividades, em Portugal foram 2 coordenadores e 7 profissionais entrevistados, sendo 3 bibliotecários e 3 professores-bibliotecários e 1 professor, que no momento assumia a direção da escola.

---

<sup>1</sup> Testes de avaliação nacional e internacional.

## 2 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS E LOCAIS NAS POLÍTICAS DE LEITURA

Na atualidade, vem sendo cada vez mais comum os países aderirem mesmo de forma não oficial a um novo modelo de governação, que segundo Costa (2011) “o Estado é tão só um actor a mais, e não apenas único, a projetar e dar forma à política educativa” denominada de ‘governança’, a qual apresenta em sua estrutura de governo a não linearidade, ou seja, não há uma estrutura hierarquizada, cujos atores não pertencem aquele país, mas tem grande influência na implementação de políticas públicas e de regulação das mesmas.

Para Antunes (2007) os modelos, as orientações, os programas tomam forma e emanam de organizações internacionais e por sua vez, as ações públicas e coletivas ganham força através de movimentos, alianças, campanhas que envolvem as opiniões públicas e populações de âmbito global, onde a sociedade contemporânea se encontra envolvida no processo de globalização.

Para Charlot (2007), a globalização, trouxe de fato benefícios para alguns países, mas não correspondeu aos países mais pobres e às vezes, prejudicou-os. Por conseguinte, a globalização é entendida, segundo Giddens (1991) como sendo a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilômetros de distância e vice-versa. Nesta perspectiva Antunes (2005) chama atenção para a globalização e a europeização, ao afirmar que a União Europeia tende a ampliar e aprofundar a sua capacidade de atuação e influência, redesenhando as fronteiras da sua ação em termos quer de áreas políticas quer de limites territoriais.

Destarte os estudos publicados das organizações internacionais são decisivos na normalização de políticas educativas nacionais, determinando uma agenda que especifica as prioridades e o modo como os problemas devem ser solucionados.

Importante destacar as semelhanças dos nomes e objetivos dos dois planos de promoção à leitura desenvolvida no Brasil – Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e em Portugal – Plano Nacional de Leitura (PNL), o que remete a um questionamento de Lima (2011):

mas, por outro lado, como seria possível, hoje, estudar as políticas educacionais de um país, região ou estado, ou mesmo município, sem considerar a influência de orientações políticas de circulação internacional, os grandes consensos estabelecidos, o senso comum educacional e os conceitos da moda, quase universalmente disseminados, a doxa promovida e partilhada através dos grandes meios de comunicação social? (Lima, 2011, p. 5).

Ora, ao considerar que embora o Brasil não pertença geograficamente ao mesmo continente que Portugal, tampouco, não pertença à União Europeia há exigências que independe da vontade do Estado, pois ainda segundo Lima (2011, p. 2) a centralidade de organizações como a OCDE, a UNESCO, a União Europeia, o Banco Mundial, a par da influência exercida por poderosos *think tanks* à escala global, remeteu o Estado-nação e aos seus respectivos governos para uma postura nova e também complexa, pois tem como objetivo determinar adesão política, tanto de subordinação econômica quanto institucional aos Estados e governos democráticos para integrarem às dinâmicas transnacionais e supranacionais que os convencem, por vezes até através de tratados, convênios e acordos, à adoção de medidas de política educacional.

Além das influências internacionais sofridas pelo Estado no que se refere a conduzir suas políticas educativas, apresentadas anteriormente, há de se apontar as das influências locais, muitas vezes exercidas pelos sindicatos, partidos, coletivos sociais, organizações não governamentais – ONGs, dentre outras forças que impulsionam as decisões políticas. Estas, para serem compreendidas, é necessário entender a relação entre a sociedade civil e o Estado, para a consolidação da democracia bem como compreender as determinações globais e as particularidades locais que incidem na implementação das políticas educativas. Logo, as políticas públicas refletem as relações de poder e os conflitos existentes na sua definição, como também a própria representação que a sociedade apresenta no contexto histórico a que estas surgem. (Santos, 2012, p. 12).

Portanto, as arenas de conflitos e de reivindicações vão se modificando à proporção que a sociedade também nomeia as suas representações de interesses. Nesta perspectiva Scherer-Warren (2006, p.10),

esclarece que “a sociedade civil está preferencialmente relacionada à esfera da defesa da cidadania e suas respectivas formas de organização em torno de interesses públicos e valores, incluindo-se o de gratuidade/altruísmo”, haja vista, o conceito de cidadania não permanecer inalterado na história tampouco na sociedade<sup>2</sup>.

Desta forma, compreender a política pública exige entender sua esfera específica no que se refere a identificação do projeto social do Estado e as contradições gerais no contexto histórico em que determinada política se apresenta e como a sociedade vai se posicionar perante o Estado e se mobilizar para reivindicar os seus interesses. Assim, Scherer-Warren (2006, p. 110) enfatiza que a “sociedade civil nunca será isenta de relações de conflitos de poder e políticas diversificadas e antagônicas”. Essa relação implica todo contexto histórico da própria formação social e da “influência que exerce sobre as políticas educacionais de cada época” (Santos, 2012, p.01), pois, a sociedade civil representa os variados níveis em que os valores e os interesses da cidadania se apresentam em cada sociedade para “o encaminhamento de suas ações em prol de políticas sociais e públicas, protestos sociais, manifestações simbólicas e pressões políticas” (Scherer-Warren, 2006, p.110).

Todavia a sociedade civil abrange formas sociais diversas, que vão desde grupos que se reúnem a fim e reivindicar benefícios para seus membros até de grupos mais preocupados em conquistas que impliquem em mudanças estruturais da sociedade. (Baião et al., 2015). Assim, os movimentos sociais culminam no exercício de cidadania, uma vez que se reivindicam direitos e deveres haja vista a “responsabilização dos cidadãos em arenas públicas” (Gohn, 2004, p.22), através da participação nas políticas sociais.

### 3 PLANOS NACIONAIS DE LEITURA NO BRASIL/PNLL E EM PORTUGAL/PNL

Ao se falar em leitura, temos também que falar de leitores, de livros, de acervos, de bibliotecas, de literatura e principalmente do acesso, o que implica falarmos de cidadania, ou seja, a plena prática que o indivíduo faz dos seus direitos e deveres políticos e civis. Assim, em 2006 é lançado o Plano Nacional do Livro e Leitura, que tem como objetivo principal transformar o Brasil num país de leitores. Pensado em proporcionar o aprendizado da leitura e da escrita tanto pela via escolar, a partir da distribuição de materiais didáticos quanto em disponibilizar instrumentos para a prática social. Para atender esta visão de leitura em sentido amplo, são requeridos dezoito objetivos para serem alcançados no curto, médio e longo prazo.

Tabela 1. **Objetivos do PNLL**

Formar leitores com vistas a aumentar o índice nacional de leitura em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas.	Identificação e cadastro contínuos dos pontos de venda de livros e outros materiais impressos não periódicos
Formação, qualificação e modernização de acervos, equipamentos e instalação de bibliotecas de acesso público em todo o território brasileiro	Elevação significativa do índice de empréstimos de livro e biblioteca (sobre o total de livros lidos no país);
Estimular a formação de agentes e mediadores de leitura	Aumento no número de títulos editados e exemplares impressos no país
Incentivar programas de bolsas de criação, formação, intercâmbio, pesquisa e residências literárias;	Elevação do número de livrarias
Realização bienal de pesquisa nacional sobre leitura	Aumento de exportação de livros; expansão do número de autores brasileiros traduzidos no exterior
Implementação e fomento de núcleos voltados a pesquisas, estudos e indicadores nas áreas da leitura e do livro em universidades e outros centros;	Aumento do índice per capita de livros não didáticos adquiridos, ampliação do índice de pessoas acima de 14 anos, com hábito de leitura e que possuam ao menos dez livros em casa;

<sup>2</sup> Cabral (2003) a enfatizar que há três tipos ou categorias de cidadania, a saber a cidadania civil – a qual refere-se a liberdade natural; a cidadania social – corresponde a igualdade democrática; e por fim a cidadania política que diz respeito a igualdade liberal, assim para efeito desse estudo, entenderemos como cidadania como o conjunto dos direitos e deveres civis, sociais e políticos.



Concessão de prêmio anual de reconhecimento a projetos e ações de fomento e estímulo às práticas sociais de leitura;	Estimular continuamente a criação de planos estaduais e municipais de leitura;
Expansão permanente do número de salas de leitura e ambientes diversificados voltados à leitura;	Apoiar o debate e a utilização de <i>copyrights</i> não restritivos ( <i>copyleft</i> <sup>3</sup> e <i>creative commons</i> <sup>4</sup> ), equilibrando o direito de autor com direitos de acesso à cultura escrita;
Identificação e cadastro contínuos das ações de fomento à leitura em curso no país	Assegurar o acesso a pessoas com deficiências, conforme determinações da legislação brasileira e dos imperativos conceituais e objetivos expressos no amplo direito à leitura para todos os brasileiros contidos nesse plano.

Fonte: Adaptado de Marques Neto (2010)

**Este** Plano adotou eixos de ação, onde os objetivos acima apresentados se encontram distribuídos. Esses eixos servem como uma espécie de baliza para que as mais variadas instituições e entidades da sociedade planejem e implementem suas ações, concentrando o foco nas prioridades do setor e não dispersando recursos de qualquer natureza” (Marques Neto, 2010, p. 51). Desta forma, foram instituídos quatro eixos de ação, com vista a objetivar a Democratização do acesso; Fomento à leitura e à formação de mediadores, Valorização da leitura e da comunicação e Desenvolvimento da economia do livro.

Com base no que foi apresentado nos quatro eixos de ação, pode-se inferir que o PNLL, teve a preocupação em envolver todos os fatores que implicam na questão da leitura, do livro, do leitor e da literatura dando atenção a todas as transversalidades que o tema exige.

O Plano Nacional de Leitura de Portugal, surge no contexto de grandes transformações políticas, sociais, econômicas e científicas. A leitura é requerida como um valor absoluto para qualquer sociedade, onde a competência funcional da leitura possibilita a aprendizagem de todos os demais conhecimentos, os quais são apontados como condições para o sucesso acadêmico, profissional e social do indivíduo.

Nos países da União Europeia, a promoção da leitura tem assumido significativa relevância, que de acordo Ferreira (2009), muitas políticas têm vindo a generalizar-se em diversos países, reconhecendo a importância das competências da leitura para o desenvolvimento de cidadãos de pleno direito em sociedades democráticas.

Contudo, as realidades são distintas entre os países europeus o que leva cada país a apresentar os seus próprios projectos, planos, programas, ações e eventos, com objectivos distintos, desta forma, cada país atua de acordo com as necessidades da sua população. (Ferreira, 2009). No entanto, existem aspectos parecidos entre os planos de leitura dos países pertencentes a OCDE, conforme apontam (Neves, Lima e Borges, 2007, p. 70) “a concepção e divulgação de listas de obras recomendadas, a promoção de concursos, semanas da leitura e passatempos, a promoção de sites na internet, o apoio às bibliotecas escolares”.

Neste aspecto, Portugal com base em Estudo Nacional de Literacia<sup>5</sup> (1996) e internacionais (ex. PISA<sup>6</sup> 2000, IALS<sup>7</sup> 1998) se localizava numa situação de desvantagem em literacia em relação aos demais países europeus, conforme destaca Grancho (2013, p. 11), “há pouco mais de uma década, os vários estudos

<sup>3</sup> Licença previamente dada pelo autor que abre a possibilidade de modificar, usar e distribuir determinada obra usando a legislação dos direitos autorais para tirar as barreiras de uso impostas.

<sup>4</sup> É uma organização não governamental e sem fins lucrativos que visa o acesso livre a conteúdos que eram limitados pelos direitos autorais (copyright), gerando licenças gerais que permitem o uso e compartilhamento do conteúdo de maneira livre – mas dentro dos limites das licenças que são negociados com seus autores.

<sup>5</sup> Benavente, Ana (coord.) (1996) A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa Extensiva e Monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

<sup>6</sup> *Programme International for Student Assessment*, cujo objetivo é obter informações comparáveis sobre os resultados alcançados por estudantes de 15 anos de idade e assim produzir indicadores que possam vir a contribuir para a melhoria da educação dos países que fazem parte da OCDE.

<sup>7</sup> *International Adult Literacy Survey* [Pesquisa Internacional de Alfabetização de Adultos]

nacionais e internacionais tornaram evidentes os baixos níveis de literacia dos jovens portugueses, designadamente em leitura, situando-os num patamar significativamente inferior à média europeia.”

O Plano Nacional de Leitura surge com a missão de elevar o índice de literacia dos portugueses, conforme destaca Costa *et al* (2011, p. 17) “o PNL nasceu do reconhecimento, pelos decisores políticos, em implementar políticas que busquem aumentar o índice de literacia da população portuguesa, haja vista, as estatísticas apontarem um retrato confrangedor no que se refere aos altos níveis de iliteracia e a falta de interesse dos portugueses pela leitura, o que, segundo Rodrigues (2014, p. 15) “são em regra justificados pela tardia universalização da escolaridade da população e pelas taxas de escolarização cronicamente baixas”. O PNL abrange locais diversificados como escolas, bibliotecas, centros de saúde, autarquias e o ambiente familiar, além de abrigar diversos projetos com variedades de actividades a fim de aproximar o público-alvo aos diversos suportes de leitura, criando o gosto de ler, de modo a formar leitores efectivos, diminuindo assim os níveis de iliteracia a longo prazo.

O Plano apresenta uma estratégia faseada, a fim de abranger os diferentes sectores da população, assim para cada fase de cinco anos é estabelecido o público a quem será destinado às acções. Essas fases são estabelecidas através de estudos tecnicamente fundamentados capazes de permitir a operacionalização das metas, além de possibilitar a criação de instrumentos de avaliação, o monitoramento dos programas e também a avaliação da eficácia de cada acção.

Desta forma, o PNL é lançado alicerçado nos seguintes objetivos norteadores para a formação de uma sociedade portuguesa alfabetizada e emancipada:

**Tabela 2. Objetivos do PNL**

Promover a leitura como fator de desenvolvimento individual e de progresso coletivo.
Criar um ambiente social favorável à leitura
Criar instrumentos que permitam definir metas para o desenvolvimento da leitura
Enriquecer as competências dos actores sociais
Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura
Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais

Fonte: Adaptado de Marques Neto (2010)

A fim de alcançar os objetivos, o Plano apresenta quatro programas centrais ou nucleares, a saber: i) Promoção da leitura diária a partir dos Jardins-de-infância e nas escolas de primeiro e segundo ciclos nas salas de aula; ii) Promoção da leitura no contexto familiar; iii) Promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros ambientes sociais, e iv) Lançamento de campanhas que busquem sensibilizar a opinião pública, de programas de informação e de recreação voltados para o livro e a leitura por meio dos órgãos de comunicação social

Assim, constitui-se ser de grande importância a participação de toda a sociedade como um espaço educativo, haja vista, a necessidade em formar leitores, tendo em consideração o avanço tecnológico e os novos desafios a que a sociedade actual está submetida diariamente. (Ferreira, 2009).

Desta forma, foram criados projetos de âmbito e duração diversificados dirigidos aos mais variados contextos sociais, em destaque os desenvolvidos pelas bibliotecas públicas e outros parceiros. (Rodrigues, 2014).

É perceptível a importância que a leitura ocupa na sociedade em Portugal e o esforço em transformar o país numa nação que compreende a leitura na perspectiva formativa e reflexiva, o que evidencia o esforço do governo em implementar políticas públicas de promoção a leitura.

### 3.1 Pontos de semelhanças e diferenças entre o PNLL e o PNL

Neste estudo de investigação científica, buscou apresentar um panorama a respeito das Políticas Públicas de Leitura, nomeadamente os Planos Nacionais de Leitura no Brasil – PNLL e em Portugal – PNL.

Ao investigar esses Planos, procurou-se focar as políticas de leitura numa dimensão social nas perspectivas da educação e da cultura.

Na análise das semelhanças e diferenças entre o PNLL e o PNL, nomeadamente ao nível da sua formulação política, governança e resultados, foi possível verificar que os planos se inserem no contexto da chamada *Sociedades da Informação*, onde a leitura surge como condição imprescindível para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país, desta forma, a leitura é colocada como elemento estratégico e começa a fazer parte de iniciativas políticas com vistas a atender às novas demandas do mundo globalizado.

#### 3.1.1 Semelhanças entre os Planos

##### A Influência de Organismos Internacionais

Pela investigação realizada é possível adiantar que em ambos os países se observa a influência de Organizações Internacionais.

O Plano português teve influência da OCDE através do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). A afirmação do coordenador nacional do PNL, em exercício no momento da realização desta investigação, confirma esta influência:

Foram os baixos índices de leitura em Portugal, nós começamos a participar de uns testes internacionais e nossa posição estava muito abaixo, e, portanto, o governo a altura, as políticas decidiram que era muito importante, a constituição (...) do plano nacional de leitura em Portugal. (Coordenador português 2).

No Brasil a influência foi feita pela OEI<sup>8</sup>, a UNESCO<sup>9</sup> e o CERLALC<sup>10</sup>, de acordo dados coletados nas entrevistas aos seus coordenadores nacionais

“Foi assim que começou uma coisa muito coletiva que veio de uma entidade internacional, de colaboração internacional com UNESCO, contou com outras entidades de colaboração internacional”. (Coordenador brasileiro 1)

“O CERLALC, naquele momento, ele vinha trabalhando pra estimular que os países da Ibero-América percebessem a necessidade de construir políticas públicas, então foi, juntou-se a uma série de fatores que acabaram levando a isso”. (Coordenador brasileiro 2)

“(...) esses três organismos internacionais OEI, UNESCO e CERLALC da área de educação e cultura e leitura sim, eles tiveram uma presença mais intensa”. (Coordenador brasileiro 2)

<sup>8</sup> Organização dos Estados Ibero-americanos

<sup>9</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

<sup>10</sup> Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe

### Limitações nos recursos financeiros e humanos

Nos países em estudo, um dos grandes problemas para a operacionalização dos seus Planos, teve que ver com os constrangimentos de ordem financeira e de recursos humanos.

Este problema foi apontado **por** entrevistados dos dois planos tanto no que se refere ao orçamento quanto de pessoal para trabalhar nas ações, de acordo exposto a baixo:

(...) o grande constrangimento é só em termos financeiro. As maiores dificuldades são as financeiras. Nosso orçamento é bastante limitado. (Profissional português1)

Hoje devido ao corte de funcionário a biblioteca não abre as sextas a tarde e já tenho recebido algumas reclamações. (Profissional português 3)

(...) porque é muita coisa na mão de três pessoas basicamente (...) são poucas pessoas pra fazer, pra pensar em tudo, é muito complicado. (Profissional brasileiro1)

### Finalidades entre os planos

Ambos os países objetivam com seus Planos de leitura a formação de uma sociedade leitora:

*“(...) Foi aumentar os níveis de interesse da população portuguesa”.* (Coordenador português 2).

*“(...) investir na formação de leitores e insistir nessa formação”.* (Coordenador brasileiro 6).

### Valores simbólicos referentes à leitura

A relação estabelecida entre o sucesso acadêmico e a leitura é confirmado pelos entrevistados, bem como a relação entre leitura e a cultura

*“(...) posso dizer é que tenho certeza absoluta que aqueles meninos que lerem mais terão sempre os melhores resultados, isso, seguramente”.* (Profissional português 5)

*“(...) a leitura tem uma ligação fundamental do que você chama aqui de sucesso educativo”.* (Coordenador brasileiro 6)

*“(...) o plano deu a leitura um valor social que não existia em Portugal”.* (Coordenador português 2).

*“(...) nós temos a plena convicção de que formar leitores devia ser a principal e primeira estratégia de todas as ações da cultura e educação, ela é a chave realmente de todos os outros direitos então”.* (Coordenador brasileiro 1)

### Tipos de entidades parceiras (públicas, terceiro sector e privada)

Foi identificado a presença de parcerias nos dois Planos investigados, tanto da iniciativa pública, como do terceiro setor da iniciativa privada

*“A biblioteca municipal em parceria com as bibliotecas escolares”.* (Profissional português 2).

*“(...) além obviamente de entidades do Terceiro sector que fomentam atividades de leitura há muitas em relação a isso, grandes entidades, pequenas entidades, entidades de nível nacional, entidades de nível local das cidades. É um amplo aspecto de interlocutores que nós temos que a gente sempre procura fomentar isso da melhor maneira possível, procurando*

adequar programas e ações incentivados e dirigidos a cada um desses atores”. (Coordenador brasileiro1).

(...) “representantes dos livreiros (...) Câmara Brasileira do Livro e da Leitura, chama Brasileira mas, é aqui do Distrito Federal”. (Coordenador brasileiro 6)

### 3.1.2 Diferenças entre os Planos

Em Portugal, o Plano é preferencialmente direcionado para a população escolar, com ênfase para as bibliotecas escolares, as quais, constituem como recurso básico do processo educativo. Enquanto que no Brasil o PNLL é direcionado para toda a população.

“(...) os agentes diretos interventores do programa nacional de leitura, são as escolas e bibliotecas escolares”. (Profissional português 1)

“É a população brasileira, não existe destinatário maior, é o leitor e principalmente o não leitor, aqueles que precisam ser induzidos para se tornar um leitor e um leitor pleno, esse é o nosso destinatário, é o único foco, o leitor”. (Coordenador brasileiro 1)

#### O período de vigência

O Plano português foi desenvolvido, instituído para ser executado no prazo de dez anos, enquanto que o Plano do Brasil não há data de término, haja vista a própria complexidade do plano brasileiro

(...) o plano foi criado em dois mil e seis, portanto, teoricamente seria para durar durante dez anos... portanto em dois mil e dezesseis (...) o governo que estiver terá que decidir qual será o futuro do plano”. (Coordenador português 1).

Os eixos das bases do Plano Nacional do Livro e Leitura, este é um movimento ininterrupto que seguramente nem mesmo tendo quando todos os municípios brasileiros tiverem seus planos municipais ele não pode parar, o plano como a gente já conversou inclusive ele é algo dinâmico, não é um texto, não é um programa que você tem prazo pré- estabelecido, estipulado”. (Coordenador brasileiro 1).

#### Avaliação

Apesar de estar presente no desenho dos dois Planos, a avaliação das ações dos mesmos, na prática a experiência dos dois países releva diferenças de atuação O Plano português é periodicamente avaliado enquanto que o brasileiro ainda não foi avaliado, embora esteja registrado nos princípios norteadores do PNLL

É... normalmente é feito uma avaliação durante os primeiros cinco anos, foi anual, depois ainda fizemos mais um ano e agora vamos fazer uma avaliação dos últimos cinco, dos últimos quatro... melhor, vai ser feito uma avaliação é para o ano que vem, dois mil e dezesseis” (Coordenador português1)

Nós não temos ainda, então acho que esse é o principal desafio. (Coordenador brasileiro 2).

#### Percepção do conceito de plano

De acordo os dados coletados através das falas dos entrevistados no Brasil e em Portugal, somados a literatura consultada para o desenvolvimento deste estudo, identificou-se uma diferença a cerca o entendimento do termo plano.

“(…) nós confundimos o plano e a sua concepção a sua doutrina de construção de um país de leitura, os seus objetivos com um órgão executor, um órgão que vai pelo Estado... agir como programa, projeto e ações, nós entendemos que essa incumbência, digamos assim, produtiva e operacional é cargo dos ministérios... Ah sim, sim... repito como quase um mantra, o plano é um plano, não é um programa, não é um projeto, uma ação (...) ele por outro lado, ele é o indutor, ele é o vigilante daquelas normas, é aquele que está sempre atento para que os ministérios cumpram e não saiam daquilo... de uma sociedade civil”. (Coordenador brasileiro1).

“O programa já está a chegar no final esse será o decimo ano de implementação e no fim do ano finda o tempo de vida do programa, considero que foi de mais valia foi necessário conforme se sabe e os resultados foram bastante positivo nós subimos no ranking por exemplo, do estudo PISA e deve-se muito a esta ação do Ministério da Educação”. (Profissional português1)

#### **4 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

Neste estudo de investigação científica, buscou apresentar um panorama a respeito das Políticas Públicas de Leitura, nomeadamente os Planos Nacionais de Leitura no Brasil – PNLL e em Portugal – PNL.

Dentro dessa perspectiva, o Plano Nacional de Leitura envolveu todo o território nacional, delimitou seu público alvo, identificou-os e localizou-os e a partir daí traçou as ações de leitura.

Ademais, a forma como foi formulado o PNL – no que se refere seus objetivos, público identificado, ações estabelecidas e profissionais e instituições envolvidos para o desenvolvimento do plano -, assegurou o êxito do plano haja vista, que ele foi criado para dar uma resposta às baixas notas obtidas pelo país na avaliação do PISA e conseguiu melhorar a sua pontuação/localização no ranking deste programa, pese embora o PNL, não ser o único factor desta melhoria. Se em 2000, Portugal obteve a média 403, em 2012 ficou com 488, e dessa forma se aproximou mais da média estabelecida pela OCDE.

Tal desempenho deve-se também aos esforços de todos os envolvidos, desde o governo que formulou, implementou e submete à avaliação o plano, aos demais profissionais, professores, bibliotecários, professores bibliotecários, diretores, alunos e pais que implementam as suas ações.

Portanto, podemos concluir que em Portugal estabeleceu-se uma rede onde os nós relacionam-se com as instituições tradicionalmente responsáveis pela gestão, disseminação da informação e do estímulo à leitura e o conhecimentos além dos nós que interligam profissionais e práticas que possibilitam a efetivação de ambientes e indivíduos a desenvolverem o interesse à leitura.

No caso brasileiro, deve-se levar em consideração que o PNLL tem como foco toda a população, mas as pessoas que deveriam ser privilegiadas nas políticas públicas de leitura acabaram ficando dispersa, o que comprometeu o êxito do plano no Brasil. Além disso, nem todos os estados e municípios brasileiros implantaram seus respectivos planos.

Ainda, segundo o estudo, o Brasil possui uma política que atende aos anseios no mercado livreiro, haja vista a criação do próprio Plano ter seguido as orientações do CERLALC, e também possuir o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, no entanto obtêm posições desfavoráveis em avaliações nacionais e internacionais de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- Antunes, F. (2005) Dimensões Europeias da Educação: sentidos, perplexidades e desafios. In *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Ed. Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho (pp. 1343-1359).
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo português. *Perspectiva*, 25(2), pp. 425-468.
- Baião, Alexandre Lima, Peci, Alketa, & Costa, Caio César de Medeiros. (2015). Parcerias Entre Estado e Sociedade Civil na Perspectiva do Capital Social. *Organizações & Sociedade*, 22(74), 345-365. Acedido em Janeiro 09, 2016, em <https://dx.doi.org/10.1590/1984-9230743>
- Cabral, Manuel Villaverde. (2003). O exercício da cidadania política em perspectiva histórica (Portugal e Brasil). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18(51), pp. 31-60. Acedido em Janeiro 21, 2016, em, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092003000100005&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000100005&lng=en&tlng=pt).
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa*, n. 4, pp.129-136.
- Costa, E. (2009). O “Programme for International Student Assessment” (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em Julho 04, 2014 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3002>.
- Costa, F. C. (Coord.), Coelho, A. R., Ávila, P. & Pegado, E. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa.
- Ferreira, S. C. T. (2009). *O Plano Nacional de Leitura e a Promoção de Hábitos de Leitura nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação e do Patrimônio. **Porto**: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. (50ª Ed.) São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; 13).
- Garcez, L. H. (2009). A construção social da leitura. In Programa Nacional de Incentivo a Leitura. *Cursos da Casa da Leitura*, 2. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. pp. 65-77.
- Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Gohn, M. G. M. (2004). Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, 13(2), pp. 20-31. Acedido em novembro 21, 2015 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000200003>
- Grancho, J. (2013). Mensagem do senhor Secretário de Estado do ensino básico e secundário. In *Ler + Plano Nacional de Leitura: Relatório de atividades 2012 – 2013* (2ª fase – 2º ano), Lisboa: Ministério da Educação, Portugal.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 11 (28), pp. 1-18.
- Marques Neto, J. C. (Org.). (2010). *PNLL: Textos e história*. São Paulo: CulturaAcadêmica Editora.
- Neves, J. S., Lima, M. J. & Borges, V. (2007). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Portugal: Gabinete de estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. L. (Org.). (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal: volume II conhecimento, atores e recursos*. Coimbra, Almedina.

Santos, A. P. (2012). Do falecido INL ao nascimento do PNLL, finalidades semelhantes, resultados iguais? *XVIII Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: FE/UNICAMP: ALB. Acedido em maio 4, 2015, em <http://alb.com.br/sites/default/files/18-cole-caderno-de-resumos-final.pdf>. pp. 321-322.

Scherer-Warren, I. (2006). Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília. 21(1), pp. 109-130. Acedido em Janeiro 09, 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16s0/a04v16s0.pdf>.



# FORMAÇÃO E TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS: ESTUDO COMPARADO PORTUGAL E BRASIL

Ana Paula Macedo<sup>1</sup>, Vilanice Püschel<sup>2</sup>, Katia Padilha<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Universidade do Minho, Escola Superior de Enfermagem. Braga, Portugal, amacedo@ese.uminho.pt*

<sup>2</sup> *Universidade de S. Paulo, Escola de Enfermagem. S. Paulo, Brasil, vilanice@usp.br*

<sup>3</sup> *Universidade de S. Paulo, Escola de Enfermagem. S. Paulo, Brasil, kgpadilh@usp.br*

## Resumo

O estudo centra-se nas políticas, nos princípios e nas lógicas de ação que se consubstanciam em práticas e estratégias de educação e formação dos enfermeiros que trabalham em unidades de cuidados intensivos situadas em países distintos, Portugal e Brasil. A opção por situarmos o estudo em duas unidades de cuidados intensivos e nas práticas dos atores destas unidades, ou seja, nos seus modos de gestão, possibilita-nos compreender até que ponto o exercício profissional dos enfermeiros que trabalham numa unidade de cuidados intensivos pode ser educativo e formativo, quer pelo sistema de valores nos quais está imerso, quer pelo recurso a outros valores, a serem desvendados. Para a recolha e tratamento da informação faz-se uso de diversas técnicas de investigação, tendo-se privilegiado a análise documental, o inquérito por entrevista e a observação no terreno, recorrendo-se a uma metodologia comparada, a partir de uma amostra intencional. Os dados preliminares permitem-nos reconhecer similaridades entre aspetos da realidade dos dois países, mas também diferenças, por algumas especificidades culturais e estruturais, relativas ao desenvolvimento das unidades de cuidados intensivos, em hospitais universitários. Se por um lado, as semelhanças se destacam por ambas as unidades se caracterizarem pelo seu ambiente complexo e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados, por outro, as diferenças dizem respeito à estrutura tecnológica, às dinâmicas de trabalho e ao tipo de educação e formação que acontece no local de trabalho.

**Palavras-chave:** formação e trabalho; enfermeiros; unidades de terapia intensiva; metodologia comparada

## Abstract

The study focuses on the policies, principles and logic of action that are embodied in practices and strategies of education and training of nurses working in intensive care units located in different countries, Portugal and Brazil. The decision to situate the study in two intensive care units and in the practices of the actors of these units, that is, in their modes of management, enables us to understand to what extent the professional practice of nurses working in an intensive care unit can be educational and a training tool, either by the values system in which it is immersed, either by using other values, to be unraveled. For the collection and processing of information, various research techniques are used, having been privileged the document analysis, survey through interviews and observation in the field, making use of a comparative methodology, from an intentional sample. Preliminary data allow us to recognize similarities between some reality aspects in both countries, but also differences, created by certain cultural and structural characteristics on the development of intensive care units in university hospitals. If, on the one hand, the similarities stand out for both units being characterized by their complex and demanding environment for professionals who are mainly engaged in the supervision / continuous monitoring of specialized care, on the other hand, the differences relate to the technological structure, working dynamics and the type of education and training that takes place in the workplace.

**Keywords:** training and work; nurses; intensive care units; compared methodology

## INTRODUÇÃO

Os diferentes percursos históricos e culturais de Portugal e Brasil propiciam-nos assim um quadro diversificado de contextualização da educação e formação. O estudo reflete sobre a educação e a formação dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar, concretamente em unidades de cuidados intensivos, que apesar de não constituir uma questão nova no âmbito da Enfermagem, o seu objeto de investigação de natureza organizacional, aparece no contexto português e brasileiro com alguma novidade. A nossa opção por unidades de cuidados intensivos tem por base outros estudos que nos chamam atenção para as práticas dos enfermeiros nestas unidades, distintas de outros contextos. As unidades de Cuidados Intensivos destinam-se ao doente crítico hemodinamicamente instável que a qualquer momento está sujeito a intercorrências clínicas, originárias de complicações e em algumas situações a sua morte. Por esta razão estas unidades são caracterizadas por possuírem um ambiente tenso e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados. Algumas evidências científicas chegam mesmo a realçar que as diferenças pessoais e culturais dos profissionais de enfermagem neste contexto de trabalho podem influenciar as suas decisões, sugerindo a atenção por parte dos gestores destas unidades para que atribuam maior significado às dimensões sociais (Bringsvora, *et al.*, 2014).

O estudo cuja metodologia é comparada parte do pressuposto de que os modelos de gestão têm impacto nos modelos adotados por determinado serviço, na medida em que eles induzem uma determinada cultura organizacional; estabelecem as relações de poder, as principais formas de ação dos atores dos contextos, seus valores e definem critérios de análise de desempenho. Uma das questões norteadoras do estudo é a seguinte: Qual é o papel que a educação e a formação em contexto de trabalho assumem na gestão da Unidade de Cuidados Intensivos? Nesta investigação procura-se compreender como é que a educação e a formação dos enfermeiros podem representar uma resposta estratégica aos problemas dos contextos de trabalho e aos objetivos da organização - hospital universitário. O texto agora apresentado faz referência breve ao quadro concetual que nos ajudou a fazer a leitura da realidade.

## 1. CONTRIBUTOS PARA UMA LEITURA DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS

O referencial teórico levar-nos-á à compreensão dos modelos de gestão e das práticas profissionais, pretendendo-se evidenciar as suas dinâmicas e as suas relações organizacionais, oferecendo-nos o registo reconstruído da organização do trabalho e concretamente da educação e formação. Neste sentido parece-nos fundamental analisar em primeiro lugar o hospital enquanto organização, embora remetendo posteriormente a mesma para a especificidade de um hospital universitário, sendo para tal necessário recorrer a modelos organizacionais já suficientemente desenvolvidos noutras áreas, como a educacional (Per-Erik Ellström 1983, Lima, 1998).

### 1.1 A formação à luz do modelo racional-burocrático

O *modelo racional-burocrático*, enquanto modelo analítico, apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estruturação e funcionamento da organização hospitalar. Ele é caracterizado por possuir objetivos e preferências baseados na clareza e no consenso partilhados. Quanto à tecnologia e aos processos, estes caracterizam-se pela transparência e clareza, uma vez que foram racionalmente estabelecidos e devem ser cumpridos por todos aqueles que executam as funções e as tarefas. Neste sentido, a racionalidade surge-nos como um elemento fundamental, tal como uma orientação clara para o desenvolvimento das tarefas. Sob

estas condições, é suposto que neste modelo a formação seja tipificada de forma a interiorizar as funções associadas à atividade profissional e de forma a aumentar a previsibilidade dentro destas estruturas organizacionais. Regista-se uma tendência maior para a valorização da formação formal e instrumental quanto aos conhecimentos e aos valores defendidos.

## 1.2 A formação à luz do modelo de sistema social

O *modelo de sistema social* coloca a ênfase nas relações interpessoais e na cultura organizacional como determinantes da ação organizacional. Tal como o modelo anterior, o modelo de sistema social apresenta objetivos e preferências caracterizados pela clareza e pelo consenso partilhado. Porém, a tecnologia e os processos organizacionais são considerados ambíguos, uma vez que as consciências da ação organizacional são vagamente desconhecidas ou vagamente reconhecidas. As tradições, os valores, as normas, os princípios organizativos, as relações hierárquicas, as relações entre pares, a comunicação dentro de cada serviço e entre diferentes serviços, a importância que se atribui ao trabalho e à produção, o que se designa por “cultura organizacional”, agrupa um conjunto de condições que tornam o contexto de trabalho fortemente socializador e produtor de identidades profissionais. Numa organização que se oriente segundo os princípios que temos vindo a mencionar, será de esperar que as atividades de formação valorizem a dimensão informal e/ou não-formal.

## 1.3 A formação à luz do modelo político

O modelo político dá relevo a outros conceitos e problemáticas complementares na explicação das dinâmicas organizacionais (Morgan, 1996). Este modelo afirma-se a partir de um conjunto de indicadores que os seus defensores apontam como características da organização, dos quais se destacam os seguintes: a heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos e preferências próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida dentro da organização que se desenrola com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; os interesses individuais ou de grupo que se situam quer no interior da própria organização quer no seu exterior, e influenciam toda a atividade organizacional. Com frequência, o debate e a discussão ocorrem relativamente à natureza dos princípios (como a igualdade, o jogo limpo e a justiça), originando importantes desacordos sobre assuntos que à primeira vista são inócuos (Ball, 1994), mas que são negociados. O modelo de formação mais congruente com os pressupostos atrás mencionados é, por assim dizer, voluntarista, no que concerne às iniciativas e às margens de liberdade dos atores, permitindo aos indivíduos em formação uma análise reflexiva.

## 1.4 A formação à luz do modelo anárquico

Relativamente ao modelo anárquico ele representa um dos mais recentes desenvolvimentos nos estudos organizacionais. Ao colocá-lo num polo oposto ao modelo racional, devido às suas diferenças, a força de repulsão que os dois extremos exercem origina também uma certa força de atração sobre outros modelos (Lima, 1998). A autonomia relativa dos subgrupos, quer sejam estes profissionais integrados nas unidades de cuidados, nos departamentos ou nos serviços da administração, dá origem a uma discrepância de atitudes perante situações idênticas que se impõem no dia-a-dia dentro da organização hospitalar. Como tal, os objetivos são ignorados ou entram em conflito, no que concerne à tecnologia e aos processos organizacionais, estes passam a apresentar uma natureza ambígua. Consta-se que os mecanismos estruturais formais nem sempre apresentam elevados graus de conexão e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na ação do que é previsto. Daqui surge a expressão *debilmente articulado*, apontada por Karl Weick (1995). Neste quadro, a absurdez e a casualidade surgem-nos como aspetos determinantes, evidenciando o acaso ou a informalidade como formas de explorar ideias alternativas sobre finalidades e conceções.

Surtem assim diversas formas de compreender as decisões nas organizações, algumas particularmente originais como a que dá ênfase à imagem de “caixote do lixo” (March & Olsen, 1989). Congruentemente com esta perspectiva de organização, de uma racionalidade paradoxal *a posteriori*, se inclui uma nova conceção da formação, potencialmente desencadeadora de uma rutura epistemológica, que permite introduzir outras questões e problemáticas neste campo. Esta última seria então a “verdadeira formação”, de Tipo Transcendental, na medida em que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais, podendo levar o indivíduo à autonomia.

## 2. METODOLOGIA

A educação Comparada como ciência privilegia o saber sistematizado e coerente, sendo importante delimitar três elementos constitutivos: objeto, método e finalidade (García Garrido, 1996). O método comparado procura semelhanças e diferenças para encontrar as tendências, sendo útil para a planificação de uma reforma e mudança política. A proposta que configura um estudo comparativo, apresentado pelos autores (Caballero, Angela *et al.*: 2016) incorpora fases que permite dividir o método em dois momentos: i) o desenho da investigação (seleção e definição do problema, formulação de hipóteses ou pressupostos de partida e eleição da unidade de análise); ii) o desenvolvimento da investigação apresentado em quatro fases (fase descritiva; fase interpretativa; fase de justaposição e fase comparativa). Por fim a conclusão que inclui a fase prospetiva do método comparado. Nesta secção faremos apenas referência aos participantes e aos métodos de recolha de dados.

### 2.1 Participantes

Os participantes são os enfermeiros assistenciais e gestores que trabalham nas duas unidades de cuidados intensivos selecionadas em dois países distintos. Uma situada no hospital universitário do estado de S. Paulo, Brasil e outra situada no norte de Portugal. O período de recolha de dados decorreu durante quinze dias consecutivos nas respetivas unidades de cuidados, no turno da manhã. Os enfermeiros participantes (oito de cada hospital) assinaram o consentimento informado, de livre e esclarecida vontade, de acordo com os padrões éticos estabelecidos na Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008).

### 2.2 Métodos de recolha de dados

Neste estudo procuramos estruturar o referencial teórico, tendo por base a reconstrução sócio histórica das unidades de cuidados intensivos e do hospital. Ao elegermos o paradigma naturalista queremos valorizar determinadas dimensões metodológicas, tais como: a investigação em contexto natural, o investigador como principal instrumento de recolha de dados, a análise de tipo qualitativo através de uma postura descritiva e interpretativa, o estudo em profundidade, o detalhe cuidadoso das situações concretas, a observação dos processos organizacionais e dos comportamentos dos atores, as intenções e o sentido que estes atribuem à sua ação (Lessard-Hébert, *et al.* (1994).

#### 2.2.1 Análise de Documentos

O tempo e o espaço são dimensões fundamentais na explicação do objeto de estudo, para a compreensão dos processos sociais que os constituem historicamente. Embora tenhamos escolhido a atualidade como o período da investigação, este recorte histórico levou-nos à procura da origem dos factos e neste sentido o recurso do passado. Quanto à questão espacial, o tema requereu informações, principalmente de índole legal, no que diz respeito às políticas de educação e formação dos enfermeiros. No que concerne à pesquisa com respeito às dimensões de análise de nível meso e microsocial, a primeira abordagem disse respeito à caracterização geral do hospital e concretamente

à unidade de cuidados intensivos, tendo por base um conjunto de dados recolhidos pela própria organização. É o caso do sistema de registo do NAS, disponível na unidade de cuidados intensivos, cuja análise subsidiou a compreensão da carga de trabalho dos enfermeiros e a sua relação com a formação naquele contexto.

### 2.2.2 Inquérito por entrevista

A entrevista semidiretiva baseia-se na utilização de um guia, permitindo aos entrevistados exprimirem-se, seguindo o curso do seu pensamento (Albarelo, *et al.* 1997). A opção por este tipo de entrevista, como principal técnica de recolha de dados no terreno, justifica-se pela sua adequação à recolha de testemunhos dos diversos enfermeiros sobre as suas práticas e perspetivas atuantes no quotidiano das unidades de cuidados intensivos. As diversas interpretações permitem apreender os processos de ação e as experiências dos atores geradas naquele contexto (Quivy & Campenhoudt, 1992). A proximidade estabelecida com os entrevistados e a natureza compreensiva das entrevistas levou-nos a optar pela sua gravação para posteriormente serem transcritas na íntegra. A integração de cada participante na entrevista foi sujeita ao consentimento escrito e informado.

### 2.2.3 Observação não participante

O trabalho de campo teve início em novembro de 2015 e terminou em janeiro de 2016. As deslocações às unidades de cuidados intensivos envolveram a nossa presença durante algumas horas, pela importância das dimensões sociais que aí se observavam, o confronto sistemático entre, por um lado, a visão do mundo e da sociedade dos atores sociais locais, obtida através de vários tipos de depoimentos verbais e, por outro, os dados obtidos por observação direta. Durante a nossa presença nas unidades recorremos a este método, utilizando uma grelha de observação para registo de acontecimentos significativos ao tipo de estudo. A grelha de observação constitui-se em dois tópicos – i) Dinâmicas de trabalho na Unidade de Cuidados Intensivos (espaços, tempos, profissionais, doentes, métodos de trabalho); ii) Os atores, o contexto de trabalho e a formação. Esta grelha contém espaços para as notas de campo e o seu registo era feito após as nossas deslocações às unidades de cuidados intensivos.

## 3. A ORGANIZAÇÃO “HOSPITAL UNIVERSITÁRIO” E A FORMAÇÃO EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS

Tradicionalmente o hospital Universitário tem sido caracterizado como uma organização próxima de uma Escola de Ensino em Saúde, capaz de proporcionar o ensino e a prática clínica em contexto profissional, de atrair uma concentração considerável de recursos físicos, humanos e financeiros em saúde, garantindo a sua idoneidade formativa. Com efeito ele exerce um papel político importante na comunidade onde está inserido, dada sua escala, dimensionamento e custos. Por ser oficialmente reconhecido está sujeito a uma supervisão das autoridades competentes, sendo avaliado pelo tipo de atendimento médico de maior complexidade a uma dada população. Nas últimas décadas os hospitais universitários passaram assumir funções definidas nos sistemas de saúde e se subordinar à lógica desses sistemas. Os dois hospitais escolhidos para o estudo são classificados como “hospital universitário”. A característica de hospital Universitário salienta *a priori* uma valorização da formação dos profissionais em contexto de trabalho, daí este critério ter sido intencional. Passemos à comparação entre as duas unidades de cuidados intensivos a partir das duas principais dimensões em análise - Hospital Universitário como organização e a formação em contexto de trabalho -, tendo por base os depoimentos dos entrevistados:

### 3.1 “Hospital Universitário” como Organização e a Formação em Contexto de trabalho em Portugal

O hospital selecionado em Portugal tem um estatuto de Parceria público privado. Possui uma diversidade de unidades avaliadas e acreditadas por organizações externas ao hospital. Significa que para o cidadão o hospital é público, sendo a gestão privada para os gestores que têm que cumprir com os indicadores propostos pela Administração Regional de Saúde (ARS). Curiosamente todos participantes do estudo em Portugal associam o Hospital ao tipo de gestão e aos recursos e não tanto à tipologia “Hospital Universitário”. Como referem alguns dos entrevistados:

“O hospital é um hospital público, com gestão privada, quer dizer que todos os atendimentos são com base no público, tem indicadores proposto pelo A.R.S. que temos de cumprir, e que são muitos. A gestão é muito controlada, para nós gestores tudo é privado, mas para os clientes, para os nossos utentes o hospital é público”. (Ep1)

“O hospital desde que viemos para aqui cresceu muito mais, não é? Quer dizer, a comunicação por exemplo com os superiores hierárquicos ou esta comunicação de baixo para cima ou de cima para baixo, é mais formal, mais por e-mails, comunica-se por comunicados, não há aquela relação...”(Ep2)

No que diz respeito à formação em contexto hospitalar ela é organizada por um centro de conhecimento para todo o hospital. A formação que acontece na unidade de cuidados intensivos é sentida por muitos enfermeiros como uma preocupação, pelos obstáculos que vão encontrando, tais como, número de horas excessivo de trabalho, passagens de turno com tempo instituído, ambiente competitivo, a não exigência de formação específica em cuidados intensivos, a comunicação e o trabalho em equipa nem sempre convincente:

“(…) ao nível do contexto do serviço já houve mais formação, neste momento está mais orientado para algo que me parece pertinente que é a investigação que as pessoas vão fazendo e que vão apresentando (...) e portanto acaba por ser uma formação ... não aquela formação em sala, mas que trás os seus contributos”. (Ep2)

“(…) as passagens de turno considero que antigamente eram mais proveitosas, acho que há uns anos atrás tínhamos menos pudor com aquilo que pudesse ser a “critica” construtiva, (...) as pessoas ferem-se com muita facilidade, ou seja, há uma competitividade tão grande que eu acho que é isso que também interfere no estudo, ou seja, o alguém dizer ou chamar atenção para algo não é bem visto (...)” (Ep2)

“A organização hospitalar faz o seu plano de formação e eu admito que ela poderia ser um bocadinho mais criativa e que poderiam surgir novas temáticas todos os anos, (...) o resto da formação é promovida aqui pela unidade de cuidados intensivos, penso que poderíamos fazer muito mais do que aquilo que fazemos, de facto podemos trabalhar um bocadinho mais e tem a ver com os padrões de qualidade, com a conotação do conhecimento, com a evolução do conhecimento, nós efetivamente não acompanhamos como o conhecimento surge e se modifica e portanto acho que podemos trabalhar melhor” (Ep4)

Alguns discursos remetem-nos para as características de um hospital com um estatuto de Parceria Público Privado, que incluem dimensões dos vários modelos de análise (modelo racional-burocrático, modelo de sistema social, modelo político e modelo anárquico), embora, realçando uma valorização da formação formal e instrumental quanto aos conhecimentos e aos valores defendidos pela organização e que parecem prevalecer na unidade de cuidados. Curiosamente apenas uma enfermeira fez referência a um tipo de formação “Transcendental”, na medida em que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais, levando o indivíduo à autonomia:

“É, é importante, à partilha que nós fazemos uns com os outros, as situações que temos, alguma coisa que não conhecemos, vamos pesquisar, vamos estudar, perguntamos, é fundamental, depois quando vem essa situação de novo já sabemos, falamos com os colegas, lá está, a partilha, a pesquisa, tudo é importante. (Ep3)

### 3.1.1 “Hospital Universitário” como Organização no Brasil e a Formação em Contexto de trabalho no Brasil

O hospital Universitário no Brasil parece estar pouco integrado numa rede de referência de doentes, apresentando, em geral, uma total autonomia gestonária em relação aos sistemas de saúde. Este facto origina que o atendimento seja realizado a todos os níveis de atenção, com um alto risco de encaminhar os doentes para níveis de complexidade assistencial maiores e mais caros que os necessários para resolver os problemas relacionados ao diagnóstico que apresentam. Por outro lado, estes hospitais têm centros de educação continuada e integram atividades docentes-assistenciais, sendo comum que os seus diretores, também docentes, sejam destacados para este fim. As expressões “hospital universitário” e “hospital escola” surgem com uma frequência significativa nos discursos dos entrevistados:

“O vínculo que a gente tem com a escola, desde a fundação do hospital, desde a planta do hospital ele é muito forte, quem desenhou, quem implementou todo o processo de enfermagem foram as professoras da escola que sempre estiveram vinculadas aqui.” (Eb8)

“(…) o que me fez pensar (…) prestar o concurso aqui é o facto de ser um hospital escola, ligado à USP, 30% do quadro de enfermeiros é mestre ou doutor, então existe um enfoque grande em incentivar o estudo, incentivar a formação, a carreira profissional. (Eb2)

No que diz respeito à formação que acontece no hospital e no contexto de trabalho parecem existir dinâmicas de educação e formação permanente como recompensa, instituindo-se uma estreita relação entre o formal, o não formal e o informal:

“Aqui é um hospital que tem um centro de pesquisa ... aqui é um hospital que tem bastante iniciativa, (...) e foi esse um dos fatores que me fez escolher este hospital, ou seja, essa ligação direta com o ensino”. (Eb7)

“(…) a UTI por exemplo este ano passou a desenvolver a extensa disciplina de terapia intensiva em que os profissionais desta unidade ministravam as aulas ... também saem muitos enfermeiros daqui para dar alguma aula, fazer alguma colaboração ou na graduação ou em cursos diferentes, né, promovidos pela escola e os enfermeiros (...) se a gente tem uma deficiência no conhecimento, por exemplo se precisa melhorar, reciclar conhecimento de feridas, os enfermeiros aqui se organizam e a gente mesmo aqui faz essa reciclagem” (Eb7)

“(…) a gente faz também o que a gente chama de ‘rodas da UTI’, em que os enfermeiros a cada 2 meses pegam um estudo de caso, um caso com interesse para a UTI e desenvolvem quais são os cuidados, quais são as evidências desses cuidados e é apresentado ao grupo” (Eb7)

Vários entrevistados referem-se a processos de formação que alguns autores designam de “acidentais, singulares, selvagens” (Pineau, 1989), em que os objetivos são ignorados, embora seja momentos de formação que levam a uma maior mudança de comportamento dos profissionais. Esses processos acontecem em vários momentos do quotidiano dos enfermeiros brasileiros: o contacto com o doente, o encontro com os colegas e grupos profissionais, as reuniões das passagens de turno em conjunto, entre outros. Por outro lado, os processos de formação podem ser vistos como constituintes de um sistema interativo que congrega indivíduos e subgrupos que perseguem interesses, exigências e ideologias diferentes. Na sequência do que foi dito anteriormente acerca de algumas dimensões do modelo político, a participação dos atores na formação pode ser intensa, mas simultaneamente inconstante, tornando os objetivos organizacionais ambíguos e sujeitos a interpretações políticas nem sempre coincidentes (Ellström, 1983: 233). O modelo de formação que está mais de acordo com os pressupostos atrás mencionados é, por assim dizer, voluntarista, no que concerne às iniciativas e às margens de liberdade dos atores (cf. Ferry, 1991, Lesne, 1984, Barbier & Lesne, 1986).

#### 4. CONCLUSÕES

Os dados permitem-nos reconhecer similaridades entre aspetos da realidade dos dois países, mas também diferenças, por algumas especificidades culturais e estruturais, relativas ao desenvolvimento das unidades de cuidados intensivos, em hospitais universitários. Se por um lado, as semelhanças se destacam por ambas as unidades se caracterizarem pelo seu ambiente complexo e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados tais como: i) conhecimentos complexos e multifacetados, baseados em evidências científicas; ii) carga de trabalho implícita nos cuidados que prestam; iii) modelo biomédico enfatizado na prestação de cuidados; iv) dados clínicos fracionados pelas equipas (médicos/enfermeiros); por outro, as diferenças dizem respeito à estrutura tecnológica, ao ambiente, às dinâmicas de trabalho e ao tipo de educação e formação que acontece no local de trabalho. Este destaque aponta para a diversidade das condições de trabalho e motivações dos enfermeiros para a educação e formação em contexto de trabalho. O hospital universitário de Portugal possui uma estrutura recente, com tecnologia de ponta, no entanto o seu ambiente é notoriamente mais tenso: i) os enfermeiros trabalham mais horas semanalmente; ii) as passagens de turno são sistematizadas de forma a cumprirem um tempo instituído; iii) a comunicação entre a equipa médica e de enfermagem acontece pontualmente. Pelo contrário, o hospital universitário do Brasil evidencia valores de bem-estar satisfação e motivação dos enfermeiros para a educação e formação. Neste hospital parecem existir práticas organizacionais que promovem as relações interpessoais e conseqüentemente a disposição por parte dos enfermeiros para adotar dinâmicas de educação e formação permanente como recompensa, instituindo-se uma estreita relação entre o formal, o não formal e o informal. Tal como Ellström, este trabalho permitiu-nos refletir sobre o eventual encontro dos quatro modelos apontados e de que modo estas dimensões diferem e simultaneamente se complementam. Finalmente, tornou-se evidente como é que os modelos de gestão estabelecem uma analogia considerável nos modos de concretizar a formação em unidades de cuidados intensivos.

#### REFERÊNCIAS

- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz M.; & Valle, J. M. . Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Comparative Education Research: A way for new researchers* (2016). *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 39, 39-56, Año 7, nº9.
- Bringsvora, H.; Bentsen, S.; Berland, A. (2014). Sources of knowledge used by intensive care nurses in Norway: An exploratory study. *Intensive and Critical Care Nursing*, 30, 159-166
- García Garrido, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: E. Paidós /MEC.
- Dominicé, P. (1988). "O Processo de formação", in A. Nóvoa & M. Finger (org), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional Cadernos de Formação, 1, 53-61.
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación: Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Josso, C. (1988). "Da formação ao sujeito... ao sujeito da formação" in A. Nóvoa & M. Finger (org), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional Cadernos de Formação, 1, 37-50.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.



- Quivy, R. & Compenhoudt, L. (1992). *Manual De Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa Gradiva
- March, J. & Olsen, Johan (1989). *Rediscovering Institutions. The Organisational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- Pineau, G. (1989). "La formation experientielle en auto-, éco et co-formation". *Education Permanente*, 100/101, 23-30.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications Series.

## AS LENTES DE GÉNERO

**Ana Maria Pessoa<sup>1</sup>, Carla Cibebe Figueiredo<sup>2</sup>, Isabel Henriques de Jesus<sup>3</sup>,  
Susana Câmara Marín<sup>4</sup>**

*Escola Superior de Educação de Setúbal, (Portugal) ana.pessoa@ese.ips.pt*

*Escola Superior de Educação de Setúbal, (Portugal) carla.cibebe@ese.ips.pt*

*Escola Superior de Educação de Setúbal, (Portugal) isabel.jesus @ese.ips.pt  
(Espanha) susana.camara@outlook.es*

### Resumo

A educação inclusiva é um termo comumente usado para referir o esforço de transformação que escolas e professores têm que fazer para que as diferenças em termos de capacidades motoras, relacionais e/ou cognitivas não sejam penalizadas. A questão da igualdade de género tem muitos pontos em comum, tratando-se de promover a igualdade de direitos que corresponde a uma cidadania plena, uma aspiração de todas as sociedades democráticas. Sendo a escola o lugar por onde passam todas as crianças e jovens, não se lhe pode deixar de atribuir responsabilidades na formação global do ser humano, no que ele é ou virá a ser, nas suas relações consigo e com os outros. A escola não pode fazer tudo, mas não poderá demitir-se de algumas das responsabilidades inerentes à construção de representações e comportamentos associados ao género. Tudo na escola está impregnado de ideias sobre o género, frequentemente assentes em estereótipos. Com o apoio da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) e com o acolhimento da Câmara Municipal do Seixal, a Escola Superior de Educação de Setúbal tem vindo a desenvolver processos de formação de professores/as dos vários níveis de ensino, procurando sensibilizá-los/as para colocarem as *lentes de género* na sua acção comum enquanto docentes. Acresce a isso o facto de poderem usar os conteúdos da sua própria disciplina em matéria de educação de género. Dando conta de um conjunto de realizações em sala de aula, pretendemos mostrar que esse trabalho é, afinal, possível.

Palavras chave: género, inclusão, cidadania, formação de professores/as

### Abstract

Inclusive education is a term commonly used to refer the effort that schools and teachers have to do to ensure that difference in terms of motor, relational and/or cognitive abilities are not penalized and penalizing. The issue of gender equality has many points in common, as it intends to promote equal rights corresponding to full citizenship, an aspiration of every democratic society. Being the school the place where all children and young people attend, it can't fail to assign responsibilities in the global formation of the human being, in their relationships with themselves and others. Schools can't do everything, but they can't resign from some of the responsibilities inherent in the construction of representations and behaviors associated with gender. In schools everything is steeped in ideas about gender, often based on stereotypes. With the support of the Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) and the host of Câmara Municipal do Seixal, the Escola Superior de Educação/ Setúbal has developed teacher training courses for various education levels, aiming to sensitize teachers to put "gender lens" in their joint actions. Besides, they can use the contents of their own discipline on gender education. We will present some activities teachers promoted in classes, showing that after all it is possible.

Key-words: gender, inclusion, citizenship, teachers training

### 1 - Introdução

O presente artigo descreve, analisa e reflecte sobre um processo de formação de professores/as nas questões de género e cidadania, tendo presente a importância vital da educação na consciência de género, na sua construção e na representação social do mesmo, enquanto factores determinantes

para uma sociedade mais inclusiva e respeitadora das diferenças, mas também propiciadora de princípios igualitários, nunca limitados pelo género.

As questões de género estão na ordem do dia. Depois de tão desprezadas, como se a existência humana fosse "naturalmente" dividida em dois pólos opostos e quantas vezes antagónicas, a complexidade das identidades sexuais desfruta hoje da curiosidade científica, mas é também fonte de ideologias várias que confundem dogmas com verdades inquestionáveis.

Na senda de estudos sobre as mulheres e de estudos feministas, os estudos de género pretendem estudar os processos de construção social dos géneros e as configurações identitárias que lhes estão associadas.

Pensar essas questões no seio das instituições educativas, implica trabalhar com professores/as e educadores/as com vista à tomada de consciência da sua própria percepção do que é ser mulher/homem/feminino/masculino e à identificação das representações sociais dessas condições, mas também entender os intrincados processos que conduzem à fixação dessas categorias. É na compreensão e análise dos mecanismos biológicos, sociais e culturais que se podem encontrar as explicações para as diferenças/semelhanças entre raparigas e rapazes mas também intra raparigas e intra rapazes. Estudar, observar, compreender e agir são requisitos indispensáveis para que os agentes educativos contribuam para a mudança não apenas das gerações com quem trabalham, mas das pessoas que interagem com essas crianças e jovens - pais, familiares, vizinhos -. Camps (2001) refere a educação como um dos três<sup>1</sup> campos de eleição para as mudanças do século XXI no que se refere às relações homens/mulheres. A autora defende medidas concretas que garantam uma verdadeira igualdade de oportunidade entre os sexos. Esse paradigma de aplicação de actividades, na escola e na sala de aula, que promovam uma educação inclusiva, assente no respeito e no estímulo à construção de identidades próprias, mas de igual modo valorizadas educacional e socialmente, está presente na filosofia que enformou o trabalho realizado e de que este artigo pretende dar conta.

Só confrontadas com possibilidades múltiplas de escolha, sem juízos nem censuras, as crianças podem fazer opções livremente, testar diferentes papéis sociais e construir progressivamente identidades de género, sabendo que estas não são irredutíveis nem estáticas. O conhecimento e a valorização destas temáticas torna-se indispensável na formação de educadores/as e de professores/as para que não reproduzam acriticamente, no seu trabalho educativo e pedagógico, modelos "naturalizados" de diferenciação sexual que estimulam dicotomias socialmente enraizadas: passivas/ativos; sensíveis/racionais; trabalhadoras/dispersos, com todas as consequências, por exemplo, no mundo do trabalho, onde, apesar das evidências nas acrescidas qualificações das mulheres, o poder, ao mais alto nível, mantém-se nas mãos dos homens.

O sexo com que se nasce não pode constituir qualquer entrave à autonomia, à auto-estima e à liberdade, pelo que as questões de género se revestem de uma importância essencial nos programas educativos e na gestão pedagógica, alicerçando na escola, em conjunto com outras componentes de educação inclusiva, uma função de cidadania respeitadora e valorizadora das diferenças, mas também potenciadora das possibilidades de que os seres humanos podem desfrutar.

## **2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GÉNERO.**

### **2.1. A concepção de formação**

A docência não é um acto inócuo, desligado do mundo em que se insere. Só por mera ilusão, poderá haver quem, sendo educador, se considere um mero transmissor de conteúdos científicos. A ciência está, ela própria, impregnada de valores, de opções de natureza política, de controvérsia. Na sala de aula, no intervalo, no refeitório, nos cartazes escritos, nos comunicados da direcção, em tudo é possível anotar leituras da forma como são pensadas as questões de género. Provavelmente serão até as frases mais fortuitas, ditas informalmente, as que mais veiculam ideias sobre o género. A acção educativa da escola é assim tão importante quanto a dos pais, a dos amigos, a dos meios de comunicação social, com a diferença de que se trata de um efeito praticamente universal e prolongado no tempo, atendendo a que a escolaridade obrigatória em Portugal é actualmente de 12 anos.

Cada docente constrói, por um lado, um espaço relacional no qual circulam valores relacionados com o género e, por outro, produz, a propósito da disciplina que lecciona, determinadas escolhas, impressões e ideias que reflectem também ideias sobre género. Assim, quando consideramos a educação para as questões de género, não estamos a referir a necessidade de um programa específico que aborde de A a Z tudo o que diz respeito à forma como se deve criar uma sociedade

<sup>1</sup> Os outros dois são o trabalho e os valores sociais.

em que vinga a igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas, sobretudo, a forma como isso deve impregnar o processo educativo. Apple e Beane (2000, p.31) referem que o funcionamento democrático das escolas deve seguir “duas linhas de trabalho: uma consiste na criação de estruturas e processos democráticos através dos quais se guiará a vida escolar; outra traduz-se na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas dos jovens.” Consideramos assim que a tarefa mais importante a realizar na formação dos docentes é a conscientização relativamente ao seu papel. Grande parte dos mesmos não mostra reconhecer, por exemplo, nos manuais escolares representações sexistas. Como refere Teresa Alvarez (2009), a presença e a ausência de mulheres e de homens e o modo como surgem representados, ilustram o modo, mais ou menos silencioso, como se transmitem representações e frequentemente estereótipos relacionados com o género. Os docentes iniciam a profissão, na maior parte dos casos, com um défice nesta matéria, desconhecendo que sexo e género não são a mesma coisa e que a educação é fortemente condicionadora das representações de género. Contudo, este tipo de formação não pode ter uma vertente sobretudo informativa; ela tem que ser não apenas formadora, mas também transformadora. Curiosamente, é na formação que, para muitos, ocorre uma tomada de consciência relativamente ao género e à sua importância nas nossas vidas. Tal ocorre de forma mais fácil e profunda quando, em vez de se constituir como um processo individual da/o docente, ocorre num processo dialéctico, em que o colectivo dos alunos destes docentes também participa.

Em 2012/13, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género desafiou as escolas de ensino superior a construírem propostas formativas nesse âmbito, disponibilizando um recurso educativo de grande valor, já entregue às escolas e à comunidade educativa – Os guiões de Educação “Cidadania e Igualdade de Género”.<sup>2</sup> A comissão considerou, também, que um trabalho adicional ao nível da formação dos professores permitiria rentabilizar este recurso, contribuindo para que não ficasse esquecido nas bibliotecas das escolas.

### **2.1.1. A escolha da modalidade de formação**

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal aceitou esse desafio, considerando, desde logo, tal como a própria Comissão, que a escolha da metodologia da formação seria tão importante quanto o seu conteúdo, já que é a partir dela que se constrói o envolvimento dos docentes no processo formativo. Assim, a modalidade de “oficina de formação” não ocorreu, no nosso caso, apenas por essa ser claramente a intenção da CIG. Fizemo-lo por considerar que o processo formativo abrangeria, através dos professores presentes, também os seus alunos e, idealmente, colegas e até outras estruturas organizativas da escola. Sempre concebemos a formação como um percurso partilhado, um caminho que se vai construindo por todos os envolvidos no processo, formadores incluídos.

No ano de 2012/13 realizámos duas oficinas de formação, em parceria com a Câmara Municipal do Seixal, parceiro estratégico muito importante, já que a instituição estava ela própria bastante interessada em promover práticas igualitárias no seu seio e no seu território educativo. Desde logo procurámos privilegiar uma lógica de agrupamento de escolas, incentivando que se inscrevessem grupos de docentes do mesmo agrupamento, pois isso permitiria a partilha entre eles e um impacto organizacional maior. As oficinas tiveram destinatários/as diferentes; uma integrou professores/as do 1º ciclo e educadores/as de infância e, a outra, docentes do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, pois considerámos que a acção educativa em monodocência tinha particularidades próprias e que estes/as docentes se sentiriam mais próximos/as entre si. Por outro lado, pretendemos uma dinâmica de acção entre professores/as de várias áreas disciplinares, com a previsível discussão das questões de género numa enorme diversidade de conteúdos. Consideramos que a decisão foi acertada já que ambas as turmas criaram dinâmicas próprias e de consequências válidas no trabalho desenvolvido nas escolas e salas de aula.

No ano seguinte, 2013/14, pretendendo incluir territórios mais próximos da esfera de acção da ESE-IPS e abranger outros docentes, mas também por sugestão da CIG, a proposta destinou-se exclusivamente a docentes do concelho de Setúbal. Por razões logísticas, alterámos a constituição dos grupos de formação, com uma oficina destinada a educadores/as de infância e a professores/as do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e a outra, a professores/as do ensino secundário, neste caso, todos da mesma escola (escola secundária não agrupada), com o objectivo de proporcionar uma

---

<sup>2</sup> Os Guiões de Educação Género e Cidadania, cuja publicação se iniciou em 2010, constituem uma iniciativa da CIG, apoiada, no quadro do QREN, pelo POPH, através do Eixo 7 – Igualdade de Género, no que se refere à sua concepção e publicação, e acompanhada pela Direção Geral de Educação (DGE) que validou a adequação do seu conteúdo às orientações curriculares do Ministério da Educação” (<https://www.cig.gov.pt/>).

formação interna, em exclusivo para os seus docentes. No quadro 1 apresentamos a formação realizada entre 2012 e 2014.

Tipo e Contexto da Oficina	Inscritos/as	Desistências	Total docentes formados/as
Oficina Educadoras de Infância e Professores/as do 1º ciclo do ensino básico (Seixal)	20	3	17
Oficina para docentes do 2º, 3º ciclos e ensino secundário	20	1	19
Oficina Ensino Básico (Setúbal)	20	6	14
Oficina Ensino Secundário (Setúbal)	16	5	11
			61

Quadro 1. Síntese da formação realizada entre 2012 e 2014

Escolhida a modalidade “oficina de formação” (15h presenciais e 15h não presenciais) os/as formandos/as integraram um conjunto de sessões presenciais onde, a par dos conceitos teóricos sobre as temáticas em causa, prepararam as actividades (tendo os guiões da CIG como modelo ou inspiração) que autonomamente realizaram com o seu grupo de crianças, na sala de aula ou na escola. O facto de muitas/os formandas/os lecionarem na mesma escola ou agrupamento permitiu, em vários casos, a preparação conjunta de actividades, a discussão dos processos e dos resultados, conduzindo a algum impacto na dinâmica da escola/agrupamento: exposição de trabalhos realizados com as crianças/jovens, intervenção das famílias, criação de sinergias entre docentes.

A análise dos resultados destas “oficinas de formação”, permitem-nos equacionar alguns aspectos:

- O impacto da formação nas práticas dos/as professores/as, sensibilizando para as temáticas de género e fornecendo instrumentos para o trabalho concreto com as crianças/jovens;
- O impacto da formação nas vivências dos/as professores/as e na sua consciência de género (a dimensão pessoal cruzando com a dimensão profissional);
- O impacto da formação nas organizações educativas (através do trabalho interdisciplinar realizado devido à possibilidade de grupos de escola/agrupamento frequentarem a oficina de formação).

Apesar da dinâmica e do impacto positivo das “oficinas de formação” realizadas, a equipa de formação considerou alguns aspectos que deveriam ser melhorados:

- O curto espaço das sessões presenciais - 15h -, parte delas já destinadas a preparar o conjunto de tarefas que iriam implementar com as crianças/jovens, não permitindo o aprofundamento de algumas temáticas importantes;
- A reduzida análise das questões das representações de género efectuada em conjunto (formandos/formadores) a partir dos trabalhos elaborados pelas crianças/jovens e a consequente reflexão sobre a melhor forma de facultarem aos seus alunos um feedback indutor de mudança das representações. Por exemplo, se os rapazes afirmavam, em qualquer tipo de situação, desdenhar do cor-de-rosa, afirmando que era “cor de menina”, como suscitar uma reflexão desconstrutora dessa ideia e acompanhá-la devidamente? Num tempo tão curto, tal tarefa era impossível;
- A crescente consciência de que as tarefas efectuadas pelas crianças/jovens para além de revelarem potencial de investigação, traduziam efectivamente e de forma muito contextualizada as representações sobre o género e sobre as práticas quotidianas associadas aos papéis masculino e feminino, permitindo perceber, mesmo que considerando uma micro realidade, até que ponto o nosso país estava a registar mudanças nestas matérias. Por exemplo, um dos resultados que nos suscitou mais curiosidade ocorreu na escola secundária (um antigo liceu), a propósito do envolvimento dos pais e das mães nas tarefas domésticas. Os jovens não as assinalavam como responsabilidade de um (mãe) ou do outro (pai) ou de ambos. Que significado isso poderia ter? Não foi difícil, remetendo a questão novamente para os jovens em sala de aula, concluir que no contexto (de classe média alta) eram as empregadas domésticas (empregadas e não empregados, claro!) a realizá-las, o que traz novos desafios face ao modo como estas coisas são pensadas pelos jovens naquele contexto particular.

## 2. 2. O círculo de estudos

O resultado da avaliação das "oficinas de formação" alertou-nos para a necessidade de alargar a formação a outros/as docentes e aprofundar as aprendizagens eventualmente já realizadas. Idealmente, para nós, deveriam ser aqueles docentes que já tinham frequentado as oficinas a realizar esta nova formação, cuja configuração nos parecia ser, dentro das modalidades disponíveis, a de um "círculo de estudos". A introdução de um dispositivo de investigação/acção/formação permitiria consolidar o processo de pesquisa, não só como percurso individual, mas também colectivo. Partimos do pressuposto de que os dados recolhidos junto das crianças e jovens, uma vez analisados em conjunto, nos trariam evidências relativamente às questões de género. Fazê-lo, sem usar os instrumentos mais tradicionais de investigação, tais como os questionários e/ou entrevistas, baseando-nos nas tarefas de sala de aula, no próprio trabalho associado à disciplina de cada docente, parecia-nos extremamente aliciante. Seria mais uma forma de demonstrar que ensinar e investigar se podem associar de forma natural, vantajosa e interessante.

Após construirmos uma proposta de formação para um círculo de estudos com 50 horas de formação presenciais, prontamente aprovado pelo Conselho Coordenador da Formação, não foi fácil obter adesão para a iniciativa; possivelmente, as 50 horas de formação são quase anacrónicas no panorama da formação contínua actual, já que a oferta é hoje basicamente de cursos de curta duração, quase todos com um máximo de 15 horas presenciais. A maior parte dos professores opta por cursos curtos e pela diversidade das temáticas. Apesar disso, uma vez que a modalidade "círculo de estudos" aceita um número mais reduzido de formandos, obtivemos no ano de 2015/16 o número de inscritos necessários (13), embora a maior parte não tivesse formação anterior na área, vindo em busca da novidade que a temática representava. As 5 desistências (uma delas já próxima do final) mostram, lamentavelmente, que não é fácil aos professores frequentarem acções longas, de aprofundamento, com muitas horas presenciais. Contudo, consideramos que os 8 que permaneceram construíram um percurso formativo com um grau de consolidação que dificilmente se atingiria numa formação breve. O que nos parece mais importante destacar, por ora, não é tanto a organização da formação, as temáticas desenvolvidas, as metodologias que conduziram a interessantes discussões muito participadas e interactivas, nem, tão pouco, a avaliação bastante positiva que os formandos realizaram da formação. Preferimos considerar, no âmbito deste artigo, a componente de investigação associada à formação. Contudo, dada a exiguidade de espaço disponível para o artigo optamos por: a) expor as temáticas que os docentes escolheram trabalhar; b) destacar os resultados e a análise apenas em relação a uma das temáticas.

Os formandos/as deveriam seleccionar as temáticas a trabalhar com as/os alunas/os, tendo em conta os guiões elaborados pela CIG, ainda que as pudessem adaptar (3 actividades). O facto de as temáticas serem comuns permitiu analisar e reflectir em conjunto, percebendo semelhanças e diferenças. Deveriam ainda construir ou adaptar uma proposta mais direccionada à especificidade do seu contexto, nível de ensino ou disciplina. Os dois quadros seguintes explicitam o consenso a que o grupo chegou relativamente às três temáticas comuns e o que se pretendia com cada uma delas (Quadro 2) e o conjunto das temáticas específicas escolhido pelas/os formandas/os (Quadro 3).

Temáticas comuns	Objectivos
Introdutória para as questões de género	Compreender as representações que as crianças/jovens têm acerca da pertença de género
Profissões	Compreender as representações que as crianças/jovens têm da relação entre género, profissões e estilos de vida
Tarefas domésticas	Compreender as representações que as crianças/jovens têm da repartição das tarefas domésticas em função do género

Quadro 2 - Temáticas comuns

Temáticas específicas	Objectivos
A cor e o género	Compreender até que ponto existe uma relação entre o género e a escolha da cor
Amizade inter e intra géneros	Perceber se o género é condicionante da escolha do amigo(a) e do melhor amigo(a).

Escolha dos brinquedos	Compreender se a escolha dos brinquedos é condicionada socialmente pela pertença de género
Segurança na internet	Compreender se há praticas diferentes de rapazes e de raparigas em em relação à utilização da Internet
Desporto	Compreender os estereótipos de género em relação às práticas desportivas.

Quadro 3 - Temáticas específicas

### 2.2.1. Breve caracterização do contexto do trabalho

No trabalho de acção/formação/investigação de que este artigo dá conta, estiveram envolvidas/os sete educadoras/professoras e um professor de diferentes agrupamentos de escolas, situados nos concelhos de Almada, Seixal e Setúbal. As actividades foram desenvolvidas com crianças entre os três e os quinze anos, de acordo com o quadro abaixo<sup>3</sup>:

Nível escolar/nº turmas	total crianças	Nº rapazes	Nº raparigas
Pré-escolar/2 grupos	43	27	16
1º ciclo/3 turmas	72	34	38
2º ciclo (5º ano)/2 turmas	54	32	22
3º ciclo (8º ano)/1 turma	30	14	16

Quadro 4 – Distribuição crianças/jovens envolvidas/os nas actividades

### 2.2.2. Análise dos resultados em relação à representação de género

Como já referimos, analisamos neste artigo apenas a primeira temática, procurando perceber os elementos usados pelas crianças e jovens para identificarem o seu género e o do outro, a partir de actividades que foram propostas por cada professor/a, tendo em conta as sugestões contidas nesta matérias nos guiões Para cada uma das temáticas comuns, as/os formandas/os solicitaram aos/às alunos/as um conjunto de actividades, das quais damos alguns exemplos, no quadro 5

Temáticas comuns	Actividades desenvolvidas
Representações de género	<p><b>Representação de género:</b> questionar as crianças sobre o seu género; auscultar sobre a forma como se sentem com o género que se auto-atribuem</p> <p><b>Identificação com o seu género:</b> Descrever o que é ser rapaz/rapariga; auscultar sobre a forma como se sentem com o género que se auto-atribuem</p> <p><b>Identificação do sexo/género:</b> representação gráfica do auto-retrato; confronto com imagens pouco definidas em termos de representação de género e justificação da escolha rapaz/rapariga</p> <p><b>Representação do género:</b> leitura de uma pequena história em que dois nomes: João e José aparecem sem artigo que os defina. Tarefas realizadas por ambas as pessoas que podem suscitar representações de género. Interrogar os/as estudantes sobre qual o sexo de João e de José.</p> <p><b>Identificação com o seu género:</b> Exploração de fotografias que mostram parcialmente rapazes e raparigas. Tentar descobrir o género de cada um e explicar o porquê da escolha. Discutir quais são as diferenças visíveis entre</p>

<sup>3</sup> Nem todas as crianças participaram em todas as actividades

	<p>rapazes e raparigas fazendo uma listagem. Confrontar com homens e mulheres conhecidos que contrariem ideias estereotipadas.</p> <p>Fazer registo gráfico de “gosto(ava) de ser rapaz/rapariga porque...”</p> <p><b>Auto-representação:</b> Elaboração e ilustração de livros instantâneos: -“Eu sou...”.</p>
--	---

Quadro 5. Exemplos de tarefas

As actividades acima exemplificadas apresentam algumas semelhanças, pelo que foi possível analisá-las a partir de categorias (quadro 6) que englobam todos os trabalhos, excepto dois<sup>4</sup>.

Categorias		Explicitação	Exemplos
Aspecto físico	Caracterização biológica	as crianças justificam o seu sexo através de características biológicas.	"tenho pipi"; "tenho pilinha" "tenho cromossoma X e Y"
	Naturalização do próprio sexo:	As crianças explicam com simplicidade que são meninas ou meninos, sem aludir a nenhuma causa concreta.	"porque nasci assim"; "nasci rapaz"; "nasci como eu sou".
Caracterização social-cultural		As crianças aludem à identificação do sexo em função das construções de género.	"porque tenho brinquedos de menina"; "porque uso fita para o cabelo"; "tem cabelo curto".
Outras respostas		Nesta categoria foram inseridos os comentários que não se ajustavam às restantes categorias.	"porque tenho olhos verdes"; "porque sou alegre"; "porque tenho amigos"

Quadro 6 - Categorias de análise

Os resultados do estudo quantitativo destas categorias apresenta-se com a seguinte expressão:

Sexo / Categorias de análise		Aspeto físico				Total
		Caracterização biológica	Naturalização do sexo	Características socioculturais	Outras respostas	
Meninas/ raparigas	Subtotal por categoria	8	17	35	2	62
	% das categorias	12,9%	27,4%	56,5%	3,2%	100%
Meninos/ rapazes	Subtotal por categoria	5	16	38	4	63
	% das categorias	7,9%	25,4%	60,3%	6,3%	100%

Quadro 7 – Expressão das categorias de análise

Uma interpretação deste quadro revela a importância das características socioculturais na definição da identidade de género, ou seja dos sinais que são dados em variadíssimos contextos de vida das crianças e jovens sobre o que define o género. Acresce que esses atributos são quase sempre estereotipados, sublinhando um engajamento estanque que cedo se constrói e com muita mais dificuldade se desconstrói. É-se menina porque se “tem cabelo comprido” e é-se rapaz porque se “tem carrinhos”. O trabalho verdadeiramente educativo destes professores começa na forma como vão trabalhar com as crianças/jovens estes resultados. Uma coisa tão simples como mostrar-lhes um rapaz de cabelo comprido e perguntar-lhes se aquele é ou não um rapaz. A desconstrução dos estereótipos exige questionamento e controvérsia, participação activa das crianças. Esse passo foi

<sup>4</sup> Esta impossibilidade deveu-se ao facto de não ter sido anotado devidamente o sexo de cada criança respondente, tornando inviável a análise, apesar das instruções dadas referirem sempre esta necessidade. Há que compreender que os/as professores/as raramente são convidados/as a olhar os trabalhos das crianças numa perspectiva investigativa, pelo que só a prática permitirá eliminar este tipo de erros.



desta vez construído com os professores em cada uma das temáticas, ainda que mais uma vez o tempo não nos permita avaliar correctamente o impacto desta discussão, deste confronto.

### 3. Reflexões sobre o impacto do "círculo de estudos":

No final da formação, como lhes foi solicitado, o/as docentes introduziram no seu relatório uma reflexão individual (mais ou menos extensa) sobre o impacto que esta formação tinha exercido sobre as suas vidas, no respeitante a três aspetos: questões pessoais, profissionais e organizacionais. O último ponto foi aquele em que as/o formandas/o menos se detiveram; no que concerne aos outros dois, foram diversas as surpresas com que nos deparámos.

Quando começámos a formação, como já foi abordado, estávamos convencidas de que o grupo com quem iríamos trabalhar seria detentor de um conjunto de questões teóricas e de envolvimento pessoal nas questões de género que não seria necessário abordar. Como vimos, tal não foi o caso. Assim sendo, é normal que as respostas àqueles três tópicos não tenham ido muito além da reflexão sobre o que foi, para cada interveniente, a participação numa formação sobre uma temática que não conheciam, cujos contornos teóricos não dominavam e cuja aplicação, na prática pedagógica, nunca tinha sido possível pois o desconhecimento justificava a ausência.

Tem de fazer-se uma ressalva nesta apreciação: duas das formandas do grupo tinham feito a formação inicial na Escola Superior de Educação e, embora tivessem então sido confrontadas com Unidades Curriculares em que as questões de género eram conscientemente abordadas, nunca tinham inserido, na sua prática lectiva (de 18 e 15 anos, respectivamente) actividades especificamente dirigidas para estas temáticas.

De todo o grupo, além destas duas formandas, apenas duas outras referiram que a igualdade de género fazia parte das suas concepções pessoais/de vida embora nunca as houvessem trabalhado, autonomamente, em sala de aula.

Do ponto de vista pessoal muitas referiram a alteração que esta formação introduziu nas suas vidas. Embora os textos escritos não traduzam a riqueza das reflexões feitas em sessões de trabalho, estamos convictas de que a maior parte das formandas se foi pondo em causa pois foi isso que connosco foram partilhando, sobretudo no final/debate das sessões temáticas realizadas (com convidados/as que abordaram aspetos mais ou menos resolvidos das vidas de cada uma delas.

Uma das formandas (MR) afirmou: "Foi a primeira vez que tive oportunidade de me debruçar sobre esta problemática, e foi sem dúvida um meio para refletir a minha prática e de me aperceber de como é fundamental (...) Sempre pensei que no meu trabalho com as crianças (raparigas e rapazes) as tratava de igual modo (...)".

Uma outra (AP) foi mais explícita, quando referiu: (...) "A formação foi muito enriquecedora tanto a nível pessoal como profissional (...) Os estereótipos de género são vividos e transmitidos sem que disso as suas vítimas tomem consciência. (...) e não tinham sido sequer equacionadas por mim, nem tinha pensado nelas na minha prática letiva. Nunca tinha colocado as *lentes de género*."

Uma outra (MP) afirmou estar convencida de que: "Pensar nas questões de género e na igualdade entre sexos terá de ser uma atitude e não se reduzir a uma simples atividade ou estratégia pois importa que naturalmente qualquer um de nós se sinta uma cidadã/cidadão livre".

Seguindo as afirmações que foram produzidas nos relatórios de avaliação, importa acrescentar as aprendizagens que, assim definidas, as/o formandas/o exteriorizaram. Vejamos um pequeno conjunto de afirmações:

- "no decorrer do Círculo de Estudos comecei a ver a realidade através de umas *lentes de género* (nome que aprendi no Círculo de Estudos) e aquilo que aprendi e que comecei a ver é muito diferente do que eu pensava (SC);

- "Eu e todo (a)s o(a)s aluno(a)s aprendemos que os estereótipos de género estão presentes nas diferentes dimensões do quotidiano, criando expectativas e pré-suposições, e que influenciam frequentemente a forma de observar o mundo, as pequenas escolhas do dia-a-dia e até os projetos de vida (AP)";

- "Aprendi que, afinal ainda não são assim tão óbvias estas questões da igualdade de género na nossa sociedade e que continua a ser necessário a efectivação de abordagens contínuas nesta matéria" (AF)

- "o que aprendi com este Círculo de Estudos foi que, ainda, há um longo caminho pela frente nas questões de igualdade de género e cidadania"(SC).

Do ponto de vista geral e organizacional, a maioria também enumerou o impacto que esta formação teve no seu desempenho. Afirmam que tomaram consciência de que têm de trabalhar as questões de género desde tenra idade de modo a criar uma sociedade mais igualitária, promover uma maior consciencialização sobre género nos jardins-de-infância (MR). Promover a igualdade de género nas crianças e contrariar os estereótipos de género desde muito cedo deverá ser um dos objetivos de

todos” (MR) ou que a “ igualdade de género é fundamental a nível legislativo, mas principalmente no nosso quotidiano, em todas as metas educativas estabelecidas” (JS).

Muitas foram também as reflexões enunciadas, a nível profissional, como tendo sido fundamentais nesta formação. Como as citações são um pouco mais extensas, apresenta-se uma pequena listagem de afirmações seleccionadas:- “Nós (...) temos de ser capazes de gerir todo o contexto educativo de modo a proporcionar sempre a igualdade de género na construção de identidade das crianças, tendo em conta a formação para a cidadania. Assim sendo as atividades, o tempo, o espaço educativo, a linguagem, toda a organização de grupo tem de ter também esta preocupação” (JS); - “Alertada por tudo o que ia ouvindo no Círculo de Estudos, fui procurando informações e, para minha surpresa, até encontrei um estudo em que falava sobre as falas, cada vez menores, das personagens femininas nos filmes de animação da Disney. Nunca, antes me teria lembrado de me questionar e trabalhar sobre estas situações”.(SC);- “Alguns encarregados de educação manifestaram-se junto dos diretores de turma, com o intuito de compreender o que se estava a desenvolver nas aulas de (...) pois os seus educandos revelaram conversas estranhas e diferentes do comum (...) perceberam [que a família também] deverá adotar atitudes de respeito pela igualdade de género”. (EP)- Com esta formação passei a refletir mais sobre a minha prática pedagógica no que respeita a este assunto” (MR);

A última reflexão que transcrevemos é bem interessante: “Cinquenta horas de formação não são suficientes para mudar as práticas letivas de uma vida de trabalho ... mas ajudam” (JB).

## EM CONCLUSÃO

Embora de forma não exaustiva, tecemos algumas considerações que nos parecem mais significativas. Como a grande maioria das formandas/o se viram confrontadas/o, pela primeira vez, com o trabalho de apresentação, reflexão e produção de atividades na área de Igualdade de Educação, Género e Cidadania houve algumas atividades propostas que, mesmo com acompanhamento a distância, nem sempre resultaram bem construídas e aplicadas, atingindo os fins que se pretendia. A componente de investigação é exigente e implica que os docentes compreendam que são em parte investigadores, numa lógica de investigação-acção que, devido a constrangimentos de tempo, não foi suficientemente trabalhada para que a pudessem entender em pleno.

Em termos dos resultados que construímos a partir da análise do trabalho efectuado com as crianças/jovens e do qual este artigo apresenta apenas uma ínfima parte, o "círculo de estudos" permitiu-nos perceber que, ao contrário do que eram as nossas expectativas por estarmos num concelho em que as questões de igualdade de género são introduzidas na política municipal, revelando, assim, atenção e preocupação com estes assuntos, as mudanças na escola e na sala de aula são ainda pouco efectivas. É necessário realizar mais formação nesta área, e produzir novos saberes em estreita relação de parceria com os docentes. Se a formação na modalidade "círculo de estudos" tivesse podido aprofundar e cimentar o trabalho nos agrupamentos de escolas com que já havíamos trabalhado em 2013/2014 e em 2014/2015 na modalidade "oficina de formação", tal como o nosso modelo de formação havia sido desenhado, ter-nos-ia permitido trabalhar com formandas/os que já haviam feito uma introdução a estas questões e ter-nos-ia ainda permitido criar uma outra relação com as direções das escolas para integrar, atempadamente, estes temas no quotidiano escolar. Esta é uma das certezas que nos move, se outra formação houver nesta área, em anos próximos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.

Camps, V. (2001). *O Século das mulheres*. Lisboa: Editorial Presença.

Nunes, T. (2009). *O Feminino e o Masculino nos materiais pedagógicos, invisibilidades e desequilíbrios*. Lisboa: Edições CIG

03

**CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO E  
INTERDISCIPLINARIDADES**

# TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

Ana Rita Silva Almeida

*Instituto Federal da Bahia/FUNPED/Capes(BRASIL), [farfala.chiara@gmail.com](mailto:farfala.chiara@gmail.com)*

## Resumo

A concepção de criança enquanto ser ativo constitui-se um novo paradigma que transita entre as discussões da Sociologia da Infância e da Psicologia, carregando desafios tanto de natureza teórica quanto metodológica. Diversos autores têm chamado a atenção para a condição da criança enquanto ator social (Sirota, 2001; Sarmiento, 2008; Prout, 2010; Woodhead, 2011; Qvortup, Corsaro & Honig, 2011) tanto nos seus aspectos teóricos, conectados ao campo da Sociologia da Infância, quanto metodológicos nos trabalhos com e sobre as crianças. Fundamentado no princípio de que a infância é uma categoria social esses autores têm criticado as investigações que concebem a criança enquanto objeto a ser estudado, analisado, sem que os desejos, receios, opiniões sejam conhecidos a partir do seu próprio depoimento. O presente estudo tem por objetivo analisar as tendências metodológicas nas pesquisas com crianças no Brasil e em Portugal, nos campos disciplinares da Sociologia da Infância e da Psicologia, entre o período de 2010 a 2015. Trata-se de um trabalho que se enquadra numa categoria de investigação denominada “pesquisa sobre as pesquisas”, que tem por intuito conhecer como um determinado problema é estudado do ponto de vista metodológico. Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, sendo que o tratamento dos mesmos permitiu agrupar as teses e dissertações em categorias e mapear as tendências metodológicas predominantes. Os resultados revelaram que as divergências teóricas nos dois campos disciplinares se evidenciam nas opções metodológicas e, particularmente, no papel que a criança – objeto ou participante – ocupa no processo de pesquisa.

Palavras-chave: pesquisas com crianças, psicologia, sociologia da infância, tendências.

## Abstract

The child's conception as being active constitutes a new paradigm that transits between discussions of the sociology of childhood and Psychology, carrying challenges both theoretical and methodological nature. Several authors have drawn attention to the child's condition as a social actor (Sirota 2001; Sarmiento, 2008; Prout, 2010; Woodhead, 2011; Qvortup, Corsaro&Honig, 2011) both in its theoretical aspects, connected to the field of Sociology children, as methodological in work with children and about them. Based on the principle that childhood is a social category these authors have criticized the investigations that conceive the child as an object to be studied, analyzed, without desires, fears, opinions are known from your own testimony. This study aims to analyze the methodological trends in research with children in Brazil and Portugal, in the disciplines of the sociology of childhood and psychology, from 2010 to 2015. This is a job that fits in a category research called "research on research", which is meant to know how a particular problem is studied from a methodological point of view. Data were analyzed quantitatively and qualitatively, this way data treatment allowed to group thesis and dissertation into categories and map the prevailing methodological trends. The results showed that the theoretical differences in the two disciplinary fields are evident in the methodological options, and particularly the role that child - object or participant - occupies in the research process.

Keywords: research with children, psychology, sociology of childhood, tendencies.

## 1 INTRODUÇÃO

O espesso véu das ideias criadas sobre criança e infância vem sendo rompido por avanços científicos nos mais diversos campos de conhecimento. Ao longo dos séculos, doutrinas filosóficas, estudos sociológico e psicológico muito influenciaram a mudança de concepção sobre as crianças e sua criação. Mas foram, especificamente, os avanços científicos do século XX que contribuíram substancialmente na mudança de perspectiva sobre o desenvolvimento humano. Os estudos no campo da Biologia, da Neurofisiologia, da Filosofia, da Sociologia e da Antropologia derrubaram as “certezas” psicológicas, complexificando o ser adulto, o idoso e a criança.

Entre as conquistas realizadas no campo de estudos da infância e criança é necessário considerar que, se, por um lado, a ruptura com a lógica adultocêntrica e a elevação da criança à categoria de sujeito ativo, que interage com o mundo à sua volta através de uma constante negociação e apropriação, foram algumas das grandes revoluções socioculturais do século XX que repercutiu no cenário acadêmico, por outro, o reconhecimento da criança como um valor em si, um ser humano integral no presente e não mais como uma promessa de futuro é uma valorização inédita que revolucionou o campo dos estudos da infância, tornando a criança uma condição da experiência humana, um outro, um sujeito e não um devir, “um vir a ser adulto”.

Ampliando o debate sobre a singularidade da infância, a Sociologia da Infância reivindica o estudo desse fenômeno como categoria social e a elevação da criança ao patamar de ator social, constituindo o que Sarmento (2008) chama de estatuto ontológico social pleno. Tais ideias convocam um olhar atento sobre a perseverante concepção de criança, como ser incompleto, disseminada na Sociologia e na Psicologia. Essa incompletude humana permanece em todo o período designado pela Psicologia como o desenvolvimento da infância, uma fase que será paulatinamente superada até o alcance das habilidades presentes no modelo ideal adulto. Em conformidade com a Psicologia, no campo da Sociologia, a infância ficou abandonada durante anos, sendo considerada como um período de passagem de um ser em incompletude, apesar das reivindicações de Mauss em 1937 acerca da emergência de uma Sociologia da Infância. No campo da investigação, tanto a produção inglesa quanto a francesa ficaram presas às concepções durkheimianas de infância e de socialização baseadas em um modelo impositivo de ação dos adultos sobre os mais jovens (SIROTA, 2001).

Desse modo, a concepção de criança enquanto ser ativo constitui-se um novo paradigma que transita entre as discussões da Sociologia da Infância, da Psicologia Histórico Cultural, e carrega desafios tanto de natureza teórica quanto metodológica. A Sociologia da Infância tem chamado a atenção para a condição da criança enquanto ator social nos processos de investigação. Na literatura especializada diversos pesquisadores, (Sirota, 2001; Sarmento, 2008; Prout, 2010; Woodhead, 2011; Qvortup, Corsaro & Honig, 2011; Lange & Meirendorff, 2011; James, 2011; Christensen & James, 2005; Alderson, 2005; Woodhead, Faulkner, 2005; Baraldi, 2003; Catarsi, Tagliaventi, 2010, Neyrand, 2000), discutem a infância tanto nos seus aspectos teóricos, conectados ao campo da Sociologia da Infância, quanto apontam diretrizes metodológicas no trabalho com e sobre as crianças. Fundamentado no princípio de que a infância é uma categoria social e, como tal, as crianças são sujeitos ativos que participam do processo de pesquisa, esses autores têm criticado as investigações que concebem a criança enquanto objeto a ser estudado, analisado, sem que os desejos, receios, opiniões sejam conhecidos a partir do seu próprio depoimento. Ao reivindicar para a criança o papel de ator social, e como tal necessita ser escutada nas suas opiniões e saberes, Pinto & Sarmento (1997), ressaltam que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (p.25)

Com base no aporte teórico acima exposto e considerando o incremento dos estudos da criança, nos campos disciplinares da Sociologia da Infância e da Psicologia, o presente trabalho teve por objetivo analisar as tendências metodológicas dos últimos seis anos nas pesquisas com crianças no Brasil e em Portugal, período que vai de 2010 a 2015.

## 2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um trabalho que se enquadra numa categoria de investigação denominada “pesquisa sobre as pesquisas”, ou seja, uma revisão de “pesquisa empírica” que tem por intuito conhecer como um determinado problema é estudado do ponto de vista metodológico. Esta pesquisa de tipo qualitativa é de natureza bibliográfica, sendo que seu corpus se constitui de teses e dissertações dos últimos seis anos (2010- 2015) do Brasil e de Portugal, no campo da Psicologia e da Sociologia da Infância.

No plano dos procedimentos de coleta de dados, algumas decisões foram se tornando necessárias no tocante a identificação, organização e tratamento dos dados. Esses três procedimentos integraram-se à metodologia de análise de dados adotada neste trabalho: a análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999), esse método de análise envolve cinco ações: “preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; interpretação” (p 4-5).

Com relação à identificação dos dados, a primeira escolha foi realizar a coleta em um portal internacional que disponibiliza o acesso aos diversos repositórios institucionais de universidades dos dois países. O Repositório Científico de acesso aberto de Portugal (RCAAP) constitui-se em um portal de pesquisa que agrega conteúdos científicos em acesso aberto disponíveis nos repositórios das mais diversas entidades científicas de Portugal e Brasil. Na vasta lista dos repositórios agregados ao RCAPP, encontra-se o OasisBr, que também é um portal de publicações científicas que possibilita o acesso livre à produção científica de autores brasileiros vinculados a universidades e centros de investigação. Ambos os portais disponibilizam entre as suas fontes de busca do acervo o acesso a biblioteca digital de teses e dissertações.

A seleção dos trabalhos que se enquadrava dentro da temática foi feita com base nas orientações de Bardin (2011), utilizando-se a unidade de registro “pesquisas com crianças” e seguindo o critério de exaustividade que teve como referência a combinação Quando os resumos se apresentavam incompletos, por exemplo, não descrevia os objetivos, lia-se também a metodologia e a introdução. Foram excluídos os trabalhos que não tratavam de pesquisas com crianças ou cujos resumos eram incompletos e o texto integral não estava disponível.

Ainda no plano da garimpagem do material bibliográfico, na medida em que se construía o corpus da pesquisa, novas escolhas foram sendo feitas tendo em vista o volume das informações e o processo pelo qual se tinha acesso às mesmas. Foi necessário adotar procedimentos para organizar, registrar e controlar as informações em virtude dos limites e possibilidades da pesquisa on-line. Para isso, elaborou-se algumas tabelas para registrar o quantitativo dos trabalhos pesquisados por ano, o repositório e país de origem de maneira a facilitar o controle e manuseio do portal e sua constante atualização, evitando com isso trabalhos duplicados.

Durante o levantamento das produções acadêmicas, foi iniciado também a análise de conteúdo na qual buscou-se integrar as abordagens quantitativas e qualitativas de forma a triangular os resultados e identificar aspectos metodológicos constituintes comuns e incomuns nas produções acadêmicas que representam na literatura especializada o “corpus” das pesquisas com crianças.

A interpretação e descrição dessas categorias apresentam-se organizadas da seguinte maneira: a) pesquisas realizadas entre 2010 a 2015 de palavras-chave abertas com os operadores booleanos “E” e “OU”, a saber: criança ou infância e sociologia; criança ou infância e psicologia. Desse modo, foram lidos todos os resumos tendo em consideração a unidade de registro e de maneira que os trabalhos garimpados se enquadrassem no paradigma “pesquisas com crianças”. no Brasil e em Portugal; b) distribuição destes estudos por ano; c) pesquisas sobre criança ou infância e Sociologia no Brasil e em Portugal; d) pesquisas sobre criança ou infância e Psicologia no Brasil e em Portugal; e) distribuição dos tipos de pesquisa por campo de estudo; f) métodos de pesquisa da Sociologia da Infância; g) métodos de pesquisa da Psicologia.

### 3 RESULTADOS

A seguir serão apresentados os resultados que foram sendo construídos na medida em que as leituras e a análise bibliográfica transcorriam. Inicialmente, no primeiro mapeamento realizado foi identificado um total de 359 trabalhos, sendo que 250 resumos resultaram do critério de pesquisa que utilizaram as palavras-chave “criança ou infância e Psicologia” e 109 foram identificados no critério de busca “criança ou infância e Sociologia” durante o período 2010 a 2015, conforme ilustrado no gráfico 1. A partir dos resultados, apresentados no referido gráfico, é possível perceber o quantitativo de pesquisas que tem a criança como foco de suas investigações, durante o período de seis anos no Brasil e em Portugal.

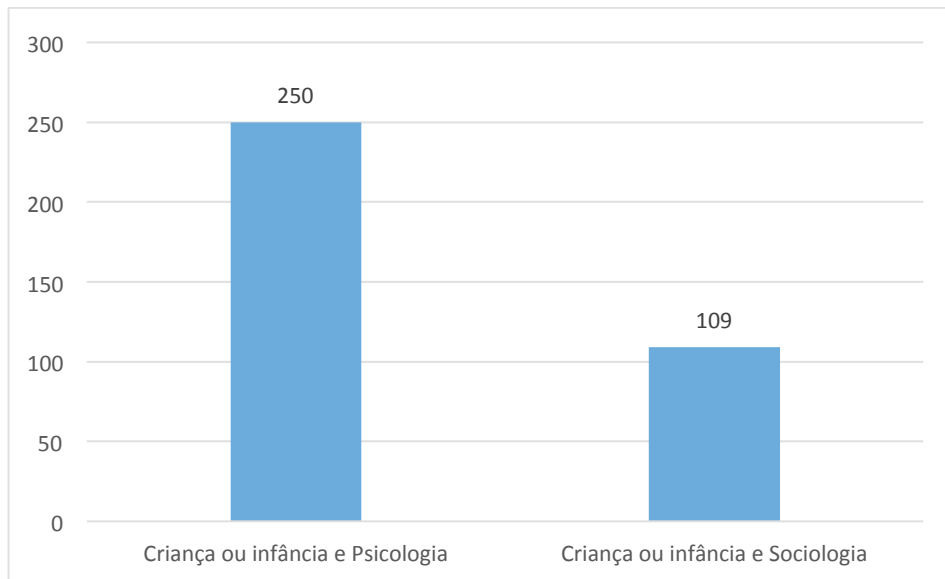


Gráfico 1. Total de pesquisas realizadas entre 2010 a 2015 - Brasil e Portugal

Durante o período de 2010 a 2015, as pesquisas que têm a criança como foco, seja no campo da Sociologia quanto da Psicologia, não apresentaram um crescimento gradual e uniforme, tal como ilustra o gráfico 2. É observável também uma diferença significativa na quantidade de pesquisas nas duas áreas. Nota-se em ambos os campos de estudo uma certa estabilidade em um determinado período e pico em um determinado ano. Todavia enquanto na Psicologia o movimento predominantemente é ascendente e alternado pela estabilidade, na Sociologia essa evolução não se mantém da mesma maneira, pois há movimentos ascendente e descende na produção científica. Ao analisar o gráfico abaixo identifica-se que 2014 é o ano que mais apresenta estudos com 57 trabalhos na Psicologia e 30 na Sociologia. Com relação ao ano de 2015, supõe-se que a escassez de trabalhos em ambas as áreas seja decorrente da não digitalização dos trabalhos até a época do levantamento dos dados. O gráfico 2 revela como essas pesquisas estão distribuídas anualmente no Brasil e em Portugal.

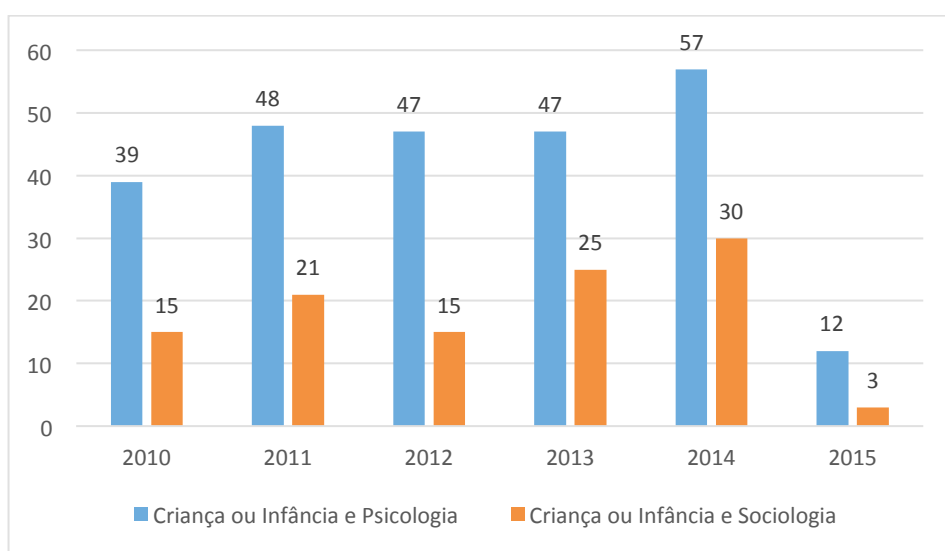


Gráfico 2. Total de pesquisas por ano - Brasil e Portugal

Somente a partir da totalidade de pesquisas encontradas, ilustradas no gráfico 2, foi possível realizar uma segunda etapa da investigação: a leitura dos resumos para identificar o papel que as crianças assumem nas investigações e, conseqüentemente, mapear quais trabalhos se enquadram no paradigma “pesquisas com crianças”. Essa leitura proporcionou uma redução no total de pesquisas

coletadas por diversas razões, a saber: trabalhos que não correspondiam ao período investigado; trabalhos com resumos incompletos e texto indisponível; trabalhos que não se enquadravam na temática. Essa redução é perceptível na quantidade de trabalhos ilustrada nos gráficos 3 e 4.

A leitura dos resumos possibilitou a identificação dos trabalhos que metodologicamente realizaram a escuta e/ou a participação das crianças no processo de investigação. As pesquisas que buscam conhecer o ponto de vista infantil têm como princípio teórico a ideia da criança enquanto ator, agente social, alguém competente, e como tal deve ser considerado como o centro do processo de investigação. Esse paradigma exige uma mudança de postura epistemológica e ética, no sentido de reconhecer o papel da criança tanto no desenho da investigação e interpretação dos dados quanto no respeito aos direitos da criança. Ao discutirem os problemas éticos que envolvem as pesquisas com criança, Mortaria e Mazzoni (2000), destacam que “em termos operativos a expressão pesquisa com crianças pode ser resumida em duas ações: escutar e fazer participar, estas ações epistêmicas são destinadas a realizar pesquisas que assumem as crianças ao centro de seus interesses” (p.10).

A análise dos trabalhos permitiu a classificação das unidades selecionadas nas seguintes categorias: “pesquisas com crianças” (PC), ou seja, aquelas que têm a criança como ator principal e a escuta é a mola propulsora de toda a investigação; chama-se aqui “pesquisas sobre crianças” (SC) as que estudam a criança ou a infância a partir do olhar do adulto; “pesquisas que envolvem crianças” (EC) são aquelas que envolvem a criança em seus estudos mas com a finalidade de medir, testar, experimentar; e, por fim, (Outro), a categoria que inclui os “trabalhos de ordem teórica” ou que se dedicam a discutir “a formação dos que se ocupam da criança”. A quantidade de produções acadêmicas que se enquadram entre essas categorias no campo da Sociologia e da Psicologia são apresentadas, a seguir, nos gráficos 3 e 4 respectivamente.

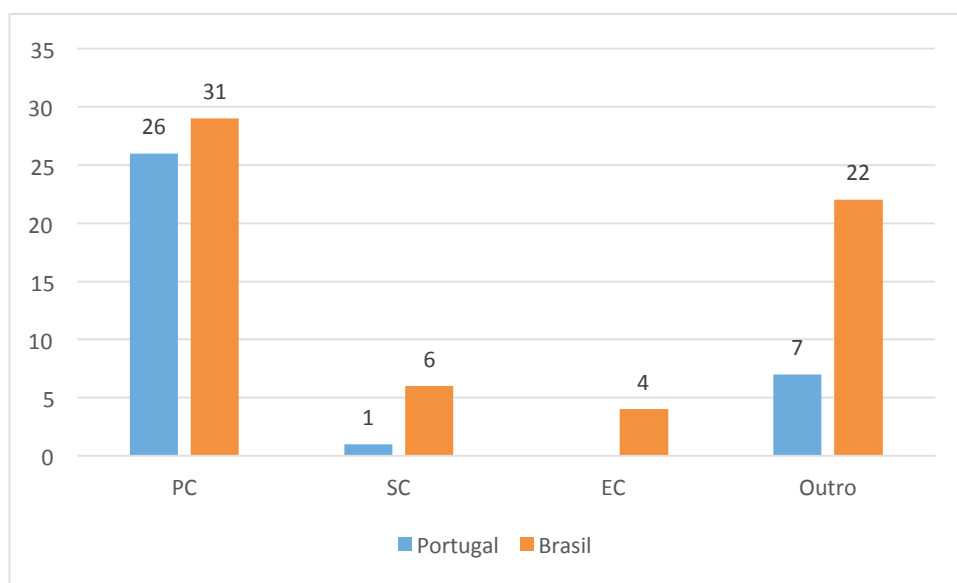


Gráfico 3. Pesquisas selecionadas - criança ou infância e Sociologia - Brasil e Portugal 2010 a 2015

Percebe-se que no campo da Sociologia, as pesquisas com crianças têm se destacado com o grande volume de produções acadêmicas nos dois países, já as pesquisas sobre crianças e envolvendo crianças são notadamente em menor quantidade. Nota-se também que a categoria pesquisas EC inexistente em Portugal. Em contrapartida, na Psicologia ocorre o oposto, as pesquisas do tipo EC e SC e Outro são destacadamente em maior quantidade que as PC nas produções desse campo, conforme pode ser notado no gráfico 4.



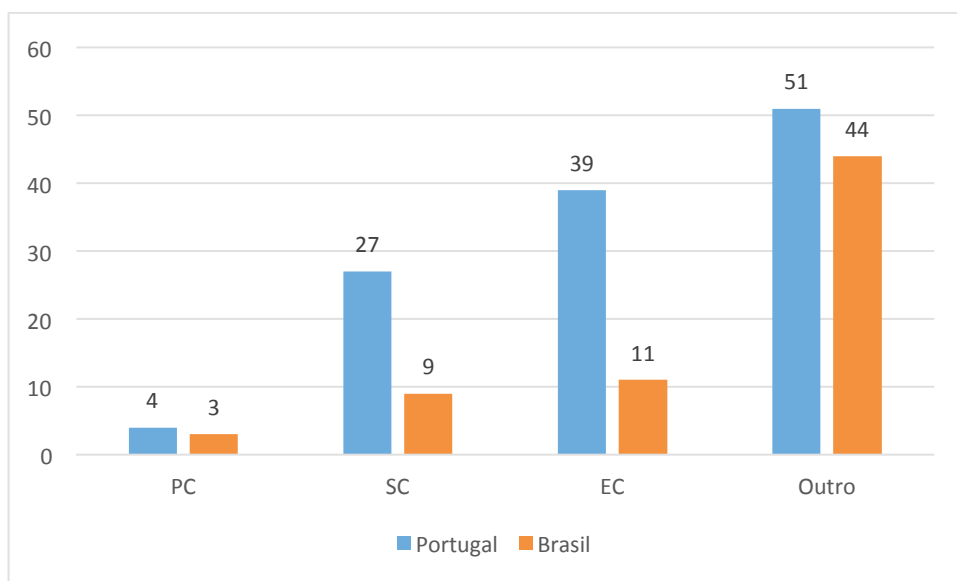


Gráfico 4. Pesquisas selecionadas - criança ou infância e Psicologia - Brasil e Portugal

No decorrer do processo de releitura dos elementos estruturais das teses e dissertações (resumo, introdução, metodologia,) das pesquisas do tipo PC, alguns dados foram surgindo. O primeiro que se apresenta refere-se a abordagem de pesquisa adotada pelos trabalhos. Como figura na tabela 1, na Sociologia, as pesquisas do tipo qualitativa são predominantes em relação às quantitativa e quanti-qualitativa tanto em Portugal quanto no Brasil. O mesmo é notado no campo da Psicologia que tem, em ambos os países, a abordagem qualitativa como predominante.

Tabela 1. tipos de pesquisa por campo de estudo

Campo de Estudo	Qualitativa	Quantitativa	Quanti-qualitativa	Não se refere	Total	País
Sociologia	25	0	1	0	26	Portugal
Sociologia	30	1	0	0	31	Brasil
Psicologia	4	0	0	0	4	Portugal
Psicologia	3	0	0	0	3	Brasil

O segundo fator que se mostrou relevante, mediante releitura das pesquisas PC, foi o critério método adotado. Do ponto de vista qualitativo, foi possível identificar os principais métodos que subsidiavam a produção científica nas duas áreas e quantitativamente foi averiguada a frequência com que esses métodos aparecem nas formulações metodológicas dos trabalhos.

Tabela 2. métodos de pesquisa da Sociologia da Infância

Métodos de Pesquisa	Sociologia da Infância			
	Portugal	%	Brasil	%
Pesquisa ação- participativa	1	3,85%	0	0,00%
Estudo de caso	6	23,08%	2	6,45%
Pesquisa participativa	3	11,54%	0	0,00%

Etnográfico	7	26,92%	15	48,39%
Pesquisa Interpretativa	1	3,85%	0	0,00%
Pesquisa intervenção	1	3,85%	1	3,23%
Pesquisa ação	0	0,00%	2	6,45%
Pesquisa Fenomenológica	0	0,00%	1	3,23%
Pesquisa narrativa	0	0,00%	1	3,23%
Experimental	0	0,00%	1	3,23%
História oral	0	0,00%	1	3,23%
Não se refere	7	26,92%	7	22,58%
Total	26	100,00%	31	100,00%

Como visto anteriormente na Sociologia, o método etnográfico é o mais indicado entre os trabalhos em Portugal e no Brasil, tendo 26,92% e 48,39% respectivamente. A seguir, em Portugal destaca-se o estudo de caso com 23,08%, a pesquisa participativa 11,54%, e a pesquisa interpretativa e pesquisa intervenção com o igual valor de 3,85%. Já no Brasil à etnográfica segue-se o estudo de caso e a pesquisa ação com valores semelhantes de 6,45 %, logo após surgem as pesquisas intervenção, fenomenológica, narrativa, experimental e história oral com percentuais iguais de 3,23%. Um fator chama a atenção, há uma quantidade de trabalhos que não descreve o método de investigação adotado, esse aspecto surge em ambos os países, representando 26,92% do total.

Estruturadas de modo semelhante as tabelas 2 e 3 tiveram o propósito de ilustrar os métodos adotados nas pesquisas com crianças nos últimos seis anos. Comparando-as, observa-se que as pesquisas da Psicologia, que também buscam “escutar as vozes das crianças”, empregam métodos da abordagem qualitativa. Na tabela 3, é possível notar que o método mais frequente em Portugal é o que denominam qualitativo enquanto no Brasil destacam-se o estudo de caso e o autobiográfico. Ocorre também pesquisa que não se refere ao método utilizado.

**Tabela 3. métodos de pesquisa Psicologia**

Métodos de Pesquisa	Psicologia			
	Portugal	%	Brasil	%
Estudo de caso	1	25,00%	0	0,00%
Qualitativo	3	75,00%	1	33,33%
Autobiográfico	0	0,00%	1	33,33%
Não se refere	0	0,00%	1	33,33%
	4	100,00%	3	100,00%

#### 4 CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, foi possível perceber as tendências metodológicas predominantes nas investigações, evidenciando diferenças nítidas nas abordagens de pesquisa bem como nos métodos adotados nos campos científicos da Sociologia e Psicologia. A escolha de determinada abordagem e método está relacionada com a natureza do problema, a concepção de homem e sujeito e, particularmente, a postura do pesquisador frente ao seu objeto de estudo.

Torna-se importante salientar que investigar quanti e qualitativamente as produções acadêmicas no Brasil e em Portugal forneceram elementos importantes que contribuíram para a interpretação e

identificação de como estão ocorrendo as “pesquisas com crianças”. Este trabalho limita-se a apresentar apenas a análise parcial dos dados de uma investigação mais ampla que procura, para além da identificação dos modelos investigativos, ir ainda mais longe, propor uma reflexão sobre o que nos lembra Lange & Meirendorff (2010) “uma mudança no quadro epistemológico de condução e interpretação da pesquisa” (p.80).

Por fim, vale destacar que o mapeamento e a análise da produção acadêmica sobre as pesquisas com criança contribuíram para descortinar a importância que uma reflexão metodológico-epistêmica traz para um aprofundamento sobre o respeito aos direitos da criança no processo de pesquisa. Esse respeito envolve questões de ordem ética, de bem-estar e, sobretudo epistêmica, ao se refletir sobre o papel que a criança ocupa na pesquisa. Esse é um dos problemas que se coloca no caminho daqueles que se juntam aos que buscam em seus estudos refletir sobre os processos de construção do conhecimento acerca da criança e da infância.

## REFERÊNCIAS

- Alderson, P. (2005). Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: Educação e Sociedade. Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. *Revista de Ciência da Educação*. Campinas. 91.Vol 26 – Mai/ago.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baraldi, C (2003). La sfida della partecipazione. In: C. Baraldi, G. Maggioni, and M.P. Mittica (eds.). *Pratiche di partecipazione*, Roma: Donzelli.
- Catarsi, Enzo, Tagliaventi, M. T.(2010). *Percorso tematico. La ricerca con i bambini. Estratto da Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza. Istituto degli Innocenti Firenze*. Nuova Serie, n.4.
- Christense, P. James, A.(2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Escola superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- James. A. (2011). Agency. In: Qvortrup, J.; Corsaro, W. A. & Honig, Michael-Sebastian . *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillian.
- Lange, A. & Mierendorff, J.(2011). *Método e Metodologia nas pesquisas sobre infância*. In: Qvortrup, J.; Corsaro W. A.; HONIG, M.S. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillian.
- Mortari, I. Mazzoni, V.(2010) La ricerca con i bambini. In: Catarsi, Enzo, Tagliaventi, M. T. *Percorso temático. La ricerca con i bambini. Estratto da Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*. Istituto degli Innocenti Firenze. Nuova Serie, n.4.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 732.
- Neyrand, G. (2000) L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des saviors sur la petite enfance. Paris:PUF.
- Prout, Alan (2010). *Reconsiderando a nova sociologia da infância*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v.40, (141), 729-750, set./dez.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (coord.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Bragal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Qvortrup, J.; Corsaro W. A.; HONIG, M.S.(2011). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillian.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmiento, M. J. e Gouvêa, M. C. S. de (org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes (17-39).
- Sirota, R.(2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar.
- Woodhead, M; Faulkner, D. (2005). Sujeitos, objetos ou participantes? In: Christense, P. James, A. *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Woodhead, M. (2011). Child development and the development of child (46-61). In: Qvortrup, J.;

Corsaro, W. A. & Honig, Michael-Sebastian . The Palgrave handbook of childhood studies. London: Palgrave Macmillian.

# INVESTIGAR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: NOTAS A PARTIR DE BECKER, BIESTA, HISSA E AS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISADORES BRASILEIROS E PORTUGUESES

Camila Ferreira da Silva<sup>1</sup>, Mariana Gaio Alves<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidade Nova de Lisboa (Portugal), ferreira.camilasilva@gmail.com*

<sup>2</sup>*Universidade Nova de Lisboa (Portugal), mga@fct.unl.pt*

## Resumo

O campo de produção acadêmica das Ciências da Educação vem sendo tomado à análise sob diferentes ângulos – tais como: histórico, epistemológico, filosófico, sociológico, entre muitos outros. Tais análises podem ser compreendidas como expressões de uma necessidade que tem se consolidado nas últimas décadas nas mais distintas áreas do conhecimento, a necessidade de refletir sobre si mesmo enquanto espaço relativamente autônomo inserido no campo acadêmico mais amplo e sobre as próprias condições sociais que possibilitaram a existência de campos dessa natureza. Foi exatamente a partir da emergência desse movimento de auto objetivação que o presente texto foi construído. Com o propósito de analisar a relação entre o ofício docente-investigador e a reflexão sobre o fazer investigativo na área disciplinar da Educação, e a partir de uma análise qualitativa com base em estratégias metodológicas diversificadas no âmbito da Sociologia Compreensiva, realizaremos dois movimentos analíticos complementares: 1) apresentação e discussão das perspectivas de três pesquisadores acerca do trabalho científico [Howard Becker, Cássio Hissa e Gert Biesta] no sentido de vislumbrar como a prática de orientar trabalhos acadêmicos na pós-graduação pode ser preciosa, dentre outros aspectos, no que se refere à reflexividade do trabalho artesanal de pesquisa; 2) análise de tal processo de reflexividade especificamente nos contextos brasileiro e português de desenvolvimento da área da Educação, o que terá como suporte entrevistas realizadas com pesquisadores dos supracitados países.

Palavras-chave: Ciências da Educação, Pesquisadores, Brasil, Portugal.

## Abstract

The academic research field of Educational Sciences has been taken for analysis from different angles – such as: historical, epistemological, philosophical, sociological, among many others. Such analyzes can be understood as expressions of a need that has been consolidated in recent decades in the most different areas of knowledge, the need to reflect on himself as relatively autonomous space inserted in the wider academic field and on the social conditions that made possible the existence of such fields. It was precisely from the emergence of this self objectification of movement that this text was constructed. In order to analyze the relationship between teacher-researcher craft and reflection on the investigative to the subject area of Education, and from a qualitative analysis based on diverse methodological strategies in the context of the Comprehensive Sociology, will conduct two complementary analytical movements : 1) presentation and discussion of the perspectives of three researchers about the scientific work [Howard Becker, Cássio Hissa and Gert Biesta] to envision how the practice of guiding academic papers in graduate school can be precious, among other things, in It refers to the reflexivity of craftwork research; 2) analysis of such reflexivity process specifically in the Brazilian and Portuguese contexts of area of education development, which will support interviews with researchers of the aforementioned countries.

Keywords: Educational Sciences, Researchers, Brazil, Portugal.

## 1 INTRODUÇÃO

Compreender o quão dinâmicos são os processos de planejamento e desenvolvimento do exercício investigativo faz-se mister à medida que possibilita não somente um amadurecimento frente a este exercício propriamente dito, mas, sobretudo, possibilita enxergar o fazer científico como uma prática social dotada de sentidos próprios compartilhados por aqueles que fazem parte da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, as especificidades de uma determinada área do conhecimento são reveladoras da constituição e reprodução de um *habitus* correspondente, o qual dialoga concomitantemente com as lógicas internas da área em questão, bem como com as regras do jogo acadêmico no qual está inserida. Este *habitus* acaba por expressar processos complexos de constituição de um espaço específico de desenvolvimento da área disciplinar e se manifesta no cotidiano das práticas dos agentes envolvidos. É exatamente esta relação entre o *habitus* de um espaço acadêmico específico e o senso prático correspondente que nos interessa nesta discussão, isso porque é a partir da compreensão desta relação que se torna possível apreender o *modus operandi* relacionado à atividade de investigação.

A Sociologia da Educação é a área na qual este artigo se insere, sendo a perspectiva bourdieusiana predominante na abordagem aqui privilegiada. No âmbito da área disciplinar da Educação, nosso enfoque é o mundo acadêmico nos contextos brasileiro e português. Os movimentos mais amplos dos campos científicos no Brasil e em Portugal permitiram, em determinado momento histórico, a gênese de um espaço específico que passou a comportar as faculdades de Educação, seus pesquisadores e estudantes. Este espaço específico, nos dois países, se desenvolveu ao longo do tempo<sup>1</sup> em conformidade com as lógicas dos seus respectivos campos acadêmicos e também com uma autonomia relativa na qual repousam as singularidades da área. Nesta confluência de homogeneidades e heterogeneidades, as práticas que possuem sentido e valor no interior do universo acadêmico – tais como: formar-se, publicar, investigar, etc. – encontram-se intimamente ligadas à história da área e a esta confluência que estamos chamando atenção.

A prática investigativa ganha, neste artigo, preocupação central. Com o objetivo geral de analisar a relação entre o ofício docente-investigador e a reflexão sobre o fazer investigativo na área disciplinar da Educação, as contribuições de Howard Becker, Cássio Hissa e Gert Biesta são apresentadas como antesala do afunilamento do debate acerca do espaço específico da Educação no Brasil e em Portugal. Estes autores, de países e áreas distintas, possuem em comum publicações que nasceram de suas práticas enquanto docentes e orientadores no ensino superior e que trazem à tona reflexões que emergem do cotidiano acadêmico. Pensar e repensar o fazer científico com o auxílio destes pesquisadores é, pois, um exercício que nos auxilia a entrar no domínio da Educação e interrogá-lo no sentido de aprofundar o debate acerca da pesquisa educacional na contemporaneidade. O cotidiano dos que compõem a área da Educação tem possibilitado uma autorreflexão sobre o trabalho investigativo? Entrevistas realizadas com 22 pesquisadores brasileiros e com 13 pesquisadores portugueses servem aqui de base para o enfrentamento desta questão.

## 2 INVESTIGAR É TAMBÉM REFLETIR SOBRE O PROCESSO ENQUANTO SE CAMINHA: APROXIMAÇÕES ENTRE BECKER, HISSA E BIESTA

O que une aqui três investigadores de áreas e países distintos? A capacidade de, juntos, oferecerem uma reflexão profunda e original sobre a atividade de pesquisa. Trata-se de um exercício que Howard Becker, Cássio Hissa e Gert Biesta empreenderam em diferentes momentos de enfrentar questões cotidianas que, *a priori*, parecem mostrar-se de fácil resolução, porém, tomadas à análise cuidadosa, são capazes de revelar dilemas complexos que se colocam na base do fazer científico no âmbito da investigação social e educacional.

Nosso ponto de partida na tarefa de aproximar estes pesquisadores consiste em evidenciar como o cotidiano das práticas acadêmicas serviu de cenário para a gênese das reflexões de Becker, Hissa e Biesta. Isso porque as considerações que estes autores desenvolveram ganharam materialidade a partir de seus ofícios em instituições de ensino superior: a docência, a orientação de trabalhos de mestrado e doutoramento, a participação em júris de defesas de teses, os diálogos com outros pesquisadores mais e menos experientes são exemplos de espaços nos quais estes autores recolheram suas bases para as suas produções em torno da prática de pesquisa.

Howard Becker lançou uma obra em 1998, nos Estados Unidos, que viria a ser traduzida para português anos mais tarde, trata-se do livro “Segredos e Truques da Pesquisa”. Ribeiro (2009) classifica esta obra como “um livro generoso”, uma vez que o autor compartilha com seus pares seus métodos, técnicas e experiência frente às encruzilhadas da investigação. Tais experiências não são somente

---

<sup>1</sup> No Brasil em meio à ditadura militar da década de 1960 e, em Portugal, somente após o fim da ditadura em 1974.

suas, foram vividas e partilhadas por seus professores, pelos professores dos seus professores, pelos seus alunos e colegas de academia. A “estranheza” do ofício de pesquisa em ciências sociais é abordada por Becker por meio das questões que perpassam todas as investigações desta área do conhecimento: as decisões, as escolhas, o debruçar, o pensar, o situar-se são, afinal, problemas que se colocam de forma imperativa para os pesquisadores.

Com exemplos de suas próprias investigações, este autor nos auxilia a compreender: a) a importância do pesquisador conhecer a sua própria área de pesquisa, os autores que o antecedem e as pesquisas que já foram realizadas; b) a necessidade de ir além das representações que todos nós temos dos nossos próprios objetos de pesquisa, uma vez que elas podem não passar de estereótipos e, por isso, complexificar os processos de objetivação, observação, escuta, etc.; c) que é preciso construir uma amostragem – seja na pesquisa qualitativa, seja na quantitativa – com base no exercício de afastar certas generalizações, duvidar da hierarquia e credibilidade e assumir os riscos e as deficiências das nossas coletas de dados; d) a relação entre os dados e a criação de ideias mais complexas (Becker, 2007). Em suma, é possível afirmar que Howard Becker escreve para nos convidar a abandonar as nossas certezas e lançarmo-nos no universo da pesquisa, o qual tem por pressuposto uma reflexão constante sobre si próprio.

Cássio Hissa, por sua vez, escreveu a obra “Entrenotas: compreensões de pesquisa” e publicou no Brasil em 2013. Este livro é fruto de vinte anos de trabalho no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMG, trata-se de uma reunião de vinte ensaios deste pesquisador acerca da atividade de pesquisa. A partir de uma crítica ao que o autor chama de imobilismo acadêmico (Hissa, 2013), Hissa enfrenta o desafio de pensar a atividade de investigação fora dos modelos tradicionais que tolhem a criatividade e a reflexão sobre os próprios processos que a pesquisa necessariamente envolve. Este autor nos convida a refletir sobre as diferenças entre um trabalho acadêmico criativo, de um lado, e um trabalho mecânico, de outro – no enfrentamento da diferenciação destes dois tipos, Hissa nos lembra que muitos trabalhos mecânicos adquirem visibilidade em função de estarem afinados com o modelo hegemônico da produção científica e, por isso, estamos mais inclinados a aprovar caricaturas em detrimento de trabalhos realmente inovadores, ousados e até brilhantemente diferentes.

Para ele, “(...) pesquisar é construir cartografias para além dos mapas, ir além dos lugares representados pelos croquis, fazer percursos e mapeamentos enquanto se faz a trajetória” (Hissa, 2013, p. 45). Os redesenhos constituem uma marca importante no percurso de uma pesquisa e, neste sentido, a reflexão constante deste permanente repensar do plano, das ações, dos resultados parciais e finais deve assinalar o ofício do pesquisador para Cássio Hissa (2013).

Por fim, Gert Biesta (2013), no capítulo “Theory and research in education: the case for pragmatism”<sup>2</sup>, enfrenta a seguinte questão: como se pode encontrar o equilíbrio certo no engajamento com a teoria na pesquisa educacional? Se antes tratamos de um autor preocupado com as ciências sociais e outro com a geografia, Biesta incide exatamente sobre a área disciplinar da Educação. Este questionamento surgiu da sua participação em distintos júris de doutoramento, nos quais ele pôde atentar para a “luta” que os estudantes de doutorado travam no processo de achar um lugar apropriado para a teoria em suas investigações. Tais reflexões inserem-se em seus esforços mais amplos dos últimos anos de pensar a teoria e a filosofia da pesquisa educacional.

Paradoxalmente, esta questão se coloca em um momento histórico onde parece que assistimos a uma proliferação de teorias no âmbito das ciências humanas e sociais, tanto ao nível de *object theory*, quanto de *meta theory*. Nesse sentido, o autor elege um caminho analítico, para pensar este paradoxo e para buscar respostas para a supracitada questão, que visa tomar o Pragmatismo como um caso que nos possibilita vislumbrar de forma diferente o engajamento com a teoria na investigação educacional – este caminho analítico constitui o objetivo manifesto por Biesta para este capítulo, contudo, evidenciado fica, ao longo do texto, o quanto as categorias que emergem desse debate ultrapassam tal intuito e trazem elementos significativos para pensar o campo da epistemologia da Educação.

O vigor das contribuições destes três pesquisadores está, justamente, na capacidade de provocar o leitor a pensar, seja esse leitor um estudante de doutoramento ou mesmo um pesquisador já estabelecido no campo científico: as questões que Becker, Hissa e Biesta enfrentam poderiam ser colocadas para qualquer sujeito que vivencia o cotidiano das investigações acadêmicas, por isso, o que torna necessária a articulação entre pesquisadores de áreas distintas que se olocam a tarefa de pensar a pesquisa é, justamente, o enfrentamento de questões que, geralmente, são tratadas como elementos

---

<sup>2</sup> Trata-se de um capítulo na obra organizada por Alves, Azevedo e Gonçalves (2013).

já resolvidos na atividade acadêmica, porém, quando interrogados fazem emergir vicissitudes e dilemas que enfrentamos nas pesquisas em geral, e na pesquisa em educação de forma específica.

Os três autores aqui brevemente abordados ultrapassam uma versão tradicional de manual de pesquisa. Não se trata, nestes casos, de recomendações passo a passo do que deve ser feito em uma investigação em ciências sociais, geografia, educação ou em qualquer outro domínio do conhecimento. Ao contrário, Becker, Hissa e Biesta, mesmo em domínios diferentes, estabelecem um diálogo com todos aqueles que se preocupam em refletir sobre o ofício científico.

### 3. O CASO DA INVESTIGAÇÃO EM (CIÊNCIAS DA) EDUCAÇÃO: AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRA E PORTUGUESA

Ao entender as relações que são estabelecidas no âmbito do mundo universitário na analogia com o “jogo” (Bourdieu, 1984), visível se tornam as batalhas que se dão em torno da imposição de discursos sobre a educação e, em especial, do grau de legitimação destes discursos dentro do contexto mais global entendido como campo acadêmico. A Educação, no Brasil, e as Ciências da Educação, em Portugal, são tomadas, pois, como espaços de produção acadêmica e simbólica – espaços estes inseridos dentro deste campo acadêmico global de cada país – e, frente aos processos específicos de cada país, torna-se possível interrogar a gênese destes espaços, suas propriedades e suas configurações históricas e atuais.

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesse implica a indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo dotadas de habitus que impliquem o conhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (Bourdieu, 1983, p. 89).

Nenhuma das propriedades do campo científico foi gerada de forma apriorística, elas possuem valor somente neste universo de referência, nas lutas no interior do espaço acadêmico. Dessa forma, o que seria esta “formação para entrar no campo”? E, ainda, como as pessoas ficam “prontas” para disputar o jogo em questão? Estes questionamentos nos colocam diante da problemática das possibilidades de investimento e de obtenção de sucesso a partir de tais investimentos e da consequente posição dos agentes dispostos no campo científico.

(...) o “aspirante” à consagração científica tem de necessariamente incorporar as idéias, os conceitos, os métodos e as teorias já produzidas e sistematizadas numa construção nova, que tenta superar as anteriores. É assim que fins particulares de reconhecimento e legitimidade dos produtores individuais acabam se transformando, por uma lógica própria do funcionamento do campo, em algo proveitoso para o progresso da ciência, ou seja, a ampliação do conjunto de conhecimentos científicos (Garcia, 1996, p. 70).

O campo científico é um espaço social caracterizado pelos nomes próprios, pelo indivíduo construído (Bourdieu, 1984). Por isso, deve ser entendido também como um campo de forças, no qual as diferentes espécies de capital, bem como as disposições acadêmicas em jogo legitimam as posições desiguais que os pesquisadores ocupam. A relação, pois, entre agente e estrutura, neste caso, permite-nos concluir que “O *homo academicus* é gerado no campo universitário ao mesmo tempo em que o estrutura, em um dado momento de sua história” (Hey, 2008, p. 101).

A relação entre docente-orientador e estudante-orientando é um exemplo, dentre outros tantos, de como esta formação do *homo academicus* acontece na prática cotidiana de relação entre os agentes que compõem um espaço acadêmico específico como o da Educação. Ao entendermos que o estudante, no intento de cumprir seu papel de aspirante a uma posição no campo e realizar seu trabalho



investigativo, deve incorporar o sistema e o *modus operandi* legítimo do campo acadêmico em que está inserido, estamos conferindo destaque à internalização de uma *doxa* que guiará o trabalho deste estudante. De modo complementar a esta incorporação e internalização, no entanto, ocorre um processo bastante significativo para as transformações e deformações do próprio espaço acadêmico específico e também do campo acadêmico, trata-se do processo de inovação.

As investigações desenvolvidas por pesquisadores experientes e por aprendizes são capazes de inovar em muitos elementos – desde a proposição de um objeto novo ou invulgar até o desenvolvimento de um novo modelo explicativo, por exemplos – e podem ainda, neste contexto, desencadear uma inovação mais profunda, nem sempre consciente ou proposital, ligada à promoção de uma reflexão acerca do próprio fazer investigativo.

Os pesquisadores brasileiros e portugueses entrevistados, ao se reportarem às relações que estabelecem com os estudantes, salientaram a importância da troca de experiências, saberes e aspirações pessoais e acadêmico-profissionais no processo de orientação de dissertações e teses. Foi a partir das falas dos sujeitos desta investigação que se tornou patente a relação entre o movimento de autorreflexão da área da Educação nos dois países pesquisados e os dilemas experienciados pelos estudantes de mestrado e doutoramento que os pesquisadores entrevistados acompanham por meio da atividade de orientação.

Os relatos recolhidos por meio das entrevistas foram organizados de modo a permitir uma visualização das principais considerações dirigidas à investigação educacional. Observemos, nesse sentido, a Tabela 1, abaixo:

**Tabela 1 – Reflexões sobre investigação educacional a partir da relação orientador-orientando/ pesquisadores brasileiros e portugueses**

Reflexões	% Pesquisadores brasileiros que entraram nesta reflexão	% Pesquisadores portugueses que entraram nesta reflexão
Dilemas e dificuldades enfrentadas pelos estudantes no desenvolvimento das investigações	100%	100%
Frágil legitimidade da área	100%	100%
Natureza da investigação educacional/ Questões epistemológicas	77%	92%
Questões teóricas	91%	85%
Questões metodológicas	82%	77%
Internacionalização	68%	69%
Financiamento	45%	54%
Diversidade de percursos dos estudantes (áreas diversas de formação)	36%	46%

Destaca-se, logo de início, o número de questões levantadas pelos entrevistados dos dois países quando o assunto era uma reflexividade do campo de atuação destes sujeitos. Desde as questões mais gerais, como a epistemologia, até questões de ordem prática, como o financiamento das investigações, aparecem nos relatos dos pesquisadores brasileiros e portugueses. Vale a pena destacar como as categorias “Dilemas e dificuldades enfrentadas pelos estudantes no desenvolvimento das investigações” e “Frágil legitimidade da área” foram referenciadas por absolutamente todos os entrevistados nos dois países em questão.

Além disso, a relação com as questões que discutimos com base em Howard Becker, Cássio Hissa e Gert Biesta ganham relevância nos casos brasileiro e português. Os entrevistados acabaram por realizar, durante a entrevista, um exercício bastante semelhante ao que estes autores empreenderam

em seus livros: refletir acerca das questões que rondam a atividade científica em suas respectivas áreas do conhecimento e de orientação dos estudantes a partir de suas próprias experiências.

Tomando, pois, o mestrado e o doutoramento como elementos cruciais da formação dos pesquisadores que tornam-se quadros profissionais das universidades nestes dois países, a pós-graduação acaba transformando-se em um universo estratégico da construção e consolidação dos espaços especializados de produção e disseminação de conhecimento científico e, neste sentido, torna-se também um espaço importante de institucionalização do que chamamos de campo acadêmico. Nesse sentido, a relação entre docentes e estudantes traz não somente os “produtos oficiais” do mercado acadêmico [como publicações, as próprias teses, etc.], traz, sobretudo, uma relação de trocas de experiências e de compartilhamento de reflexões sobre o próprio processo de investigação.

De maneira geral, a literatura especializada<sup>3</sup> revela uma preocupação por aqueles pesquisadores que desenvolvem suas atividades no terreno da educação no sentido de compreender suas próprias práticas e as práticas mais gerais que marcam esta área. Este estudo exploratório acaba por ratificar a importância do processo, daquilo que não chega às publicações finais, os dilemas e sabores da prática de pesquisa, que orientador e orientando compartilham por anos em uma relação crucial para a inovação no sentido de pensar e repensar a si mesmos e o próprio espaço acadêmico específico da Educação durante o ato investigativo.

#### 4. CONCLUSÕES

Tomar como objeto de investigação o próprio campo acadêmico é, pois, um exercício intelectual que permite analisar o jogo que é estabelecido e mantido pelos próprios agentes que compõem o campo, bem como suas lógicas de funcionamento, seus capitais legítimos, os investimentos que os agentes realizam na entrada, permanência e na busca por um lugar dentro desta estrutura simbólica.

A reflexividade do próprio campo acadêmico não é uma atividade inédita e, provavelmente, a consolidação dos espaços de produção acadêmica no âmbito das universidades – e aqui reportamos para além de Brasil e Portugal – é um fator decisivo para o exercício da autoanálise dos agentes que compõem o próprio campo científico que interrogam. Alguns estudos têm se preocupado em compreender os movimentos, as tendências temáticas e metodológicas e as políticas públicas que incidem sobre a área da Educação. Em nosso caso, nossa preocupação se estendeu ao cotidiano dos sujeitos que fazem parte desta área e que, a partir de seus dilemas frente à atividade de desenvolvimento de investigações, podem repensar questões complexas acerca da própria área da Educação, bem como sobre as especificidades da pesquisa educacional nestes países.

As análises possibilitadas pelo exercício intelectual aqui proposto nos revelam a necessidade de constante interrogação do fazer científico e, no âmbito das Ciências da Educação, nos permitem ainda ratificar a riqueza da prática investigativa com todas as especificidades que marcam este campo: riqueza esta que não se exprime somente na diversidade de abordagens, diálogos com diferentes áreas do conhecimento, objetos, metodologias, etc., mas sobretudo pela capacidade de reflexividade a partir da prática e do contato com o outro, em especial na relação entre orientadores e orientandos.

---

<sup>3</sup> No cenário português, destacam-se os seguintes trabalhos: Estrela (2005, 2007) e Pacheco (2004) se preocuparam em tomar o campo português de produção em ciências da educação à análise; Canário (2005) problematiza o impacto social das ciências da educação; Nóvoa (1991) concentrou sua atenção nos processos de mudança social que marcam os diferentes focos das ciências da educação; as características da investigação em ciências da educação em Portugal são problematizadas por Campos (1994) e Costa (2005); os modos de pensar os fenômenos educacionais foram objetos de reflexão de Alves e Azevedo (2010). Já no cenário brasileiro, Gouveia (1989) e Campos e Fávero (1994) demonstram questões históricas importantes para a compreensão dos processos de autonomização de um espaço específico e especializado de pesquisa em educação no Brasil. A pós-graduação brasileira e a ANPED são tomadas por Souza e Bianchetti (2007) como elementos cruciais na institucionalização da pesquisa em educação neste país; Macedo e Souza (2010), ao analisarem dados da pós-graduação brasileira no âmbito da educação até 2006, ratificam as conclusões dos autores citados anteriormente. Moreira (2009), por sua vez, tece críticas ao modo como a pesquisa em educação se dá no Brasil em função do que ele denomina como fragmentação do conhecimento. Hey (2008), ao tomar o ensino superior brasileiro como objeto de investigação, permite-nos uma aproximação com a operacionalização conceitual do termo *campo acadêmico* no contexto nacional.

## REFERÊNCIAS

- Alves, G., Azevedo, N. R., & Gonçalves, T. N. R. (2013). *Educational theory informing educational research. Scenarios and lines of flight*. (pp. 21-36). Caparica: UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Becker, H. S. (2007). Segredos e truques da pesquisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Coleção Nova Biblioteca de Ciências Sociais).
- Biesta, G. J. J. (2013). Theory and research in education: the case for pragmatism. In: M. G. Alves, N. R. Azevedo, & T. N. R. Gonçalves. *Educational theory informing educational research. Scenarios and lines of flight..* Caparica: UIED/FCT, Universidade Nova de Lisboa.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Minuit.
- Campos, B. (1994). *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Campos, M. M. & Fávero, O. (1994). A pesquisa em educação no Brasil. *Cad. Pesq.*, 88, 5-17.
- Canário, R. (2005). O impacto social das ciências da educação. In A. Estrela, P. S. Mendes, J. C. Chouriço (Eds.). *O estado da arte em ciências da educação* (pp. 13-28). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Costa, M. I. B. M. (2005). *Percursos de cientificidade em Ciências da Educação: uma abordagem aos textos normativos*. Tese de doutoramento, apresentada à Universidade Trás-os-Montes.
- Estrela, M. T. (2005). Editorial. *Investigar em Educação*, 4, 7-20.
- Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos sessenta. In A. Estrela (org.). *Investigar em educação. Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa e UIDE.
- Garcia, M. M. A. (1996). O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cad. Pesq.*, 97, 64-72.
- Gouveia, A. J. (1989). As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*, 1, (1), 71-79.
- Hey, A. P. (2008). *Esboço de uma sociologia do campo académico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar.
- Hissa, C. E. V. (2013). *Entrenotas: Compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Macedo, E., & Souza, C. P. (2010). A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 15 (43), 166-202.
- Moreira, L. A. L. (2009). A pesquisa em educação no Brasil: uma crítica a fragmentação do conhecimento. *ETD, Educação Temática Digital*, 11, 1-17.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da Educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, B. P. Campos, J. P. Ponte e M. E. B. Santos, *As ciências de Educação e Mudança* (pp. 17-62). Porto: SPCE.
- Pacheco, J. A. (2004). Dos tempos e lugares do campo educacional. Uma análise dos percursos de educação em Portugal (1900-2000). *Revista Brasileira de Educação*, 25, 53-66.

Ribeiro, A. P. A. (2009). Escapando das armadilhas dos métodos. *História, Ciências, Saúde*, 16 (2), 573-576.

Souza, S. Z. & Bianchetti. (2007). Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (36), 389-409.

## COMPOSIÇÕES INTERDISCURSIVAS COM AS LINGUAGENS PEDAGÓGICA E ARTÍSTICA

Elisabete Xavier Gomes<sup>1</sup>, Ana Luísa Oliveira Pires<sup>2</sup>, Teresa N. R. Gonçalves<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ESEI Maria Ulrich; UIED/FCT-UNL (PORTUGAL) emxvg@campus.fct.unl.pt

<sup>2</sup> ESE-IPS; UIED/FCT-UNL (PORTUGAL) alop@campus.fct.unl.pt

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (BRASIL) teresanrgoncalves@gmail.com

### Resumo

Esta comunicação apresenta conclusões e implicações do projeto de investigação *Teorizar espaços entre arte e educação*, que teve como objeto de estudo o *10x10 – Dez Artistas para Dez Professores*, um programa de formação contínua de professores da Fundação Calouste Gulbenkian. Este funda-se no trabalho colaborativo entre artistas e professores com vista à construção e implementação de estratégias pedagógicas no contexto de aulas do 10º ano de escolaridade, desenvolvido em escolas secundárias públicas de Lisboa, Amadora, Guimarães e Porto, entre 2012/2013 e 2014/15.

A investigação desenvolvida explora a potência das experiências pedagógicas vividas, ambicionando a construção indutiva de conhecimento pedagógico na interseção com conhecimentos e práticas artísticas e disciplinares/curriculares.

A abordagem metodológica privilegiou uma relação dinâmica entre as dimensões teóricas e empíricas, articulando revisão de literatura e dados empíricos - documentos produzidos pela equipa e pelos participantes das 3 edições do *10x10*; registos de observação participante das reuniões de trabalho da equipa FCG com os artistas e professores participantes, observação não participante das aulas públicas do *10x10*, e questionários aos professores. Destacamos nas conclusões um conjunto de ideias que se articulam em torno de dois eixos principais: a intencionalidade pedagógica — “sobre e para” os processos pedagógicos, mais do que para os seus resultados “visíveis”, a interrupção dos automatismos e da standardização; e a emergência da dimensão criativa e artesã da pedagogia — pela interdiscursividade e intersecção de saberes e fazeres pedagógicos e artísticos.

Palavras chave – formação de professores, práticas artísticas, práticas pedagógicas, interdiscursividade, interdisciplinaridade

### Abstract

This paper presents findings and implications of the research project *Theorizing spaces between art and education*, which had as the object of study *10x10 - Ten Artists for Ten Teachers*, a continuous training program for teachers of Fundação Calouste Gulbenkian. This is based on the collaborative work between artists and teachers for the construction and implementation of teaching strategies in class context of the 10th grade, developed in public secondary schools of Lisbon, Amadora, Guimarães and Porto, between 2012/2013 and 2014/15.

The developed research explores the potentiality of lived educational experience, aiming the inductive construction of pedagogical knowledge at the intersection with artistic and disciplinary / curriculum knowledge and practices.

The methodological approach favored a dynamic relationship between the theoretical and empirical dimensions, linking literature review and empirical data - documents produced by the team and by the participants of the 3 editions of *10x10*; participant observation records of the FCG team meetings with the artists and participating teachers, non-participant observation of public classes of *10x10*, and questionnaires to teachers. In the conclusions, we underline a set of ideas that are articulated around two main axes: the *pedagogical intentionality* - "on" pedagogical processes, rather than for its "visible" results, the interruption of automation and standardization; and the emergence of the *creative dimension of pedagogy, of the pedagogical craftwork* - the interdiscursivity and intersection of teaching and artistic knowledge and practices.

Keywords - teachers' training, artistic practices, pedagogical practices, interdiscursivity, interdisciplinarity

## INTRODUÇÃO

Investigar em educação é uma atividade que exige dois requisitos: *atenção* ao mundo e aos fenómenos que permitem atualizar e verificar o que é e pode ser a educação nos nossos dias, e *abertura* no modo de olhar o que escolhemos conhecer e compreender, sem antecipar sentidos e sem impor modelos de análise previamente definidos. O projeto de investigação *Teorizando espaços entre arte e educação* foi conduzido com base nesta abordagem à investigação. Escolhemos estudar o *10x10* por nos parecer ter a potência de trazer algo de inesperado à educação e à pedagogia, algo que não conhecíamos à partida, adotámos um desenho de investigação qualitativa, de carácter emergente e flexível que respeitasse o objeto de estudo, e ajustámos, progressivamente, um quadro teórico que sustentasse o nosso modo de olhar o *10x10*.

Neste artigo apresentamos as dimensões mais relevantes que emergiram ao longo deste estudo e que reside nas possibilidades trazidas ao universo da educação pelo trabalho desenvolvido entre profissionais diversificados (professores de diferentes disciplinas, artistas de diversas áreas). Como a seguir se clarifica, estas são *relações de natureza interdisciplinar e interdiscursiva* que proporcionaram um *trabalho colaborativo*, subjacente à emergência de *experiências pedagógicas de valor intrínseco*.

## Metodologia

A abordagem metodológica procurou criar e manter uma relação dinâmica entre as dimensões teóricas e empíricas, articulando, ciclicamente, a revisão de literatura com os dados empíricos recolhidos - documentos produzidos pela equipa e pelos participantes das 3 edições do *10x10*; registos de observação participante das reuniões de trabalho da equipa FCG com os artistas e professores participantes, observação não participante das aulas públicas do *10x10* (última etapa do *10x10*, na qual professores, artistas e alunos apresentam publicamente o seu projeto de intervenção pedagógica), e questionários aos docentes das três edições do projeto.

Os questionários foram aplicados aos docentes participantes nas edições de 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015, cerca de um ano depois da sua participação no projeto, e organizam-se em 5 secções: caracterização pessoal e profissional; desenvolvimento profissional; perceções sobre os impactos do projeto; perceções sobre as *micropedagogias* (designação dada às estratégias pedagógicas concebidas e experimentadas no decurso do *10x10*) e balanço final.

## 1. O 10X10 E AS SUAS CARACTERÍSTICAS INTERDISCIPLINARES/ INTERDISCURSIVAS

O *10x10* ocorre em territórios híbridos entre arte e educação, entre áreas curriculares do ensino secundário e disciplinas artísticas, entre escolas e espaços de exposição/criação artística, entre artistas e professores, entre professores e alunos. Funda-se no trabalho colaborativo entre artistas e professores com vista à construção e implementação de estratégias pedagógicas no contexto de aulas de português, inglês, matemática, filosofia, físico-química, biologia, história do 10º ano de escolaridade. Foi desenvolvido durante o 1º período, num conjunto de escolas de Lisboa, Amadora, Guimarães e Porto, em 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015.

Estas características interdisciplinares e interdiscursivas tomam forma em diversos aspetos processuais do *10x10*, dos quais se destacam a múltipla e fluida associação entre pessoas, professores e artistas, independentemente da sua formação disciplinar, como se pode ler no quadro que se segue.

**Quadro 1. Duplas Professores/Artistas 10x10**

1ª edição (2012/13)	2ª edição (2013/14)	3ª edição (2014/15)
- Biologia e Geologia / Pintura e Mediação Cultural	- Português / Pintura e Mediação Cultural	- Matemática / Teatro
- Filosofia / Música	- Filosofia / Dança e Teatro	- Física e Química / Teatro
- Filosofia / Cinema	- Geologia / Artes Visuais	- Português / Dança
- Inglês / Teatro	- Português / Teatro e Cinema	- Português / Desenho
- Economia e Contabilidade / Música e Cinema	- Matemática / Música e Cinema	- Filosofia / Teatro
- Biologia e Geologia / Voz e Movimento	- Matemática / Música	- Biologia e Geologia / Pintura e Mediação Cultural
- Português / Teatro	- Biologia e Geologia / Teatro	- Português / Música e Cinema
		- Português / Dança

- Artes Visuais / Artes Visuais e Música - Informática / Dança - Artes Visuais / Música e Tecnologias Visuais interactivas		- Inglês / Música - Português / Teatro
--	--	---

Para além dos artistas e dos docentes, o *10x10* integra ainda a equipa de coordenação do Programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian, uma filósofa, a responsável pela avaliação da formação por parte do centro de formação contínua de professores e as próprias investigadoras. Deste modo, o projecto inibe uma das principais características do quotidiano das escolas e das situações de formação frequentados por professoras/es e educadoras/es: a mesmidade de linguagens e de formações.

A mesmidade, a convergência de linguagens e de modos de atuação, bem como uma suposta partilha de objetivos, têm sido assumidos como ingredientes para a existência de comunidades profissionais, fechadas e pré-determinadas como é o caso da profissão de professor, como constatamos em Gomes & Gonçalves (2015). Esta tendência converge numa perceção da profissão docente como uma função burocrática e previamente definida, quer em termos das suas condições de acesso, como da sua natureza, atuação e objetivos. Concomitantemente, e como nos lembra Biesta (2006) a partir da sua leitura de Lingis, ao ser membro de uma comunidade com estas características, uma *comunidade racional*, cada sujeito age e é enquanto representante da comunidade, não se investindo da sua singularidade e antes refugiando-se numa certa função, linguagem e atuação que o superintende. O *10x10*, ao inibir a mesmidade, potencia a criação de uma comunidade heteróclita e babélica, e exige a singularidade da presença e ação de cada participante, porque, como afirma Biesta:

“... in the rational community it matters what is said, while in the other community it matters who is speaking. It is also that in the rational community our voice is a representative voice, while it is only in the other community that we speak in our own unique and unprecedented way.” (Biesta, 2006, p. 67)

Neste sentido, destaca-se que, no caso do *projeto em análise*, a relevância de cada sujeito (professor/a, artista) e das suas características pessoais esteve na base da construção dos pares artista-professor/a em cada edição; como se constata no quadro nº 1, a associação entre as disciplinas de base do/a professor/a e artista é muito variável em cada edição. A título de exemplo, repare-se que o/a professor/a de Biologia trabalhou com um/a artista da área de Pintura e mediação cultural na 1ª edição, já na 2ª edição, o/a professor/a desta disciplina trabalhou com o/a artista da área de teatro; também na 3ª edição, há professores de Português a trabalhar com artistas da área do Teatro, outros com artistas na área da Música ou da Dança. Isto porque em cada nova edição há um novo grupo de professores/as, que, sendo das mesmas áreas disciplinares, são, de facto, pessoas diferentes, com as suas particularidades e especificidades que conduzem a relações e complicitades com artistas de áreas diversas e imprevistas à partida. Ninguém está em representação do seu grupo profissional, mas sim como pessoa singular.

Os professores que responderam aos questionários aplicados em 2014, 2015 e 2016 afirmam que uma das principais características distintivas deste programa de formação é a interdisciplinaridade e interdiscursividade, expressa das seguintes formas:

“O *10x10* envolve e desafia, não permite que ninguém se esconda. O *10x10* implica todos os intervenientes, ao contrário das formações tradicionais.” (3ª edição)

“Eu ensino uma disciplina técnica. Apesar de já ter trabalhado em par pedagógico dentro da sala de aula, nunca tinha trabalhado com um par pedagógico de uma área diferente da minha, e que trazia para a aula um conjunto de instrumentos e competências absolutamente novos.” (3ª edição);

“A principal diferença foi trabalhar com um músico e tentar implementar as duas visões (professor/artista) nas estratégias em sala de aula” (2ª edição);

“Nunca tinha tido a possibilidade de partilhar o meu trabalho com outra pessoa de uma área diferente, nomeadamente artística, de uma forma tão próxima” (2ª edição);

“O trabalho desenvolvido em sala de aula com o artista/ com uma pessoa que não trabalha em meio escolar” (2ª edição).

Como nos mostram os dados recolhidos por questionário, esta dimensão do *10x10* é muito valorizada pelos participantes nas três edições. De facto, mais de metade dos professores participantes se

referem a manifestações de interdiscursividade para explicitar os aspetos mais satisfatórios, e os mais significativos da vivência desta relação de parceria com o/a artista, assim:

Aspetos mais satisfatórios: “A descoberta de formas de cruzar as artes com as nossas disciplinas” (2ª edição); “confronto com outro olhar” (3ª edição), “o olhar que o artista traz para os conteúdos” (3ª edição); “a oportunidade de ter outro olhar” (3ª edição) “os diálogos em que uma ideia levou a outra e a outra e a outra...” (3ª edição)

Aspetos mais significativos: percebi como posso usar a poesia e o desenho para transmitir conhecimentos, melhor para despertar a curiosidade para a ciência. (1ª edição); “a relação entre a arte e o conhecimento científico” (2ª edição); “poder ter contacto com outras realidades e outras formas de ver a mesma realidade” (2ª edição); “descobrir que todo o conhecimento se toca e é passível de ser trabalhado em sala de aula” (3ª edição), entender a transversalidade das diferentes áreas” (3ª edição), “as diferentes linguagens” (3ª edição)

O conceito de interdiscursividade assenta na necessidade de conjugar distintas linguagens e discursos para uma melhor compreensão do fenómeno educativo e das capacidades humanas (Gonçalves, 2008). Com origem no pós-estruturalismo, a interdiscursividade trata da forma como os discursos se intersectam, justapõem e entrelaçam. Subjacente à ideia de interdiscursividade, está a perspectiva de que todos os discursos funcionam numa lógica de relação ou de oposição face a outros discursos (Davis & Sumara, 2005), no entanto, o reconhecimento da complexidade de alguns fenómenos, como os educativos, permite pensar a relação entre discursos não numa lógica de exclusão mútua, mas de relação e de mútuo enriquecimento. Como se pode perceber ao longo desta secção, a interdiscursividade, assim compreendida, é um dos elementos chave do *10x10*.

## 2. TRABALHO COLABORATIVO E CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS CRIATIVAS

Um dos aspetos mais visíveis do *10x10* é a natureza colaborativa das suas práticas, que é transversal aos diversos processos de trabalho desenvolvidos, com todos os seus intervenientes e ao longo da sua duração.

Nas práticas do *10x10* identifica-se a forte presença de uma cultura colaborativa (Damiani, 2008, Roldão, 2007, Fullan & Hargreaves, 2000, Freire, 1997, Nóvoa, 2008), decorrente da natureza das relações estabelecidas entre:

- . a equipa da F.C.G., as escolas e os centros de formação de professores envolvidos (em Lisboa e na região Centro-Oeste);
- . a equipa da F.C.G. e os professores e artistas, ao longo da preparação e desenvolvimento de todo o projeto;
- . os pares/duplas de professores e artistas, iniciando-se com a vivência da residência artística, passando pela conceção e experimentação das estratégias pedagógicas e da preparação e execução da aula pública;
- . os pares/ duplas de professores e artistas e os seus alunos, no contexto real de sala de aula, na experimentação e desenvolvimento das estratégias pedagógicas;
- . os alunos de uma turma, na medida em que grande parte das estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula privilegiam as aprendizagens colaborativas, a cooperação, o trabalho entre pares, entre outros.

O trabalho colaborativo constitui, para diversos autores, mais do que uma prática, uma filosofia e uma ética, sendo uma forma mais democrática de trabalhar, na medida em que, ao ser mais solidária e menos competitiva, assume maior disponibilidade para o outro, promovendo uma maior abertura e melhor relacionamento interpessoal (Fullan & Hargreaves, 2000, Roldão, 2007, Damiani, 2008, Freire, 1997, Nóvoa, 2008).

O conceito de colaboração sintetizado por Silva (2011), a partir de um leque alargado de referências, assume a seguinte forma:

“inclui a relação dialógica eu/tu, pressupõe objectivos comuns e um trabalho voluntário, baseado na análise, reflexão e avaliação. Toda a acção colaborativa deve ser eivada de interdependência, co-responsabilidade, partilha, confiança, negociação, abertura, mutualidade e segurança, de forma a se proceder a mudanças, aperfeiçoamento e desenvolvimento.” (Silva, 2011, p.4).

Mas a passagem dos discursos para as práticas não tem sido um dado adquirido - apesar das inúmeras referências à importância do trabalho colaborativo de professores -, sendo exatamente em espaços e em contextos não-formais de formação onde se têm feito evidenciar alguns dos seus



principais contributos, principalmente ao nível das redes informais e associativas, tal como referido por Nóvoa (2008).

Com base na investigação realizada — principalmente a partir dos dados dos questionários aos professores —, constata-se que a residência artística e o trabalho realizado com os artistas nas escolas e com os alunos foram os aspetos mais satisfatórios do projeto, na perspetiva dos professores.

A natureza desta relação colaborativa é realçada no discurso dos professores sob a forma de: “parceria”, “trabalho par artista-professor”, “trabalho experimental, explorativo e colaborativo”, “partilha de experiências, criatividade, conhecimento, e outras formas de formas de fazer”, “trabalhar em equipa”, “a reflexão conjunta”, “cumplicidades” e “interação com o grupo de trabalho”, entre outros. Como evidenciado anteriormente,

“a promoção do trabalho cooperativo entre professores e artistas, entendidos como pares, representa a possibilidade de interromper e ultrapassar as perspetivas individualistas normalmente presentes nas iniciativas de desenvolvimento profissional contínuo. Os modelos top-down, hierárquicos e burocráticos podem ser questionados através da análise da natureza e características da experiência propostas pelo *10x10*” (Gonçalves e Gomes, 2014, p. 76).

Para além do trabalho em parceria com o artista, o trabalho de colaboração com os alunos em contexto de sala de aula foi igualmente valorizado: “*o trabalho par artista-professor e os alunos em sala de aula*”, “*trabalhar com uma turma concreta e com o artista em perfeita colaboração*”. Sabendo-se que a cultura dominante nas escolas continua a ser a do trabalho individual dos professores,

“reclamar que a formação de professores pode ser um processo colaborativo, continua a ser uma reivindicação necessária, em tempos onde as tendências institucionais parecem conduzir, ainda, a uma relação profundamente solitária dos professores com a sua formação” (Silva e Pereira, 2013, p. 13-14).

A abertura e o confronto com outros quadros de referência proporcionado pelos artistas e a fecundidade das suas práticas contribuiu significativamente para a mudança das práticas e das representações docentes. Tal como referido nos questionários pelos professores “*o projeto 10x10 mostra que o trabalho docente não pode e não deve ser estanque*”, “*a saudável abertura a outros profissionais que pode dar contributos relevantes e muito proveitosos para a profissão docente*”, “*o 10x10 fez-me perceber que, se apoiados por um grupo, podemos desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem facilitadoras de aprendizagens e motivadoras para professores e alunos*”.

Tal como nos diz Loponte (2013), a exploração das potencialidades da arte e da experiência estética na docência obriga a “desalojar” os “modos mais seguros” com os quais se pensam a docência, refém das lógicas de racionalidade e de objetividade. Para a autora, a possibilidade de ensaiar com artistas novos caminhos e de explorar outras possibilidades, convocando a arte como uma forma de pensamento, provoca novos questionamentos a partir de perspetivas pouco exploradas, tal como se evidencia no *10x10*.

As vivências e aprendizagens proporcionadas pela experimentação e partilha das linguagens e práticas artísticas foi um dos aspetos marcantes que contribuiu para a mudança das representações e das práticas pedagógicas dos professores que participaram no *10x10*, tal como explicitado nos inquéritos: “*O trabalho docente é enriquecido e mais motivador quando se abre a porta da sala de aula a outras formas de fazer e pensar a educação*” e “*apenas confirmou que somos melhores quando estamos disponíveis para aprender, para partilhar, para aceitar*”.

De entre as mudanças decorrentes da relação de parceria estabelecida com os artistas, destacamos a tomada de consciência da importância da partilha, traduzida pelo “desejo crescente de trabalhar parcerias dentro e fora da escola” e pela vontade de “*partilhar mais as ‘coisas’ que vou fazendo nas minhas aulas e essa ‘partilha’ tem sido contagiosa – muitos colegas têm replicado algumas coisas*”. Tal como apontado por este professor, foi possível alargar a experiência do *10x10* através da partilha informal (no espaço-tempo quotidiano) e não formal (através realização de workshops com os artistas), potenciando a disseminação/contaminação destes processos nas escolas.

Se centrarmos o nosso olhar na natureza dos processos pedagógicos mobilizados pelo *10X10* e que proporcionam determinado tipo de vivências, experiências e aprendizagens aos alunos — nomeadamente em termos de partilha e trabalho colaborativo no seio do grupo e da turma —, argumenta-se, tal como Freire (1997), que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser entendido à luz de uma conceção “bancária” de educação, baseado numa transferência de conhecimento entre um sujeito detentor (professor) e um sujeito recetor (aluno). “Não há docência sem discência, as duas se explicam sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao

aprender.” (Freire, 1997, p. 23). Os princípios democráticos presentes neste tipo de relação — que atenua as hierarquias vigentes, que se baseia no respeito pelo saber de cada um, na expressão da diversidade e da multiplicidade, na partilha — encontram-se subjacentes à multiplicidade de práticas desenvolvidas no âmbito do *10x10*, tendo estes aspetos sido explicitados pelos participantes do projeto: “formámo-nos a todos aqui uns aos outros” (Aluno, registo de Aula Pública) e “A palavra deixa de ser de um só e passa a ser de todos” (Artista, registo de Aula Pública).

Ao ter como uma das principais linhas de força a construção de “parcerias criativas” entre professores e artistas — concretizadas na implementação de estratégias pedagógicas inovadoras em sala de aula — as práticas *10x10* valorizam de forma significativa os processos de interação social e o trabalho colaborativo, tendo em conta os contextos reais e complexos onde as aprendizagens ocorrem, dando visibilidade às interdependências existentes entre a dimensão individual e coletiva nos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, que se assume, no âmbito deste projeto, como co-construído.

### 3. PEDAGOGIA QUE EMERGE DAS PARCERIAS CRIATIVAS

Sobre as diferenças entre o *10x10* e outras experiências de formação, uma professora (3ª edição) refere:

*“Outra diferença, foi o trabalhar sem modelos, existe uma vasta literatura sobre pedagogia e estratégias, frequentemente bem documentadas, neste projeto não há quase nada exceto as experiências passadas do próprio projeto, que são ainda muito recentes. Trabalhamos sem rede, muitas vezes com um misto de medo e entusiasmo. Medo de chegarmos a resultados inconclusivos, de não cumprir os programas (o facto de o projeto ter lugar numa disciplina sujeita a exame final gera um stress acrescido) e entusiasmo por sentirmos que estamos a fazer caminho e não a percorrer um caminho já trilhado.”*

A relação de trabalho entre professores e artistas permitiu que os primeiros se sentissem autores das suas práticas e não meros executores de um receituário didático, de um currículo prescrito e de um conjunto de metas previamente definidas. Os dados recolhidos permitem constatar que, de acordo com as perceções de todos os professores respondentes, os principais impactos da participação do *10x10* situam-se nos seguintes aspetos da sua prática profissional:

- Estratégias de ensino,
- Satisfação profissional,
- Capacidade de inovar,
- Abertura a novas experiências,
- Reflexividade e motivação.

Estes itens esboçam uma profissionalidade dinâmica e singular que parece ter saído reforçada pela participação no projeto, contudo delimitada ao campo de ação da sala de aula, já que mais de metade dos respondentes consideraram que os aspetos sobre os quais o *10x10* teve menos impactos foram:

- Participação em outros projetos da escola
- Promoção de atividades/propostas para a comunidade escolar.

A ideia de uma prática profissional mais dinâmica e mais reflexiva que se advinha das respostas dos professores é convergente com a conceção das estratégias de ensino experimentadas ao longo do *10x10* e no ano que se seguiu à participação neste projeto.

*“como dar espaço à criatividade dos alunos e tornar as aulas mais desafiantes com tantas metas curriculares a cumprir?” (caderno das aulas públicas, 2015)*

*“mergulhados numa rotina difícil e desgastante, os professores têm pouco tempo para ensaiar novas ferramentas pedagógicas e estratégias alternativas para ‘dar a matéria’” (caderno das aulas públicas, 2015)*

Estas foram algumas das questões norteadoras do *10x10* que o direcionam fortemente para a dimensão pedagógica da atividade profissional dos professores.

“A expressão *micropedagogias* refere-se a ações concretas que têm vindo a ser experimentadas pelas duplas artista-professor.

Se as abordagens macroscópicas à educação se referem ao sistema escolar, ao posicionamento filosófico sobre o que é educação, aos planos de estudos, aos projetos pedagógicos, as perspetivas microscópicas remetem para o espaço da sala de aula e para o modo como os participantes (professores e alunos) agem nesse espaço e tempo da sessão/aula. Se as

primeiras se ocupam dos conteúdos da aprendizagem (o quê?), a *micropedagogia*, como expressão de uma abordagem microscópica à educação, refere o modo como esses conteúdos são tratados no interior da sala de aula (como?).” (AAVV; s.d., p. 5 – 6)

É deste modo que a equipa *10x10* define o foco do trabalho a desenvolver com os professores. Quando questionados sobre as suas conceções de *micropedagogia*, os professores dão respostas convergentes com as perspetivas da proposta *10x10*, na medida em que as definem como estratégias de ensino e como atitudes perante o ensino, que permitem quebrar a rotina e a previsibilidade das situações de sala de aula e são potenciadoras de aprendizagens e/ou de resolução de problemas. Entendidas como estratégia pedagógica, na medida em que se relacionam fortemente com a intencionalidade com que é usada/posta em ação, tendem a ser associadas aos próprios processos de ensino-aprendizagem (mais do que nos seus resultados mensuráveis).

Esta conceção emerge da definição dada pelos professores nos questionários e subjaz aos exemplos identificados, havendo ao longo das edições uma progressivamente maior compreensão da natureza pedagógica das experiências de trabalho *10x10*. Se na 1ª edição as definições remetem para uma certa poética da experimentação de algo em emergência:

“envolvimento humano nas aprendizagens”; “à partida facilitador e despoletador de aprendizagens”; “algo que foge ao senso comum do sistema pedagógico instalado”

a definição dada pelos professores da 3ª edição exprime já maior robustez mantendo a dimensão pedagógica das *micropedagogias*:

“experiência pedagógica que tem como objetivo promover uma aprendizagem de conteúdos, atitudes, apresentada de forma criativa e alternativa à rotina”; “prática inovadora na abordagem de um determinado tema do currículo”; “pequenas estratégias que permitem trazer os alunos para nós” “os alunos participam fazendo, aprendem dentro de um período que se pode considerar lúdico”.

Em situação de questionário, aplicado um ano depois da participação dos professores no *10x10* como já acima se referiu, era pedido aos professores que identificassem alguns exemplos destas experiências pedagógicas. As respostas dadas foram muito diversificadas, o que nos fala da potência deste projeto de formação, e tendem a relacionar-se com situações concretas de sala de aula que podem ser organizadas em 3 grandes categorias:

- experiências pedagógicas que promovem a construção dos grupos de trabalho:
  - ouvir o outro/escuta atenta
  - exercícios de aquecimento e relaxamento
  - pequenos jogos de papeis (“role-play”)
  - jogos de apresentação
  - utilização da expressão corporal para desenvolver capacidades de liderança e autoestima
- experiências pedagógicas as que promovem a motivação, a atenção, memorização
  - atividades relacionadas com a perceção (sonora; tátil; olfato, etc)
  - criar momentos de silêncio
  - jogos de concentração, de memorização/ aquisição de vocabulário, de invenção de palavras
  - utilização do desenho para desenvolver capacidades de observação e concentração”
  - alteração da disposição da sala de aula
- experiências pedagógicas facilitadoras de aprendizagens específicas
  - criação de problemas reais em contextos conhecidos dos alunos para os quais é necessário buscar respostas;
  - abrir e fechar a aula com síntese pelos alunos;
  - (auto)-narrativas;
  - exercícios de memorização de conceitos;
  - o jogo – qualquer tipo de jogo introduzido a propósito de algum conteúdo”;
  - *saber usar o corpo, o meu e dos alunos, não como mera estratégia de recurso mas como o fundamento da própria aprendizagem;*
  - usar situações imprevistas (frases por vezes disruptivas dos alunos) e integrá-las nos próprios conteúdos; construir uma boa mentira é uma das melhores estratégias de desenvolvimento do espírito crítico.

Para além destes exemplos de experiências simples e de curta duração, os professores respondentes também se referiram a processos de trabalho mais elaborados e complexos, como é o caso de “máquinas da poesia/ do pensamento” ou “fóruns” (AAVV, s.d.).

Quando questionados sobre o uso que fizeram das *micropedagogias* depois do fim da edição do 10X10 em que participaram, surgem evidências de que o 10x10 ganhou consistência e mecanismos de enraizamento ao longo das três edições. De um modo global, na 1ª e 2ª edições a maioria dos sujeitos afirmou continuar a usar ocasionalmente e chegou a haver não-respostas a esta questão. Já na 3ª edição, todos os respondentes afirmaram continuar a usar as estratégias pedagógicas do 10x10.

Interessa ainda destacar que o uso autónomo que os professores fazem *a posteriori* tende a revelar, por um lado, a apropriação dos mecanismos de trabalho do 10x10 (uma vez que os professores evidenciam o diálogo entre várias linguagens para a criação de estratégias pedagógicas novas), e por outro a utilização de estratégias aprendidas durante o 10x10 (em que fazem uso autónomo de *micropedagogias* aprendidas), assim:

- utilização de *micropedagogias* construídas e aprendidas ao longo do 10x10:
  - A máquina da poesia foi um excelente pretexto para começar a desbloquear a escrita (3ª edição).
  - Nas aulas de 8ºano todas as segundas feiras os alunos jogam o “jogo da força”, (3ª edição).
  - Na aula de apresentação, com uma bola, fomo-nos apresentando, dispostos em círculo (3ª edição).
  - Solicitar que a turma se levante. Uma vez todos em pé, pedir, com gentileza, que se sentem. Indicar para levantar voo e voltar a sentar. Prosseguir como se nada tivesse acontecido, ou fazer tomada de consciência do antes (bagunça geral) e do depois (3ª edição).
  - A turma do ano passado foi desmembrada e formaram-se duas turmas com alunos de outras turmas, os alunos conseguiram contagiar os outros colegas e hoje as duas turmas trabalham com o “Meu Caderno” (3ª edição).
  - “A *micropedagogia* “estendal” foi uma instalação que permitiu introduzir o referencial cartesiano , os planos condensados e coordenadas de pontos.” (2ª edição)
  - situações de role-play sobre por exemplo “vantagens e desvantagens” da clonagem (com papéis definidos) (1ª edição).
- apropriação dos mecanismos do trabalho interdiscursivo no trabalho pedagógico autónomo:
  - Em parceria com a disciplina de Artes todos os alunos de 8ºano estão a criar obras de arte inspirados pela teoria corpuscular da matéria. (3ª edição)
  - Ao nível do 12ºAno (estudo de Fernando Pessoa): Ex. De olhos vendados e com 2 riscadores de cores diferentes e uma folha A3 branca ouvir a *Ode Triunfal* de Álvaro de Campo e instalar/registar sentimentos, sentidos, palavras... a análise/abordagem ao poema foi muito mais intensa a partir desta experiência. (3ª edição)
  - Estudo das personagens da peça Frei Luís de Sousa: divisão em grupos; 2. cada grupo estudou a fundo e incorporou uma determinada personagem; 3. Desenvolvimento da atividade “eu sou Telmo ...” etc, cada aluno falando na 1ª pessoa tinha de se apresentar e responder às interpelações dos outros, de preferência com falas do texto; 4. Resultados – todos os alunos se envolveram de forma extraordinária, discutiram uns com os outros e fizeram perguntas muito pertinentes” (2ª edição)
  - Tenho tendência para instalações e utilizar materiais manipuláveis. As instalações criam nos alunos uma expectativa, curiosidade e atenção naquilo que se vai dizer, por outro lado, permitem mostrar muitas vezes aquilo que não se vê, ou estar com os alunos dentro de uma realidade “virtual” (2ª edição)
  - A conceção de uma unidade didática/aula pelos alunos a lecionar a outros, a partir de uma problemática do programa. (1ª edição)
  - Realizar sempre as atividades que se solicitam aos alunos para realizar. A teoria que à partida é apenas do professor torna-se prática em conjunto com os alunos. Isto permite ao professor não pedir tarefas demasiado exigentes aos alunos. (1ª edição)

Por fim, acrescenta-se que a dimensão pedagógica destas experiências parece ser independente da sua relação com os mecanismos didáticos associados a cada disciplina específica. Isto porque muitas das estratégias referidas são transversais às várias áreas disciplinares e também porque todos os

professores respondentes das 3 edições consideraram que as estratégias *10x10* são igualmente relevantes para todas as áreas disciplinares do ensino secundário.

As evidências recolhidas permitem constatar uma reinvenção da pedagogia por via da sua relação dialógica com as linguagens artísticas em situação de parceria colaborativa; permitem ainda sublinhar que não tem ambições de excentricidade ou de extrema novidade - como afirma Bordes:

“la genialidade de todos esos grands artistas fue ser originales, no por la invención, sino por volver a los orígenes (...) la novidade es uno de los grandes mitos sobre los que se há construído una falsa idea del arte moderna, olvidando que los grands génios han utilizado la repetición, y volviendo a contar la historia ya conocida nos han hablado de lo esencial” (Bordes, 2007, p. 15)

No *10x10*, as composições interdiscursivas permitiram revalorizar e energizar as próprias tecnologias da educação escolar

“As tecnologias da educação escolar (...) não são, de forma alguma, ferramentas que, quando usadas corretamente, produzem jovens bem formados, como produtos acabados de sair de uma linha de montagem. (...) As tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo.” (Masschelein & Simons, 2013, p. 65)

## CONCLUSÕES

Organizamos as conclusões do artigo em torno de dois eixos principais que emergiram da investigação desenvolvida, dos quais se destacam:

### a) A intencionalidade pedagógica

Os objetivos e o desenvolvimento do projeto são sobre e para os processos pedagógicos, as estratégias de trabalho e não sobre os resultados de aprendizagem produzidos.

Observou-se a interrupção dos automatismos que têm invadido o fazer pedagógico por via do controlo, da standardização, e do foco nos resultados mensuráveis da escolarização. Deu-se espaço para a libertação de um pensamento pedagógico subalternizado pela didática, pela avaliação, pela objetificação. Como sustenta Loponte (2013)

“A linearidade de pensamento em relação ao trabalho em educação manifesta-se nos modos mais comuns de pensar aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e de avaliação: modos reféns de manuais prescritivos, modos resistentes a ousadias, a inovações e a qualquer pensamento inusitado que rompa com o que já é esperado” (Loponte, 2013, p.6)

É nesta ruptura / interrupção dos automatismos que se evidencia uma das principais intencionalidades do *10x10*. Tendo consciência de que delinear estratégias pedagógicas com base em intencionalidades implica sempre ter em consideração a ecologia da ação, há que reconhecer a complexidade inerente a essa mesma ação, que convoca o aleatório, o acaso, a iniciativa, a decisão, o inesperado, o imprevisto, as suas derivas e transformações (Morin, 2000). É pela abertura e aceitação do inesperado e do incerto que se cria a possibilidade de reinventar e renovar as práticas pedagógicas vigentes, numa tensão permanente entre o desejável e o possível, permitindo melhorar e tornar visível o trabalho da educação.

“o trabalho da educação implica uma vida pedagógica, entendida como uma maneira de viver, habitar e de estar no mundo da educação, uma forma de exercer ou de se exercer nos assuntos educativos, se ele implica processos de subjectificação, e não apenas de qualificação ou socialização (Biesta, 2006), que remetem para questões epistemológicas, éticas, estéticas e existenciais, então ele pode emergir como trabalho de criação, de abertura ao mundo e ao outro – a outras linguagens e pessoas – e não como trabalho burocrático, executivo e produtivo.” (Gomes & Gonçalves, 2015, p. 40-41)

### b) Relações entre práticas artísticas e práticas pedagógicas

O projeto potenciou a dimensão criativa, artesã da pedagogia por via da parceria estreita entre o/a professor/a e o/a artista a arte da composição radicada no (re)conhecimento da plasticidade e interdisciplinaridade da pedagogia na intersecção com o fazer artístico. Ao permitir a experimentação e a abertura para explorar novas práticas pedagógicas, o *10x10* contribui para a dar visibilidade à dimensão artística e criativa da pedagogia, reabilitando-a e desocultando-a na escola de hoje.

A cultura colaborativa, que constitui um dos eixos estruturantes do *10x10* — evidenciada em trabalhos anteriores (Swinnerton, Gomes & Gonçalves, 2014) tanto é promovida pela natureza das relações estabelecidas entre os seus intervenientes (equipa da F.C.G., artistas, professores e alunos, escolas e centros de formação,...) como pela natureza do relacionamento construído entre práticas artísticas e práticas pedagógicas. fundada na interdisciplinaridade e na interdiscursividade.

**REFERÊNCIAS:**

- AAVV. (s.d.). *Micropedagogias 10x10 3 edições. 2011-2015. Documento policopiado.* (A. Pardal, J. S. Pereira, & M. d. Assis, Edits.) Lisboa: DESCOBRIR. Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e a Ciência.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future.* Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus.* Madrid: Catedra.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230
- Davis & Sumara (2008). Challenging images of knowing: complexity science and educational research. *International journal of qualitative studies in education*, 18(3), 305-321.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, E. X., & Gonçalves, T. (2015). Trabalho da educação: acção humana, não produtividade e comunidade. *Interacções*, 24-46. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8464/6039>
- Gonçalves, T. (2008). *Educação e cognição: construção de um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Sevilha.* Sevilha: sem publicação.
- Loponte, L. G.(2013) Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(25). Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlacs, experimentações. Arizona State University. Obtido de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v21n25.2013>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública.* Belo Horizonte; São Paulo: Autêntica Editora.
- Morin, E. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* S. Paulo: Cortez Editora.
- Nóvoa, A. (2008) O Regresso dos Professores em Actas da Conferência “Desenvolvimento Profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”, Lisboa, 27/28 Setembro 2007, Ed. Min. Educação, DGRHE, 2008, (pp.21-28)
- Pires, A.L. Gonçalves, T.N. & Gomes, E.X. (2015). Formação contínua de professores e construção de saberes pedagógicos em contexto: o projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. Em P. et al, *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (III): investigar práticas em contexto (e-book).* Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido de [https://www.si.ips.pt/ese\\_si/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F-1578426110/3\\_ebook\\_versao\\_final\\_web.pdf](https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-1578426110/3_ebook_versao_final_web.pdf)
- Roldão, M.C. (2007) Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Dossier: Trabalho Colaborativo de Professores, *Noesis* nº71, p. 24-29
- Silva, A. E Pereira, F. (2013) Gestão da formação contínua de professores em agrupamentos de Escolas: dinâmicas e desafios. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.13, n. 28, p.9-31, jan/jun. 2013
- Silva, M.L. (2011) A Investigação-Acção em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores. Dissertação de Doutoramento em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
- Swinnerton, M.A., Gomes, E.X. & Gonçalves, T.N. (2014) Parcerias Criativas - espaços entre a formação, a pedagogia e a arte. Uma experiência de investigação em parceria. em Pires et al (coord), *Trabalhar (s)em rede em Educação: Dinâmicas de Cooperação.* Caparica: UIED - Coleção Educação e Desenvolvimento

# CONSTRUÇÕES CRÍTICAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A PROPÓSITO DE UM G.I.P.E.

Gracinda Hamido<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém (PORTUGAL),  
gracinda.hamido@ese.ipsantarem.pt*

## Resumo

Neste espaço pretendo apresentar e discutir um conjunto de reflexões realizadas a propósito da conceção e consolidação de um gabinete de intervenção em Psicologia e Educação (GIPE) numa instituição de ensino superior politécnico. O lugar, o tempo, e o espaço de pensamento em que emerge o GIPE situam-no, e à sua missão, na intersecção de várias (id)entidades, em fases e contextos de transição (real e simbólica) diversas. Essas circunstâncias mesmo, é que me levaram a entender ser relevante, precisamente no contexto da temática deste congresso, trazer à discussão e buscar o enriquecimento destas reflexões que se constituem mais como uma experimentação com ideias do que uma sistematização de ideias.

A missão principal do GIPE é garantir a inclusão, a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. A sua ação desdobra-se em apoio psicológico direto a estudantes e apoio à investigação(e)ação psico-educativas. Desenvolvo este trabalho assumindo um conjunto de pressupostos ontológicos e epistemológicos inspirados na psicologia construtivista crítica e nas abordagens dialógicas clínicas da Psicologia, que sublinham o caráter dinâmico, complexo e eminentemente social do *self*.

Do conjunto de reflexões feitas, reterei nesta discussão as que se referem: i) aos estudantes, em busca de bem-estar e de aprendizagem, e em pleno processo de transição entre “esferas de experiência”; ii) a mim própria, entre a psicóloga clínica e a psicóloga educacional que sou, em busca de fertilizar reciprocamente esses dois *self* numa sinergia interdisciplinar, atravessando a zona “inter” ambos os campos de saber que, como todas as zonas de fronteira, faz também parte integrante daquilo que delimita.

Palavras-chave: Psicologia e Educação, Construtivismo Crítico, Transições, Identidade e mudança.

## Abstract

In this article I intend to present and discuss some reflections made concerning the design and consolidation of an intervention office in Psychology and Education (GIPE) in a polytechnic institution. The moment in which GIPE emerges places it and its mission at the intersection of several (id)entities in several stages and transition contexts (real and symbolic). This is why, in the context of the thematic for this Congress, I considered relevant to bring to discussion and try to enrich these reflections. More than a systematization they are mainly an experiment with ideas.

The main mission of GIPE is to ensure inclusion, learning and well-being of students. Its action unfolds into direct psychological support to students and support to research and psycho-educational action. I develop this work with a set of ontological and epistemological assumptions inspired by critical constructivist psychology and dialogic approaches in clinical psychology, which emphasize the dynamic, complex and eminently social nature of self.

From all the reflections I will retain for this discussion those concerning: i) students in search of well-being and learning, and in the process of transition between "levels of experience"; ii) myself, between the clinical psychologist and the educational psychologist that I am, in search of mutually fertilising these two self, in an interdisciplinary synergy, crossing the "inter" zone between both knowledge fields that, like all border areas, is also an integral part of what it defines.

Keywords: Psychology and Education, Critical Constructivism, Transitions, Identity and Change.

## 1 INTRODUÇÃO – O CONTEXTO E A HISTÓRIA

*“Só podemos compreender um sistema quando tentamos mudá-lo.”*

*[Edgar Schein, 2002]*

Neste trabalho pretendo dar conta de um conjunto de reflexões que venho desenvolvendo, no contexto da criação de uma estrutura de acolhimento e apoio psicológico a estudantes do ensino superior politécnico (o GIPE-gabinete de intervenção em Psicologia&Educação). Fui nomeada responsável desta nova estrutura na unidade orgânica a que pertença (uma Escola Superior de Educação de um Instituto Politécnico) na sequência de um projeto que apresentei e que mereceu a concordância e adesão institucional; este projeto, por seu turno, corporiza um primeiro resultado de um ponto de viragem pessoal e profissional. É, portanto, neste contexto que me dedico aqui a tecer um primeiro mapeamento de algumas reflexões e elementos (não digo variáveis!) envolvidos (e a envolver) neste desígnio de desenvolver e consolidar um espaço de apoio psicológico aos estudantes.

Farei uma breve contextualização diacrónica do GIPE, que justifica e ajuda a compreender a sua emergência. Cuidarei também de explicitar algumas opções epistemológicas, conceptuais e metodológicas, bem como a sua interdependência e coerência interna. É suportada nelas que realizo a leitura das “trajetórias de participação”, “transições entre esferas de experiência” que estarão sob o meu olhar, e que são experienciadas quer pelos estudantes (em quem se foca a missão do GIPE), quer por mim própria.

### 1.1 Os ‘Estados da Arte’ (global e local)

*Se planeares para um ano, planta arroz.*

*Se planeares para 10 anos, planta uma árvore.*

*Se planeares para 100 anos, educa pessoas.*

*[provérbio Chinês]*

É globalmente incontestada a ideia de que a educação e os sistemas educativos possuem um papel de enorme relevância na construção e no desenvolvimento das sociedades e das culturas, bem como que a educação deve ser desenvolvida de forma holística, encarando o estudante como uma pessoa histórica e culturalmente situada. Vários estudos e documentos oficiais sublinham os impactos dos investimentos nos estudantes (e respetivas famílias), no seu bem-estar, na sua aprendizagem, para a melhoria da sociedade, entre outras razões, pelos retornos que comprovadamente apresentam: o aumento do desempenho académico, das competências pessoais e profissionais, a garantia de sucesso e dos seus contributos subsequentes para as economias e para o progresso global. Os mesmos documentos recomendam, encorajam, um crescente reforço desse investimento (OECD, 2015; Unesco, 1998).

Uma segunda ideia que tem vindo a merecer crescente consideração, é a de que a desejada excelência da apropriação do conhecimento científico, técnico e/ou artístico, que se exige de toda a formação superior, tem de se fazer acompanhar da garantia de apropriação, pelos estudantes, de competências transversais relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social, a sua capacidade de reflexão crítica, resolução de problemas, e de resiliência, de adaptação, etc, competências não só valorizadas como cada vez mais exigidas a todos os cidadãos, em todas as profissões e mercados de trabalho (Figueira et al, 2014). As ações de orientação, apoio e treino dos estudantes nas mais diversas áreas, cada vez menos se podem circunscrever aos espaços e tempos que, no acordo de Bolonha, foram designados “de contacto”. As instituições têm, pois, de adequar-se às dinâmicas de mudança que as atravessam. Isto exige delas uma grande inteligência na liderança, na regulação curricular, na gestão da comunicação e sobretudo na definição e avaliação de prioridades e estratégias de ação. A investigação indica-nos, de modo muito consistente, que condições mais complexas e contextos de maior diversidade, como os que caracterizam hoje o Ensino Superior, exigem a capacidade de incorporar interesses e sensibilidades diversos, modos de gestão e funcionamento mais colaborativos e horizontais (Fullan, 2001).



Uma terceira ideia refere-se à crescente diversidade que povoa o mundo e as instituições educativas, diversidade que nem sempre tem sido adequadamente acolhida e (co)respondida. A persistência das instituições educativas em manterem formatos pedagógicos, espaços e tempos fragmentados em “disciplinas”, professores especialistas de áreas diferentes, responsabilidades dispersas por áreas diferentes da vida do estudante, nem sempre articuladas como seria desejável, não contribui para uma resposta integrada, humanizada, adequada às necessidades diversas dos estudantes, muito menos ainda para prevenir situações de risco, quaisquer que sejam. Neste contexto, tem vindo a ser reconhecida um pouco por todo o mundo a relevância de existirem, nas instituições, estruturas de resposta adequada aos estudantes (Seifert et al., 2014). As estruturas de apoio aos estudantes, nos vários formatos de que se podem revestir, possuem impactos positivos a nível social, económico, e da própria saúde mental. A promoção de um acompanhamento de proximidade previne situações de insucesso e de abandono, com evitamento de todos os custos para os próprios estudantes, famílias e comunidade que isso implica (Briggs et al., 2012; OECD, 2015; Unesco, 2002).

Partindo destas primeiras ideias, encetei buscas de enquadramento do que entendi que poderia ser o meu contributo e função, adentro de um projeto que crescesse valia ao trabalho que se realizava já na minha Escola / Instituto.

Esta procura resultou coincidente com um Projeto de prevenção do abandono e promoção do sucesso escolar, da iniciativa da vice-presidência do Instituto. Estávamos então em Setembro de 2015, e fui chamada a participar de algumas reuniões de trabalho, nas quais estavam envolvidos, para além da própria vice-Presidente, o Provedor do estudante, representantes dos Conselhos Pedagógicos das cinco unidades orgânicas/escolas do Instituto, representantes de serviços académicos e de ação social, representantes de entidades regionais (IPDJ, CRI Ribatejo –grupo de prevenção de comportamentos aditivos e dependências em contexto académico-; Câmara Municipal). Pude tomar contacto com o objetivo em causa, resultante de um estudo interno sobre o abandono, no ano 2013/2014: indicava este estudo uma taxa global de abandono (no Instituto) de 16%, com particular incidência nos 1<sup>os</sup> anos das Licenciaturas (68% dos abandonos registados). Encetaram-se ao longo do ano 2014/2015 algumas medidas: - programa “retomar”; - gabinete de acompanhamento psicopedagógico, localizado nos serviços centrais de Ação Social; - parcerias com as entidades regionais referidas; - envolvimento de Associações de Estudantes. Acentuava-se a necessidade de: - desenvolver ações de acolhimento e integração dos novos estudantes; - uniformizar procedimentos, face a respostas dispersas em cada UO, não articuladas entre si; - rentabilizar, potenciando para todo o Instituto, as experiências e ações de cada Escola. A lógica de centralização institucional nos “serviços”, desenquadrava de certo modo este projeto, em termos técnicos e científicos, da leitura de prevenção e intervenção psicológica e educacional, investigativa e de proximidade, que pretendia imprimir no GIPE. Assim, embora mantendo-me ligada, decidi também prosseguir a procura do quadro institucional, prático e conceptual mais adequado para dar corpo a esse trabalho que pretendia produzir.

Importa neste ponto referir que encontrei, no País, duas estruturas de caráter associativo/colaborativo com que me identifiquei: - a RESAPES (Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior) e o GTAEDS (Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior). Ambas reconhecidamente representativas de estruturas de apoio aos estudantes de todo o país, ambas trabalhando em rede, de modo colaborativo e adaptado, porque próximo da realidade e regulado de modo contínuo. Ambas alimentando construção de conhecimento sobre a sua própria ação, com o intuito de a melhorar. Nos encontros nacionais promovidos por estas estruturas, em Maio de 2016, encontrei efetivamente uma comunidade de prática na qual revi o percurso que pretendia encetar.

## **1.2 O GIPE enquanto ‘resposta’: definir as fronteiras da missão**

Neste contexto institucional e num momento de transição e questionamento pessoal e profissional, convoquei como que a minha perceção de figura-fundo na tentativa de identificar as fronteiras da resposta que a instituição e eu própria necessitávamos. De facto, a criação de fronteiras é uma forma de diminuirmos a ambiguidade e a incerteza; no entanto, não é senão quando encetamos viagens para além das fronteiras definidas, num movimento que nos impulsiona de novo para o desconhecido, que conseguimos crescer, mudar permanecendo nós mesmos e porventura reforçar a nossa identidade, sempre compósita.

Encontrei um primeiro caminho no meu perfil mestiço do ponto de vista científico e na já longa experiência de trabalho e de reflexão envolvendo a mobilização integrada de saber psicológico das áreas clínica e educacional. Identifiquei, por outro lado, um “ponto de vigia” na posição exterior à

função docente embora comprometida experiencialmente com ela, e na posição distanciada embora igualmente comprometida e crítica, de tarefas de coordenação / gestão, equidistante o suficiente para se poder constituir como ponto de mediação comunicativa.

A construção do projeto GIPE sustentou-se, portanto, em dados de observação local, na identificação do estado da arte regional, nacional e internacional, bem como em referenciais de avaliação e de garantia da qualidade nas IES. O projeto foi entregue em Novembro de 2015 e apresentava como objetivo geral "(...) constituir-se como um contributo na direção da melhoria da qualidade do IPS e da ESES em particular, no que refere aos processos educativos que se desenvolvem, e às aprendizagens e formação global dos seus estudantes, razão principal da sua existência!". Sublinhava-se, no entanto, o entendimento de que a implementação de medidas de melhoria real não é compaginável com medidas avulsas, não atentas às condições da sua própria sustentabilidade. "A desconexão ou desarticulação das medidas que se tomam pode conferir a ilusão de que se está a mudar, mas na verdade não mudar o essencial, os modos de ensinar e de aprender (e de promover a saúde, a inteligência, a competência, o bem-estar) e os modos de viver (n)a ESES." Efetivamente, procurava assumir-se como elemento complementar e interdependente de respostas existentes, perseguindo a missão própria e específica de contribuir para criar condições para a inclusão, a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes.

Enunciei, no projeto, três maiores dimensões de ação do GIPE:

- Dimensão de orientação e aconselhamento personalizados ao estudante: disponibilização de apoio/aconselhamento psicológico direto a todos os estudantes, com particular incidência nos estudantes em situação de vulnerabilidade (exclusão, risco de abandono e/ou insucesso), visando o seu desenvolvimento pessoal, académico e de profissionalização, capacitando o estudante através da promoção:

i) do auto-conhecimento, da auto-estima, da autonomia e da reflexividade e proatividade crítica;

ii) da auto-regulação e organização do pensamento, da capacidade de comunicação e relacional. O apoio psicológico visa, pois, o suporte à tomada de decisões, à autonomia e identidade próprias de cada estudante.

- Dimensão de Desenvolvimento & Investigação: apoio à investigação(e)ação psico-educativas (participação em projetos de I&D que envolvam estudantes, qualquer que seja o seu papel/estatuto nesses projetos). Nesta vertente reforça-se o papel interventivo da Psicologia no plano da construção de conhecimento profissional, nos próprios estudantes, nas diversas fases dessa construção, ao longo da sua formação superior, e nas diversas áreas de formação em causa no Instituto como um todo (educação, saúde, desporto, gestão e tecnologias). A elaboração de uma linha de investigação em Psicologia & Educação e a proposta da sua inclusão na Unidade de Investigação institucional, ações já realizadas, inserem-se nesta linha de trabalho.

- Dimensão Organizacional: contribuir para o desenvolvimento de mecanismos de regulação / avaliação do conjunto do trabalho realizado com os estudantes. Manter e ampliar uma rede de parceiros, especialmente ligados a projetos de I&D, alguns já nessa altura em acompanhamento por mim.

Na fase inicial deste projeto GIPE, focamos com particular incidência os estudantes dos primeiros anos (Licenciaturas e Tesp), estudantes com necessidades particulares (quer aqueles estudantes em risco de insucesso, quer aqueles que apresentam grande potencialidade ou aptidão para a excelência). Existe, assim, uma intencionalidade preventiva em relação à emergência de situações de insucesso e/ou abandono, mas também de estruturação gradual e institucionalmente participada de um sistema de referência e acompanhamento dos estudantes com vista a criar (a médio prazo) e tornar sustentável uma rede de proximidade no acompanhamento e apoio das trajetórias dos estudantes.

### 1.2.1 *Processos de significação da resposta*

O desenvolvimento deste projeto de consolidação do GIPE enquanto estrutura de serviço, por um lado, e de construção de conhecimento a partir de (e sobre) a sua própria ação e campo de saber, por outro, colocou-me (de novo) face à discussão interminável da mudança e da identidade. Digo 'de novo', porque me havia entregue há alguns anos a um projeto/pesquisa sobre um processo de mudança curricular e organizacional e de uma equipa de supervisão da qual fazia parte, e da qual resultou uma discussão sobre vivências de mudança e concomitantes (trans)formações identitárias, que não se constroem no vazio, de modo descontextualizado, nem isento de conflito, de negociação de sentidos, na ausência de "outros", em suma, na ausência de mudança. Do mesmo modo, a mudança só se evidencia quando a identidade é de algum modo questionada.

A construção deste projeto foi efetivamente ocasião de me confrontar e responder a um momento de revisão da minha função e de reposicionamento de papel profissionais, com tudo o que isso implica. Encontrei em mim própria um exemplo vivo do que Zittoun (2012) identifica como “linhas de mudança resultantes de rupturas no curso de vida”: o reposicionamento identitário, a aprendizagem (re-definição de modos de compreensão e/ou de ação) e os processos de *sense-making* (significação) ligados à (re)valorização de situações, afetos, instrumentos /elementos simbólicos usados na atividade semiótica.

Em linha com a minha formação original, em Psicologia Clínica, e em continuidade com uma trajetória marcada pela miscigenação, encontrei na Psicologia Socio-Cultural e no conceito de Self Dialógico uma âncora conceptual importante.

A investigação psicológica sobre o self a identidade, núcleos do SER, procura responder a algumas questões básicas e interdependentes que estão também nas minhas preocupações: como é que mudamos? Como é que apesar de mudar (ou mesmo porque mudamos) continuamos sendo “os mesmos”? Através de que processos se preserva o necessário dinamismo de construção identitária e simultaneamente a flexibilidade e a estabilidade que garante a continuidade do self através de vários momentos e “esferas de experiência”?

Sempre retornando à missão do GIPE, e neste contexto reflexivo, identifiquei como elemento relevante da minha ação tentar construir uma compreensão das várias (id)entidades envolvidas nesta missão (estudantes, docentes, staff, escola enquanto organização educativa), olhando-as do ponto de vista dos possíveis pontos de intersecção entre si e portanto, também, das suas fronteiras bem como (sobretudo) dos processos de transição (migrações físicas e simbólicas) em que estão envolvidos os seus selves e as suas relações /encontros. Refiro-me a processos ocorrendo:

- nos estudantes (jovens e adultos), em busca de bem-estar e de aprendizagem, e em pleno processo de transição entre “esferas de experiência”, internas (estudante-profissional, por ex.) e relacionais (família-escola, por ex.);
- nos docentes e staff, co-constructores de uma cultura académica/organizacional atravessada por confrontos entre posturas mais críticas ou mais complacentes, mais comprometidas com a produção de conhecimento ou com a manutenção de poder(es);
- na relação entre cultura estudantil e cultura académica / organizacional; entre cultura familiar e cultura académica;
- na escola enquanto organização educativa e enquanto instituição pública, num processo (de há muito oscilatório) entre a afirmação e mesmo sobrevivência identitária, e a inovação e mudança;
- em mim própria, entre a psicóloga clínica e a psicóloga educacional/educadora que sou, em busca de fertilizar reciprocamente esses dois *self* numa síntese /sinergia interdisciplinar que me permita aprender a estar nessa fronteira, construindo conhecimento.

Do conjunto de elementos deste trabalho que continuam em reflexão, possuem no momento particular relevância aqueles que se prendem mais diretamente com os estudantes, pelo tanto que a missão do próprio GIPE se foca precisamente neles. Não poderei, no entanto, deixar de mobilizar aspetos dos restantes, desde logo em coerência com o paradigma sistémico de que me reclamo.

A perspetiva será documentar e analisar o que acontece em pontos de contacto (intersecção?), e sobretudo nas transições entre as “culturas” (enquanto sistemas de atividade) estudantil e académica/organizacional, do ponto de vista do quotidiano e focado nas condições de aprendizagem e bem-estar dos estudantes. Pensar isto (entre outros ângulos possíveis) a partir das diferentes fronteiras entre diferentes contextos/cenários que têm de ser atravessadas pelos estudantes no processo de formação e na sua trajetória educacional (tal como no seu processo de desenvolvimento identitário); isto é, pensar aprendizagem e bem-estar dos estudantes, em termos das condições que possibilitam/ potenciam o atravessamento dessas fronteiras, das práticas que caracterizam a garantia dessas condições. Não se trata, portanto, de focar nem apenas as práticas formativas/pedagógicas e curriculares (o que poderia limitar e enviezar o foco), nem apenas as mudanças ou melhorias organizacionais (que facilmente se enredam em lutas de poder), nem apenas dados dos próprios estudantes (da sua preparação anterior, da sua proveniência socio-cultural, etc) que poderia dispersar erráticamente o foco. Trata-se de focar essas dimensões ao mesmo tempo e articuladamente, e fazê-lo posicionando-me do ponto de vista das “passagens” e das “zonas” em que essas passagens se fazem, pelos estudantes, na sua trajetória adentro do contexto ensino superior / ESES neste caso. É desse modo simultâneo e articulado, interdependente, que se desenrolam e se podem desocultar e acompanhar os movimentos identitários dos estudantes.

Neste ponto afigura-se importante clarificar sinteticamente o quadro epistemológico em que me situo.

## 2 IDENTIDADE E MUDANÇA – EPISTEMOLOGIA RELACIONAL E CONSTRUTIVISMO CRÍTICO

A missão do GIPE traça-se em pleno terreno da pessoa, da sua identidade, das trajetórias de aprendizagem e de mudança.

Quando falo de *mudança*, quero referir-me a uma dinâmica que sinaliza algum processo de transição entre pontos diferentes do espaço e/ou do tempo, e sobretudo do pensamento, sem perda de sentido de continuidade; ou seja, assumo uma conceção de mudança que não a desgarra da sua gêmea identidade (Morin, 2001; Zittoun, 2012).

Atravessar o domínio da identidade implica reconhecer o seu carácter plural e dinâmico, isto é, envolve a relação da pessoa consigo própria e com os outros, relação que gera a própria identidade e a transforma ou redefine em cada situação de interação. Assumo, pois, a perspectiva de que a pessoa se constrói, enquanto tal, de forma interdependente com os processos sociais em que se envolve. O que a pessoa é, como pensa, como age, não se esgota em si própria, mas é relativo à relação que mantém com outros (Hamido, 2010; Perret-Clermont, 2005; Wertsch, 1985).

Neste sentido se afirma o carácter dinâmico do self, que se apresenta não como um conjunto de dados estáveis, mas como uma entidade múltipla, heterogénea, e atravessada por tensões entre “posições” que o Eu ocupa num espaço dialógico interno e que alimentam vozes distintas, dentro da mesma pessoa. Cada “voz” associa-se a uma “posição do Eu” que cria significado sobre as experiências e que se corporiza como que numa personagem (Hermans, 2001). O self é dialógico, na justa medida em que estas personagens / “posições do Eu” interagem entre si, e com os contextos em que se situam, sofrendo transformações que dão corpo ao funcionamento psicológico e à organização estrutural e temporal da identidade (Marsico, 2013; Valsiner, 2012). A auto-regulação /auto-organização destes processos é uma tarefa adaptativa central e incontornável na construção do auto-conhecimento (como de resto na construção de todo o conhecimento) e da identidade.

A construção da identidade corresponde, assim, a um processo de socialização e, ao mesmo tempo, de individualização. A identidade que se deseja ter para si (quem se deseja ser, posição assumida) gera-se e transforma-se num contexto em que outros vão afirmando e enquadram o quê e como deve ser (identidade atribuída, desempenho de papel atribuído, de filho, aluno, etc). A pessoa que se é, é incorporada, de modo nem sempre isento de conflitualidades, em posições internas do self (Hermans, 2001), com vozes distintas como referimos, e define elos entre essas posições internas e as posições externas. Estas últimas referem-se não a “outros” fisicamente exteriores, mas a posições que representam outros significativos, isto é, aos lugares que outros podem ocupar no self, como uma espécie de “outro Eu” (*inner alter*) (o meu professor, o meu amigo...)(Cunha et al., 2012; Hermans, 2001; Marková, 2006). Ocorrem entre estas diversas posições do self permanentes interações e mesmo fenómenos de hibridização ou *interanimação* de linguagens (Bakhtin, 1981, in Wertsch, 1985). A pessoa *que se é* (ou aquela em que nos vamos transformando) atravessa, portanto, os níveis de identidade social e pessoal e, por isso, sofre necessariamente o impacto da era histórica e do contexto cultural e organizacional em que se situa. As identidades em construção são pois, (re)constituíveis na interação, e são também constitutivas dela.

Sendo o papel das interações central nos processos de construção identitária, a comunicação (e os instrumentos e recursos simbólicos nela envolvidos) será o seu elemento cultural configurador. É esse o instrumento mediador de processos de negociação de sentidos, de interpretações das situações vivenciadas (familiares, formativas, etc) e de normas, valores, representações sobre o próprio conhecimento, em suma de pensamento. Apenas a comunicação, colocação em comum, partilha de significações atribuídas, dando forma semiótica às experiências pessoais, permite tornar essas experiências acessíveis aos outros e a si próprio. Os elementos/recursos simbólicos usados nos processos de comunicação (discursos produzidos, representações, etc) transformam-se em “objetos de transação” (objetos de ação conjunta, possibilitando partilhar emoções e ideias) e também em “objetos transicionais” (situados “entre” os mundos interno e externo ao sujeito) que possibilitam a cada pessoa trazer à memória aspetos da sua vida interior (memórias, emoções, etc) e recriá-los ativamente no contexto da interação (Zittoun & Grossen, 2013). Um pouco mais à frente retomarei

esta perspectiva, que justifica a relevância e pertinência deste quadro de leitura para o desenvolvimento da dimensão de orientação e aconselhamento no GIPE.

O pensamento enraiza-se em atividades sociais habitadas por vários tipos de mediações simbólicas. Como afirma Perret-Clermont (2005): “O espaço de pensamento constitui a margem de manobra na atividade psíquica, que permite ao indivíduo planificar a realidade percebida com o intuito de a representar ou simbolizar, de modo a poder refletir sobre ela.” (p. 17). Para os jovens em especial, os espaços de pensamento podem ser aqueles que as culturas familiares ou acadêmicas permitem, promovem ou legitimam, no uso de recursos simbólicos, discurso, regras por ex., mais ou menos reasseguradores que permitam distanciamento e leitura das experiências anteriores e atuais de forma construtiva e crítica.

O carácter dialógico e relacional que, assim, reconheço ao pensamento, ao conhecimento e à identidade, deslocaliza-os, por assim dizer, do exclusivo âmbito individual, para os contextos físicos e sociais, conferindo-lhes uma natureza situada, no sentido em que utilizam recursos, instrumentos conceptuais e materiais presentes localmente e emanados da cultura em que se inserem, isto é, enquadrados por contextos socio-históricos e locais/institucionais particulares. Daí a impossibilidade epistemológica que assinala, de desconectar do apoio ao pensamento dos estudantes, uma análise das dimensões organizacionais e mesmo macro-contextuais nele envolvidas.

Por outro lado, e em coerência com a Teoria Crítica com que me identifico (Kincheloe, 2006), entendo que a deslocalização a que me referi não descompromete os indivíduos, antes acentua e contribui para os legitimar como co-autores dos significados, sentidos e impactos que resultam das atividades conjuntas que empreendem (Wertsch, 1985). São co-produtores das suas próprias histórias de vida, das suas narrativas e das culturas em que se inserem. São decisores acerca dos seus próprios modos de pensar e conhecer, bem como dos recursos simbólicos que os alimentam (Zittoun & Grossen, 2013).

Para a ação prevista no GIPE, as implicações de assumir uma epistemologia relacional não se prendem apenas com a natureza socialmente construída do conhecimento e dos fenómenos humanos, e com o papel configurador da comunicação nessa construção. A essa dimensão construtivista associa-se também uma visão crítica que igualmente coloca sob análise questões de poder inerentes ao ‘ser’ e também ao ‘saber’; entre outros, aspetos de validação e legitimação do conhecimento como os que estão ligados ao domínio de certas linguagens (e ao acesso que elas permitem ao conhecimento), à maior ou menos valorização de saberes construídos a partir das práticas (educativas, pré-profissionais, etc.). Decorre da ideia de apoio ao desenvolvimento e investigação prevista como dimensão de ação do GIPE, o objetivo de promover o envolvimento dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento académico e profissional, de modo articulado com a conquista identitária que a formação superior também tem de garantir.

## 2.1 Trajetórias, Transições e Processos de significação

Numa análise de várias tradições conceptuais e perspectivas teóricas acerca do conceito de “trajetória de vida”, Zittoun (2012) alude à construção de sentidos como uma das mais essenciais características do ser humano. A compreensão dos fenómenos, a decisão relativa aos comportamentos, etc dependem largamente dos sentidos que vamos atribuindo, sendo essa atribuição resultante, ela própria de uma construção que não realizamos sozinhos. As mudanças vitais exigem reelaboração desses sentidos. As mudanças que possuem consequências duradouras, que se prolongam no tempo, são o que Zittoun denomina “rupturas”. As rupturas interrompem modos de mudança mais “transitiva”, continuada, quotidiana, porque são exigidas da pessoa reajustamentos significativos, “migrações” físicas e/ou simbólicas que definem os chamados “pontos de viragem” ou “momentos críticos” nas trajetórias de vida. Os reajustamentos e adaptações necessários constituem as “transições”. Se e quando estas transições são “normativas”, no sentido de serem expectáveis numa determinada fase ou momento da vida da pessoa, é mais provável que elas não sejam subjetivamente experienciadas enquanto rupturas (por exº a entrada no ensino superior numa idade avançada, ou a passagem para o mundo do trabalho sem qualquer experiência).

Os jovens, socialmente identificados como seres “em transição”, estão expostos a múltiplas mudanças entre “esferas de experiência” (vida familiar, trabalho, vida escolar, lazer, etc..)(Zittoun & Grossen, 2013). Cada uma delas constitui-se como um sistema de atividade dotado de cultura, formatos discursivos, rotinas e representações próprias. Se as transições entre essas esferas de

experiência forem sentidas como rupturas, como referi há pouco, o sentido de identidade, a auto-estima, a integridade dos valores dos jovens, podem ser ameaçados. A presença de fatores como o desenraizamento, isolamento, dificuldades de integração e/ou de aprendizagem, deficiência, tendem a agravar a experiência subjetiva de fragilidade ou de ameaça identitária.

As transições são, portanto, migrações espaciais, inter-contextuais, e também passagens temporais, umas e outras reguladas socialmente e possuindo naturalmente impacto sobre as concepções e apreciações de si próprios. Elas apresentam a imensa potencialidade do estímulo à reflexividade, da hibridização de linguagens e de conhecimento, assim como exigem a capacidade de gerir dimensões conflituais e de mudança sempre presentes na aprendizagem. Estou a pensar, por exemplo, nos estudantes que, acedendo ao Ensino Superior, se confrontam com transições entre contextos familiar ou profissional e acadêmico, ou ainda em transições entre a condição de utilizador/“consumidor” de conhecimento (ou deveria dizer informação?) e a condição de seu produtor, enquanto profissional que começa a ser formado para ser.

A sucessão das experiências em tempos e espaços diversos confere (às experiências) sentidos também diversos e lança os sujeitos numa “heteroglossia” (simultaneidade de múltiplas vozes), que é necessário organizar e regular semioticamente, evidenciando-se, nesse processo, uma vez mais, a relevância do contexto (condições históricas, sociais a até fisiológicas) e da comunicação. Os processos de comunicação que acompanham e suportam estes “atravessamentos de fronteiras”, estas transições, são da maior importância, já que contribuem decisivamente para configurar o significado das palavras e das experiências, bem como a capacidade dos sujeitos para se auto-regularem e autonomizarem na gestão deste dinamismo experiencial, semiótico e biológico próprio da existência humana. Atravessando várias esferas de experiência (cada uma mobilizando facetas diversas do self), não só se mantém o sentido de identidade, a integridade do self, com também se mantém essa identidade enquanto “(...) *flexible and dynamic architecture that enables [that entity] to continue facing the newness of life.*” (Zittoun & Grossen, 2013, p. 102).

O “encaixe” organizacional que tais processos de transição possam ter (por exemplo, mediante o encorajamento do pensamento crítico, o acesso à informação, a existência de aconselhamento e apoios comprometidos com a resposta a necessidades expressas dos estudantes), possui uma influência decisiva na aprendizagem e na construção identitária do estudante (Briggs et al., 2012)

Faz por isso sentido tomar as transições como unidade de análise e objeto de trabalho. No que refere ao trabalho do GIPE nas dimensões do aconselhamento dos estudantes e da produção de conhecimento, interessa não apenas estudar os processos de transição que ocorrem, como sobretudo compreender e melhorar as condições propiciadoras do atravessamento equilibrado das fronteiras entre as diferentes esferas de experiência em presença, em cada estudante. O espaço disponibilizado é, desde já, um espaço aberto à comunicação e contacto de todos os estudantes.

A Psicologia Clínica e a Psicologia Educacional confluem, na minha formação, e harmonizam-se no contexto da intervenção que o GIPE projeta ter, enquanto mediador de processos de comunicação e co-construtor de processos de significação de suporte ao estudante.

Os processos que se pretende observar e compreender, adentro dos contextos transacionais e transicionais experienciados pelos estudantes, são movimentos/dinamismos que ocorrem em fronteiras ou zonas de interface que acolhem esses processos: -as interações dos estudantes, por exº, com colegas e professores; -as práticas comportamentais e discursivas caracterizadoras da cultura organizacional: por exº a escola oferece ou não “espaços de pensamento” propiciadores de apropriação não apenas de informação ou treino cognitivo, mas também de “(...) mediação das nossas concepções culturais e morais do mundo, da vida, dos valores das pessoas, das identidades e das relações humanas, no seio das quais as estratégias cognitivas (...) se tornam válidas e plenas de significado.” (Perret-Clermont, 2005, p. 21).

A intervenção do GIPE, quer de forma direta quer indireta, repousa sobre a ideia de que apoiar (re)configurações do pensamento e das trajetórias de vida, a redefinição de valores, a interpretação das suas próprias experiências e o desenvolvimento de competências de auto-regulação, poderão contribuir para criar um sentido de continuidade do *self*, se e quando esse apoio ocorra em contextos apropriados, de reflexão e conversa exploratória, de relações emocionalmente significativas com o outro e contextos como os de aconselhamento, tutoria ou supervisão pedagógica e/ou clínica.

Sem deixar de acentuar a importância do sentido de continuidade, importa também reforçar que as transições ao longo da vida operam mudanças nas rotinas, nos modos de compreender as situações,

nas representações e mesmo nas identidades, e que estas “recolocações” socio-culturais, que se produzem quer no nível societal, quer no mundo interior dos sujeitos, e que alteram equilíbrios identitários, induzem rearranjos socio-cognitivos e também propiciam o desenvolvimento. Contribuir para garantir que estas transições se fazem com o maior ganho possível para os estudantes constitui objetivo assumido do GIPE.

## 2.2 Observar Horizontes em movimento

O trabalho que proponho realizar no âmbito da missão do GIPE, trabalho que designarei de apoio psicológico clínico-educacional, encontra um dos seus focos centrais na co-construção comunicativa, reflexiva e participada das trajetórias dos estudantes. Estarei, contudo, a trabalhar paralela e simultaneamente em transições (atravessamento de zonas de fronteira) ocorrendo em mim própria como pessoa e profissional, interagindo com as que ocorrem com os estudantes.

Distancio-me, enquanto psicóloga, da visão da Psicologia na sua articulação positivista e de “standardização”, enquanto disciplina que categoriza e avalia a cognição, que proclama a normalidade e/ou a patologia, que faz “pronunciações” de caráter ideológico. Procuo considerar as múltiplas formas como o poder atravessa o saber (da Psicologia) e o ato interpretativo que se sustenta nele. Esta é também uma justificação para adjetivar de “crítico” o trabalho que desenvolvo: há um pressuposto subjacente de não-neutralidade, de expansão da consciência de que o ser humano é complexo e eminentemente social e cultural; há uma agenda investigativa (e de desenvolvimento profissional) que procura ser coerente, porque é contra-cartesiana (recusa dualismo objetivista sujeito/objeto, teoria/prática, factos/valores, e promove auto-reflexão e entendimentos sistémicos) e contra-hegemónica (desocultação de significados frequentemente tornados invisíveis, de lógicas, regras tácitas, e relações de poder, visando a construção de significados/conhecimento com caráter emancipatório).

Isto terá implicações para os campos de saber em que me movimento (Psicologia e Educação), uma vez que quer o objeto de estudo quer a metodologia me situam num ângulo novo, que é meta-analítico mas não é exterior nem está ‘para além’ dos restantes: a fronteira, as fronteiras, a zona “inter” ambos os campos de saber que, como todas as zonas de fronteira, faz também parte integrante daquilo que delimita. Como refere Marsico (2013) “By entering into a new domain of focus – on borders between, rather than what is ‘bordered in’– one stands oneself ‘on the border’ of the comforting and reassuring ‘mainstream’ psychology. It means to place oneself on the uncomfortable outer edge of what is currently labeled ‘scientific investigation’ with a light suitcase, knowing you have to build your tools during the transit, but with the firm belief that it is precisely on the border where all the movement and dynamism take place.” (pp. 361-362).

Tomar como objeto de trabalho e de estudo/unidade de análise processos de transição deixa-me, enquanto investigadora numa zona que reconheço como heurísticamente rica, contudo uma zona de incerteza, vaga, já que resulta de dinâmicas completamente situadas, emergentes de negociações de sentidos, de interações e de diálogos intersubjetivos. As transições e os atravessamentos de fronteiras que lhes estão associados, em boa verdade são parte substancial da nossa existência psicológica, a que Marsico (2013) chama “interfacing psyche”. Mas nem sempre são visíveis, pois ocorrem no interior das pessoas (cf. Posições do self, em Hermans). Importa por isso cuidar de condições que lhes possibilitem tornar-se visíveis, serem simbolizadas para poderem ser (re)pensadas. Esses “espaços de pensamento” (Perret-Clermont, 2005) são espaços relacionais e seguros onde um envolvimento pessoal significativo permite apropriação de recursos para refletir e agir sobre a sua experiência.

As posições ontológicas e epistemológicas assumidas, bem como o objeto da missão do GIPE, conduzem-me a assumir o desenvolvimento do plano de trabalho como um processo de investigação-ação. Efetivamente, trata-se de estudar processos à medida que se desenrolam e não apenas resultados. Os estudantes (em transições entre esferas de experiência múltiplas) estão envolvidos ativamente em processos de significação, de atribuição de sentido, às esferas sociais em que estão imersos. Esses processos estão a ocorrer num cenário habitado por inúmeros outros agentes e fatores de influência, que também interpelam os estudantes. Não seria possível encontrar um ponto de observação que não fosse participante e sistémico, mais filmico do que fotográfico; um ponto de análise que não fosse fenomenológico, situado, contextualizado e interpretativo; um ponto de intervenção que não fosse dialógico, construtivista, crítico e co-laborativo (Hamido & César, 2009).

Identifico-me igualmente com a recente abordagem microgenética (Cunha et al., 2012), visando analisar as posições e reposicionamentos do self, ocorrendo em atividades de produção de sentidos,

reconceptualização de narrativas pessoais, no contexto de mudanças desenvolvimentais e identitárias, em contexto psicoterapêutico.

Na senda de relativamente recentes inovações em investigação, nomeadamente no plano da legitimação/validação do conhecimento (questionando objeto e metodologias), entendo que a chamada “ciência idiográfica” traz contributos relevantes para a fundamentação conceptual e metodológica de trabalhos como o que empreendemos no GIPE (para uma mais extensiva reflexão acerca da ciência idiográfica, ver *Yearbook of Idiographic Science*, editado por Sergio Salvatore, Jaan Valsiner e Alessandro Gennaro). A utilização do conceito de “ponto de vista” (Samut & Gaskell, 2012) como objeto central do método idiográfico, afigura-se promissora de compreensão situacional do comportamento social humano: “(...) the individual is more than a cognitive-processing entity. Individuals are social subjects in social relations that relate together in a shared sphere of human activity that involves everyone’s idiosyncratic outlook contemporarily. For the individual, this outlook constitutes a point of view that makes reality what it is for the individual.” (Samut & Gaskell, 2012) (sublinhado meu)

A utilização do self, de si próprio, pelo investigador, no contexto da produção de compreensões, *insights*, interpretações, conclusões e decisões situadas sobre os fenómenos e pessoas com que trabalha, poderá ser também uma das expressões possíveis dessa valia da ciência idiográfica. Neste plano, a meu ver, a reflexividade e a “objetivação da subjetividade” que ela pode propiciar ocupam lugar de destaque (Hamido & César, 2009).

No que à minha dupla raiz conceptual e prática diz respeito (Psicologia Clínica & Psicologia Educacional), entendo que quer no plano do diálogo interno que convoca esses dois “lados” (posições, diria Hermans) da minha profissionalidade, quer na mobilização desse diálogo no contexto das interações com os estudantes, obtenho uma mais profunda compreensão das suas experiências, e uma acrescida consciência da necessidade de construir uma mudança /progresso no paradigma ainda dominante de pensamento e de pesquisa, no campo das Humanidades em geral e da Psicologia em particular. Refiro-me ao sentido da reflexão crítica sobre os métodos de investigação e as condições em que a análise científica e os resultados científicos são produzidos e legitimados. A natureza sistémica e dinâmica dos fenómenos psicológicos aponta para a necessidade de abordagens holísticas que estudem os processos de mudança, atentos a que “(...) *the general rule of advancement is by way of thorough analysis of single cases and their qualitative transformations. (...) The direction of change will clue us into the mechanisms lying behind them.*” (Wagoner, 2007, p.73)(sublinhado meu).

### 3 CONSIDERAÇÕES NÃO-FINAIS

*“A verdade não é relativa, mas relacional.”*

*(Kincheloe, 2006, p. 41)*

Porque me centrei, neste texto, numa tentativa de perspetivar os elementos em jogo no processo de conceber / desenhar uma estrutura de acolhimento e apoio psicológico a estudantes de ensino superior, apenas descrevi alguns dos elementos já identificados, com especial ênfase nos estudantes e em mim própria, enquanto responsável dessa estrutura e investigadora. Procurei, também, explicitar algumas opções epistemológicas, conceptuais e metodológicas, bem como a sua interdependência e coerência interna.

Para (não)concluir, deixo apenas algumas regularidades do meu próprio pensamento, à medida que tentei organizar a experiência reflexiva da qual trouxe aqui algumas evidências:

- A aprendizagem (razão principal da permanência na Escola) é um modo de ‘sense-making’ e este processo envolve /compromete e é interdependente da identidade. A aprendizagem visa e concretiza-se pela mudança, e por consequência a aprendizagem é elemento ubíquo à identidade e à mudança;
- Promover o envolvimento / comprometimento dos estudantes nos seus próprios processos de produção de conhecimento e de construção identitária, corresponde a potenciar o pensamento; este enraiza-se nas atividades sociais que não só o permitem como deliberadamente o estimulam, da forma mais humana, através da imersão em múltiplas mediações simbólicas. Neste sentido, a abordagem à aprendizagem (ainda persistente, sobretudo no ensino superior) que coloca a ênfase nos conteúdos, instrumentos, operações, treinos cognitivos, despojando o estudante do seu contexto e desconsiderando necessidades vitais, deixa de assegurar uma moldura de significado na qual se



reconheça como agente (versus ator), e que dê sentido à sua história e narrativa pessoal em construção (narrativa da qual a passagem no ensino superior não é senão uma parte). A ênfase na mediação (comunicação dialógica) em torno de concepções, valores, objetivos de vida, identidades, relações humanas, oferecerá condições de criação de um ambiente seguro (de aprendizagem e de construção identitária concomitante);

- A relevância da cultura organizacional, mais ou menos capaz de criar “espaços de pensamento” (não necessária nem exclusivamente conectados com a situação formal de ensino-aprendizagem) propiciadores de diálogos (internos e externos) que capacitam para o distanciamento, a reflexão, a apropriação (de conhecimento, de *insights* sobre si próprio); São espaços que têm de oferecer “(...) segurança, regras de funcionamento, instrumentos de mediação e *know-how*.”. Como refere Perret-Clermont (2005): “O convite para a nobre tarefa de pensar tem que ser estendido aos jovens.”(p.23)

- As condições e práticas potenciadoras de ‘atravessamentos’ equilibrados, saudáveis, não são suscetíveis de se constituírem em modelos, pela simples razão de que toda a condição de transição, num contexto de desenvolvimento, reporta-se a fenómenos que “ainda não são” e cujo perfil/características estará indelevelmente ligado a (configurado por) elementos contextuais que não é possível senão observar e analisar à medida que ocorrem;

- O que acabei de afirmar justifica que a mais adequada metodologia para identificar as condições e práticas que desejamos, deva ser coerente com a natureza do que se pretende estudar. Essa coerência deverá ser, também, critério de rigor desse trabalho.

- Os fenómenos/situações do Humano são realidades vivas que põem em ressonância processos múltiplos pessoais, interindividuais, grupais e organizacionais. Compreendê-los envolve aceder a esses significados /sentidos múltiplos sem pré-conceitos e acolhendo de peito aberto a força centrífuga da mudança e a força centrípeta da identidade.

- A transição é um “analisador transdisciplinar” (Zittoun, Oxford), nó que ata passado e presente e futuro, ponto privilegiado de observação, espaço e tempo de risco, mas também de oportunidade de aprendizagem, de mudança e de reforço identitário.

- Entre mudança e identidade instala-se frequentemente o mesmo paradoxo que Morin (2001) identifica na co-presença da ordem e da desordem, ela própria condição da organização dinâmica do Universo. Já em momentos e reflexões anteriores o disse, e retorno a este ubíquo paradoxo, que sinto cada vez mais “comandar o mundo”: se mudar parece implicar perder um pouco a sua identidade, construí-la, ou sequer mantê-la, não é possível sem a mudança. A identidade está, assim, indelevelmente ligada à mudança e é obrigatório mudar para continuar sendo quem somos.

## REFERÊNCIAS

- Briggs, A.R.J., Clarck, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, DOI: 10.1080/13538322.2011.614468.
- Clark, S., & Hoggett, P. (Eds.)(2009). *Researching beneath the surface: psycho-social research methods in practice*. London: Karnac Books.
- Cunha, C., Salgado, J., & Gonçalves, M. (2012). The dialogical self in movement: reflecting on methodological tools for the study of the dynamics of change and stability in the self. In E. Abbey & S. Surgan (Eds.), *Emerging Methods in Psychology* (pp. 65-100). New Brunswick, New York: Transaction Publishers. Recuperado em <https://www.researchgate.net/publication/232747752>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: Teachers College Press.
- Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs: une brève introduction. *Actualités Psychologiques*, 7, 1-32.
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K.Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.). *Investigating classroom interaction: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hamido, G. (2010). (Dia)lógicas de formação: Contributo para a conceptualização de práticas

- supervisivas e de investigação propiciadoras de desenvolvimento profissional. *Interações*, 6(14), 216-258.
- Hermans, H. J. N. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ligorio, M.B., & César, M. (Eds.)(2013). *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self*. Charlotte, NC: Information Age Publishing inc..
- Marková, I. (2006). On the 'inner alter in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1, 125-148.
- Marsico, P. (2012) Idiographic Science: Its Polyphonic Arena and Need for Reflexivity. In S. Salvatore, A. Gennaro, J. Valsiner (Eds.) *Yearbook of Idiographic Science. IV, XX-XX*
- Marsico, G. (2013). Moving between the Social Spaces: Conditions for Boundaries crossing. In G. Marsico, K. Komatsu & A.Iannaccone (eds.), *Crossing Boundaries: Intercontextual Dynamics Between Family and School* (pp. 361-374). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Morin, E. (2001). *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook: Making Reforms Happen*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- Perret-Clermont, A.-N. (2005). Espaços de Pensamento da Juventude. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun, & B. Tudge (Eds.), *Integração Social: Aprendizagem e Interação na Adolescência e Juventude* (pp. 17-25). Lisboa: Instituto Piaget (Copyright Cambridge University Press, 2004).
- Sammur, G., & Gaskell, G. (2012) Explaining Social Behavior In Situ: The Study of Points of View In S. Salvatore, A. Gennaro, J. Valsiner (Eds.) *Yearbook of Idiographic Science. IV, XX-XX*
- Seifert, T., Perozzi, B., Al-Sharif, M.A.B., Li, W., & Wildman, K. (2014). *Student Affairs & Services in global perspective: a preliminary exploration of practitioners' background, roles and professional development*. Toronto: International Association of Student Affairs and Services.
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the twenty-first century: Vision and Action AND Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*. Adopted by the World Conference on Higher Education. Consultado em [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)
- UNESCO (2002). *The role of student affairs and services in higher education: A practical manual for developing, implementing and assessing student affairs programs and services*. Paris: UNESCO.
- Valsiner, J. (Ed.)(2012). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Wagoner, B. (2007). Overcoming Psychology's Methodology: Finding synthesis beyond the American and German-Austrian Division. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 41(1), 60-74. Consultado em Agosto de 2016, em [https://www.researchgate.net/publication/5853674\\_Overcoming\\_Psychology%27s\\_Methodology\\_Finding\\_Synthesis\\_Beyond\\_the\\_American\\_and\\_German-Austrian\\_Division](https://www.researchgate.net/publication/5853674_Overcoming_Psychology%27s_Methodology_Finding_Synthesis_Beyond_the_American_and_German-Austrian_Division)
- Wertsch, J.V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L.S.Vygotsky and M.M. Bakhtin. In E.Mertz, & R.J. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives* (pp. 49-71). London: Academic Press.
- Zittoun, T. (2012). Life course: a Socio-Cultural perspective. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp.513-??). New York: Oxford University Press.
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2013). Cultural elements as means of constructing the continuity of the Self across various spheres of experience. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 99-126). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc..

04

**EDUCAÇÃO  
DE ADULTOS**

# PERCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA (JOVENS E) ADULTOS NO BRASIL E ALGUMAS INTERFACES COM PORTUGAL

**Márcio Adriano de Azevedo<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (Brasil), marcio.azevedo@ifrn.edu.br*

## Resumo

O artigo resulta de Pós-doutoramento na Universidade do Minho/Portugal, em convênio financiado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Visamos analisar as trajetórias e percursos das políticas públicas para jovens e adultos no Brasil, estabelecendo algumas interfaces com a educação de adultos em Portugal. Para a realização dos estudos, adotamos alguns procedimentos teórico-metodológicos, como a revisão bibliográfica, notas de aula e de eventos acadêmico-científicos dos quais participamos nos respectivos países, bem como a análise documental, como os marcos regulatórios da educação de (jovens e) adultos do Brasil e Portugal. Vimos que em ambos os países, as organizações educativas se submeteram à forte regulação estatal, com o objetivo de gerir problemas relacionados às questões sociais, traduzindo-se assim a ideia de parceria com o Estado. Em Portugal, podem-se destacar a educação de segunda oportunidade e a formação profissional. Já no Brasil, vários programas têm essas características, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

**Palavras-chave:** Trajetórias e percursos, Educação de (Jovens e) adultos, Políticas públicas - Brasil e Portugal.

## Abstract

The article results of a post-doctorate at the University of Minho/Portugal, in a agreement financed by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - IFRN. We aim to analyze the paths and routes of public policies for youngs and adults in Brazil, establishing some interfaces with adults education in Portugal. To perform the studies we adopted some theoretical and methodological procedures, such as literature review, classes, academic and scientific events notes, in which we participated in their respective countries, as well as the documental analysis, as the regulatory marks of (young and) adults education in Brazil and Portugal. We notice that in both countries the educational organizations underwent themselves to a strong state regulation, in order to manage issues related to social questions, therefore translating the ideia of partnership with the State. In Portugal it can highlight the second oportunity education and the professional training. In Brazil various programs have these characteristics, such as the National Program of Access to Technical Education and Employment (PRONATEC).

**Keywords:** Trajectories and routes. Youngs and Adults Education. Public policies. Brazil and Portugal.

## 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCATIVAS

Os avanços e discontinuidades das ações decorrentes das políticas educativas para jovens e adultos no Brasil refletem aquelas induzidas e implementadas no contexto geral da América Latina e no Caribe, pautando-se em processos demográficos, socioeconômicos, políticos, culturais e educativos que marcaram o continente na segunda metade do século XX, como a reestruturação produtiva, conduzida pela economia global e informacional, com enfoque neoliberal.

A propósito, identificamos que as últimas décadas do século XX, especialmente os anos 1990, foram marcadas pela globalização da economia mundial, selando também um processo emergente de evolução tecnológica, cuja base se organizou em torno da informação, compreendida

como a revolução tecnológica<sup>1</sup>, inaugurando, dessa maneira, um processo no qual a mente humana se torna fonte direta de produção, como enfatizam os estudos de Castells (1999), ao afirmar que isso ocorre “[...] por meio de uma lógica que, a meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação [...]” (p. 52).

Não obstante, Castells (1999) reconhece que essa propagação informacional é seletiva e excludente socialmente, pois milhares de sujeitos, como jovens e adultos, são privados de seu acesso funcional, como os moradores de favelas e áreas rurais do mundo inteiro. Na verdade, é o capital que detém, proporciona e/ou limita o acesso à informação e às novas tecnologias para alicerçar o seu sistema econômico e ideológico. Nessa perspectiva, os estudos de Santos (2004, p. 28) destaca que as novas tecnologias potencialmente existem para todos, contudo, na prática, [...] isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou pelo menos, privilégios de uso”.

Com o mesmo entendimento, os estudos de Schaff (1995) vão destacar que a sociedade informacional e global desloca-se da possibilidade de um progresso científico a serviço de toda humanidade, como um bem comum, para atender aos preceitos que interessam ao capital. Isso define inclusive, um modelo de política que se submete ao mercado, no qual os grandes atores são as empresas globais, que determinam um quadro obsoleto para os que estão à margem do poder, conforme proposições de Santos (2004). Com a emergência dessa nova realidade econômica, que redimensiona o papel do Estado-Nação, o mercado global articula novas formas de poder. Nesse sentido,

Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico. Não pretendendo aprofundar este tema por agora, quero, a mero título de exemplo, nomear algumas outras: *Estado-reflexivo*, *Estado-activo*, *Estado-articulador*, *Estado-supervisor*, *Estado-avaliador*, *Estado-competidor*. São todas denominações actuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado [...] (Afonso, 2001, p. 25).

A propósito, percebemos que a reforma do Estado, seja qual for a sua designação, visa ao predomínio de estruturas mundiais de poder que, na visão de Ianni (2002), são

[...] as corporações transnacionais, o Grupo dos 7 (G7), a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OECD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outras, que operam de cima para baixo, à revelia dos povos e coletividades que compõem a maioria da população mundial. (Ianni, 2002, p. 226).

Esses agentes, além de negociarem empréstimos em grande parte do mundo, desempenham o papel estratégico de orientação e de reestruturação socioeconômica, além de induzirem fortemente a formulação e implementação de políticas sociais, como as da área educacional. Em estudos anteriores já referidos, Ianni (1993) ressalta que instituições, nomeadamente o FMI e o Banco Mundial, “[...] têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais [...]” (p. 130), a exemplo do que aconteceu no Brasil a partir dos anos de 1990, inclusive, na educação.

Em sua abordagem sobre o projeto educativo, Torres (2003) ressalta a influência do Banco Mundial sobre o caráter formador e estratégico da educação. Afirma Torres (2003) que, nos últimos anos, ele tem ocupado o espaço “[...] tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a agência das Nações Unidas especializada em educação” (p. 125). A interferência dessa instituição financeira firma-se, dessa forma, como garantia de exequibilidade da formação educacional nos padrões definidos pelos interesses vigentes.

Analisando os estudos de Gajardo (1999) e de Azevedo e Silva (2012), identificamos também que a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien (1990), proposta da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e da UNESCO (1992), acena para diversos compromissos firmados com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As diversas estratégias, programas, projetos e ações que empunhavam as reformas educativas, a partir dos anos de 1990, concentraram-se em quatro eixos: a) gestão; b) qualidade e equidade; c) profissionalização docente; d) financiamento, como apontam os estudos de Gajardo (1999).

---

<sup>1</sup> Ao referir-se a essa revolução, Schaff (1995) ressalta que estamos incluídos em um contexto denominado de a “sociedade da informática” (pp 43-44). Para Santos (2004), “[...] produziu-se um sistema de técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária [...] Na história da humanidade, é a primeira vez que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença [...]” (p. 23).

Desse modo, percebemos que a realidade do cenário das políticas de educação no Brasil, no geral, e para a modalidade de jovens e adultos, em particular, insere-se no marco comum das demais políticas sociais desenvolvidas pelos governos da região latino-americana, qual seja, em contextos de reformas e de redefinições do papel do Estado que, sob a égide do neoliberalismo, que se desresponsabilizavam de cumprir e atender aos direitos constitucionalmente garantidos (Afonso, 1999; Di Pierro, 2010; Ministério da Educação, 2013).

Como marco histórico no âmbito das políticas para jovens e adultos a realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), que ocorrem em continentes e países diferentes. A primeira foi realizada na Dinamarca (1949), cujos debates deram ênfase às particularidades da educação de adultos, condições de vida e tolerância à diversidade dos sujeitos. A segunda CONFINTEA foi sediada em Montreal, no Canadá (1960). Nesta se discutiu a necessidade de os países desenvolvidos contribuírem com a melhoria dos processos de aprendizagens juntos às pessoas adultas.

Já a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão (1972), e os debates ressaltaram a importância de se ampliarem os conceitos de educação, reconhecendo que tal processo, além de ocorrer em espaços não escolares, estende-se ao longo da vida, sendo, portanto, a educação indispensável ao desenvolvimento sob os diferentes aspectos. No ano de 1985, ocorreu na França a IV CONFINTEA, e teve como ponto crucial o debate sobre a necessidade de a educação de adultos reconhecer as histórias de vidas e leituras de mundo dos sujeitos.

A V Conferência foi realizada em Hamburgo, no ano de 1997. Com enfoque diferente das demais, o evento contou com expressiva participação de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil. Com a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos reconheceu oficialmente que os processos de aprendizagens ocorrem em contextos escolares e não escolares. Foi nesse evento que os participantes reafirmaram que o desenvolvimento deve estar centrado no ser humano e no respeito integral aos direitos humanos, possibilitando, assim, o desenvolvimento justo e sustentável.

Em 2009, a VI CONFINTEA foi sediada no Brasil, no estado de Belém, cujos debates reavaliaram os principais pontos da V Conferência, enfatizando a necessidade de criação de instrumentos de advocacia legais para a educação de adultos, além de reforçar os compromissos que não foram plenamente assumidos, como a implementação de políticas de educação que promovam a educação de adultos com qualidade social.

## **2. POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: O QUE INDICAM?**

Em meio aos entraves, lutas e conquistas, podemos demarcar que as ações voltadas à educação para jovens e adultos por meio dos sistemas oficiais ou educação do sistema, conforme define Gadotti (2001a), respaldam-se, de um lado, no marco legal, estabelecido a partir dos anos de 1980, com a Constituição Federal e, de outro, no conjunto de ações governamentais materializadas em programas e projetos. Ainda de acordo com Gadotti (2001a), podemos identificar a educação de adultos não formal<sup>2</sup>, geralmente vinculada a organizações não governamentais, igrejas, partidos políticos, entre outros, bem como a educação popular<sup>3</sup>, resultado do “[...] processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico” (Gadotti, 2001a, p. 30).

Para Freire (2001), a educação de adultos popular é mais abrangente do que as demais, visto que, segundo explicita o autor, alguns programas vinculados aos sistemas oficiais de educação, sejam de alfabetização ou de profissionalização, “[...] são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular” (Freire, 2001, p. 16). Para aprofundar os conhecimentos acerca das experiências sob as diferentes concepções e diretrizes político-administrativas e pedagógicas voltadas à educação de jovens e adultos, sugerimos consultar os estudos de Azevedo (2014), Bandeira (2001), Borges (2001), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Gadotti (2001b).

<sup>2</sup> Em vez de educação não formal, Tavares (2010) prefere definir a educação em espaço não escolar.

<sup>3</sup> “No Brasil e em outras áreas de América Latina, a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. [...] é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. [...] O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras” (Freire, 2001, p. 15).

A título de ilustração, podemos destacar que, na lógica privatista perseguida pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso a partir dos anos de 1990, o Programa Alfabetização Solidária, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa de Formação de Atendentes de Enfermagem (PROFAE) geralmente privilegiaram ações compensatórias, aligeiradas e minimalistas do ponto de vista da alfabetização e de formações sólidas para a elevação dos níveis de escolaridade, bem como de inserção para o mundo do trabalho (Sales, 2012).

Nos anos 2000 e em particular nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, estudos ressaltam que, apesar de alguns avanços como a criação da Diretoria de Políticas para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)<sup>4</sup> e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), inclusive reconhecido pela UNESCO (2008) como uma importante iniciativa governamental, outras iniciativas como o Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Escola de Fábrica, bem como o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), inscrevem-se naquelas iniciativas de caráter compensatório e descontinuo (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

Cabe ressaltar aqui que os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos são importantes espaços sociopolíticos para a intensificação das lutas e dos debates sobre as problemáticas que cercam essa modalidade educativa, em particular as das políticas públicas. O primeiro Fórum EJA foi instituído no Rio de Janeiro, em 1996, durante encontro com educadores e pesquisadores envolvidos com a educação de jovens e adultos. Atualmente, todos os estados da Federação já possuem o Fórum, sendo 26 estaduais, 1 distrital e 50 regionais (Urpia, 2009). Os Fóruns de EJA “[...] têm resistido, como uma dessas alternativas, aos desdobramentos constantes que obstruem os caminhos em construção na EJA, sedimentando, com a própria matéria que desaba, novas fundações” (Paiva, 2009, p. 62).

No que diz respeito ao marco legal para a educação de jovens e adultos no Brasil, percebemos que a Constituição Federal de 1988, também intitulada de Constituição Cidadã, dispõe sobre a educação como direito e obrigatoriedade escolar, refletindo-se na legislação educacional brasileira. Isso foi importante porque recuperou o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930, conforme enfatiza Paiva (2009).

Entretanto, em que pesem as garantias constitucionais, tanto Paiva (2009) quanto Costa (2013) observam retrocessos no que diz respeito aos direitos, visto que a Emenda Constitucional 14/96 alterou o inciso I do Art. 208 da Constituição Federal, induzindo que o ensino fundamental possa atender aos jovens e adultos, mas não em caráter de obrigatoriedade, sob o argumento de que não se podem obrigar adultos e jovens além dos 14 anos a frequentar a escola, *se não o fizeram na idade própria*<sup>5</sup>. “Não resta dúvida de que a emenda 14/1996, foi um duro golpe contra o processo inclusivo de jovens e adultos ao sistema educativo, uma vez que tirou o compromisso do Estado com essa população” (Costa, 2013, p. 76).

Ainda no que diz respeito ao marco legal, ressaltamos também a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, conforme o Parecer da Câmara de Educação Básica, nº 11/2000, nas quais foram estabelecidas as três funções, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo esta última de extrema importância, superando assim o caráter compensatório na educação de jovens e adultos, além de retomar a ideia de educação permanente (Carvalho, 2009).

### 3. EDUCAÇÃO DE (JOVENS E) ADULTOS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: OLHARES QUE SE ENTRECruzAM

Ao investigarmos a educação de jovens e adultos no Brasil, assim denominada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), tivemos a oportunidade revisar também alguns estudos e investigações sobre a denominada educação de adultos, em Portugal, podendo

<sup>4</sup> Atualmente denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

<sup>5</sup> Essa ideia contrapõe-se à ideia de que a educação é um processo que se desenvolve ao longo da vida, conforme ressaltam os estudos de Delors (2003), e de que a formação humana deve ser constante, visto a inconclusão humana (Freire, 2011). Na verdade, o que percebemos é que a ideia de “[...] formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia econômica e à *performatividade competitiva* que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação (Lima, 2007, p. 20). Ademais, “[...] Além da questão econômica, a marginalização da educação de adultos incide num grave erro sociológico, ao supor que o adulto é culpado por sua própria ignorância” (Prado, 2012, p. 83).

analisar e estabelecer algumas relações com a realidade brasileira, nomeadamente no que diz respeito às políticas, programas, concepções, organização, gestão e práticas educativas.

Sem pretender, neste momento, aprofundar as análises, vimos que, a exemplo do que ocorre no Brasil, as ações decorrentes das políticas voltadas à educação de adultos em Portugal encontram-se fundamentadas em orientações de cunho neoliberal, cuja tendência é compartilhada pelos diferentes Estados-Membros da União Europeia, comprometendo assim o fortalecimento e a garantia de direitos na esfera pública, visto preocuparem-se muito mais com o atendimento dos interesses econômicos, por meio de abordagens que se ancoram na ideia de capital humano, do que com a qualidade social da educação, assim denominada no Brasil, conforme enfatizam alguns estudos sobre o tema na realidade portuguesa (Barros, 2013; Canário, 2013; Cavaco, 2007; Lima, 1996; 2004; 2005; 2006; 2012; Lima & Afonso, 2006; Lima & Guimarães, 2012; Marques & Alves, 2013; Rothes, 2012).

Podemos destacar ainda que, além de ter restringido o papel de provedor de políticas públicas sociais, há em Portugal um progressivo evacuamento do conceito de educação de adultos nos discursos políticos, o qual vem sendo substituído pela ideia de formação e de aprendizagem ao longo da vida, “[...] expressões que igualmente invisibilizaram a alfabetização, a educação popular, a educação de base de adultos, entre outras” (Lima & Afonso, 2006, p. 211).

Ao que nos parece, e resguardando as devidas proporções histórico-políticas e pedagógicas, assim como ocorre com alguns programas e projetos voltados para a educação de jovens e adultos no Brasil, como mostra Azevedo (2014), as experiências e iniciativas governamentais e não governamentais voltadas à educação de adultos em Portugal funcionam em condições precárias, associadas a projetos periféricos, tendo enfoque nos programas de formação profissional, o que já foi mencionado, entre outros de cunhos assistencialista e compensatório. Para Canário (2013), as iniciativas decorrentes das políticas públicas para adultos em Portugal estão sujeitas a ríspida mudança de escala, sobretudo a partir da criação do Programa *Novas Oportunidades* e da implantação de *Centros de Novas Oportunidades*.

Outro aspecto da educação de adultos em Portugal que guarda relações com a realidade brasileira é que as ofertas nas modalidades formais, não formais e informais incorporam-se também às organizações não governamentais, nomeadamente aquelas vinculadas ao terceiro setor. Estudos como os de Loureiro (2008) e Lima (2012) observam que em Portugal, desde os anos de 1974, podemos identificar variações nas relações entre o Estado e as organizações da sociedade civil (pp. 40-41). Nessa direção, a referida autora destaca que os estudos de Lima (2012) explicitam três possíveis tipos de relações.

Primeiro, aquelas organizações que promovem projetos de educação numa perspectiva crítica, problematizadora e transformadora, com vistas à cidadania democrática, à mudança e à justiça social. Em segundo lugar, as organizações que se submetem à forte regulação estatal, com o objetivo de gerir problemas relacionados às questões sociais, traduzindo-se assim a ideia de parceria com o Estado. Em Portugal, podem-se destacar a educação de segunda oportunidade e a formação profissional. Já no Brasil, vários programas têm essas características, como o Programa Alfabetização Solidária e algumas ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), desenvolvidos em parceria com as organizações vinculadas ao denominado Sistema S.

Em terceiro e último lugar, a aprendizagem e a educação ao longo da vida enquadram-se em modelos de formação profissional, tendo como conceitos-chave a qualificação, as competências e as capacidades de valor econômico. A propósito, nesse caso os sujeitos deixam de ser concebidos como cidadãos de direitos e passam a serem incorporados pela lógica mercantil das políticas como indivíduos consumidores.

A propósito, os estudos de Rothes (2012), Lima (2007), Cavaco (2013), Canário (2013) entre outros explicitam que a educação de adultos em Portugal encontra-se negada no plano dos direitos sociais plenos, secundarizada pelas políticas públicas, visto que reduzem o papel transformador e permanente que a educação pode exercer junto aos sujeitos adultos e, portanto, longe de garantir a educação como princípio de direito àqueles poucos escolarizados, sobretudo quando se trata das ofertas em espaços não escolares.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese apresentarmos, sucintamente, algumas interfaces entre a educação de jovens e adultos no Brasil e a educação de adultos em Portugal, vimos que em ambos os países, o papel do Estado foi se restringindo no que se refere ao provimento de políticas públicas. No Brasil, na maioria



dos casos os programas são implementados sem as condições de funcionamento com a qualidade socialmente referenciada. Em Portugal, percebemos um progressivo evacuamento do conceito de educação de adultos nos discursos e nas ações políticas.

Conforme já mencionamos, resguardando-se as devidas proporções, assim como ocorre com alguns programas e projetos voltados para a educação de jovens e adultos no Brasil, como o PRONATEC, e as experiências e iniciativas governamentais e não governamentais voltadas à educação de adultos em Portugal, como o Programa *Novas Oportunidades*, estão associados à ideia de qualificações estreitas e concebidos sob a lógica mercantil, e não social, ainda que os documentos e os discursos sustentem, muitas vezes, diretrizes transformadoras.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, (69).
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, (75).
- Afonso, A. J. (2010). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1137-1156.
- Almada, P. (2012). O futuro é mesmo incerto? A precariedade e os jovens em Brasil e Portugal. In: Alves, G.; Estanque, E. (Org.). *Trabalho, juventude e precariedade: Brasil e Portugal*. Bauru: Canal6.
- Anped. (2011). *Texto da moção sobre o PRONATEC apresentada pelos GTs 9, 18, 5, 11*. Natal, out.
- Azevedo, M. A. (2013). *Diretrizes político-curriculares para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entre o polegar e o indicador*. Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Rio Grande do Norte, Natal, UFRN.
- Azevedo, M. A. (2014). *Indicadores para a qualidade social na educação de jovens e adultos no contexto da diversidade: relatório técnico-científico*. João Câmara: CNPq/NEPED-IFRN.
- Azevedo, M. A. & Silva, L. L. S. (2012). Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina, Caribe e particularidades brasileiras. *Holos*, 2(28), 250-260. Recuperado em junho, 2012, de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928/548>.
- Bandeira, C. L. B. (2001). O movimento das escolas comunitárias de Olinda-Recife. In: Gadotti, M. Romão, J. E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta* (4. ed., pp. 101-104). São Paulo: Cortez.
- Barros, R. (2013). *Educação de adultos: conceitos, processos e marcos históricos – da globalização ao contexto português*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Borges, L. (2001). O SEJA de Porto Alegre. In: Gadotti, M. & Romão, J. E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta* (4. ed., pp. 97-100). São Paulo: Cortez.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da educação de adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555-570.
- Carvalho, R. M. (2009). Corporeidades e experiências: potencializando a educação de jovens e adultos (EJA). In: Sampaio, M. N. & Almeida, R. S. (Org.). *Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas* (pp. 21-64). Belo Horizonte: Autêntica.
- Castells, M. (1999). *A era da informação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais: a emergência de atividades profissionais na educação de adultos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(3), 133-150.
- Cavaco, C. (2013) Formação de adultos poucos escolarizados: paradoxos da perspectiva de educação ao longo da vida. *Perspectiva*, 31(2), 449-447.
- Delors, J. (Coord.). (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. Brasília: Cortez.
- Di Pierro, M. C. (2001). Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e pesquisa*, 27, (2), 321-337.
- Di Pierro, M. C. (2008a). Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, 38, (134), 367-391.
- Di Pierro, M. C. (2008b). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO.
- Di Pierro, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e sociedade*, 31, (112), 939-959.
- Di Pierro, M. C. & Graciano, M. A. (2003). *Educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa. Recuperado em 20 julho, 2014 de [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br).

- Di Pierro, M. C., Joia, O. & Ribeiro, M. A. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno CEDES*, (55), 58-77.
- Freire, P. (2001). Educação de adultos: algumas reflexões. In: Gadotti, M. & Romão, J. E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. (4. ed, pp. 15-18). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, 26, (92), 1087-1113.
- Gadotti, M. (2001a). Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: Gadotti, M. & Romão, J. E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. (4. ed., pp. 29-40). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2001b). O MOVA-SP: Estado e movimentos populares. In: Gadotti, M. & Romão, J. E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. (4. ed., pp. 91-96). São Paulo: Cortez.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas em América Latina: balance de uma década. *OPREAL*.
- Ianni, O. (2002). *A era do globalismo*. (7. ed.). Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Ianni, O. (1993). *A sociedade global*. (2. ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996* (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Lima, L. C. (1996). *Do Estado de educação de adultos em Portugal: Actas das Jornadas de Educação de adultos em Portugal: situação e perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In: Lima, L. C.(Org.). *Educação de adultos – Forum III*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: Canário, R. & Cabrito, B. (Coord.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Lima, L. C. (Org.). (2006). *Educação não escolar de adultos: iniciativas e formação em contexto associativo* (pp. 25-70). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em Educação de Adultos. In: Lima, L. (Org.). *Educação não escolar de adultos: iniciativas e formação em contexto associativo* (pp. 205-233). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (Org.). (2012). *Percursos educativos e vidas dos adultos*. Braga: Uminho/ATAHCA.
- Loureiro, A. (2008). As organizações não governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. *Revista brasileira de educação*, 13, (38), 221-238.
- Marques, M. & Alves, N. (2013). O Programa Novas Oportunidades numa agenda globalmente estruturada para a educação. *Perspectiva*, 31, (2), 25-448.
- Ministério da Educação. (2013). *CONAE 2014 – o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração: documento-referência*. Brasília.
- Oliveira, R. de (Org.). (2012). *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas: Papirus.
- Paiva, J. (2009). Direito formal e realidade social da educação de jovens e adultos. In: Sampaio, M. N. & Almeida, R. S. (Org.). *Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas* (pp. 21-64). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pinheiro, R. A. & Barbosa, W. P., Jr. (Coord.). (2010). *Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade*. Natal: KMP.
- Prado, E. C. do. (2012). Políticas públicas federais para a educação de jovens e adultos: um olhar sobre a reforma dos anos 90. In: Melo, A. A. S. De & Prado, E. C. do. (Org.). *Educação, história, política e educação de jovens e adultos* (pp. 77-94). Maceió: EDUFAL.

- Rothes, L. A. (2012). O direito dos adultos à educação e as resistências meritocráticas. In: Lima, L.; Guimarães, P. (Org.). *Percursos educativos e vidas dos adultos* (pp.143-159). Braga: Uminho/ATAHCA.
- Rummert, S. M. & Ventura, J. P. (2007). Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, (29), 29-45.
- Sales, F. J. L. (2012). *PLANFOR: política compensatória para a (inclusão) na informalidade*. Fortaleza: Edições UFC.
- Santos, M. (2004). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (11.ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Schaff, A. (1995). *A sociedade da informática: as consequências sociais da segunda revolução Industrial* (4. ed.) São Paulo: Brasiliense.
- Silva, A. da. (2013). Qual o lugar da EJA no MEC? Mesa Temática do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. *Anais do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos*, Natal, Brasil, 13.
- Tavares, A. M. B. do N. (2010). *O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
- Torres, C. A. (2001). Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: Gadotti, M. & Romão, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. (4. ed., pp. 19-28). São Paulo: Cortez.
- Torres, R. M. (2003). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Tommasi, L. de; Warde, J. M.; Haddad, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (4. ed., pp. 125-186). São Paulo: Cortez.
- Torres, R. M. (2008). *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* Brasília: UNESCO.
- Urpia, M. de F. M. (2009). *Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Salvador, Salvador, Brasil.

# PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA: ENTRE POTENCIALIDADES E ENTRAVES DIANTE DE PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA

Dante Henrique Moura<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Brasil),  
dante.moura@ifrn.edu.br*

## Resumo

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja – visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental, como àqueles que já o concluíram, mas que não completaram nem o ensino médio – última etapa da educação básica - nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio. Neste artigo, priorizaremos a discussão sobre a oferta do Proeja que integra o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. A integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos tem potencial de tornar-se muito significativa para os jovens e adultos aos quais foi negado o direito de acesso e/ou de conclusão da educação básica na faixa etária de suas vidas denominada de *idade própria ou regular*. Entretanto, até o momento, a anunciada decisão do governo federal brasileiro, em 2005, de implantar esse Programa não tem se revelado suficiente para que as ofertas educacionais dele resultantes se consolidem como política pública dirigida à formação de jovens e adultos brasileiros por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis e constituintes da formação humana integral. Os projetos societários em disputa fazem com que vários aspectos se inter-relacionem e operem no sentido de dificultar a consolidação do Programa, dentre os quais, destacam-se neste estudo: a falta de quadro de professores com formação adequada para atuar no Programa, nas redes estaduais e na RFEF; ausência de uma política pública de formação de professores para atuar no Programa; a falta de infraestrutura física adequada e de condições de trabalho nas redes estaduais; a oscilação no direcionamento da política por parte do governo federal que ora incentiva esse Programa, ora potencializa outros cursos voltados a um tipo de formação instrumental, subordinados aos interesses imediatos do mercado de trabalho, como é o caso do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), além de outros entraves. Nesse contexto, o trabalho tem um duplo objetivo: a) realizar uma síntese histórico-analítica da gênese Programa, enfocando suas potencialidades de contribuir para a melhoria da qualidade da formação do público da educação de jovens e adultos (EJA); b) analisar os entraves à consolidação do Programa, decorrentes dos projetos de sociedade que estão em disputa. Para alcançar esse fim, foi realizada uma revisão bibliográfica e análise documental, tendo como referencial teórico o pensamento sócio-histórico-crítico. O estudo nos permite concluir que o projeto de formação humana integral previsto no Proeja é contrário aos interesses do capital, pois sinaliza para a emancipação humana. Dessa forma, como no interior do próprio estado, os interesses do capital são hegemônicos, as barreiras à consolidação do Programa como política pública educacional se fortalecem em detrimento de suas potencialidades formativas.

**Palavras-chave:** Política pública educacional, Proeja, Educação profissional, Educação de jovens e adultos, Ensino no médio.

## Abstract

The National Programme for the Integration of Professional Education and Basic Education for Youth and Adults – Proeja – created in 2005 by Brazilian Federal Government, aims at offering educational opportunities for youth and adults that have not yet finished fundamental school or high school levels through Integrated Technical Education and Professional Educational. This article discusses on the integration of High School level and the Professional Education that has the potential of becoming significant to youth and adults who have been denied their rights of having and graduating at the Basic Education level at the age named as *proper age or regular age*. However, the stated government decision of implementing the Programme was not sufficient to consolidate it as public policy. Thus, this work has the objective of performing a historical analytical analysis on the genesis of this Programme. It focuses on the potentialities of contributing on the improvement to the quality of the education for youth and adults. Also, this research analyzes the difficulties on consolidating the programme derived from struggling society projects. A bibliographical and documental analysis was carried out and it had a critical-historical-social approach. This study concluded that the project of human integral formation assumed for Proeja is adverse to the interests of the capital, for it points to human emancipation. Therefore, once inside the very state the interests from the capital are hegemonic, the obstacles to the consolidation of the Programme become stronger in detriment of their formational potentialities.

**Key-words:** Political educational policy, Proeja, Professional Education, Education for youth and adults High School.

## 1 INTRODUÇÃO: DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>1</sup> no Brasil é marcada por descontinuidades, políticas pontuais e desarticuladas. Historicamente, as ações desse campo educacional são desenvolvidas por programas, campanhas e projetos fragmentados, resultando em políticas focais que não têm garantido o direito dos jovens e adultos à educação na perspectiva de sua universalização (Haddad & Del Pierro, 2000).

Ao longo dos séculos, a lógica de uma sociedade colonizada e escravocrata produziu exclusões em todas as esferas, inclusive, na educacional, o que se agudizou com a consolidação do capitalismo como modo de produção hegemônico em escala planetária. Nesse contexto, os índices de analfabetismo sempre foram muito elevados entre os mais empobrecidos.

No início do século passado, de acordo com o Censo de 1920, 72% da população acima de 5 anos era analfabeta e em 1960 esse índice era de 46,7% (Haddad & Del Pierro, 2000). Dados recentes revelam significativa diminuição dessa taxa, mas os dados ainda desvelam a manutenção de um verdadeiro *apartheid* social, de modo que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2013 informa que há no país mais de 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais de idade - 8,3% da população.

Esse dado preocupante atesta que o problema do acesso à EJA não será resolvido por meio de programas, campanhas e projetos que têm início, meio e fim, sem que suas consequências se enraízem como política de garantia do direito à educação. Por outro lado, a cada dia, aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera.

Em meio a essas demandas ocorreu a gênese do Proeja<sup>2</sup>. Os documentos oficiais (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica [SETEC], 2006) anunciam uma dupla finalidade do Programa: enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil; integrar a Educação Básica (EB) a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos. O Proeja visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens

<sup>1</sup> No caso do ensino fundamental, cuja faixa etária esperada para frequentar é dos 6 aos 14 anos, o jovem que chega aos 15 anos de idade sem ter concluído essa etapa educacional pode, a partir de então, nela matricular-se na modalidade EJA. No caso do ensino médio, última etapa da educação, cuja faixa etária considerada adequada para frequentar é dos 15 aos 18 anos de idade, o jovem que completa 18 anos em havê-la concluído, também pode a partir daí matricular-se nessa etapa na modalidade EJA.

<sup>2</sup> Criado, em 2005, pelo Decreto nº 5.478; alterado pelo Decreto nº 5.840/2006. Mais adiante o processo que resultou nessa mudança será discutido.

e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental (EF), como àqueles que já o completaram, mas não concluíram o ensino médio (EM), nem curso que os habilite em uma profissão. Neste trabalho, a análise priorizará a integração entre o EM e os cursos técnicos na modalidade EJA, doravante EMI Proeja.

Compreende-se que o EMI Proeja, tem potencial de tornar-se significativo para os jovens e os adultos aos quais foi negado o direito de acesso ou de conclusão da EB na faixa etária de suas vidas denominada de idade própria ou regular<sup>3</sup>. Todavia, apesar do anúncio oficial, até o momento, a implantação do Programa tem encontrado empecilhos para alcançar seu principal objetivo declarado – proporcionar a formação integral de jovens e adultos atendidos por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo.

São muitas as barreiras, mas há nelas uma base comum, a racionalidade hegemônica do modo de produção capitalista, principalmente, em sua fase neoliberal. Mais do que nunca a sociedade capitalista se nutre da desigualdade em todos os espaços de sociabilidade humana. Por isso, mesmo que, eventualmente, haja uma correlação de forças parcialmente favorável que permita a formulação de propostas como a do Proeja, o metabolismo do capital se encarrega de obstaculizar ou até mesmo eliminar tais proposições que podem ameaçar a manutenção da desigualdade, tão cara à lógica do capital.

Essa correlação de forças eventual e parcialmente favorável ocorreu no início do primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2006), período em que a coalizão que dava sustentação ao governo ainda permitia que se construíssem algumas propostas de cunho progressista. Entretanto, não se conseguiu avançar muito na materialização delas em função de problemas na própria formulação e, principalmente, pelas mudanças nas bases de sustentação política do governo que foi se *endireitando*<sup>4</sup> e, em consequência, retomando seu metabolismo *natural*.

Mas, em função das disputas, das resistências e das tentativas de avanços, apesar das barreiras, o movimento que se produziu no âmbito educacional brasileiro a partir desse Programa trouxe algumas contribuições importantes na direção por ele delineada.

Traçado sinteticamente este quadro mais geral do contexto no qual o Proeja veio à luz, tratar-se-á, também de forma resumida, dos espaços educacionais definidos para a sua implantação: A Rede Federal de Educação Profissional (RFEP)<sup>5</sup>, as redes estaduais e as redes municipais de educação; também foi convocada a iniciativa privada por meio do Sistema S<sup>6</sup>, sistema patronal de formação dos trabalhadores vinculados aos distintos segmentos do setor produtivo.

A RFEP, atua historicamente no EM integrado aos cursos técnicos (EMI) tendo como grupos destinatários os adolescentes recém concluintes do EF, mas, a grande maioria dessas instituições não havia atuado na EJA, até a criação do Proeja. Enquanto isso, nas redes estaduais e municipais há atuação histórica na EJA, mas poucas atividades na EP. Já o Sistema S, tem atuação histórica na formação de trabalhadores a partir da lógica da demanda do mercado de trabalho e não na perspectiva da formação humana integral anunciada pelo Proeja.

O grande desafio do EMI Proeja é integrar os três campos da educação: EM, EP técnica de nível médio e EJA e, nesse sentido, conseguir que a formação proporcionada contribua para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e econômica do público da EJA, transformando-se de Programa em política pública de estado, em vez de produzir mais uma ação de contenção social.

---

<sup>3</sup> A denominação regular ou própria, para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade, traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado para tratar da EJA, será grafado em itálico, com o objetivo de explicitar nossa discordância com o preconceito mencionado.

<sup>4</sup> No sentido de tomar o rumo da direita, do conservadorismo.

<sup>5</sup> No primeiro momento, apenas essa Rede foi *locus* de implantação do Programa (Decreto nº 5.478/2005). Os demais espaços foram incluídos posteriormente (Decreto nº 5.840/2006), conforme será discutido no item 3. A RFEP tem origem em 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais brasileiras. Ao longo do século XX as instituições que a integram receberam várias denominações. A última mudança ocorreu em 2008, quando a maioria das instituições que dela fazem parte passaram a denominar-se Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), com estruturas multi *campi*. São 38 Institutos, além de um a Universidade Federal Tecnológica, dois Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II, totalizando 578 *campi* distribuídos em todos os estados brasileiros e no Distrito federal, com unidades em 568 municípios. Ao longo do texto será sempre utilizada a denominação Instituto Federal, mesmo quando a referência for a período anterior a 2008. Ver mais informações recuperado em 15 junho, 2016 de <http://redefederal.mec.gov.br/historico>

<sup>6</sup> Sistema de formação profissional privado, que recebe subsídio público. Vinculado às entidades patronais que congregam os empresários dos diversos setores da economia brasileira. Compreendem o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Transporte (SEST SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Nesse contexto, as instituições públicas de ensino superior em geral e, particularmente, as que compõem a RFEP, têm características que potencializam sua função nesse processo de materialização do Proeja. Em primeiro lugar, a RFEP está presente em todos os estados da federação, por meio de 578 unidades, distribuídas em 568 municípios. Em segundo, mas não com menor importância, está a experiência e a qualidade com que reconhecidamente atuam no EM e na EP técnica de nível médio. Nessa perspectiva, essa Rede tem potencial como local de oferta dos cursos do Proeja assim como para a formação dos professores que atuam ou vão atuar nesse Programa, mas tem pouca a experiência no trabalho com a EJA. Na verdade, a Rede só passou a atuar de forma mais sistematizada na EJA a partir da vigência do Proeja.

Este trabalho assume dois objetivos: a) realizar uma síntese histórico-analítica da gênese e do desenvolvimento do Proeja, enfocando a concepção de formação humana a ele inerente e suas potencialidades de contribuir para a melhoria da qualidade da formação na EJA; b) analisar os entraves à sua consolidação, decorrentes dos projetos de sociedade que estão em disputa. Para alcançar esse fim, foi realizada uma revisão bibliográfica e análise documental, tendo como referencial teórico o pensamento sócio-histórico-crítico.

## 2. A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA ANUNCIADA PELO PROEJA

No documento-base do EMI Proeja (Ministério da Educação [MEC], 2007, p. 35), afirma-se que a “concepção de uma política cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real”.

Nesse sentido, considerar, em uma abordagem dialógica e dialética, os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana significa compreender o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico e, portanto, como mediação de primeira ordem entre o homem e a natureza e, por isso, elemento central na proposição curricular em discussão. Compreende-se que é na busca da produção de sua própria existência que o ser humano gera conhecimentos, que são históricos, sociais e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Além disso, no EMI Proeja, o trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico, pois se consideram as diversas formas e significados que essa categoria vem assumindo ao longo do tempo nas sociedades humanas (trabalho primitivo, escravo, servil e emprego, no capitalismo). Isso permite compreender que, no sistema capitalista, o trabalho “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e praxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos” (Ramos, 2004 *apud* MEC, 2007, p. 46). Assim sendo, incorporar a dimensão histórica do trabalho significa considerar exigências específicas para o processo educativo que visem à participação direta dos membros da sociedade nas atividades socialmente produtivas.

É importante destacar que para o sujeito adulto essa integração a partir do trabalho como princípio educativo em suas dimensões ontológica e histórica é muito significativa, pois uma característica fundamental dos adultos é a responsabilidade pela produção material da própria existência, o que se faz por meio do trabalho, o qual no capitalismo se dá sob a forma do emprego para a classe trabalhadora.

Importa compreender que essa expectativa é legítima e importante, mas a finalidade do EMI Proeja nos moldes aqui discutidos não pode se resumir a ela. Entretanto, essa função da educação escolar é amplamente difundida pela ideologia do capital como sendo, praticamente, o único papel da escola e cuja síntese é: cabe à educação escolar formar para o mercado de trabalho e é responsabilidade dos sujeitos buscar a formação que lhes “garanta” a empregabilidade.

Essa percepção do papel da educação escolar é naturalizada pela sociedade do capital, inclusive, por grande parte da classe trabalhadora e pelo sistema educacional, reduzindo a formação humana à aquisição de competências para a empregabilidade e para o empreendedorismo, o que vem se agudizando sob a égide neoliberal.

Ao assumir o trabalho como princípio educativo como base da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, se está assumindo uma concepção de educação que não se subordina aos interesses do mercado, mas é orientada pela ideia formação humana integral na qual o sujeito domine os conhecimentos que estão na base do sistema produtivo, mas que vá além disso. Que possa compreender as correlações de forças presentes na sociedade de forma autônoma, crítica e emancipada, podendo, dessa forma, atuar numa perspectiva transformadora.

Voltando aos eixos estruturante do EMI Proeja, considera-se que a ciência é o conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceito que representa as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, convertendo-se, pois, em força produtiva. Por seu turno, a história da tecnologia, à luz da concepção de ciência como força produtiva, ocorre no marco da revolução industrial, construindo uma relação entre ciência e tecnologia que visa a satisfazer as necessidades que seres humanos criam para si, individual e coletivamente, constituindo-se, ela mesma, como possibilidades de extensão das capacidades de homens e mulheres. Nesse sentido, a tecnologia é “mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (Ramos, 2004 *apud* MEC, 2007, p. 44).

É necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, além de força material da produção, ela, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral, e não específica, na sociabilidade humana. Passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular no processo educativo e de pesquisa. Assim, pode-se pensar o trabalho como categoria central de produção de saber, sendo que trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis (Lima Filho, 2005).

Todo esse processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho em seu sentido ontológico, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia. Cabe ainda considerar que esses movimentos ocorrem a partir das práticas realizadas pelos grupos sociais e, portanto, influenciam e são fortemente influenciados pela cultura desses mesmos grupos. Nesse sentido, compreende-se a cultura como código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação (Gramsci *apud* MEC, 2007, p. 44).

Diante do exposto, conclui-se que o EMI Proeja precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Deve promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, contribuindo para a construção de novos padrões de trabalho, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Após esse breve exame acerca da concepção de formação humana declarada no âmbito do Proeja, discutir-se-á a gênese, o desenvolvimento e o atrofamento desse Programa.

### 3. PROEJA: GÊNESE, DESENVOLVIMENTO E ATROFIAMENTO

Apesar dessas intenções explícitas no Programa e das potencialidades da RFEP em contribuir com seu êxito, alguns equívocos importantes marcaram sua gênese. Em primeiro lugar, em junho de 2005, sua formulação inicial<sup>7</sup> previa apenas a RFEP como ofertante e determinava que todas as suas instituições oferecessem, a partir de 2006, o EMI Proeja, estipulando, inclusive, que cada uma deveria destinar o percentual mínimo de 10% do total de suas vagas à nova oferta.

Ora, nessa formulação há dois grandes problemas. Em primeiro lugar, a oferta quantitativa de matrículas dessa Rede era e continua sendo muito pequena comparada à matriz educacional brasileira. Para que o leitor tenha uma ideia mais precisa, em 2005, a matrícula em cursos técnicos de nível médio de toda essa Rede foi de 83.762. Logo, 10% desse valor representaria menos de 8.400 vagas em todo o país. Enquanto isso, a matrícula total no EM na modalidade EJA foi superior a 2,2 milhões, segundo dados do Censo Escolar 2006<sup>8</sup>. Como se vê uma demanda potencial muito superior à capacidade das ofertantes. Isso permite concluir que o *locus* da oferta do Programa não poderia se restringir à esfera federal. Teria que incluir os estados e os municípios, onde está, por princípio constitucional, a responsabilidade pela universalização da EB.

Tratar um Programa que tem potencial importante de contribuir para a melhoria da EJA dessa maneira é repetir a realização de ações fragmentadas e focalizadas, negligenciando a possibilidade concreta de garantir o direito de todos.

O segundo problema, mas não menos importante é o fato de que a RFEP não tinha as condições objetivas para realizar a tarefa que lhe fora destinada, pois as poucas instituições dessa Rede que ofereciam EJA à época, não o faziam na forma integrada à EP<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> O Proeja foi criado por meio do Decreto nº 5.478/2005 e alterado pelo Decreto nº 5.840/2006.

<sup>8</sup> Inep.gov.br

<sup>9</sup> Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos Institutos de Pelotas/RS, Santa Catarina/SC, Espírito Santo/ES, Campos/RJ e Roraima/RR. Em nenhum deles havia oferta integrada entre o EM e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava relacionada apenas à EB, enquanto algumas relacionavam EB e profissional na forma concomitante, situação



Não havia, pois, na RFEP, corpo de professores formados para atuar na EJA, sequer no EM propedêutico e, muito menos, no EMI Proeja. Na verdade, não existia no país profissionais formados para atuar no Proeja quando de sua criação, pois, conforme mencionado, trata-se de um novo tipo de oferta educacional, de maneira que mesmo atualmente, passados 10 anos de sua criação, ainda não há formação sistemática de docentes para nele trabalhar.

Diante desse panorama, não seria razoável exigir que a Rede passasse a destinar, obrigatoriamente, para os cursos do Proeja, 10% das vagas anuais. Assim, advoga-se que essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona, sob pena do comprometimento dos objetivos explicitados e de tornar-se apenas mais uma ação isolada. Caso isso tivesse ocorrido, se concluiria que, o Proeja não poderia ser implementado apenas no âmbito da RFEPT. Desse modo, a formulação inicial do Programa já deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação, constitucionalmente consagradas à universalização da EB.

Além disso, a SETEC<sup>10</sup>/MEC realizou, durante o segundo semestre de 2005, um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pelo país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições envolvidas com vistas à implantação do Proeja. Na verdade, essa ação ao invés de concretizar a capacitação esperada, resultou em uma série de análises, reflexões e críticas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa.

Todo esse processo ocorreu simultaneamente a importantes mudanças na equipe dirigente da SETEC e o novo grupo mostrou-se sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da RFEP.

O primeiro passo, nessa nova fase, foi a constituição de um grupo de trabalho plural<sup>11</sup> que teve a função de elaborar o Documento-Base (MEC, 2007) de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado aponta na direção de transformar o Programa em política pública educacional.

Posteriormente, a partir das diretrizes apontadas pelo Documento-Base, o Decreto inicial, nº 5.478/2005<sup>12</sup>, foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006<sup>13</sup>, atual instrumento legal regulador do Proeja. Esse Decreto traz mudanças significativas em relação ao primeiro. Dentre elas: a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o primeiro estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e o novo Decreto fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para a instituição ofertante); b) a ampliação dos espaços educacionais em que o Proeja pode ser oferecido (o primeiro limitava a oferta à RFEP; o segundo também incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação<sup>14</sup>); c) a ampliação da abrangência do Programa (o primeiro limitava o Proeja ao EM, enquanto o segundo incluiu o EF).

Essas mudanças significativas resultaram dos embates e debates entre os pesquisadores do campo da EP e da EJA, de movimentos sociais e de sindicatos, com respaldo de alguns segmentos do próprio MEC/SETEC. Nesse contexto, ações importantes foram desencadeadas a partir das diretrizes emanadas do Documento-Base (MEC, 2007), merecendo destaque: a oferta de cursos de especialização voltados à formação de profissionais do ensino público para atuar no Proeja; as ações decorrentes do Edital Proeja-CAPES/SETEC Nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre as universidades e os IFs.

Sobre os cursos de especialização, tal iniciativa teve o objetivo de “formar profissionais com capacidades” para atuar no Proeja “considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados” (SETEC, 2006, p. 8).

Dessa forma, os cursos de especialização criados e distribuídos pelo país tiveram como fundamento: a necessidade da formação dos profissionais da educação atender às singularidades do Proeja; a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura de e a criação de espaços de trocas de experiências entre estudantes e profissionais do Proeja (SETEC, 2006):

Para alcançar os objetivos e as finalidades propostas, no documento Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização (SETEC, 2006), foi sugerido que os conteúdos programáticos fossem estruturados a partir dos eixos: concepções e princípios da EP, do

---

em que o estudante cursa o ensino médio e o curso técnico ao mesmo tempo, mas em currículos e matrículas distintas, podendo ser na mesma instituição - concomitância interna - ou em instituições distintas - concomitância externa -.

<sup>10</sup> Secretariat de Educação Profissional e Tecnológica, unidade administrativa do Ministério da Educação responsável pela Educação Profissional.

<sup>11</sup> Especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da SETEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dos fóruns de EJA, dos institutos federais e das universidades federais.

<sup>12</sup> Recuperado em 15 abril, 2016 de <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96602/decreto-5478-05>.

<sup>13</sup> Recuperado em 15 abril, 2016 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm).

<sup>14</sup> Incluiu também o Sistema S, vinculado ao sistema patronal.

EM e da EJA; gestão democrática; políticas e legislação educacional; concepções curriculares na EP, no EM e na EJA; didáticas na EP, no EM e na EJA. Segundo dados da SETEC, nesses cursos foram matriculados 11.433 profissionais distribuídos pelo país, de 2006 a 2010.

No Edital Proeja-CAPES/SETEC nº 03/2006, cujo objetivo foi estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa, com a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a RFEP, 09 projetos provenientes, fundamentalmente, de consórcios entre universidades e institutos federais foram aprovados e desenvolvidos. A ação dirigida à produção de conhecimentos por meio de pesquisas e da formação de pessoal pós-graduado (mestrado e doutorado) em EP integrada à EJA, contribuiu para desenvolver as proposições curriculares e organizativas na área.

Lacerda e Amorim (2016), na produção de um estado da arte acerca da produção acadêmica sobre o Proeja, identificaram a produção de 175 teses de doutorado e dissertações e mestrado, sendo 29 teses e 146 dissertações, no período de 2007 a 2014. O auge das publicações ocorreu em 2011 e 2012, respectivamente, 48 e 51. Para os autores, a concentração de trabalhos concluídos nesses dois anos

Em grande medida, está relacionado à política de indução e fomento à pesquisa implementada pela SETEC/MEC em parceria com a CAPES através do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC), Edital n.º 03/2006 (CAPES, 2006), que a partir de 2007 fomentou diversos projetos de pesquisa científica *stricto sensu* para construção de novos conhecimentos que apoiasse a implementação do Proeja. O referido edital previu quatro anos de financiamento das pesquisas e cinco anos para conclusão dos projetos em andamento, o que remete sua finalização ao ano de 2011. Entretanto, pode-se considerar o ano de 2012 como resultado direto desta política de financiamento de pesquisa, visto que muitos programas de pós-graduação tem autonomia para prorrogar a finalização de suas pesquisas [...] (Lacerda & Amorim, 2016, p. 16).

Concorda-se com os autores sobre a relação estreita entre a ação em discussão e a produção acadêmica sobre o Proeja, a partir da política de indução então vigente.

Como se vê, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital Proeja-CAPES/SETEC foram destinadas, dentre outros aspectos, à formação de um corpo de formadores de formadores na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados à formulação, gestão e execução de cursos de EMI Proeja, assim como para a criação de grupos de pesquisa para produzir do conhecimento nesse campo visando à consolidação do Proeja como política pública.

Apesar desses avanços, que apontavam para possíveis melhorias a médio e longo prazo, a correlação de forças políticas no interior do governo foi tal que não garantiu a continuidade dessas (e de outras) ações no âmbito do Proeja.

Voltando à produção sobre o campo, essas vêm apontando (Castro, 2011; Fernandes, 2012; Vitorette, 2014, dentre outros) para vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI Proeja e da implantação do Programa; a forma impositiva como o Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; visão elitista de parte dos profissionais que integram a RFEP, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente

Em pesquisa realizada no IFRN<sup>15</sup> sobre a implantação do EMI Proeja, estudantes revelaram que parte dos professores demonstravam uma posição preconceituosa em relação a eles (Moura, 2011). Nesse sentido um dos estudantes sintetiza o pensamento dos demais. Em entrevista, relata:

São ótimos profissionais [...]. Mas teve o exemplo de outros [...] só criticavam o curso [...] porque nós somos uma turma de Proeja e não era pra gente estar aqui e que o IF não deveria arcar com esses cursos do Proeja. [...] Para eles, Proeja não era pra estar aqui no IF [...] Já chegou professor em nossa sala e disse 'Está aí, vocês que se virem'. [...] Que os novos professores da modalidade EJA venham

<sup>15</sup> Este relatório de pesquisa é de 2011, mas o recorte temporal da investigação é de 2005 a 2008, quando a Instituição se denominava Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN)

conhecendo o que é o [sic] EJA, procurem se informar e que cheguem sabendo que há força de vontade [dos estudantes] e não é brincadeira [...] (E4T5)<sup>16</sup>

Esse relato (e há outros na mesma direção nessa e em outras pesquisas) coloca em evidência um problema complexo, pois não se trata apenas de culpabilizar o professor sobre essa postura. Conforme já discutido, não havia atuação dessas instituições na modalidade EJA antes desse Programa, de maneira que os professores não conheciam a EJA nem seus sujeitos.

Há duas grandes categorias de professores nessas instituições: os licenciados e os bacharéis. Os licenciados atuam em disciplinas de formação geral e são professores, mas as licenciaturas em geral não privilegiam em seus currículos estudos sobre a EP nem sobre a EJA, centrando-se nas características dos estudantes que da faixa etária *regular*. Nesse contexto, o professor chega na sala de aula do Proeja sem conhecer os seus sujeitos.

O outro caso é mais complexo, pois os profissionais que atuam nas denominadas disciplinas profissionalizantes são, em geral, bacharéis. Portanto, não receberam formação para serem professores, mas atuam como tal em disciplinas próprias do campo do seu bacharelado em uma turma do Proeja, sem conhecer o que é ser professor de uma forma geral e, muito menos, da EJA. Não é de se estranhar que esse profissional apresente atitudes como acima relatado.

Mesmo diante do cenário até agora desvelado, com dificuldades e alguns avanços, de 2007<sup>17</sup> a 2011 houve aumento significativo das matrículas, conforme Tabela 1, a qual também incorpora a matrícula do EM propedêutico na EJA para que o leitor possa perceber o quanto ainda é pequena a matrícula do EMI Proeja diante da matrícula total do EM nessa modalidade.

**Tabela 1- Matrícula no EMI Proeja e no EM Propedêutico EJA, de 2007 a 2014**

Ano	EMI Proeja					EM Propedêutico EJA				
	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privado	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privado
2007	9.747	4.772	1.229	131	3.615	1.608.559	922	1.458.389	57.857	91.391
2008	14.939	8.014	3.958	28	2.939	1.650.184	8.998	1.476.861	57.853	106.472
2009	19.533	10.883	4.327	66	4.257	1.566.808	11.690	1.401.166	53.706	100.246
2010	38.152	14.078	19.919	40	4.115	1.427.004	14.519	1.273.671	45.778	93.036
2011	41.971	14.530	23.033	84	4.324	1.364.393	14.935	1.206.737	43.722	98.999
2012	35.993	14.147	17.171	634	4.081	1.345.864	14.579	1.200.061	43.047	88.177
2013	40.117	12.801	21.909	369	5.038	1.324.878	13.606	1.168.925	40.328	102.019
2014	42.875	11.595	19.276	429	11.575	1.308.786	12.186	1.147.455	37.203	111.942

**Fonte:** elaboração própria, a partir dos censos escolares do INEP de 2007 a 2014 ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br))

Como se vê, é a partir de 2011 que se inicia o processo denominado neste texto de atrofiamento do Proeja nas esferas públicas federal e estadual<sup>18</sup>. Pode-se constatar na Tabela 1 que até 2011 a matrícula crescia nessas esferas, alcançando nesse ano, seus maiores valores. A partir de 2012 a matrícula entra em declínio nas duas esferas. No âmbito privado o movimento é um pouco diferente, mas se vai tratar dessa questão posteriormente. A pergunta que se faz então é: que movimentos interromperam a ampliação da oferta do EMI Proeja nas redes públicas em um contexto de expansão da Rede Federal? E nas redes estaduais, o que houve?

Para responder a essas perguntas é necessário voltar-se aos processos mais amplos no cenário da sociedade e, particularmente, do campo educacional brasileiro, desencadeados a partir do

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, os nomes dos estudantes foram codificados para preservar suas identidades.

<sup>17</sup> Este foi o ano a partir do qual o INEP passou a divulgar a matrícula do Proeja.

<sup>18</sup> É necessário esclarecer que a oferta nas redes municipais é apenas residual porque no Brasil, o EM é responsabilidade das redes estaduais. As redes municipais são responsáveis pela educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de forma compartilhada com as redes estaduais. Assim, é esperado que a oferta do Proeja EM seja muito pequena nessas redes.

segundo mandato do governo Lula e continuados no governo Dilma Roussef até seu impedimento provisório, em curso no momento da conclusão deste texto<sup>19</sup>.

No contexto político-econômico, a crise econômica mundial que veio à luz a partir de 2008, tendo os Estados Unidos como epicentro, alastra-se por toda a Europa de forma devastadora, mas o Brasil até o final dos anos 2000 ainda estava em um ciclo de crescimento econômico, momento propício para o recrudescimento dos discursos que anunciam que há empregos mas que falta empregabilidade à população. Estes discursos, logo aparecem junto a estimativas supostamente confiáveis que anunciam a necessidade urgente de formação de milhões de trabalhadores em um curto espaço de tempo para ocupar os postos de trabalhos, sem o que a economia seria paralisada: “é urgente capacitar, e curso longo não resolve”, “as empresas clamam por trabalhadores qualificados”, “mais prática e menos teoria”, “nem todos precisam ir à universidade, então é necessário ter vários tipos de ensino médio” e muitas outras. Ao mesmo tempo a coalizão política de sustentação do governo vai cada vez mais à direita, de onde são provenientes esses discursos. Esse é, de maneira sintética, o contexto sócio-político-econômico em que se engendra o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>20</sup>, criado pela Lei nº 12.513/2011. Esse, considerado pelo governo federal como prioritário, opera em sentido contrário às políticas educacionais do campo da EP e da EJA anunciadas no início do governo Lula, incluindo o Proeja.

O Pronatec oferece dois tipos de cursos. Aos estudantes do EM das redes públicas estaduais se oferece, por meio desse Programa, a possibilidade de fazer na forma concomitante um curso técnico, em geral, no Sistema S. Assim, o governo federal transfere recursos às entidades representativas do grande capital nacional<sup>21</sup> para que eles, com recurso público, decidam que tipo de formação lhes interessa proporcionar à classe trabalhadora. É evidente que essa formação não se alinha com a concepção de formação humana assumida pelo Proeja. Por esse caminho, se desresponsabilizam os estados com a constituição dos quadros de docentes do EMI Proeja pois, ao realizarem as parcerias com o Sistema S para a oferta concomitante, se diminui a pressão sobre esses entes subnacionais pela oferta da EP, em geral, e do EMI Proeja, em particular. Assim, podem continuar desenvolvendo o EM pretensamente propedêutico e transferir para o Sistema S a prerrogativa pela (con)formação técnica do público do EM. E os alunos, ao invés de estudarem em um só local necessitam se deslocar entre duas escolas, dificultando sobremaneira a possibilidade de o estudante-trabalhador ter acesso ao Programa, posto que precisariam de dois turnos à realização dos cursos, o que, em geral, é incompatível com essa condição.

A outra oferta do Pronatec é mais problemática. Cursos de curta duração, a partir de 160 horas, destinados, principalmente, a trabalhadores de baixa escolaridade, grande parte que sequer concluiu o EF. Denominam-se de Formação Inicial e Continuada (FIC). Nesse caso, outro agravante é que não há vinculação com a elevação de escolaridade. Bem ao estilo “rápido” e “prático”. Coloca-se para a população a ideia de que um curso de 160 horas, desvinculado de elevação de escolaridade, vai resolver seus problemas de inserção no mundo do trabalho.

Assim, o Pronatec, principalmente nos cursos FIC cumpre a função ideológica de legitimação do Estado capitalista (O’CONNOR, 1977), já que o principal fim não é formar trabalhadores qualificados voltados para a reprodução ampliada do capital (função de acumulação), mas convencer a própria classe trabalhadora de que esses cursos de curta duração são importantes para eles. Para essa lógica, se após o curso haverá inserção no mundo do trabalho não é a questão central. O importante é contribuir para a *harmonia social*, conformando os trabalhadores aos interesses do capital.

Para ratificar a ideia de que no Pronatec prevalecem os interesses voltados para a função legitimadora em relação à função de acumulação e, ao mesmo tempo, ampliar a discussão sobre os dados da Tabela 1, construiu-se a Tabela 2 com dados sobre a oferta do Pronatec e 2011 a 2014, na qual evidencia-se a priorização da oferta dos cursos FIC em relação aos técnicos de nível médio.

**Tabela 2 - Distribuição de matrículas nos Cursos Técnicos e Cursos FIC no âmbito do Pronatec de 2011 a 2014**

<sup>19</sup> Na verdade está em curso no Brasil um novo golpe, patrocinado pela articulação entre: grande mídia; elites e fragmentos da classe média inconformados com os pequenos avanços sociais conquistados pelos mais pobres nos governos Lula e Dilma; a direita mais conservadora e reacionária que, inclusive, integrava a coalizão de (in)sustentação do governo, a qual também inclui parte importante do poder judiciário. O afastamento da presidenta Dilma Roussef, por até 180 dias, para julgamento do processo de seu impedimento, ocorreu em votação no senado no dia 12/05/2016.

<sup>20</sup> Para maior aprofundamento sugiro ler: Silva, D. de M. (2015). *Desvelando o Pronatec: uma avaliação política do programa*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

<sup>21</sup> Confederações nacionais da indústria, do comércio, da agricultura e dos transportes, mantenedores do Sistema S.

<b>Cursos Técnicos</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014<sup>22</sup></b>	<b>Total</b>
Bolsa-Formação	0	101.541	304.966	151.313	557.820
Brasil Profissionalizado	82.823	79.770	70.355	233.781	466.729
E-TEC	75.364	134.341	137.012	250.000	596.717
Acordo Sistema S	85.357	102.807	132.289	161.389	481.842
Rede Federal de EPCT	117.621	119.274	121.958	101.160	460.013
Total: cursos técnicos					2.563.121
<b>Cursos FIC</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>TOTAL</b>
Bolsa-Formação	22.876	531.101	1.243.047	1.013.027	2.810.051
Acordo Sistema S	582.931	733.223	844.581	1.194.266	3.355.001
Total: cursos FIC					6.165.052
<b>Total geral: técnicos + FIC</b>					<b>8.728.173</b>

Fonte: adaptado de SETEC (2014).

Antes de analisar comparativamente as Tabelas 1 e 2, é necessário discutir alguns dados da última, pois, a rigor, não poderiam ser contabilizados como matrícula do Pronatec. Ao divulgar as matrículas dos cursos técnicos, o MEC está incorporando ao Pronatec, os cursos historicamente proporcionados pela RFEP. O mesmo raciocínio é válido para as matrículas do Brasil Profissionalizado, da E-TEC e do Acordo Sistema S, todas ações e Programas pré-existentes ao Pronatec.

Na verdade, as vagas efetivamente decorrentes desse Programa, no caso dos cursos técnicos, são apenas as dos estudantes que fazem a concomitância, comentada anteriormente. Essas matrículas aparecem na Tabela 2 sob a denominação do Bolsa-Formação, mecanismo criado no âmbito do Pronatec para financiar os cursos. De igual forma nos cursos FIC, as matrículas efetivamente do Pronatec são as que também aparecem sob a denominação Bolsa-Formação. Ou seja, a estratégia é política no sentido de transformar o Pronatec em um imenso guarda-chuvas que vai abarcar toda a oferta da EP, mesmo que parte delas não sejam dele decorrentes. Sobre isso, concordamos com Lima Filho, para quem

[...] programas importantes como o Brasil Profissionalizado (que apoia a ampliação das redes estaduais), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a própria expansão dos institutos federais e sua oferta de educação básica e superior são diretamente afetados, uma vez que, submetidas à obrigatoriedade de oferta do Pronatec, as instituições e redes públicas desviam o foco e a ação de programas e modalidades educacionais mais consistentes que vinham sendo executados, por exemplo, a oferta do ensino médio ou da educação profissional integrada à educação básica. (Lima Filho, 2015, p. 210).

O autor, alerta para o novo foco da EP que vai em sentido contrário ao esforço desenvolvido na primeira década do século XXI pelos segmentos progressistas da EP, por meio de programas como o Proeja. Tais iniciativas, com o advento do Pronatec, ficam a ele subsumidos, desviando a direção da integração entre EB e EP que se vinha, ao menos, tentado construir.

Feitas essas considerações, passa-se à análise comparativa das Tabelas 1 e 2. Um exame mais acurado é dificultado pela falta de transparência e de clareza a respeito dos dados oficiais. Pelo exposto na Tabela 2 não é possível precisar, por exemplo, qual a parte da oferta da RFEP que efetivamente integra o Pronatec. Nos cursos FIC como nos técnicos a informação sobre os beneficiários dessa bolsa é genérica não desagregando os dados para esclarecer dentre eles quantos estiveram matriculados em cada tipo de instituição ofertante.

De qualquer maneira, é evidente a relação do Pronatec com a diminuição da matrícula do Proeja. Já se havia comentado que de 2007 a 2011, mesmo que lentamente a matrícula pública do Proeja crescia (federal e estadual). Em 2011, é criado o Pronatec e a partir do ano seguinte a matrícula começa a cair significativamente. Por outro lado, mesmo considerando as ponderações feitas aos dados da Tabela 2, é inegável o crescimento da matrícula do Pronatec, especialmente dos cursos FIC. Quanto ao aumento da oferta do EMI Proeja na esfera privada apresentada na Tabela 1, também se explica pelo Pronatec. Nesse caso, algumas entidades do Sistema S ofertam o Pronatec por meio de parceria. Por exemplo, no âmbito da Indústria, o SENAI oferece a parte de técnica dos cursos e o SESI as disciplinas do EM. Isso ocorre em prédios diferentes e com currículos independentes, o que caracteriza a concomitância, mas eles alegam que

<sup>22</sup> Os dados referentes a esse ano são previsão, segundo SETEC (2014).

em razão da parceria os currículos são integrados e informam ao Censo Escolar como matrículas de EMI Proeja, mascarando a realidade.

Importante destacar que o público ao qual se destina o Proeja e o Pronatec tem o mesmo perfil, fazem parte do mesmo fragmento da classe. São jovens e adultos trabalhadores com baixo grau de escolaridade. E o que é pior, como os cursos de maior complexidade, os técnicos, são oferecidos por meio da concomitância reduzindo a possibilidade de que os trabalhadores a eles tenham acesso, em razão da dupla jornada de escolar já comentada, esses sujeitos são atraídos pela oferta dos cursos aligeirados sob o falso discurso oficial de que tais cursos vão contribuir para a melhoria da empregabilidade.

Contrariamente a isso, estudos desenvolvidos por organizações vinculadas aos próprios interesses empresariais constataam que esses cursos aligeirados não têm a capacidade de atender ao que sinaliza o mercado. Além disso, segundo a pesquisa (Fundação Getúlio Vargas [FGV], 2010), com relação à empregabilidade, o efeito desses cursos de curta duração é, em geral, baixo e “no caso dos cursos de informática o efeito é negativo, com chances 14.1% menores em relação à base dos que nunca frequentaram”. (p. 23).

Essas evidências permitem concluir que, na prática, se está diante de um grande programa de contenção social por meio do qual se proporciona educação pobre para o pobre.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo do texto não permitem ser otimista nessas considerações finais. Começou-se o artigo destacando a recorrência histórica das discontinuidades das políticas públicas educacionais brasileiras no campo da EJA. Os programas, os projetos, as campanhas parecem surgir do nada e para lá voltar na mesma rapidez. Na verdade, eles não surgem do nada, mas dos embates entre as classes e fragmentos de classe em conflito. Tampouco desaparecem rapidamente ao acaso. Ambos movimentos de emergência e de refluxo de políticas públicas materializadas no estado em ação são decorrentes de uma condensação de forças em conflito que constituem o estado, conforme assevera Poulantzas (2000).

Ainda conforme esse autor, o estado não é o comitê central da burguesia, mas um espaço de forças em disputas, no qual para a própria continuidade do capitalismo é necessário atender a algumas demandas da classe trabalhadora. Assim, dependendo da correlação de forças estabelecidas, ora há avanços no atendimento às demandas dos trabalhadores, ora há retrocessos.

Foi esse o contexto no qual houve a gênese e os primeiros passos do Proeja. Alguns avanços, muitos entraves, mas o Programa foi se desenvolvendo, mesmo que lentamente, timidamente. Na reta final da primeira década deste século mudanças mais à direita na base de sustentação do governo vai criando nova correlação de forças na sociedade em geral e, evidentemente, na esfera educacional. No campo da EP, a síntese da ação do estado nessa fase é o Pronatec, cujas implicações são mais profundas do que as tratadas neste texto em função de sua finalidade e do espaço existente para a discussão. Por isso, a discussão foi restrita às implicações desse Programa para o EMI Proeja.

O peso da recorrência histórica se manifesta de forma implacável. O Proeja cuja concepção anuncia uma perspectiva de formação humana integral na EJA, que gera uma mobilização significativa na academia, em sindicatos, em movimentos sociais e cujos resultados começam a se materializar é sufocado pelo Pronatec, produzido pelo “mesmo” governo que o havia criado poucos anos antes. Este é o momento atual em que se encontra o Proeja. Fase de atrofiamento.

Finaliza-se, retomando o início destas considerações finais, onde se afirmou que não se poderia ser otimista diante da realidade concreta, não para reafirmar ou para negar esta afirmação, mas para problematizá-la a partir de Florestan Fernandes (1977) quando afirma que: “A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (p. 5).

Os educadores, os trabalhadores, os movimentos sociais e os sindicatos não podem deixar o ciclo do Proeja se fechar. Há que resistir ao seu fechamento ou lutar para reabri-lo.

## REFERÊNCIAS

- Castro, M. D. R. (2011). *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, GO, Brasil.
- Fernandes, F. (1977). *Os circuitos da história*. São Paulo: Hucitec.
- Fernandes, N. L. R. (2012). *Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. (41. ed.) Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Fundação Getúlio Vargas. (2010). *A educação profissional e você no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: Autor.
- Haddad, S.; Del Piirro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130.
- Lacerda, C. V. L.; Amorim, R. F. (2016). *O estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu sobre o PROEJA (2007-2014)*. Goiânia.
- Lima Filho, D. L. (2005). A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, 23(2), 349-380.
- Lima Filho, D. L. (2015). Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. *Revista Educação em Questão Natal*, 51(37), 195-223.
- Machado, M. M. (2010). Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *Revista Retratos da Escola*, 4(7), 245-258. Recuperado em 5 junho, 2016, de <http://www.esforce.org.br>.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja: Documento Base/Ensino Médio*. Brasília: Autor. Recuperado em 5 junho, 2016, de [http://portal.mec.gov.br/SETEC/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/SETEC/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)
- Moura, D. H. (2011). *Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão: relatório de pesquisa*. Natal: IFRN.
- O'Connor, J. (1977). *USA, a crise do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Poulantzas, N. (2000). *O Estado o poder, o socialismo*. (4. ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2006). *Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização*. Brasília: MEC/mimeo.
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2014). *Relatório de Gestão do Exercício de 2013*. Brasília: MEC.
- Vitorette, J. M. A. (2014). *A não consolidação do Proeja como política pública de estado*. Tese de doutorado. Goiânia: UFG.

# A CONSTRUÇÃO DE SABER EM ATORES QUE TRABALHAM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Armando Loureiro<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Departamento de Educação e Psicologia, [aloureiro@utad.pt](mailto:aloureiro@utad.pt)*

## Resumo

Os atores que têm trabalhado no campo da educação e formação de adultos em Portugal são muito variados. Temos professores, formadores, coordenadores de CQEP's, técnicos de balanço de competências, cuja designação tem variado, entre outros. A maior parte deles não tem qualquer formação académica na área que os prepare previamente para exercerem tais atividades, o que, aliás, não é caso singular do nosso país. Tendo em consideração tal realidade julgamos ser relevante pesquisar no sentido de tentar perceber como adquirem, tais atores, saberes e competência para exercerem as suas funções. Que lugar tem o saber experiencial, a aprendizagem entre pares, a formação contínua nesse processo de construção de um repertório que vão construindo e mobilizando para agir? É sobre esta questão que se pretende discutir, recorrendo, para tal, a um estudo empírico e a reflexões de índole teórica.

**Palavras-chave:** construção de saber, educação de adultos, profissionais.

## Abstract

The actors who have worked in the field of adult education and training in Portugal are very varied. We have teachers, trainers, CQEP's coordinators, skills assessment technicians, whose name has varied, among others. Most of them do not have any academic training in the area previously prepare them to engage in such activities, which, incidentally, is not a singular case of our country. Taking into account this reality we think is relevant research to try to understand how they acquire, such actors, knowledge and competence to perform their duties. What place has knowledge experiential, peer learning, continuous training in this building a repertoire process that are building and mobilizing for action? It is on this issue that is intended to reflect, using for such, the empirical and theoretical studies.

**Keywords:** construction of knowledge, adult education, professionals.

## 1. INTRODUÇÃO

No campo da educação e formação de adultos trabalham diversos agentes no nosso país, tais como professores, formadores, coordenadores de CQEP's, técnicos de balanço de competências, cuja designação tem variado, entre outros (Duarte, 2004; Loureiro e Caria, 2013). A maior parte deles não tem qualquer formação académica na área que os prepare previamente para exercerem tais atividades, o que, aliás, não é caso singular do nosso país. Tendo em consideração tal realidade julgamos ser relevante refletir no sentido de tentar perceber como adquirem, tais atores, saberes e competência para exercerem as suas funções. Que lugar tem o saber experiencial, a aprendizagem entre pares, a significação da ação, nesse processo de construção de um repertório que vão construindo e reconstruindo e mobilizando para agir? É sobre esta questão que se discorre neste artigo, recorrendo, para tal, a estudos teóricos e a um estudo empírico.

O artigo divide-se em quatro partes. Começasse por fazer uma alusão às teorias que enquadraram o estudo empírico que aqui trazemos, passa-se à explicitação da metodologia usada, apresentam-se os resultados obtidos e termina-se com uma breve conclusão.



## 2. CONTEXTO DE TRABALHO: ESPAÇO DE SABERES E APRENDIZAGENS

Os locais de trabalho são desde há longa data referidos como espaços de saberes e de aprendizagens. A prática e a experiência profissional aparecem como fonte de aprendizagem e de produção de saberes (Cornu 2003; Falzon e Teiger 2001). Merriam e Brockett (1997) a propósito dos educadores de adultos falam-nos do seu conhecimento informal, que se constrói e se aprende no e a partir do contexto de trabalho.

A experiência é efetivamente, desde há muito, indicada como fonte de aprendizagem (Dewey, 1971). No entanto, nem todas as experiências são fonte de aprendizagem e de produção de saberes. Para que tal ocorra é necessário que a prática passe por um processo de transformação, na base do qual está, entre outros aspetos, a reflexão dos atores na e sobre essa prática (Schön, 1983). É preciso realizar-se uma análise crítica da experiência (Freire 1975). Como defende Kolb (1984) a experiência, para se tornar fonte de aprendizagem e de criação de conhecimento, tem de passar por quatro etapas: a experiência concreta; a observação reflexiva sobre a experiência; a elaboração de generalizações realizadas com base nessa reflexão e a criação de hipóteses; e a experimentação ativa, que é a verificação concreta das hipóteses criadas que conduzem a novas experiências.

Schön (1996) realça igualmente o papel da reflexão como fator de aprendizagem profissional, de enriquecimento da experiência e de transformação desta em meio de educação profissional. Segundo ele, é essencialmente através da reflexão sobre a reflexão na ação que a prática, a experiência e o saber profissional podem ser melhoradas. Este processo é visto pelo autor como um meio de formação de adultos.

Portanto, a prática por si só pode não ser educativa e fonte de produção de saberes, para isso terá que ser observada criticamente, terá que ser objeto questionamento e de intencionalidade. Esse questionamento pode levar ao refazer da prática e seus saberes e à necessidade de se tornar a aprender. É isso que Freire (1975) e Mezirow (1998) defendem de uma forma mais ampla para o campo da educação de adultos.

No caso concreto deste campo educativo alguns autores têm feito considerações relativamente aos educadores de adultos que vão no sentido das indicadas acima. Nessas análises parte-se, normalmente, de uma crítica ao trabalho que assenta na instrumentalidade da racionalidade técnica que faz dos educadores que a assumem meros tecnólogos aplicadores do conhecimento e dos instrumentos de ação desenhados por outros (Jansen 2000; Usher e Bryant 1992). Este tipo de ação limita a aprendizagem e a construção de saber profissional. O que estes e outros autores defendem é que tais agentes desenvolvam uma prática de reflexão na e sobre a sua ação e também sobre os discursos pedagógicos oficiais que lhes chegam e que são muitas vezes limitadores da sua autonomia e tantas vezes afastados das realidades locais com que têm de trabalhar (Loureiro, 2009). Esse trabalho duplo, que se traduz no refazer da prática, é essencial para que a aprendizagem e a construção e reconstrução de saber ocorram em local de trabalho e também é importante para que a educação de adultos proporcionada se encontre mais próxima dos interesses daqueles a quem se dirige.

Assim, o refazer da prática está fortemente ligado a mecanismos de reflexão que levem à experimentação na ação que, por sua vez, possam contribuir para a construção e reconstrução dos saberes e das aprendizagens. Cornu (2003, 19), aludindo à prática do trabalho em geral, fala-nos da 'experiência-experimentação como base da construção de conhecimentos teórico-práticos'.

A experimentação é, então, vista como um processo de produção e reconstrução do saber e da aprendizagem na prática profissional. Ela pode ser efetuada em diversas situações, embora tal processo se torne mais visível e mais intenso nas situações que fogem à rotina. Jobert (2001, 230) diz que nas alturas em que os trabalhadores têm que enfrentar algumas resistências da realidade 'produzem eles mesmos saberes próprios'. Schön (1983, 1996) defende que é nas zonas indeterminadas da ação que os práticos, através da reflexão, põem em causa o seu saber adquirido e experimentam novas práticas e produzem novos saberes e aprendizagens. Esta é uma perspetiva de construção situada do saber e da aprendizagem profissional, assente sobre um reportório que se constrói e reconstrói, nomeadamente através do recurso às metáforas generativas.

Hargraves (2000) distingue dois tipos de situação que podem levar à experimentação: zonas da prática rotineira que deixam de funcionar como o previsto, recorrendo nestas alturas o profissional ao seu reportório de saber para experimentar outra forma de fazer para que a situação volte a funcionar; e zonas da prática mais complexas, nas quais o profissional tem de recorrer a saberes para além dos

que fazem já parte do seu repertório, nomeadamente a conhecimentos abstratos, iniciando-se assim um processo de investigação em vias de criar um saber novo.

De uma forma geral, a experimentação, que pode ter vários graus de profundidade, pode levar: a uma revisão, avaliação e reorganização do saber adquirido; a uma produção de uma nova prática e de um novo saber a ser integrado no conjunto de saberes individuais ou coletivos dos profissionais; a uma busca que exija a integração de conhecimento abstrato na prática, o que passará por um exercício de recontextualização, que pode ser considerado também como um processo de criação de saber (OCDE 2000).

Tendo em conta o referido, defende-se que os processos de construção e reconstrução de saber e o de aprendizagem em local de trabalho estão associados. Bourgeois (1996) afirma que a aprendizagem em geral se opera sobre o saber sempre em transformação e que, neste sentido, aprender é transformar o saber atual num novo.

Toda esta dinâmica pode assumir um carácter coletivo marcante se estamos na presença de equipas de trabalho. Lundvall (2000) defende que a construção do saber profissional corresponde cada vez mais a um fenómeno interativo que ocorre no seio das organizações. É neste sentido que se pode falar de um saber-fazer coletivo das organizações, do qual fazem parte códigos comuns de comunicação, formas semelhantes de saber e fazer e métodos comuns de resolução de problemas (OCDE 2000).

Sallis e Jones (2002) salientam a importância que assume a interação entre saber tácito e explícito no processo de criação de saber no seio das organizações. Para eles a conversão do saber tácito em saber explícito é uma das principais fontes de produção de saber nas organizações, assumindo particular relevo neste processo de transformação o recurso a metáforas e analogias que os membros da equipa de trabalho fazem para conseguirem exteriorizar o saber tácito que possuem e, dessa forma, tornar possível que tal saber passe do plano tácito/individual para o plano explícito/coletivo. Como vemos, este processo dá conta de uma das formas possíveis de circulação, transferência e coletivização do saber. Na base destes procedimentos de explicitação está aquilo a que Tochon (1996) chama de gramáticas da experiência, ou seja, da explicitação, da verbalização refletida da experiência e dos saberes práticos dos profissionais.

Ainda de acordo com Sallis e Jones (2002), quando no seio das organizações este processo de criação/transformação do saber acontece podemos falar de comunidades de saber. Wenger (1998) também fala das comunidades de prática como locais de criação e conversão do saber, portanto como comunidades de conhecimento. Segundo ele, as organizações são formadas por uma constelação de práticas, cada qual com tipos específicos de saber que convém interligar. Em todo este processo assume particular importância a negociação de significado, a realizar pelos membros da comunidade, bem como os processos de comunicação inerentes. É a negociação de significado que permite que se conservem e simultaneamente se possam produzir novos saberes numa comunidade de prática e aprendizagem, realimentando-se, desta forma, o repertório da comunidade. A negociação de significado é a base das comunidades de prática, ela ocorre nas situações de rotina, mas manifesta-se essencialmente em situações problemáticas. Ela refere-se à experiência dos atores, à sua prática, é isso que se negocia, ou melhor é o significado dessa prática que se negocia numa comunidade, podendo essa negociação ocorrer num plano individual ou coletivo. Os elementos constitutivos da negociação são a participação efetiva dos membros de uma comunidade numa prática e na definição da significação da mesma, e a coisificação da prática e do seu significado, ou seja, o processo de dar forma à experiência, à prática, produzindo objetos, sendo estes entendidos quer como produtos, quer como processos da prática. A coisificação refere-se, assim, à parte visível da prática, assumindo diversas formas possíveis: abstrações, instrumentos, símbolos, relatos, termos e conceitos. Portanto, ela refere-se tanto ao processo como ao produto da prática a que os seus membros tratam de dar forma.

Todas estas perspetivas ajudam a pensar os locais de trabalho como potenciais locais de saber coletivo, constituídos por um saber-repertório comum que se constrói, reconstrói, partilha e usa na prática profissional. Mas isto não é sinónimo de uniformização, nem de desvalorização dos saberes individuais de cada membro de um local de trabalho.

Nas abordagens aqui apresentadas está presente, embora graus diferenciados, a lógica de uma relação ativa dos atores com a prática, os saberes e seus pares. Esta perspetiva permite pensar os trabalhadores como construtores de saber, como atores que se relacionam com o saber numa perspetiva ativa, sendo esse relacionamento diferenciado no tempo, ou seja, a pertinência desse relacionamento não é sempre igual, varia no tempo, apresenta ruturas, não é homogéneo (Charlot 2000).

Assim, os locais de trabalho são contextos de transferências e circulação de formas de fazer, de saber e aprendizagens associadas. Como referem Lave e Wenger (1999) e Wenger (1998), as

aprendizagens, as aquisições de saberes, passam pela participação num grupo que detém uma certa prática e competência, que é transmitida progressivamente aos que chegam de novo. O processo de aprendizagem realiza-se, assim, pela participação numa prática. Trabalho e aprendizagem confundem-se, acontecem em simultâneo. Gradualmente, graças à observação e a uma prática enquadrada pelos membros da comunidade, os novos membros vão começando a fazer parte efetiva dessa comunidade através da passagem de uma participação periférica a uma participação cada vez mais efetiva na prática. Assim, vão aprendendo a fazer, a estar e a ser membros da comunidade. As comunidades de prática podem ser, desta forma, comunidades de aprendizagem se a negociação de significado, a que já se fez referência, for um processo presente. As comunidades de prática podem ser concebidas como histórias de aprendizagem partilhadas (Wenger 1998): assentes na participação e coisificação que dão forma à memória da comunidade; assentes na própria prática, ou seja, na aprendizagem das formas de desenvolvimento de um compromisso mútuo (desenvolver relações entre pares, aprender a participar, descobrir quem sabe o quê, etc.), de compreensão do empreendimento conjunto (aprender a responsabilizar-se individual e coletivamente por esse empreendimento), e de desenvolvimento do seu reportório que implica um processo de renegociação do significado de diversos elementos, de produção e adaptação de instrumentos, artefactos, representações, de registo e de recordar de acontecimento, de inventar novos termos e redefinir ou abandonar os antigos, de contar e voltar a contar histórias e de criar e romper com rotinas; e no encontro entre gerações de atores diferentes que vivem no seio da comunidade e que, precisamente através de alguns dos processos ligados à prática, desenvolvem o potencial educativo da comunidade, como sejam os relatos, as explicações acerca da prática.

Cornu (2003) a propósito das formas de aprender em local de trabalho apresenta-nos uma abordagem que se aproxima da dos autores anteriores. Ele salienta no processo de aprendizagem aquilo que designa por visão. Ver consiste na aprendizagem que o trabalhador desenvolve a partir da observação do que os outros (mais experientes) fazem e como fazem, da audição do que os outros dizem acerca do que fazem, e do que os outros lhe mostram acerca do que e como fazem.

Para terminar, reforça-se a ideia de que inerente a todo este processo de construção, reconstrução de saberes e das aprendizagens efetuadas nos locais de trabalho está o diálogo, a conversação, a comunicação entre pares.

### 3. BREVE NOTA METODOLÓGICA

A investigação fez-se a partir de uma análise etnográfica de uma equipa de técnicos de educação de adultos de um Centro de Educação e Formação de uma associação de desenvolvimento de Portugal. A equipa técnica tinha 6 membros, 5 dos quais do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos. Todos tinham licenciaturas na área da educação ou da sociologia e possuíam experiência profissional.

A recolha da informação baseou-se na observação do que os técnicos estavam a fazer ou a dizer. Tal observação foi realizada, sobretudo, no gabinete técnico do Centro de Educação e Formação. Foi a partir do que se via e ouvia que os pedidos de relatos e as questões foram colocadas aos técnicos. Tratou-se sempre de um perguntar contextualizado. As questões abordavam tanto aspetos descritivos como explicativos/justificativos. Assim, as questões mais postas foram, ainda que muitas vezes não sob este formato: O que? Como? Para quê? Porquê?

A recolha e análise de documentos escritos, quer produzidos, quer usados por eles, também partiu da observação, ou seja, só foi objeto de análise o material escrito ao qual os técnicos se referiram ou foi observado o seu uso ou produção.

A estratégia de recolha de informação baseou-se, portanto, na observação que depois permitiu e exigiu o uso de outras técnicas, como as conversas informais e a análise documental. Os dados foram registados sob a forma de notas de campo. Toda a informação foi transposta para o diário de campo.

Os dados foram analisados em dois momentos: as primeiras interpretações foram feitas durante o tempo de permanência no local de observação; as análises mais profundas foram realizadas depois de se ter deixado o campo. Essa análise assentou na triangulação das interpretações do investigador com a visão dos técnicos, e no cruzamento da informação entre o discurso escrito e o discurso oral dos técnicos. A análise de conteúdo foi a técnica selecionada para tratar os dados.

#### 4. DINÂMICAS DE APRENDIZAGEM E SABERES EM TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Não se pretende, neste momento, explorar a questão da atividade em si dos técnicos que participaram no estudo. Apenas, brevemente, se refere que a sua prática, que tem como produto o conjunto de ações de educação e formação de adultos da associação, passa, essencialmente, pelo desenvolvimento das seguintes atividades: diagnóstico, planeamento, conceção, organização, execução e a avaliação das ações de educação e formação de adultos.

O dinamismo das aprendizagens e dos saberes no local observado assume diferentes “modalidades”. É das mais significativas que se dá conta aqui.

É na e pela participação na prática que estes técnicos constroem e reconstróem o seu saber e aprendem. Isto acontece de diversas formas e anda associado a mecanismos de entreaajuda, de reflexão, de negociação, de experimentação/reformulação e de coletivização da prática.

A participação na prática tem diferentes facetas. Temos o caso dos técnicos que chegam de novo àquele contexto e, aos poucos, vão sendo socializados e inseridos no fazer e saber local. Este processo ocorre, essencialmente, através da observação do que os mais experientes fazem, da audição do que dizem acerca do que fazem e também através da explicitação dos saberes implícitos que os mais experientes fazem junto dos que chegam de novo (Cornu 2003). Estas são formas de transmissão, circulação e de coletivização do fazer e dos saberes associados, são formas de aprendizagem entre pares, que recorrem ao reportório existente e à entreaajuda. São processos que nem sempre ocorrem de forma simples, sobretudo os que têm a ver com a explicitação verbal de um saber fazer. Os excertos seguintes ilustram o referido:

*...sabe, aqui existem maneiras de fazermos as coisas que quem chega vai aprendendo...existem certas regras que vamos passando uns aos outros...*

*...eu estou cá há pouco mais de meio ano. No início não percebia nada...mas fui vendo como os meus colegas faziam e também os ia ouvindo falar das coisas... fui perguntando...eles também me têm ajudado muito porque me explicam como se fazem as coisas...Sei lá, comecei a ir com eles às reuniões das equipas pedagógicas, fui vendo como elas dirigiam as reuniões, enfim tenho aprendido aos poucos...a maneira de fazer da associação...Mas isto nem sempre é fácil porque às vezes eu pergunto qualquer coisa, sei lá, sobre o RVC, ou sobre os temas de vida dos cursos EFA, e eles falam como se eu já soubesse...quando isto acontece tenho que lhes perguntar outra vez, e às vezes mais que uma vez, para eles conseguirem explicar aquilo... para me dizerem exatamente o que devo fazer...Para eles já é tão óbvio... mas para mim não...Mas a verdade é que se não fossem eles eu não ia lá só com as leituras dos documentos que estão aí....*

A transferência e a explicitação do saber aprendido, e respetiva generalização da prática, não ocorrem apenas entre os técnicos mais experientes e aqueles que acabam de chegar. Este processo também se dá entre técnicos experientes, quando um deles tem alguma dúvida relativa a partes da prática que nunca fez, ou pouco fez, e procura aprender o saber necessário para ultrapassar a sua dificuldade junto do ou dos colegas que detêm esse saber. Neste processo de procura está muitas vezes presente outra característica em todo este processo: a dimensão temporal do aprender o saber necessário para se fazer. É muito próximo da ação que quem não sabe procura aprender esse saber. Esta característica foi confirmada diversas vezes pela observação efetuada e leva-nos para mais uma das dimensões da aprendizagem situada (Lave e Wenger 1999).

Outro aspeto patente nesta dinâmica é o processo de negociação que surge com muita frequência entre os técnicos. Efetivamente, naquele local a prática não é estática, é dinâmica e, por isso, a negociação entre eles, para irem acertando a maneira de fazer, acontece regularmente. Essa negociação é um dos elementos reguladores da memória organizacional deste contexto.

A reformulação de segmentos da prática estabelecida ou de instrumentos utilizados para a executar é outra das formas de participação nessa mesma prática por parte dos técnicos. Tal reformulação é uma das principais fontes de construção e reconstrução do saber local e de aprendizagem individual e coletiva (OCDE 2000). Neste processo estão presentes a reflexão, a experimentação, e, uma vez mais, a negociação entre pares acerca da forma individual e coletiva de fazer. Estes mecanismos, através dos quais se efetuam as tais adaptações e alterações da ação, procuram ver se de uma nova forma de fazer resulta uma melhoria da própria atividade, no sentido de, assim, se conseguir prestar um melhor serviço aos adultos que frequentam os cursos.

O que está na base destas alterações da forma de proceder podem ser: os erros cometidos pelos técnicos; a verificação de que determinada forma de fazer e/ou instrumentos a usar, prescritos externamente pelas entidades que regulam a sua ação, não se adaptam à realidade ou são insuficientes; e a insatisfação dos técnicos relativamente ao resultado da sua prática. Este processo de experimentação não é apenas cumulativo e feito em linha reta, faz-se também de recuos, de retornos a partes do fazer e saber anteriores, é, enfim, um processo complexo de recomposição da prática. Os excertos seguintes dão conta de alguns dos aspetos acabados de ser referidos:

*...a gente vai aprendendo com os erros e vai tentando melhorar, a gente vai tentando criar outras formas de dar a volta aos problemas, novas formas, vamos experimentando, portanto tenho aprendido, temos aprendido todos. Ainda há pouco tempo nos telefonaram a perguntar como tínhamos resolvido um problema. Pronto aprende-se, isto vai-se aprendendo e portanto eu digo que para mim a associação é uma boa escola, sobretudo nas áreas da administração e gestão...*

*...Depois também vamos falando uns com os outros e vamos introduzindo alguns aspetos novos, quando alguém altera alguma coisa e vê que resulta diz aos outros. Isto acontece no resto não é só em relação às reuniões...o objetivo é sempre melhorar o que estamos a fazer....*

*....nós em conjunto ou individualmente vamos acrescentando alguma coisa, quando vemos que algo não está a correr bem....Isso é-nos inculido, é-nos pedido que acrescentemos algo ao que já existe e nós vamos fazendo isso, vamos questionando o que estamos a fazer. ...Quando as modificações são feitas às vezes andamos um bocadinho desacetados.... Por exemplo, ontem eu estava a falar nas grelhas, lembra-se, com a Sílvia.... Pronto, eu disse grelhas e ela perguntou, 'mas que grelhas?'. Porque ela pensava que eu me estava a referir às grelhas do RVC... Mas é assim, nestas situações quando há uma dúvida perguntamos uns aos outros 'do que estás a falar?', e depressa nos tornamos a entender...*

Como nos mostra este último excerto, as alterações nas formas de fazer levam, diversas vezes, a que seja necessário efetuar um processo de renegociação da linguagem coletiva, ou seja, do saber categorial coletivo. Portanto, sempre que a linguagem coletiva é "abalada" por algum motivo, nomeadamente o que se refere a algum novo procedimento ou instrumento de realização do procedimento, assiste-se a um processo de renegociação dessa linguagem e dos respetivos saberes e, dessa forma, realimenta-se o saber coletivo da equipa técnica.

Por fim, salienta-se outra das formas através da qual os técnicos aprendem, constroem e reconstróem o seu saber: a participação nas zonas indeterminadas da prática. É quando surgem situações de alto grau de dificuldade, de imprevisto e de incerteza que a reflexão na e sobre a ação, as procuras de saber uns juntos dos outros e as procuras de outros recursos externos (conhecimento teórico, saberes de outros técnicos de outros locais, entre outros) mais visíveis se tornam. É nestas alturas em que o reportório coletivo por si só não chega, que a aprendizagem experiencial (Kolb 1984), reflexiva (Schön 1996), as conversas educativas (Sallis e Jones 2002), as aprendizagens coletivas, já patentes nos excertos anteriores, ganham mais visibilidade.

A realização da candidatura à renovação da Acreditação da formação da associação, que exigiu um formato de concretização completamente diferente das anteriores candidaturas, foi um desses casos. A equipa técnica viu-se perante uma dúvida coletiva, pois a nova modalidade de concretização da candidatura provocou vários tipos de interrogações na equipa, que começaram no momento em que souberam que teriam de fazer a candidatura nos novos moldes e que se prolongaram durante o tempo da sua execução. Várias questões foram levantadas, como por exemplo: "o que vamos fazer?", "Como vamos fazer?", "O que é que eles querem dizer com isto?", "O que é que entendem por conceção?", "Será que estamos a fazer isto bem?". Estas e outras questões dão conta de dois grandes momentos da incerteza: o relativo ao antes de se começar a realizar efetivamente a atividade; e o referente a todo um conjunto de dúvidas que continuaram na ação propriamente dita. O primeiro momento remete claramente para a tal dúvida coletiva. No segundo momento, no qual já havia sido feita a distribuição da atividade pela equipa, começam a surgir também dúvidas individuais, ou seja, dúvidas relativas à parte que cada um ou cada dois dos técnicos estava(am) a fazer. Este aspeto não quer dizer que a incerteza coletiva tenha desaparecido, a prová-lo estão as várias paragens que no decorrer da ação todos faziam para ali, no próprio gabinete técnico, avaliarem o que

e como estavam a fazer e as várias reuniões de equipa que durante a execução da candidatura à Acreditação se deram para se fazer o mesmo tipo de avaliação. Ou seja, durante este processo observou-se claramente a reflexão na e sobre a ação de que Schön (1983) nos fala quando se refere aos práticos reflexivos.

Tratou-se de um processo de forte trabalho intelectual que acompanhou toda a realização da candidatura. Tratou-se de um processo em que o relatório da equipa por si só não chegou para realizarem a atividade, de um momento em que tiveram de procurar conhecimento teórico para irem resolvendo as dificuldades com que se iam deparando, por exemplo para classificarem algumas das ações de educação de adultos que realizam. Foi uma situação que os fez enriquecer o seu património de saber.

Concluindo, foi nas situações complexas da prática da equipa estudada que as manifestações do saber contextual foram mais visíveis. Foi nestas situações que o uso combinado, mesclado, de vários tipos de saberes mais notório se tornou. Foi nestas condições que o conceito de competência de Perrenoud (2001) ganhou relevância, pois tal conceito remete para a mobilização combinada de vários recursos, entre os quais os saberes, para se agir mediante situações problemáticas da ação, e foi precisamente isso que foi presenciado em diversas destas situações. Pode usar várias secções e subsecções - introdução, metodologia, resultados, conclusões, por exemplo.

## 5. CONCLUSÃO

De uma forma resumida, pode-se afirmar que o processo de construção e reconstrução do saber e as aprendizagens associadas desta equipa assenta na entreajuda, na experimentação, na reflexão e na negociação de sentido realizado pelos seus membros, e que esse saber que se vai construindo pode, ou não, partir do saber constituído mas acaba por contribuir para a re-alimentação deste último. O diálogo colaborativo entre os membros da equipa assume em todo o processo um papel fundamental, pois é através dele que se realiza e se exterioriza grande parte da construção e reconstrução do saber coletivo e das aprendizagens, como terá ficado patente nos resultados apresentados.

A investigação mostra que é pela participação na prática, que assume diferentes dimensões, que tal processo ocorre. Destaque-se a socialização de quem chega e a quem se transmite um conjunto de fazeres e saberes, inclusive o de aprender a refletir sobre o que faz. A reformulação da prática, que pode ter várias origens, mostrou ser uma das principais fontes do processo de construção e reconstrução do saber coletivo e das aprendizagens. O tempo preferencial da procura, junto de quem já sabe fazer, da aprendizagem do saber que permite fazer, muito próximo desse fazer, é outras das dimensões a destacar. E, por fim, refira-se a participação individual ou coletiva nas zonas de incerteza da prática como outra fonte clara do processo em causa.

Termina-se chamando a atenção para o facto de como a forma ativa e reflexiva de trabalhar, de aprender e de construir saber demonstrada por esta equipa nos permite defender que é possível não se atuar apenas como meros aplicadores do conhecimento construído por outros, nomeadamente daquele que é proveniente das estruturas que enquadram a atividade dos que estão no terreno e das quais técnicos e entidades nas quais trabalham dependem.

Efetivamente, muitas destas equipas desenvolvem a sua atividade de educação de adultos através de uma lógica de candidatura a programas nacionais ou europeus que lhes permite ter os financiamentos necessários para a poder realizar (Rothes 2009). Mas tais financiamentos trazem dependências várias que podem fazer com que os técnicos, para os poder continuar a ter e assim garantir a continuidade das ações e o seu próprio emprego, desenvolvam uma prática assente na racionalidade técnica que visa cumprir o que foi prescrito externamente. Tal atitude pode fazer com que tais ações se afastem dos reais interesses dos adultos a quem se destinam.

A maneira de obviar tal possibilidade passa por uma forma de trabalhar como a que foi encontrada na equipa estudada, que apesar de estar também numa situação de dependência consegue descobrir espaços de autonomia que lhes permite realizar as reformulações necessárias para ir de encontro aos adultos que se constituem como o seu público.

## REFERÊNCIAS

Bolivar, António (1997). A escola como organização que aprende. In Rui Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp.79-100). Porto: Porto Editora.

- Borehan, Nick (2004). Orienting the work-based curriculum towards work process knowledge: a rationale and a German case study. *Studies in Continuing Education*, 26: 2, 209-227.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Cornu, Roger (2003). *Educação, saber e produção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, John (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Duarte, Isabel (2004). The value of experiential learning in the centres of recognition, validation and certification of competencies. In Licínio Lima & Paula Guimarães (Eds.), *Perspectives on adult education in Portugal* (pp. 129-154). Braga: UM.
- Falzon, Pierre e Teiger, Catherine (2001). Ergonomia e formação. In Philippe Carré e Pierre Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp.161-178). Lisboa; Instituto Piaget.
- Freire, Paulo (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Há, Tak S. (2008). How IT workers learn in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 30, 2, 129-143.
- Hargraves, David (2000). La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignantes et les médecins: une analyse comparative. In OCDE, *Société du savoir et gestion des connaissances* (pp.249-271). Paris : OCDE.
- Huges, Chris (2004). The supervisor's influence on workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 26: 2, 275-287.
- Jansen, Theo (2000). Dar sentido às transformações sociais. In Licínio Lima (Org.) *Educação de Adultos. Forum II* (pp.43-56) Braga: UEA.
- Jobert, Guy (2001). A inteligência no trabalho. In Philippe Carré e Pierre Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação* (pp.223-239). Lisboa: Instituto Piaget.
- Kolb, David (1984). *Experiential learning. experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1999). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loureiro, Armando (2009). *O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: Contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: Sururu.
- Loureiro, Armando e Caria, Telmo (2013). To learn and to construct knowledge in the context of the work with adult education and training: a Portuguese case study. *International Journal of Lifelong Education*, 32, 2, pp. 149-164.
- Lundvall, Bengt-Ake (2000). L'économie apprenante et certaines de ses conséquences pour la base de savoir du système de santé et du système éducatif. In OCDE, *Société du savoir et gestion des connaissances* (pp.143-162). Paris: OCDE.
- Merriam, Sharan e Brockett, Ralph (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (1998). Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos. In Juan Sáez e Andrés Escarbajal (coords.), *La educación de personas adultas: En defensa de la reflexividad crítica* (pp.69-77). Salamanca: Amarú.
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : OCDE.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA.
- Sallis, Edward & Jones, Gary (2002). *Knowledge management in education*. Londres: Kogan Page.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, Donald (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Jean-Marie Barbier (dir), *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (pp.201-222). Paris: PUF.
- Tochon, François (1996). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.249-274). Paris: Puf.
- Usher, Robin e Bryant, Ian (1992). *La Educación de Adultos Como Teoría, Práctica e Investigación. El Triángulo Cautivo*. Madrid: Morata.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practices - learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

# MOTIVAÇÃO, CRENÇAS E OBJETIVOS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Ana Rothes<sup>1</sup>, Marina S. Lemos<sup>2</sup>, Teresa Gonçalves<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL), anaroths84@gmail.com*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL), marina@fpce.up.pt*

<sup>3</sup>*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (PORTUGAL), teresag@ese.ipvc.pt*

## Resumo

Este estudo pretendeu caracterizar a motivação de uma amostra de 269 estudantes adultos “não-tradicionais”, incluindo as razões subjacentes para o seu envolvimento em educação-formação, os seus objetivos pessoais de realização e as suas crenças de autoeficácia e autoconceito académico, bem como avaliar a relação destas variáveis com o empenho comportamental e emocional, o uso de estratégias de aprendizagem profunda e a média das notas. Os resultados mostraram que a amostra se caracterizava por níveis muito elevados de regulação autónoma da motivação e objetivos de mestria ou aprendizagem, e por níveis moderadamente elevados de autoeficácia e autoconceito académico. A regulação autónoma e os objetivos de mestria obtiveram relações moderadas a fortes com o empenho e as estratégias de aprendizagem profunda, enquanto o autoconceito académico foi a variável que mais fortemente se associou às notas escolares. A regulação externa ou extrínseca relacionou-se negativamente com as variáveis de resultado. O estudo mostrou que os homens, os participantes menos escolarizados, aqueles que frequentavam cursos de tipo profissionalizante e os desempregados apresentavam valores significativamente mais elevados de regulação extrínseca e de objetivos de performance.

Palavras-chave: Educação de Adultos, Motivação Autónoma/Controlada, Objetivos de Realização, Auto-eficácia/Auto-conceito académico.

## Abstract

This study intended to characterize the motivation of a sample of 269 nontraditional adult students, including their underlying reasons for engaging in education and training, achievement goals, self-efficacy beliefs and academic self-concept. We also investigated how these variables related to the following outcome variables: behavioral and emotional engagement, use of deep-learning strategies and GPA. Results showed that learners had very high levels of autonomous regulation of motivation and mastery goals, and moderately high levels of self-efficacy and academic self-concept. Autonomous regulation and mastery goals had moderate to strong relations with engagement and deep-learning strategies, whereas academic self-concept was the variable that more strongly associated with GPA. External or extrinsic regulation related negatively to outcome variables. The study showed that participants who were male, unemployed, with lower education levels and attending professional courses had on average significantly higher levels of extrinsic regulation and performance goals.

Keywords: Adult education, Autonomous/Controlled motivation, Achievement goals, Self-efficacy/Academic Self-concept.

## INTRODUÇÃO

A motivação é um elemento-chave para compreender o empenho, a aprendizagem e a performance dos estudantes em contextos educativos. Muito embora o número de estudos empíricos sobre motivação para a aprendizagem seja bastante extenso, a maior parte foca-se nos estudantes de idade “tradicional” (i.e., menores de 25 anos, incluindo crianças, adolescentes e jovens adultos), sendo relativamente escassa a investigação sobre a motivação



dos estudantes não-tradicionais (i.e., maiores de 25 anos, ou então maiores de 18 anos que ingressem em contextos de educação/formação após terem previamente abandonado o percurso educativo e entrado no mercado de trabalho). No entanto, à medida que uma sociedade progressivamente envelhecida vê os adultos "maiores de 25" tornarem-se uma parcela significativa da população estudantil — e mesmo aparecerem como o novo alvo preferencial de muitas instituições educativas com dificuldades na captação de públicos mais tradicionais —, é cada vez mais determinante compreender a motivação destes estudantes ou formandos mais velhos.

Três dos mais importantes construtos sobre os quais os teóricos da área da Motivação se têm debruçado são as *razões*, os *objetivos* e as *crenças motivacionais*. Estes três conceitos têm sido estudados, entre outras, pela *Teoria da Auto-Determinação* (Deci & Ryan, 2000) — que se centra nas razões subjacentes aos comportamentos humanos —, pela *Teoria dos Objetivos de Realização* (e.g., Ames, 1992) — que estuda os principais objetivos que os indivíduos perseguem em contextos de realização, como os contextos educativos —, e pela *Teoria da Autoeficácia* (Bandura, 1977) — centrada, por sua vez, nas crenças que as pessoas têm acerca da sua capacidade para atingir um determinado objetivo.

Neste estudo pretendeu-se avaliar, em adultos a frequentar diferentes modalidades de educação e formação (Cursos de Educação e Formação de Adultos, Cursos de Especialização Tecnológica, Formações Modulares Certificadas, Licenciaturas), quais as principais razões subjacentes para o seu envolvimento em educação e formação de adultos, os seus objetivos de realização e as suas crenças de autoeficácia e de autoconceito académico, bem como a relação destas variáveis com o empenho comportamental e emocional, o uso de estratégias de aprendizagem profunda e o desempenho académico. Pretendeu-se igualmente avaliar que diferenças poderiam ser encontradas nestas variáveis de acordo com o género, nível educacional (igual ou acima do nível secundário vs abaixo do nível secundário), estatuto ocupacional (empregado vs desempregado) e modalidade educativa frequentada.

Nas subsecções seguintes iremos explicitar as teorias e conceitos subjacentes ao nosso estudo, bem como os resultados encontrados em estudos com populações de estudantes adultos não-tradicionais.

## Teoria da Auto-Determinação

A Teoria da Auto-Determinação (TAD; Deci e Ryan (2000, 2002) surge no desenvolvimento das investigações de Deci e Ryan (1985) sobre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca diz respeito a atividades que se praticam pela atividade em si mesma e pelo prazer, gosto ou interesse que esta última desperta. Um *hobby* é o exemplo clássico de uma atividade exercida por motivos intrínsecos. Pelo contrário, quando uma atividade é exercida por motivos extrínsecos, a principal razão subjacente à sua prática é a expectativa de receber recompensas/consequências positivas ou evitar castigos/consequências negativas— por exemplo, o aluno que estuda com o objetivo de obter nota positiva num teste. Uma grande parte dos comportamentos humanos têm simultaneamente razões intrínsecas e extrínsecas subjacentes — um aprendente adulto, por exemplo, poderá frequentar um curso pelo interesse que determinada área lhe desperta (motivo intrínseco), mas também porque tem expectativas de encontrar um emprego melhor remunerado após a conclusão do curso (motivo extrínseco). Numa perspetiva puramente quantitativa, quanto maior a intensidade dos motivos e o seu número, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos, maior será a força da motivação total para um determinado comportamento. No entanto, a TAD assume que a motivação intrínseca é uma forma qualitativamente superior de motivação, que se desenvolve a partir das necessidades básicas do ser humano de autonomia, competência e relacionamento (Deci & Ryan, 1985). De facto, e concretamente na área educativa, os estudos empíricos têm sugerido que os motivos intrínsecos para aprender (i.e., por gosto, interesse, curiosidade) estão associados a aprendizagens mais profundas e, em geral, a melhores resultados académicos (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Os mesmos estudos não mostraram, contudo, que houvesse uma associação linear entre motivos extrínsecos e resultados académicos negativos, o que sugeriu a Deci e Ryan (2000; 2002) que poderia haver diferentes tipos de motivos extrínsecos, com diferentes níveis de internalização e, conseqüentemente, diferentes efeitos. Os autores passaram assim a distinguir entre *regulação autónoma da motivação* – o comportamento é volitivo, i.e., determinado pela própria pessoa - e *regulação controlada da motivação* – o comportamento é determinado pelo exterior. A regulação autónoma, além da motivação intrínseca, inclui dois

tipos de motivação extrínseca internalizada: regulação identificada e regulação integrada. Ambos se referem a motivos que, apesar de terem origem externa, foram integrados no sistema de valores do indivíduo e são agora significativos e importantes para ele/ela. Por exemplo, um adulto a frequentar o Ensino Superior poderá estudar matérias que intrinsecamente considera pouco interessantes porque reconhece que o curso tem um valor importante para si e será uma fonte de realização futura. A regulação controlada inclui a *regulação externa* – em que o comportamento é resultado de uma exigência externa, ou é realizado com o único fito de receber recompensa(s) (ou evitar consequência(s) negativa(s)) –, e inclui a *regulação introjetada*, que se refere a exigências externas que foram parcialmente assimiladas mas cuja importância não foi completamente interiorizada, sendo ainda fonte de conflito interno para o *self* – seria o caso, por exemplo, de um estudante adulto cuja principal motivação para estudar fosse evitar sentimentos de vergonha e culpa por ter abandonado precocemente o ensino regular.

Nos contextos escolares tradicionais inúmeros estudos têm relacionado a regulação autônoma e ambientes que a promovem com efeitos positivos como a concentração, a persistência, a gestão eficaz do tempo, a aprendizagem profunda e notas mais elevadas (para uma revisão, ver Reeve, Deci & Ryan, 2004). No que concerne aos adultos, Carré (2001) verificou que o sentimento de auto-determinação estava significativamente associado à duração das formações (quanto maior a sua duração, maior era a auto-determinação para a sua frequência), enquanto num estudo de Ferreira (2010), o nível de escolaridade também influenciou significativamente o sentimento de auto-determinação (adultos mais escolarizados tinham maior auto-determinação). Alguns estudos comparativos têm por sua vez demonstrado que os estudantes não-tradicionais apresentam, relativamente aos tradicionais, valores mais elevados de motivação intrínseca (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Justice & Dornan, 2001; Murphy & Roopchand, 2003).

## Teoria dos Objetivos de Realização

Uma grande parte dos estudos sobre motivação em contextos académicos debruça-se sobre os *objetivos pessoais* dos alunos em contexto de sala de aula (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Os dois tipos de objetivos pessoais de realização mais estudados são os *objetivos de mestria* ou *aprendizagem* – quando o principal objetivo do estudante é adquirir conhecimentos e competências – e os *objetivos de performance* – quando o principal objetivo do aluno é querer demonstrar as suas capacidades e ser melhor do que os colegas. Os objetivos de mestria estão relacionados com a motivação intrínseca, com a cooperação e com o uso do esforço e de estratégias profundas de aprendizagem. A relação deste tipo de objetivos com os resultados escolares não tem sido evidenciada de forma consistente, tendendo a ocorrer apenas quando o uso de esforço, de estratégias de aprendizagem profunda e as crenças de autoeficácia estão presentes (Dupeyrat & Mariné, 2005; Greene & Miller, 1996). Os objetivos de performance, pelo contrário, foram associados à preferência pelo trabalho individual e ao uso de estratégias superficiais de aprendizagem como a memorização. Alguns autores (e.g., Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011) defendem que os objetivos de *aproximação à performance* (querer ter bons resultados e ser melhor do que os colegas), contrariamente aos objetivos de *evitação da performance* (o principal objetivo é evitar demonstrar incapacidade), podem estar associados aos bons resultados escolares, mas esta relação tem sido muito contestada por outros autores (e.g., Brophy, 2005). No que diz respeito aos adultos, os estudos realizados sobretudo com alunos do ensino superior revelam que os estudantes não-tradicionais são significativamente mais orientados para a mestria do que os tradicionais (Archer, Cantwell & Bourke, 1999; Bennett, Evans & Riedle, 2007; Donohue & Wong, 1997; Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Hoyert & O'Dell, 2009). Entre outros aspetos, os estudantes não-tradicionais demonstraram, face aos tradicionais, uma maior disponibilidade para trabalhar intensamente para o curso (Donohue & Wong, 1997), níveis mais baixos de alienação académica (Archer, Cantwell & Bourke, 1999) e em vários estudos obtiveram mesmo notas superiores às dos seus colegas mais jovens (Eppler, Carsen-Plentl & Harju, 2000; Carney-Crompton & Tan, 2002; Hoyert & O'Dell, 2009).

Embora ambas as teorias estudem a motivação (nomeadamente em contextos educativos), a Teoria da Auto-Determinação foca-se mais na *origem* dos comportamentos humanos (i.e., nas necessidades e nas razões subjacentes), enquanto a Teoria dos Objetivos de Realização se foca na *direção* do comportamento (objetivos). Deste modo, as duas teorias poderão ser relacionadas na medida em que são as necessidades, disposições humanas mais gerais, que

levam à adoção de objetivos concretos (Sheldon & Elliot, 1999). Ambas têm igualmente em comum a importância que dão à influência do contexto (Urda, 2000), isto é, ambas argumentam (e a investigação tem validado esta reivindicação), que os contextos que promovem a autonomia, a competência e a mestria conduzem a melhores resultados educativos, enquanto ambientes educativos mais controladores e focados na performance irão em geral limitar a aprendizagem e o empenho dos alunos (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

## **Autoeficácia**

Segundo Bandura (1977), as crenças de autoeficácia dizem respeito à capacidade percebida para organizar e executar cursos de ação necessários para atingir determinados objetivos e nível de desempenho, sendo que estas crenças resultam, sobretudo, do acumular de experiências pessoais de sucesso no domínio de desempenho em questão. Tal como outros construtos psicológicos, a autoeficácia é específica para diferentes domínios, i.e., o mesmo indivíduo pode ter diferentes percepções de eficácia para diferentes domínios (poderá, por exemplo, ter uma elevada autoeficácia profissional e uma reduzida autoeficácia académica). Na educação de adultos, as crenças de autoeficácia académica são geralmente mais elevadas nos mais escolarizados (Carré, 2011; Ferreira, 2010), o que seria de esperar tendo em conta que estes indivíduos tiveram provavelmente um maior número de experiências de sucesso académico do que adultos menos escolarizados. Embora com diferenças pouco significativas, as crenças de autoeficácia académica tendem também a ser superiores nos estudantes não-tradicionais (com idade igual ou superior a 25 anos) relativamente aos estudantes de idade tradicional (Rothes, Lemos & Gonçalves, 2014; Spitzer, 2000). Estes resultados poderão explicar-se pelo facto de o autoconceito dos adultos mais velhos ser mais estável e especializado, produto da sua experiência de vida e maturidade, pelo que uma parte destes indivíduos, quando se envolvem em processos educativos, selecionam atividades que têm que ver com a sua experiência e em que esperam, por isso mesmo, ser bem-sucedidos; é provável, também, que a investigação não esteja a "alcançar" os adultos com baixas crenças de autoeficácia e autoconceito académico, precisamente porque estes últimos tendem a desistir cedo dos cursos ou nem sequer chegam a envolver-se em atividades educativas.

Tal como as crenças de autoeficácia, o autoconceito – em particular o autoconceito académico – tem sido consistentemente relacionado com a realização académica (March, 1990). Embora construtos similares, enquanto o autoconceito académico se relaciona com a conceção pessoal das capacidades académicas, a autoeficácia académica diz mais respeito àquilo que se acredita que se consegue fazer ou atingir com as capacidades que se possui (Bong & Skaalvik, 2003). A investigação sobre o autoconceito académico na educação de adultos é reduzida (Clift, 1998), o que se poderá dever ao facto de que na idade adulta outras dimensões do autoconceito (por exemplo, como profissional, como cuidador) ganham maior importância, e as escalas de autoconceito adulto tendem a refletir estas outras dimensões (ver, por exemplo, a escala de autoconceito para adultos de Messer e Harter de 1986).

## **Objetivos do estudo**

Os objetivos do estudo eram os seguintes : 1) caracterizar a motivação para a educação e formação de uma amostra de aprendentes adultos «não-tradicionais», isto é, avaliar o seu tipo de regulação da motivação (autónoma vs controlada), os seus objetivos de realização (mestria vs performance), as crenças de autoeficácia e o autoconceito académico; 2) explorar como estes construtos motivacionais se relacionam entre si (particularmente a regulação da motivação e os objetivos de realização), bem como a forma como se relacionam com as seguintes variáveis de resultado: empenho, uso de estratégias de aprendizagem profunda e realização académica (notas); 3) investigar as diferenças nestas variáveis de acordo com as características sociodemográficas dos participantes (género, nível educativo e estatuto ocupacional) e com o tipo de modalidade educativa frequentada (formações curtas vs cursos longos profissionalizantes vs cursos longos académicos).

## **METODOLOGIA**

### **Participantes e procedimento**

Participaram no estudo 269 adultos (50.9% do sexo masculino), com idades entre os 18 e os 64 anos ( $M=34.52$ ;  $DP=10.42$ ). Todos os participantes, incluindo aqueles com menos de 25 anos, já tinham entrado no mercado de trabalho após terem abandonado o percurso escolar, podendo desta forma ser considerados estudantes “não-tradicionais”. 95 estavam empregados, 172 desempregados e 2 eram reformados. O nível educacional dos participantes era diferenciado: 130 tinha escolaridade inferior ao nível secundário e 139 escolaridade igual ou superior ao nível secundário. Os participantes encontravam-se inscritos exclusivamente em uma das seguintes modalidades de educação e formação: formações de curta duração (31.6% da amostra total); cursos de tipo profissionalizante, neste caso, Cursos de Especialização Tecnológica (CET) ou Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Dupla Certificação (40.1% da amostra total); e cursos do Ensino Superior (28.3% da amostra total). Havia uma sobreposição entre o nível de escolaridade e a modalidade educativa frequentada, já que 71.5% dos participantes com escolaridade inferior ao Secundário frequentavam cursos de tipo profissionalizante. Todas as escolas secundárias e centros de formação onde foi recolhida a amostra localizavam-se na zona do Grande Porto. A amostra do ensino superior foi recolhida nos Institutos Politécnicos do Porto e Viana do Castelo, proveniente de licenciaturas nas áreas do Ensino, Desporto e Património/Cultura, sendo todos os participantes alunos do primeiro ano (no ensino superior apenas foram considerados para este estudo os estudantes com idade igual ou superior a 25 anos).

## Instrumentos

**Questionário de Auto-regulação – Aprendizagem** (*Self-Regulation Questionnaire - Learning - SRQ-L*; Williams & Deci, 1996). Este questionário pertence a um conjunto de instrumentos desenvolvidos no contexto da Teoria da Auto-determinação. A escala original avalia dois fatores: a Regulação Autónoma e a Regulação Controlada. Há três grupos de itens (A,B,C), num total de 12 itens. Os valores da consistência interna (alfa de Cronbach) foram de .83 para a subescala da regulação autónoma e .64 para a subescala da regulação controlada. Os valores relativamente baixos de consistência interna desta última subescala levaram-nos a realizar uma análise fatorial exploratória da escala que revelou que, em vez de dois fatores, a escala tinha uma estrutura tripartida: o primeiro fator correspondia à regulação autónoma (6 itens), mas a regulação controlada surgiu dividida em dois fatores que correspondiam à regulação externa/extrínseca (2 itens) e à regulação introjetada (3 itens). O item 10 (“As razões pelas quais pretendo continuar a estudar são porque me permite mais facilmente manter-me num emprego ou encontrar um novo emprego”) não saturou em nenhum dos três fatores, sendo por esse motivo excluído. Passaram assim a considerar-se para efeitos deste estudo estes três fatores: regulação autónoma, regulação introjetada ( $\alpha=.70$ ) e regulação externa ou extrínseca ( $\alpha=.70$ ). O conteúdo dos itens foi adaptado (uma vez que a escala original foi criada para estudantes de medicina), mas manteve-se o sentido original, i.e., os itens da regulação autónoma incluíam: “Inscrevi-me neste curso porque é uma forma de aprender mais sobre matérias que me interessam”; os itens da regulação externa incluíam: “Inscrevi-me neste curso porque me sinto pressionado para fazê-lo”; e os itens da regulação introjetada incluíam: “Inscrevi-me neste curso porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse”.

**Questionário de Auto-descrição-III** (*Self-Description Questionnaire - SDQ-III*, Marsh, 1992). O SDQ-III avalia múltiplas dimensões do autoconceito em estudantes universitários e outros adultos e as suas subescalas podem ser usadas separadamente. Para este estudo foi apenas utilizada a subescala do autoconceito académico, que inclui, entre outros, os seguintes itens: “Tenho facilidade em aprender diferentes conteúdos académicos” e “Gosto de estudar diferentes matérias académicas”. Por motivos de concisão, do total de 10 itens da escala original foram selecionados 4 itens que representavam os aspetos de maior interesse deste estudo (interesse/gosto e competência). A escala obteve bons valores de consistência interna ( $\alpha=.78$ ).

**Escala de Autoeficácia académica** (*Academic Self-efficacy Scale*, Midgley et al., 2000). Foi utilizada a subescala de autoeficácia académica da PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales*), uma escala de 5 itens que avalia as crenças dos adultos acerca da sua competência para aprender e para fazer os trabalhos do curso (por exemplo: “Tenho a certeza que consigo aprender tudo aquilo que vai ser ensinado no curso”). A escala obteve valores elevados de consistência interna ( $\alpha=.87$ ).

**Escala de objetivos pessoais de realização** (*Personal Achievement Goal Orientations Scale*, Midgley et al., 2000). Foi utilizada a escala da PALS (*Patterns of Adaptive Learning Scales*), que inclui as seguintes subescalas: objetivos pessoais de mestria (“Um dos meus objetivos na formação é aprender o máximo que puder”;  $\alpha=.83$ ), objetivos pessoais de aproximação à

performance ("Um dos meus objetivos é mostrar aos outros que para mim é fácil fazer os trabalhos";  $\alpha=.84$ ) e objetivos pessoais de evitamento da performance ("Um dos meus objetivos nas aulas/sessões de formação é evitar parecer que tenho dificuldades a fazer os trabalhos";  $\alpha=.75$ ), num total de 14 itens.

**Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos.** Este questionário de 10 itens foi desenvolvido por nós para avaliar o uso de estratégias de aprendizagem profunda nos aprendentes adultos. Alguns itens foram adaptados do *Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), concretamente das subescalas de pensamento crítico ("Desenvolvo ideias próprias a partir do que aprendo no curso"), autoregulação metacognitiva ("Se estou confuso/a quando estou ler alguma coisa relativa ao curso, volto atrás e tento perceber melhor"), elaboração ("Relaciono o que aprendo no curso com outras coisas que já sabia sobre o tema") e organização ("Faço esquemas para resumir aquilo que aprendo nas aulas"). Os valores do Alfa de Cronbach foram elevados ( $\alpha=.87$ ).

**Escala de Empenho Auto-relato (Self-Reported Engagement - SRE;** Miserandino, 1996). A escala de Empenho Auto-relato fornece scores separados para duas dimensões do empenho: comportamental (por ex., "Estou muito atento nas aulas/sessões de formação") e emocional (por ex., "Quando estou nas aulas/sessões de formação, sinto-me satisfeito"). No estudo original a escala é composta por 37 itens comportamentais e 36 itens emocionais. Na adaptação da escala fizemos uma seleção dos itens finais, ficando com 28 no total: 17 comportamentais e 11 emocionais. As duas subescalas apresentaram bons valores de consistência interna:  $\alpha= .86$  (dimensão comportamental) e  $\alpha= .82$  (dimensão emocional).

Todos os questionários foram cotados pelos participantes numa escala de 4 pontos (1=*Discordo totalmente...* 4=*Concordo totalmente* ou 1=*Nada verdadeiro...* 4=*Muito verdadeiro*).

Os questionários foram administrados em dois períodos: durante a primeira semana após o início do curso foram aplicados o Questionário de Auto-regulação - Aprendizagem, o Questionário de Auto-Descrição-III, a Escala de Autoeficácia e a Escala de Objetivos Pessoais de Realização, de forma a capturar a motivação inicial dos aprendentes para os cursos. A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem dos Adultos e a Escala de Empenho Auto-relato foram administradas aproximadamente 3 meses após o início dos cursos (com exceção das formações de curta duração, em que este intervalo foi mais curto), depois de os adultos já estarem envolvidos nas atividades dos cursos. As notas do 2º semestre desse ano lectivo (2012/2013) foram recolhidas para todos os alunos/formandos da turma CET e dos cursos do Ensino Superior, isto é, para um total de 87 participantes (nos cursos EFA e formações modulares certificadas, pelo menos à data da recolha destes dados, a avaliação dos formandos não era feita através de notas quantitativas).

Pelo menos um dos investigadores esteve presente durante a recolha dos dados. Os aprendentes completaram o preenchimento dos questionários em aproximadamente 20 minutos (em cada um dos dois períodos). A participação era voluntária e foi garantido o anonimato.

## RESULTADOS

A média e o desvio-padrão foram calculados para todas as variáveis do estudo. Os adultos obtiveram níveis muito elevados de regulação autónoma e de objetivos de mestria, níveis relativamente elevados de autoeficácia, autoconceito académico, empenho e estratégias de aprendizagem profunda, e níveis baixos de regulação externa (ou extrínseca) e de objetivos de performance. A regulação introjetada, representando um nível mais interiorizado de motivação extrínseca, mas em que o comportamento (neste caso, a frequência do Curso) ainda não foi completamente assumido pela pessoa, apresentou um valor médio moderado (Tabela 1).

Todas as variáveis do estudo foram interrelacionadas com recurso a correlações bivariadas de Pearson. A regulação autónoma, a autoeficácia, o autoconceito académico e os objetivos de mestria apresentaram relações positivas significativas (moderadas a fortes) com o empenho (comportamental e emocional) e as estratégias de aprendizagem profunda e, embora com coeficientes de correlação mais baixos, também se relacionaram positivamente com a média das notas semestral. Pelo contrário, a regulação externa relacionou-se negativamente com o empenho e as estratégias de aprendizagem profunda. Os objetivos de performance (de aproximação e de evitamento) não obtiveram relações significativas com nenhuma das variáveis de resultado. A regulação autónoma obteve uma relação positiva forte com os

objetivos de mestria, enquanto a regulação externa e a regulação introjetada obtiveram relações positivas moderadas a fortes com os objetivos de performance (Tabela 1).

Variáveis	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Reg. autónoma	3.43	.42	1	-.32**	.26**	.31**	.39**	.48**	-.03	-.03	.43**	.39**	.44**	.17
2. Reg.externa	1.58	.61	—	1	.15*	-.23**	-.27**	-.25**	.41**	.33**	-.22**	-.21**	-.24**	.05
3. Reg. introjetada	2.66	.69	—	—	1	-.01	-.04	.26**	.29**	.35**	.21**	.12	.13*	.16
4. Autoeficácia	3.06	.49	—	—	—	1	.53**	.24**	.01	-.03	.20**	.36**	.33**	.24*
5. Autoconc. acad.	3.05	.48	—	—	—	—	1	.21**	-.03	-.01	.21**	.29**	.36**	.35**
6. Obj. de mestria	3.61	.40	—	—	—	—	—	1	.08	.15*	.53**	.43**	.38**	.29**
7. Obj. apr. perfor.	1.95	.65	—	—	—	—	—	—	1	.78**	.11	.07	-.00	.11
8. Obj. evit. perfor.	2.07	.66	—	—	—	—	—	—	—	1	.11	.04	-.02	.09
9. Empenho comp.	3.01	.45	—	—	—	—	—	—	—	—	1	.67**	.60**	.28**
10. Empenho emo.	3.21	.47	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	.55**	.25*
11. Aprend. profu.	3.03	.48	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	.36**
12. Média notas	13.6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1

Tabela 1. Médias, desvios-padrão e correlações entre todas as variáveis do estudo

Nota. Todas as variáveis avaliadas numa escala Likert de 4 pontos (com exceção da média das notas semestral)

M=Média DP=Desvio-padrão Reg. autónoma=Regulação Autónoma Reg. Externa=Regulação Externa Reg. Introjetada= Regulação Introjetada Autoconc. Acad.=Autoconceito Académico Obj.de mestria=Objetivos de Mestria Obj. apr. perf. = Objetivos de Aproximação à Performance Obj. evit. perfor.=Objetivos de Evitamento da Performance Empenho comp.=Empenho comportamental Empenho emo.= Empenho emocional Aprend. profu.=Estratégias de aprendizagem profunda

\*p<.05 \*\*p<.01

A comparação entre grupos foi realizada através de testes *t* para amostras independentes (género, nível educativo e estatuto ocupacional) e de uma ANOVA (modalidades educativas). Os homens, os participantes com escolaridade inferior ao nível secundário, os desempregados e aqueles que frequentavam cursos profissionalizantes apresentaram valores significativamente mais elevados de regulação extrínseca e de objetivos de performance. A regulação introjetada também foi superior nos menos escolarizados e foi fortemente superior nos cursos profissionalizantes face aos cursos académicos e sobretudo face às formações de curta duração. Os participantes menos escolarizados obtiveram valores inferiores de autoeficácia para o curso, autoconceito académico e uso de estratégias de aprendizagem profunda relativamente aos participantes com escolaridade igual ou superior ao nível secundário. Os participantes que frequentavam formações de curta duração obtiveram valores superiores de autoeficácia para o curso relativamente às outras modalidades educativas, enquanto o uso de estratégias de aprendizagem profunda foi significativamente superior nos adultos que frequentavam cursos académicos, isto é, do ensino superior (Tabelas 2 e 3).

Variáveis	M	F	teste <i>t</i>	<12	≥12	teste <i>t</i>
1. Regulação Autónoma	3.35(.41)	3.50(.41)	-3.10**	3.38(.40)	3.47(.43)	ns
2. Regulação Extrínseca	1.69(.59)	1.46(.61)	3.09**	1.77(.68)	1.40(.48)	5.01***
3. Regulação Introjetada	2.72(.62)	2.61(.76)	ns	2.83(.61)	2.51(.74)	3.82***
4. Autoeficácia para o curso	3.07(.45)	3.06(.52)	ns	2.98(.51)	3.14(.45)	-2.63**
5. Autoconceito académico	3.02(.47)	3.08(.48)	ns	2.92(.48)	3.17(.45)	-4.29***
6. Objetivos de Mestria	3.61(.36)	3.61(.44)	ns	3.63(.39)	3.59(.42)	ns
7. Obj. Aproximação Performance	1.97(.65)	1.79(.64)	2.19*	2.05(.70)	1.72(.55)	4.04***
8. Obj. Evitamento Performance	2.16(.64)	1.98(.66)	2.17*	2.26(.69)	1.89(.58)	4.47***
9. Empenho comportamental	3.24(.43)	3.36(.45)	-2.07*	3.28(.47)	3.32(.42)	ns
10. Empenho emocional	3.15(.46)	3.27(.48)	-1.97*	3.19(.49)	3.22(.46)	ns
11. Estratégias Aprendiz. Profunda	2.98(.47)	3.08(.49)	ns	2.95(.53)	3.10(.42)	-2.45*

Tabela 2. Diferenças de grupo de acordo com o género e o nível de escolaridade (abaixo do secundário vs. igual ou acima do nível secundário)

Nota. Os valores entre parêntesis são desvios-padrão. M=Participantes Sexo Masculino;F= Participantes Sexo Feminino; <12=escolaridade abaixo do nível secundário; ≥12=escolaridade igual ou acima do nível secundário

\*p≤.05 \*\*p<.01 \*\*\* p≤.001

Variáveis	F. Curtas	C. Prof.	C. Acad.	F	Emp.	Dese.	teste t
1. Regulação Autônoma	3.35(.45)	3.45(.39)	3.51(.41)	ns	3.48(.39)	3.40(.43)	ns
2. Regulação Extrínseca	1.58(.64)	1.73(.65)	1.39(.46)	5.38**	1.44(.48)	1.66(.66)	-3.09**
3. Regulação Introjetada	2.32(.73)	2.98(.56)	2.71(.65)	21.67***	2.63(.71)	2.68(.69)	ns
4. Autoeficácia para o curso	3.22(.46)	3.00(.51)	2.99(.48)	5.40**	3.07(.50)	3.06(.48)	ns
5. Autoconceito acadêmico	3.07(.55)	3.01(.45)	3.09(.41)	ns	3.07(.51)	3.04(.46)	ns
6. Objetivos de Mestria	3.57(.41)	3.70(.33)	3.57(.40)	4.17*	3.60(.39)	3.60(.41)	ns
7. Obj. Aproxim. Performance	1.86(.59)	2.06(.73)	1.68(.53)	7.80**	1.77(.62)	1.94(.66)	ns
8. Obj. Evitamen. Performance	1.99(.59)	2.29(.75)	1.88(.50)	10.02***	1.95(.64)	2.13(.67)	-1.98*
9. Empenho comportamental	3.29(.42)	3.26(.48)	3.37(.42)	ns	3.27(.39)	3.31(.47)	ns
10. Empenho emocional	3.28(.46)	3.21(.51)	3.15(.45)	ns	3.22(.45)	3.20(.49)	ns
11. Estrat. Aprendiz. Profunda	2.94(.41)	2.99(.55)	3.20(.43)	5.27**	3.08(.47)	3.00(.49)	ns

Tabela 3. Diferenças de grupo de acordo com a modalidade educativa (formações de curta duração vs. cursos profissionalizantes vs. cursos acadêmicos) e o estatuto ocupacional

Nota. Os valores entre parêntesis são desvios-padrão. F. Curtas= formações de curta duração C. Prof.= cursos profissionalizantes C. Acad.= cursos acadêmicos Emp.=Empregados; Dese.= Desempregados; ns=não significativo.

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

## CONCLUSÕES

Os resultados obtidos para cada um dos objetivos do estudo serão discutidos separadamente.

**Motivação dos aprendentes adultos “não-tradicionais”.** A análise descritiva da amostra de adultos não-tradicionais revelou um padrão motivacional positivo, caracterizado por níveis muito elevados de regulação autônoma e objetivos de mestria e níveis muito baixos de regulação externa/extrínseca e de objetivos de performance. Estes resultados estão em linha com outros estudos (e.g., Hoyert & O'Dell, 2009; Justice & Dornan, 2001) que apontam que os adultos maiores de 25 anos tendem a envolver-se em educação e formação sobretudo por interesse no curso e por reconhecimento da sua importância e valor (razões autônomas), e que os objetivos destes adultos em sala de aula/formação são aprender o máximo que puderem, sendo pouco habitual o envolvimento por pressões externas ou por obrigação (razões externas) ou a valorização, em sala de aula, da performance e da superioridade face aos colegas (objetivos de performance). A explicação para estes resultados poderá estar na maturidade e desenvolvimento pessoal e cognitivo dos adultos mais velhos, que os afastam de padrões de avaliação externos e os aproxima de padrões e objetivos desenvolvidos internamente. A sua experiência de vida permite-lhes igualmente tomar decisões mais claras e ser mais independentes das expectativas dos outros (algo que nem sempre acontece com os jovens adultos). O valor moderado obtido pela regulação introjetada, um tipo de motivação extrínseca em que o valor do comportamento ainda não foi completamente interiorizado pelo Eu, sendo ainda fonte de conflito intrapessoal (“frequento o curso pois sentir-me-ia mal se não o fizesse”), revela que é importante apoiar muitos aprendentes adultos no sentido de que a sua frequência educativa seja assumida como um valor pessoal e não como algo que é feito para agradar a outros ou para evitar sentimentos pessoais de culpa ou vergonha.

**Relação entre as variáveis motivacionais e as variáveis de resultado.** Tal como esperado, o resultado das correlações mostrou que uma motivação inicial caracterizada pela autonomia, pela procura da aprendizagem e por crenças pessoais de autoeficácia e elevado autoconceito acadêmico associa-se, com o decorrer do curso, a um maior empenho e ao uso de estratégias de aprendizagem profunda, bem como a melhores notas. As notas (a única variável que não foi auto-avaliada e portanto imune ao viés da deseabilidade social) obtiveram o seu coeficiente de correlação mais elevado com o autoconceito acadêmico, o que vai ao encontro de investigação anterior que mostra que o autoconceito acadêmico é um dos mais fortes preditores do desempenho (Marsh, 1990). A regulação externa teve uma associação claramente negativa com as variáveis de resultado, reforçando o argumento de que contextos educativos controladores, onde o estudo seja visto como uma “obrigação” resultante de algum tipo de pressão externa, devem ser desencorajados (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). A regulação introjetada obteve uma relação positiva (embora fraca) com o empenho comportamental e as estratégias de aprendizagem profunda, sugerindo que esta forma relativamente interiorizada de

motivação extrínseca poderá não ter efeitos completamente negativos. Adicionalmente, o estudo mostrou uma associação, no sentido esperado, entre as *razões subjacentes* ao envolvimento nos cursos e os *objetivos pessoais de realização* dos aprendentes. No futuro seria importante investigar melhor esta relação e averiguar possíveis efeitos de mediação dos objetivos de realização na relação entre as razões subjacentes para estudar e os resultados.

**Diferenças entre Grupos.** As comparações entre grupos de acordo com as suas características sociodemográficas e a modalidade educativa frequentada mostraram que o padrão motivacional caracterizado pela regulação controlada e pelo foco na performance é significativamente mais endossado por determinados grupos, concretamente, pelo sexo masculino, pelos menos escolarizados, pelos que frequentam cursos longos de tipo profissional e pelos desempregados. Embora os valores médios da regulação controlada e dos objetivos de performance tenham sido baixos para todos os grupos de adultos, estes resultados sublinham a importância dos educadores de adultos intervirem junto destes grupos mais vulneráveis, em particular junto dos adultos menos escolarizados que, adicionalmente, apresentaram valores mais baixos de autoeficácia, autoconceito académico e uso de estratégias de aprendizagem profunda. A criação de um ambiente educativo que apoie a autonomia, promova o sentimento de competência e valorize mais a aprendizagem do que a performance e a avaliação normativa são algumas recomendações para a prática que resultam deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Archer J., Cantwell R. & Bourke S. (1999). Coping at university: An examination of achievement, motivation, self-regulation, confidence, and method of entry. *Higher Education Research & Development, 18*(1), 31-54. doi.org/10.1080/0729436990180104.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bennett, S., Evans, T. & Riedle, J. (2007). Comparing academic motivation and accomplishments among traditional, nontraditional, and distance education college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research, 12*(4), 154-161.
- Bong, M., & Skaalvik E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review, 15* ( 1), 1-40.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40*(3), 167-176.
- Bye D., Pushkar, D. & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly, 57* (2), 141-158. DOI: 10.1177/0741713606294235.
- Carney-Crompton, S., & Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly, 52*, 140-154.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Clift, S. D. (1998). *A comparative study of the motivations and academic self-concept of midlife male graduate students with those of midlife female, early adulthood male, and early adulthood female graduate students* (unpublished doctoral dissertation). University of North Florida.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Donohue, T. L. & Wong, E. H. (1997). Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. *Education, 118*(2), 237-243.
- Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005) Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43-59.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.



- Eppler, M. A., Carsen-Plentl, C. & Harju, B. L. (2000). Achievement goals, failure attributions, and academic performance in nontraditional and traditional college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (3), 353-372.
- Ferreira, P. L. (2010). *A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA* (dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra.
- Greene, B.A. & Miller R.B. (1996) Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Research*, 21, 181–192.
- Hoyert, M. D. & O'Dell, C. (2009). Goal orientation and academic failure in traditional and nontraditional aged college students. *College Student Journal*, 43(4), 1052-1061.
- Justice, K. & Dornan, T. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51, 236-249.
- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multi-wave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.
- Marsh, H.W. 1992. *Self-description questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. An interim test manual and research monograph*. MacArthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Murphy, H. & Roopchand, N. (2003). Intrinsic motivation and self-esteem in traditional and mature students at a post-1992 university in the north-east of England. *Educational Studies*, 29(2/3), 243-259. doi.org/10.1080/03055690303278.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Madison, WI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age.
- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2014a). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, pp. 939 – 948.
- Senko, C., Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2011): Achievement goal theory at the crossroads: old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46:1, 26-47.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497. doi:10.1037/0022-3514.76.3.482
- Spitzer (2000). Predictors of college success: a comparison of traditional and nontraditional age students. *NASPA Journal*, 38(1), 82-98.
- Urdan, T. (2000, Abril). *The intersection of self-determination and achievement goal theories: Do we need to have goals?* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

# UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA/UNIVERSIDADE DE ÉVORA: QUANDO A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NASCE NO SEIO DO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO<sup>1</sup>

**Bravo Nico (1), Lurdes Pratas Nico (2),  
Patrícia Ramalho (3), Ana Daniela Lopes (4)**

*(1) Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora/ [jbn@uevora.pt](mailto:jbn@uevora.pt)*

*(2) Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora & Direção de Serviços da Região Alentejo da Direção Geral de Estabelecimentos Escolares do Ministério da Educação/ [lpnico@uevora.pt](mailto:lpnico@uevora.pt)*

*(3) Escola Comunitária de São Miguel de Machede/  
SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário  
[suaofazerbem@gmail.com](mailto:suaofazerbem@gmail.com)*

*(4) Escola Comunitária de São Miguel de Machede/  
SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário  
[suaofazerbem@gmail.com](mailto:suaofazerbem@gmail.com)*

## Resumo

A Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora (UPTE/UÉ) foi fundada em 2009 e, desde essa data, tem vindo a contribuir para a concretização da missão da Universidade, na dimensão da extensão/serviço à comunidade, através do desenho, construção e disponibilização de oportunidades de aprendizagem à comunidade local e regional, nas mais diversas áreas do conhecimento.

Neste texto, apresenta-se o modelo pedagógico da Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora e salienta-se a relação mutualista que se tem vindo a tentar estabelecer entre as aprendizagens e os conhecimentos formais presentes nos planos de estudo curriculares dos estudantes da academia e as aprendizagens e os saberes experienciais presentes nos contextos educativos não formais mais frequentes no âmbito das comunidades locais da região Alentejo.

Palavras-Chave: Currículo, Ensino Superior, Educação Popular, Educação Formal, Educação não Formal

## Abstract

The Popular University Túlio Espanca/University of Évora (UPTE/UÉ) was founded in 2009 and since then, has contributed to the achievement of the mission of the University, the size of the extension / service to the community through the design, construction and providing learning opportunities to local and regional community, in several areas of knowledge.

---

<sup>1</sup> Comunicação decorrente da concretização do projeto «*Janelas Curriculares de Educação Popular no Ensino Universitário*» promovido pela Universidade Popular Túlio Espanca/Universidade de Évora e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações/Projetos de Desenvolvimento do Ensino Superior/Projetos Inovadores no Domínio Educativo/ 2014

In this paper, we present the pedagogical model of the Popular University Túlio Espanca/University of Évora and highlight the mutual relationship that has been trying to establish between learning and formal present knowledge in the curriculum study plans of the academy students and learning and experiential knowledge present the most frequent non-formal educational settings within local communities in Alentejo region.

Keywords: Curriculum, Higher Education, Popular Education, Formal Education, Non-formal Education

## 1. A UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA (UPTE/UÉ)

A UPTE/UÉ é uma unidade científico-pedagógica da Universidade de Évora (de acordo com o estabelecido no artigo 82.º dos seus estatutos) e tem, por objetivo fundamental, garantir, aos cidadãos, oportunidades diversificadas de formação ao longo da vida, no âmbito da estratégia de entrosamento da Universidade com a sociedade envolvente.

Através da UPTE/UÉ, a Universidade de Évora pretende contribuir para a formação cultural, científica e técnica dos cidadãos da região Alentejo, através do acesso destes a modalidades de educação ao longo da vida, recorrendo, para isso, aos seus recursos científicos, culturais, físicos, tecnológicos, pedagógicos e humanos e estabelecendo parcerias com os parceiros locais, nos quais se incluem as autarquias e as organizações da sociedade civil.

De forma a garantir uma maior abrangência territorial e envolver o maior número de participantes, a UPTE/UÉ alargou a sua atividade, através do estabelecimento de parcerias na região. A UPTE/UÉ conta, atualmente, com uma rede de 5 polos, localizados em 4 concelhos alentejanos: Alandroal, Viana do Alentejo, Portel, Canaviais/Évora e São Miguel de Machede/Évora, conforme se apresenta na Figura 1:



Figura 1 – Localização dos Polos da UPTE/UÉ

A rede de educação popular, entretanto constituída no território alentejano, tem vindo a promover projetos educacionais de diferentes formatos didáticos e dirigidos a públicos diversificados, de acordo com a autonomia com que cada polo prepara e concretiza as suas atividades, tendo por base uma matriz de educação popular concretizada em contextos não formais de aprendizagem e privilegiando, sempre que possível, uma abordagem intergeracional.

A geografia territorial e institucional das parcerias não se circunscreveu à cidade de Évora, sendo que, desde o início, se assumiu o próprio território alentejano como um contexto formador [Nico, (2013), Nico, B. & Nico. L. (2011)] e, conseqüentemente, como um, importante e rico, recurso curricular (Nico & D'Orey, 2004).

## 2. A PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE POPULAR TÚLIO ESPANCA (UPTE/UE)

As atividades de aprendizagem, na UPTE/UE, têm vindo a ser desenhadas e concretizadas considerando, sempre que possível, as histórias de vida dos participantes, nas suas dimensões social, académica profissional e pessoal. Ao assumir essa dimensão biográfica dos projetos educativos desenvolvidos, a UPTE/UE pretende contribuir para a valorização de todo o percurso vital de cada indivíduo, qualquer que seja a sua circunstância académica, o seu contexto pessoal ou profissional ou as suas motivações para a participação nos projetos educativos, uma vez que a aprendizagem é um comportamento humano que não conhece fronteiras, de espaço ou de tempo e “os conhecimentos que acumulámos, as capacidades e competências que edificámos ou as atitudes que desenvolvemos são o resultado da totalidade dos episódios de aprendizagem que, ao longo da vida e em todas as dimensões, vamos concretizando” (Nico, 2006:197).

A UPTE/UE privilegiou a educação não formal, como contexto de aprendizagem, atendendo, entre outros, aos seguintes aspetos:

- (i) A educação não formal é assumida como uma vertente fundamental de uma educação permanente e pode ocorrer em diferentes espaços formativos, sendo entendida por Santos e Fidalgo (2007:79), como um “processo educacional organizado e sistematizado que ocorre fora da instituição formal de ensino e que tem como objetivo o desenvolvimento humano (...)”. Por outro lado, os contextos de educação não formal encontram-se presentes em todas as comunidades locais e são bastante participados por uma população com baixos índices de escolarização e taxas razoáveis de participação na vida das instituições locais;
- (ii) A educação não formal refere-se a atividades educativas que são, por vezes, estruturadas para responder a algumas necessidades e lacunas do sistema educativo tradicional (formal), sendo que, na definição dos seus objetivos, há que ter em conta “as características dos educandos/formandos, bem como das características do contexto local específico” (Nogueira, 1996:...);
- (iii) As aprendizagens que se concretizam em contextos não formais, apesar de não conferirem uma certificação, de nível escolar ou profissional, proporcionam a aquisição de competências diversificadas e importantes para o exercício da cidadania, como nos refere Trigo (2001:102; 2002:19);
- (iv) Os contextos não formais de aprendizagem possibilitam o ‘encontro’ de todos os saberes, todas as didáticas, todas as pessoas, todas as gerações e todas as motivações. Este ‘*encontro de todos com tudo*’ é um dos pilares do modelo pedagógico da UPTE/UE;
- (v) Os pressupostos que estão na base das atividades de educação formal e popular desenvolvidas na UPTE/UE decorrem, ainda, das recomendações das instituições internacionais mais relevantes na área, como são a UNESCO e a Comissão Europeia (CE). Em 2000, a CE foi responsável pelo Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, no qual se afirmava a importância da aprendizagem na vida das pessoas através da disponibilização de:

*“Oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida acessíveis a nível local contribuem para que as pessoas não se sintam obrigadas a abandonar a sua região de origem para fins de educação e formação - ainda que deva ser-lhes dada a oportunidade de o fazer e velar por que essa mobilidade seja uma experiência de aprendizagem positiva. Para alguns grupos, como as pessoas com deficiência, nem sempre é possível uma mobilidade física. Nestes casos, a igualdade de acesso à aprendizagem só poderá ser concretizada aproximando a mesma dos próprios aprendentes.”*  
(Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 22)

A UPTE/UE é, assim, uma escola para todos e para a vida toda, na qual se pretende concretizar o princípio de ensinar tudo a todos, de todas as maneiras possíveis, preconizado por Comênio, na conhecida obra Didática Magna, publicada no longínquo ano de 1649, pouco mais de um século antes da fundação da Universidade de Évora (1559).

Desde a sua fundação, a UPTE/UE tem promovido projetos educacionais, em contexto não formal, de matriz popular e dirigidos a públicos pouco escolarizados e mais distantes, geográfica e socialmente, dos percursos e das rotinas de qualificação formal. No âmbito destes projetos, têm participado professores e estudantes das diferentes áreas científicas e de formação da Universidade de Évora, que, de forma voluntária, se têm empenhado na promoção de variadas atividades de divulgação cultural e científica.

No que respeita, em concreto, aos dispositivos didáticos que têm concretizado a missão da UPTE/UE, destacam-se os seguintes:

1. **Cursos Breves:** oportunidades de formação de curta duração concebidas e concretizadas, de acordo com interesses e necessidades individuais ou institucionais e adaptadas aos recursos existentes, em cada momento, na Universidade de Évora e nas instituições parceiras, caso existam.
2. **Ações Singulares:** oportunidades de aprendizagem de cariz pontual, que assumem vários formatos (Palestras, Conferências, Seminários, Mesas-Redondas, etc.).
3. **Visitas De Estudo:** oportunidades de aprendizagem que pressupõem a deslocação dos participantes a um determinado local. As visitas de estudo poderão ocorrer dentro da própria Universidade de Évora ou no seu exterior.
4. **Janelas Curriculares de Educação Popular:** episódios de educação popular de perfil não formal e intergeracional desenhados e concretizados no seio dos planos de estudo curriculares disponibilizados pela Universidade de Évora, no âmbito da sua oferta formativa regular. Estas atividades são previamente negociadas e definidas pelos docentes e discentes, nas unidades curriculares em que as mesmas ocorrem, e oportunamente divulgadas, no âmbito do projeto educativo da Universidade Popular Túlio Espanca, para cada ano letivo;
5. **Outros Formatos:** dispositivos de formação com geometria funcional e temporal diversificada, sempre que as circunstâncias o aconselhem e as condições o permitam. (cf. [www.utulioespanca.uevora.pt](http://www.utulioespanca.uevora.pt)).

### 2.1. **As Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora**

Nos últimos dois anos, a UPTE/UE desenvolveu um projeto inovador no ensino superior português denominado “*Janelas Curriculares de Educação Popular no Ensino Superior Universitário*”, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Concurso de Projetos Inovadores no Domínio Educativo /Desenvolvimento do Ensino Superior/Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações 2014.

O projeto concretizou-se entre 1 de Setembro de 2014 e 31 de Agosto de 2016 e, desde o seu início, foi assumido como:

- i) um recurso didático disponível na Universidade de Évora, para a valorização das aprendizagens dos estudantes;
- ii) um instrumento privilegiado para a socialização do conhecimento científico e cultural produzido e ensinado na academia;
- iii) uma oportunidade única de diálogo entre os saberes académicos e os conhecimentos experienciais.

Através deste projeto, a academia iniciou um **processo de integração da educação popular no contexto curricular dos planos de estudo de alguns estudantes, com a supervisão dos respetivos docentes.**

O objetivo geral do projeto consiste em **proporcionar, aos estudantes da Universidade de Évora, oportunidades de conceber, planificar e concretizar projetos de educação não formal abertos à participação da população do Alentejo**, decorrentes da mobilização e valorização do conhecimento e das competências científica, cultural, técnica e tecnológica presentes na respetiva formação académica e enquadrados, sempre que possível, no âmbito dos planeamentos didáticos das unidades curriculares frequentadas.

O projeto assenta no pressuposto de que, em contexto curricular, é possível e **qualitativamente vantajoso para a qualidade das aprendizagens, a substituição de alguns**

**instrumentos didáticos e de avaliação pela participação discente em projetos de divulgação e promoção científicas**, nos quais se mobilizam e aplicam, em contexto de educação popular, os conhecimentos e as competências edificados na academia. Por outro lado, a certificação dessa participação, em complementaridade com a certificação académica tradicional, diferenciará o *curriculum vitae* dos estudantes participantes, porque o enriquece com competências habitualmente ausentes dos currículos académicos, mas valorizadas em futuros contextos profissionais.

A organização do projeto teve como base as ideias em torno da definição de currículo preconizadas por Sacristán (1995). Segundo este autor, o currículo deve ser “entendido como um projeto ou plano educativo composto de distintos aspetos, experiências, conteúdos, etc.; (...) percecionado através da sua função social, em torno da qual também se estrutura a ligação entre a sociedade e os sistemas educativos”. Neste contorno conceptual, o projeto pretende proporcionar, aos estudantes da Universidade de Évora – através da sua participação na atividade institucional da Universidade Popular Túlio Espanca (UPTÉ/UE) –, oportunidades de conceber, planificar e concretizar projetos de educação não formal abertos à participação da população do Alentejo, mobilizando o seu portefólio de conhecimentos e competências, oriundos da respetiva formação académica, e supervisionados pelos seus professores, sempre que possível.

A concretização deste projeto na academia eborense conduziu à instituição de um novo conceito - **‘janela curricular’** (Nico *et al*, 2015a; Nico *et al*, 2015b). Esta é entendida como um segmento do processo de **aprendizagem e de avaliação dos estudantes** nas unidades curriculares que estes frequentam, no âmbito do respetivo curso/plano de estudos. Uma das componentes deste processo de aprendizagem e de avaliação pode consistir (conforme exemplo que descreveremos adiante) num trabalho de natureza mais prática, que **complementa e enriquece os processos mais clássicos de aprendizagem e de avaliação, uma vez que os estudantes evidenciam, na realidade concreta, os conhecimentos e as competências adquiridas** e, dessa forma, proporcionam **oportunidades de aprendizagem** à comunidade regional, nomeadamente aos estudantes da UPTÉ/UE pertencentes à sua rede de polos.

Através destas *janelas curriculares*, os estudantes não só **demonstram possuir os conhecimentos e as competências académicas, como têm oportunidade de desenvolver outras competências**, hoje, muito valorizadas no mercado de trabalho (liderança, comunicação, responsabilidade, autonomia, trabalho em equipa, resolução de problemas, contacto com outras línguas, etc.) e, também, competências de grande valor humano e axiológico, como a solidariedade, o respeito pelos conhecimentos não académicos (experencial) e a cooperação intergeracional.

Em síntese, podemos afirmar que uma *janela curricular* é uma oportunidade mais humanizada de concretizar a formação universitária, conferindo utilidade social ao conhecimento académico.

Apresentamos um exemplo de uma *janela curricular* concretizada no ano letivo 2015/2016 (Visita de Estudo a Campo Maior), descrevendo os passos mais significativos da sua preparação e conseqüente concretização:

- (i) Num primeiro momento, os estudantes da unidade curricular *Projetos de Intervenção em Educação* procederam a um levantamento de algumas histórias de vida da população residente no Bairro de Almeirim/Évora. Desse trabalho, desenvolvido de recolha biográfica, resultaram algumas pistas de projetos a desenvolver, atendendo a episódios significativos identificados em algumas biografias, nos quais o denominador comum era Campo Maior;
- (ii) A *janela curricular* compreendeu a realização de duas sessões de preparação da visita de estudo a Campo Maior, nas quais participaram docentes e discentes voluntários de diversos domínios científicos da Universidade de Évora. Verificaram-se, também, os contributos da Associação de Moradores do Bairro de Almeirim, da Escola Comunitária de São Miguel de Machede e da Junta de Freguesia dos Canaviais. Este projeto, além de contar com a participação de estudantes e docentes do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, envolveu estudantes e docentes de outras áreas científicas que

- ficaram responsáveis pela abordagem de diferentes aspetos de Campo Maior (Arquitetura, Química, Biologia, História, Arqueologia, Sociologia, Agronomia, etc.);
- (iii) Antes da realização da visita de estudo, ocorreu uma sessão de apresentação e de enquadramento prévio da visita e estudo, nas instalações da Associação de Moradores do Bairro de Almeirim. Nesta sessão, foi apresentado o roteiro da visita e os alunos e docentes envolvidos deram contributos para a sua organização, nas respetivas áreas científicas, conforme referido no ponto anterior;
  - (iv) Em 14 de Junho de 2015, ocorreu a Visita de Estudo a Campo Maior, que envolveu a participação de pessoas dos Bairros de Almeirim e dos Canaviais, da vila de São Miguel de Machede e de estudantes, docentes e investigadores da Universidade de Évora;
  - (v) A realização desta visita permitiu valorizar o conhecimento académico (conhecimentos de docentes e discentes aplicados à história de Campo Maior, à sua indústria agroalimentar do café e do azeite ou à sua cultura popular presente nas conhecidas Festas do Povo) e o conhecimento experiencial (conhecimento empírico associado às ervas aromáticas e às suas aplicações no quotidiano, à ingestão quotidiana do café ou às visitas realizadas às festividades populares);
  - (vi) A visita de estudo promoveu a intergeracionalidade, a partilha de saberes, a confraternização, a aquisição de novos conhecimentos e competências para todos os envolvidos e, dessa forma, constituiu-se como um grande 'encontro' de todos os saberes, todas as pessoas, todas as gerações e todas as didáticas.

### 3. CONCLUSÃO

A participação de investigadores, docentes, estudantes e funcionários da Universidade de Évora e de pessoas com outras origens institucionais, diferentes ocupações profissionais e diversos níveis de escolaridade, nas atividades educativas da UPTÉ/UÉ, tem vindo a proporcionar uma oportunidade de aproximação entre os contextos formal e não formal de aprendizagem e as respetivas didáticas, num encontro educativo e inclusivo de saberes, pessoas e didáticas. Esta interação entre a academia e a região tem proporcionado vantagens recíprocas:

- i) Aos estudantes da Universidade de Évora, é dada a oportunidade de concretizarem, em contexto real, projetos de educação popular que convocam, valorizam e materializam os seus conhecimentos e competências e que lhes proporcionam a oportunidade de adquirirem saberes e capacidades ausentes dos planos curriculares das suas formações académicas;
- ii) Aos estudantes da UPTÉ/UÉ, é dada a oportunidade de acederem a atividades de educação popular desenhadas e concretizadas por estudantes e professores da academia e com conteúdos normalmente ausentes dos seus quotidianos. Por outro lado, os seus saberes, de matriz mais experiencial, são valorizados e partilhados, em plano de igual valor e dignidade, com os conhecimentos mais académicos.

Nos últimos dois anos, a UPTÉ/UÉ viu reconhecido o seu trabalho, através da aprovação e financiamento de dois projetos seus, pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa Gulbenkian Qualificação das Novas Gerações/Projetos de Desenvolvimento do Ensino Superior.

### Referências Bibliográficas

**Comissão das Comunidades Europeias (2000).** *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão das Comunidades Europeias Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.* Recuperado de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>

**D'Orey, J. & Nico, B. (2004).** Gestão curricular local: fundamento para a promoção da literacia científica. in Bravo Nico *et al. Aprender no Alentejo – II Encontro Regional de Educação.* Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp. 111-115.

**Nico, B. (2006).** Práticas Educativas e Aprendizagens Formais e Informais: encontros entre cidade, escola e formação de Professores. in Inês Bragança *et al* (Orgs.) *Vozes da Educação: Memórias, histórias e formação de professores*. Petrópolis: DP et Alii Editora Ltda. pp. 197-206.

**Nico, B. (2013).** Passado e Futuro no Presente dos Percursos de Qualificação: A Equação da Aprendizagem. in Elisa Chaleta *et al* (Orgs). *Atas da II International Conference Learning and Teaching in Higher Education/ Learning Orchestration in Higher Education*. Évora: Universidade de Évora. pp. 312-317.

**Nico, L. (2009).** *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).

**Nico, B. & Nico, L. (Orgs.) (2011).** *Qualificação de Adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.

**Nico, B., Nico, L., Tobias, A., Barnabé, J. (2015a).** Universidade Popular Túlio Espanca (UPTE): o encontro entre a Universidade de Évora, a Educação não Formal e o Alentejo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, vol. Extra, (5) 29-32.

**Nico, B., Nico, L., Tobias, A., Barnabé, J., Ramalho, P. & Lopes, D. (2015b).** Janelas Curriculares de Educação Popular na Universidade de Évora: dar utilidade social ao conhecimento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, vol. Extra, (5) pp. 33-37.

**Nogueira, (1996).** *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.

**Sacristán, J. (1995).** *El curriculum: una reflexion sobre la practica*. Madrid: Ed. Morata

**Santos, N. & Fidalgo, F. (2007).** Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil. in Fernando Fidalgo *et al* (Orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp. 71-110.

**Trigo, M. (2001).** O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. in *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35. (1). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp. 101-114.

**Trigo, M. (2002).** *Importância das aprendizagens não formais e informais na formação dos adultos*. in *Revista Saber Mais*. 12. Lisboa: ANEFA. pp. 18-20.



# TORNAR-SE EDUCADOR DE ADULTOS: TRANSIÇÕES PROFISSIONAIS E PERCEÇÕES SOBRE O TRABALHO

Catarina Paulos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL),  
catarina.paulos@campus.ul.pt*

## Resumo

O texto tem como objetivo refletir sobre os percursos pessoais e profissionais que conduzem à atividade de educador de adultos na área do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, e analisar as perceções que os educadores de adultos têm sobre este campo de práticas. Este trabalho insere-se numa investigação mais alargada, no âmbito de um doutoramento em Educação, na área da Formação de Adultos. Os dados empíricos são provenientes de entrevistas biográficas realizadas a 32 educadores de adultos, no âmbito de processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

Da análise das entrevistas ressalta que os motivos que conduziram os profissionais ao campo da educação de adultos são variados, destacando-se os seguintes: convite endereçado pela direção das escolas onde exerciam atividade docente; a não colocação nos concursos de professores levou alguns docentes a ingressarem nesta área, de forma a adquirem tempo de serviço; contacto não planeado com este campo profissional e posterior enamoramento; procura planeada de oportunidades de trabalho numa área próxima da formação de base; e desemprego. Em geral, os educadores de adultos têm a perceção que o trabalho que desempenham é socialmente útil e importante, uma vez que sentem estar a contribuir para a restauração da justiça social de uma parte da população que, por diversos motivos, não teve oportunidade de dar continuidade ao seu processo educativo e formativo.

Palavras-chave: educador de adultos, percurso profissional, educação de adultos.

## Abstract

The aim of this paper is to discuss the personal and professional pathways that lead to the activity of adult educator in recognition of prior learning and the perceptions of adult educators about this field of practices. The data used are from PhD research I'm conducting in Adult Training. The empirical data consist of 32 biographical interviews of adult educators who have worked in recognition of prior learning.

The analysis of the adult educators' discourses allows for the making of a typology composed of five motives: invitation addressed by the direction of the school where they worked as teachers, looking for a position of relative stability in the troubled careers of the teachers with temporary employment contracts, fortuitous encounter with adult education and later falling in love, looking for a job linked with the basic training, and unemployment. In general, adult educators had the perception that their work was important and very valuable, contributing to the restoration of social justice of a part of the population who had no opportunity to continue their education during their childhood and youth for several reasons.

Keywords: adult educator, professional pathway, adult education.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os trajetos biográficos tornaram-se “mais aleatórios” (Dominicé, 2006, p. 348), com percursos “reduzidos a fatias de vida separadas umas das outras, feitas de contrastes, de mudanças de rumo ou de reorganização de modalidades de existência” (p. 349). À semelhança do que Pais (2005) descreve para os jovens, também os percursos profissionais dos adultos são marcados pela “turbulência, flexibilidade, impermanência” (p. 11), em que a perspetiva de uma rotina profissional estável ou de uma carreira previsível dá lugar a um “enfrentamento com um mercado de trabalho flexível” (p. 17). A flexibilidade tornou-se “o slogan do dia” (Bauman, 2001, p. 169) associada ao “advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos” (p. 169), num clima em que a

única certeza é a incerteza permanente. À flexibilidade que caracteriza as trajetórias profissionais em geral, no caso dos educadores de adultos há a acrescentar a inconstância e a descontinuidade das políticas públicas de educação de adultos em Portugal (Lima, 2008).

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os percursos biográficos que conduzem à atividade de educador de adultos na área do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, e analisar as percepções que os educadores de adultos têm sobre este campo de práticas. Este trabalho insere-se numa investigação mais alargada, no âmbito de um doutoramento em Educação, na área da Formação de Adultos. Os dados empíricos são provenientes de entrevistas biográficas realizadas a 32 educadores de adultos, no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma. Na primeira parte apresenta-se uma reflexão sobre o trabalho, e a forma como as mudanças neste campo têm produzido alterações ao nível da configuração dos percursos profissionais de uma forma geral, atentando-se posteriormente no campo da educação de adultos, que constitui o objeto do trabalho empírico. Na segunda parte apresenta-se de uma forma sintética o desenho metodológico da investigação realizada e expõem-se os principais resultados empíricos.

## **PERSPETIVAS SOBRE O TRABALHO NO MUNDO ATUAL**

O trabalho ocupa uma parte substancial do percurso de vida do ser humano. A forma como o trabalho tem sido vivenciado pelos indivíduos, bem como o papel que tem ocupado nas suas vidas, tem sofrido mudanças ao longo do tempo. No início do século XX o trabalho era, em geral, estável, e um trabalhador podia desempenhar a sua atividade profissional durante o seu percurso de vida ativa na mesma entidade empregadora, acompanhando a evolução da técnica e progredindo no sentido de um aumento de responsabilidade e de especialização. Como refere Bauman (2001), “Quem, como jovem aprendiz, tivesse seu primeiro emprego na Ford, poderia ter certeza de terminar sua vida profissional no mesmo lugar.” (p. 168). Os trabalhadores quando iniciavam a sua vida profissional tinham a “perspetiva de emprego por toda a vida dentro de uma empresa” (Bauman, 2001, p. 168).

A estabilidade ao nível da carreira profissional sofreu uma grande mudança com o “amadurecimento da revolução das tecnologias de informação na década de 90, com a introdução de novas formas de divisão técnica e social do trabalho” (Castells, 2002, p. 314), responsável por alterações nos processos de trabalho. A implantação de novas tecnologias transformou a natureza do trabalho e o tipo de relação com o trabalho. Devido às constantes mudanças sociais, às inovações tecnológicas vertiginosas e à centralidade da dimensão económica na sociedade atual, o percurso da vida profissional tem sofrido alterações, quer ao nível do seu início e do seu término, quer ao nível da sua trajetória. O modelo de emprego estável, designado por Castells (2002) como “modelo padrão” (p. 349), encontra-se em declínio, a favor da flexibilidade ao nível do tempo de trabalho e da estabilidade no emprego, da localização do trabalho, e do contrato social entre o empregador e o trabalhador. De acordo com Bauman (2005), o mercado de trabalho atual caracteriza-se pela “flexibilidade dos padrões de emprego e rotinas de trabalho” (p. 40) e pelo “desmantelamento gradual mas implacável dos instrumentos de proteção” (p. 40) dos trabalhadores.

Atualmente, os percursos profissionais dos adultos no mundo ocidental, assim como a sua formação, inicial e contínua, são caracterizados por numerosas reorientações e reconfigurações (Monbaron, 2009). Nas últimas décadas, os adultos são protagonistas de percursos de vida não lineares, pontuados por ruturas e transições. As perspetivas de emprego estão confinadas ao trabalho em regime de projetos e as pessoas transitam de “um projeto para outro” (Bauman, 2005, p. 41), conduzindo a percursos de vida “desmembrados numa sucessão de projetos de curta duração” (Bauman, 2005, p. 41). Os indivíduos passaram a ser confrontados com a necessidade de se manterem disponíveis para mudanças profissionais de curto prazo, a assumirem riscos na gestão da sua carreira profissional, e a dependerem cada vez menos de procedimentos laborais formalizados, um sistema que Sennett (2009) designa por capitalismo flexível. Embora o trabalho seja um meio de “realização pessoal e da expressão de si, o lugar da autonomia reencontrada” (Méda, 1999, p. 143), é de salientar que atualmente “não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida” (Bauman, 2001, p. 160) dos indivíduos.

No campo da educação de adultos, o trabalho é subsidiário de uma dupla instabilidade. À flexibilidade que caracteriza as trajetórias profissionais em geral, no caso dos educadores de adultos há a

acrescentar a inconstância e a descontinuidade das políticas públicas de educação de adultos em Portugal (Lima, 2008), o que agudiza a situação já por si difícil do acesso ao trabalho.

## **BREVE APONTAMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL**

Em Portugal, o desenvolvimento da educação de adultos de uma forma estruturada teve um início tardio, uma vez que só após o 25 de Abril de 1974, com a democratização do país, se acentuou a atenção do poder político para com a educação da população adulta (Rothes, 2004). Apesar deste reforço do interesse, a educação de adultos tem sido um terreno fértil em descontinuidades. Como refere Lima (2008), a educação de adultos, nas últimas três décadas, foi marcada por políticas educativas descontínuas, caracterizadas pela ausência de um fio condutor. Por volta da Revolução de 1974, ¼ da população portuguesa era analfabeta. Foi a partir deste período que renasceu o movimento das associações populares, iniciado em meados do século XIX, alargado durante o regime republicano e oprimido durante a ditadura, sobretudo a partir de 1930. Muitas associações e movimentos populares empreenderam ações de alfabetização, projetos de animação cultural e socioeducativos e atividades de educação de base de adultos, sem contudo existir um fio condutor unificador e à margem de uma política pública estatal. Não obstante, Canário (2007) refere que as movimentações sociais, na vertente educativa, que ocorreram a seguir à revolução de 1974 “marca o período de “ouro” da educação e formação de adultos em Portugal, nas três últimas décadas” (p. 11). Canário (2007) concebe a educação de adultos à luz de uma perspetiva abrangente, englobando processos de aprendizagem individual, e sobretudo coletiva, decorrente de “processos educativos não formais” (p. 11), com vista ao desenvolvimento da autonomia e da emancipação social dos indivíduos.

Entre 1975 e 1976 as ações político-educativas da educação popular foram assumidas pela Direção-Geral da Educação Permanente (DGEP), entidade que apoiava as associações de educação popular através da concessão de recursos, meios pedagógicos adequados e produção de instrumentos jurídicos. Guimarães (2010) designa as políticas deste período como políticas de educação crítica. Com a Lei n.º 3/79, aprovada pelo Parlamento, o Estado reassume as suas funções tradicionais consagradas pela Constituição (Estado-Providência na educação), tendo sido criado o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA) com o objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo e fomentar o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória. Neste período, as ações de educação de adultos eram promovidas por animadores locais e por outros profissionais provenientes de outros setores. Um relatório produzido em meados da década de 1980 pela Direção-Geral da Educação Permanente evidenciava que o PNAEBA tinha sido abandonado e os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular e aos movimentos associativos tinham sido praticamente eliminados (Lima, 2008). Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo. No entanto, esta lei não enquadrava a educação de adultos à luz de uma perspetiva abrangente (Rothes, 2004). Entre 1980 e 1990, as políticas de educação de adultos são caracterizadas essencialmente pelo ensino recorrente, na modalidade escolar, pela formação profissional e pela educação extra escolar. Neste período, a educação popular e a centralidade do movimento associativo foram desvalorizadas pelas orientações políticas dominantes. Lima (2008) ressalta que a reforma educativa produzida na década de 1980 foi um fracasso em termos de educação de adultos. Guimarães (2010) chama às políticas educativas deste período, políticas de educação para a conformidade, as quais visavam o estabelecimento de patamares mínimos de educação considerados obrigatórios, a valorização da escola e dos conhecimentos por ela veiculados. A ênfase recaía na educação formal e não formal, estando esta segunda modalidade ligada ao trabalho, nomeadamente ao desenvolvimento de competências consideradas importantes ao desenvolvimento económico.

Na década de 1990, assistiu-se a uma mudança de paradigma no campo da educação de adultos, passando-se do movimento da Educação Permanente para o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (Canário, 2003). Em 1998 foi publicado um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos, coordenado por Alberto Melo, focando-se na garantia de uma oferta pública, na criação de centros de balanços de competências e de estruturas de validação de aprendizagens e na génese de um serviço central de credenciação e registo das entidades que intervêm na educação de adultos (Lima, 2008). Em 1998, o governo lança um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. A 28 de Setembro de 1999, o governo cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) através do Decreto-Lei n.º 387/1999. Esta entidade funcionou até 2002, ano da sua extinção, segundo uma estrutura minimalista, tendo tido algumas ações importantes, nomeadamente a institucionalização de procedimentos inovadores no campo da

educação de adultos, “como é notoriamente o caso da integração na oferta formativa dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais” (Canário, 2013, p. 564).

Em 2001 foi criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e o pessoal técnico afeto a esta estrutura foi definido do ponto de vista jurídico (Portaria nº 1082-A/2001, de 8 de Setembro), iniciando-se uma prática educativa baseada na valorização das experiências e das aprendizagens em contextos não formais e informais. Esta prática educativa contribuiu para o aumento da diversidade e da complexidade do campo da educação de adultos, o que resultou na reconfiguração do campo profissional dos educadores de adultos, com a mudança do papel dos formadores e a emergência de novas categorias de educadores de adultos (Cavaco, 2007).

Em 2002 a ANEFA é extinta e surge a Direcção-Geral de Formação Vocacional (Decreto-lei nº 208, de 17 de outubro). Canário (2013) refere que a atuação da ANEFA foi globalmente positiva, tendo empreendido ações inovadoras de acompanhamento e monitorização das ações e de ter encetado um “processo de formação de formadores “na acção”” (p. 565).

Em 2005, a Resolução do Conselho de Ministros nº 190, de 16 de dezembro, aprova o Plano Tecnológico com definição dos objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades: “reconquistar os jovens e os adultos que saíram precocemente do sistema educativo”. Nesse mesmo ano, a Resolução do Conselho de Ministros nº 183 de 28 de novembro aprova o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008, com referência à Iniciativa Novas Oportunidades, que aposta no reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação, na expansão da oferta de cursos de educação e formação e no alargamento do sistema de RVCC. De acordo com a Medida N.º 7 do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 183/2005 de 28 de novembro), a Iniciativa Novas Oportunidades tinha como objetivo fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens, apostando, neste caso, no reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação e, nos adultos, “na expansão da oferta de cursos de educação e formação e no alargamento do sistema de RVCC”. Basicamente, esta Iniciativa visava a elevação dos níveis de qualificação da população portuguesa. Entre 2001 e 2005 foram criados 98 centros RVCC (Mendonça & Carneiro, 2009).

Em 2006 foi aprovado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, a aplicar nos cursos EFA e nos processos de RVCC. Em 2007, através do Decreto-lei nº 276-C de 31 de julho, foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), sob tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Foi também aprovada a Reforma da Formação Profissional (Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007 de 7 de novembro), o Sistema Nacional de Qualificações (DL nº 396/2007 de 31 de dezembro), integrando o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências, e o Sistema de Regulação de Acesso a Profissões. Em 2008, através da Portaria nº 370/2008 de 21 de maio, há revogação dos diplomas relativos aos centros RVCC e regulação da criação e do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

O número de centros RVCC aumentou e em 2010 havia 454 Centros Novas Oportunidades (designação que estes centros ligados à educação de adultos adotaram em 2008 durante a vigência da Iniciativa Novas Oportunidades), 44% dos quais estavam localizados em escolas públicas de nível básico e secundário, e 19% estavam integrados em centros de formação profissional (Agência Nacional para a Qualificação, 2010). Nestes centros eram desenvolvidas atividades de orientação e aconselhamento de carreira, e processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. As equipas técnico pedagógicas destes centros eram compostas por um diretor, um coordenador, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, profissionais de RVC, formadores e técnicos administrativos. Em Fevereiro de 2011, 9074 educadores de adultos trabalhavam em Centros Novas Oportunidades, dos quais 4648 eram formadores, 1900 eram profissionais de RVC, 545 eram técnicos de diagnóstico e encaminhamento e 453 eram coordenadores (Gomes, 2011). Para além disso, havia, ainda, tutores (dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais ao nível profissional) e diretores. Nesta altura, o reconhecimento de adquiridos experienciais era a oferta educativa que mobilizava mais adultos, no que diz respeito às ofertas no campo da educação de adultos (Agência Nacional para a Qualificação, 2008). De acordo com Guimarães (2009), esse foi o período em que, de uma forma organizada, houve mais educadores de adultos em Portugal.

A Iniciativa Novas Oportunidades, no que diz respeito ao eixo dos adultos, apresentava como principais medidas os Centros Novas Oportunidades funcionarem como “porta de entrada” para a qualificação de ativos, sendo esta efetuada através de processos de reconhecimento, validação e

certificação de adquiridos experienciais e de percursos de educação e formação. No que concerne à educação e formação de adultos, esta iniciativa assentava na capitalização e na valorização dos seus percursos de vida e nas aprendizagens efetuadas em contextos não formais e informais, ideia sustentada por Canário (2006) quando refere que “o reconhecimento da importância das aprendizagens por caminhos não formais fez emergir a prática sistemática de processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais que constituem, hoje, o elemento estruturador do programa Novas Oportunidades” (p. 23). No entanto Canário (2013) alerta para o facto desta inovação pedagógica ter constituído “um objetivo em si, ou seja, um ponto de chegada, em vez de representar um ponto de partida de um novo e mais rico percurso formativo individual” (p. 566), tendo ficado reduzida a um “programa de certificação em massa” (p. 566) que se esgotou “na obtenção de metas políticas em termos de indivíduos certificados, com a finalidade política de melhorar comparativamente, em termos estatísticos, em relação com os nossos parceiros europeus e da OCDE” (p. 566).

Neste período vigoraram políticas de educação para a competitividade cujas prioridades são essencialmente o aumento da empregabilidade, da produtividade, da eficácia, da eficiência e da modernização económica através da educação (Guimarães, 2010). Fernández (2006) enquadra este tipo de políticas direcionadas para o “ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo” (p. 18) no modelo económico produtivo, dominado por “códigos mercantilistas, competitivos, produtivos” (p. 18) e em que o objetivo da aprendizagem é diretamente económico e indiretamente social.

Entre 2012 e o início de 2013, todos os Centros Novas Oportunidades foram encerrados por iniciativa governamental. Após a decisão de cancelamento do financiamento a todos os Centros Novas Oportunidades, os diretores destes começaram a requerer a sua extinção, de acordo com o preconizado pela Portaria 370/2008 de 21 de maio (artigo 24º, n.2), por não terem meios de financiamento próprios. De acordo com a Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de março, os “Centros Novas Oportunidades são considerados extintos a partir de 31 de março de 2013” (artigo 35º, n.º 3). Esta portaria regula, também, a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), estruturas que vieram substituir os Centros Novas Oportunidades. Estes centros abriram efetivamente as suas portas no início de 2014 e têm como principais objetivos informar, orientar e encaminhar jovens, com idade igual ou superior a 15 anos, e adultos com idade igual ou superior a 18 anos, para ofertas educativas e formativas. Para além disso, estes centros visam desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais, nas vertentes escolar, profissional ou de dupla certificação, na população adulta.

Atualmente encontra-se em curso mais uma alteração neste campo, com a implementação do Programa Qualifica (XXI Governo, 2016), que visa relançar a qualificação de adultos e, para tal, se propõe aumentar a rede de centros, que passam a designar-se Centros Qualifica.

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

Do ponto de vista epistemológico, a investigação enquadra-se na perspetiva fenomenológica. A fenomenologia analisa os fenómenos, centrando-se no sentido que é atribuído pelos indivíduos que os vivenciam, pelo que a descrição dos mesmos deve ser precisa e detalhada (Giorgi, 1997). A ideia central desta perspetiva é a “compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2013, p. 40-41). Do ponto de vista metodológico utilizou-se a abordagem qualitativa, por se considerar ser este o tipo de investigação que possibilita uma “compreensão detalhada da questão” a investigar, a qual pode ser obtida “falando diretamente com as pessoas (...) permitindo que elas contem as histórias não contaminadas pelas nossas expectativas ou pelo que lemos na literatura” (Creswell, 2007. p. 40) sobre o tema. Como método de recolha de dados utilizou-se a entrevista biográfica (Pineau & Le Grand, 1993). A utilização deste tipo de entrevista decorre da necessidade de “perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (Delory-Momberger, 2012, p.524). Foram realizadas 32 entrevistas biográficas a educadores de adultos a desenvolverem a atividade de Profissional de RVC (reconhecimento e validação de competências) no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Como técnica de análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo temática (Bardin, 1995).

## **TORNAR-SE EDUCADOR DE ADULTOS: PERCURSOS DE VIDA QUE CONDUZEM À EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Todos os educadores de adultos tinham experiência profissional anterior ao início do desempenho da atividade de profissional de RVC. Esta experiência profissional só em alguns casos é que estava ligada à educação de adultos. Os motivos que conduziram estes profissionais à atividade de profissional de RVC são variados. A análise dos discursos dos entrevistados permitiu chegar a uma tipologia composta por cinco motivos, que passamos a designar da seguinte forma: convite, oportunidade, acaso, continuidade, e pagar as contas.

### **Convite: “Fizeram-me o convite para eu integrar o projeto, eu achei que seria giro”**

Alguns entrevistados chegaram à atividade de profissional de RVC através de convite endereçado por elementos da direção das escolas onde já exerciam a atividade de professores:

*“Entretanto esta escola candidatou-se ao projeto das Novas Oportunidades para o CNO, esteve uma equipa durante um ano, que depois saiu. Entretanto entrou a atual equipa, com o J. C. como diretor e a M. como coordenadora pedagógica. Fizeram-me o convite para eu integrar o projeto, eu achei que seria giro, não conhecia nada sobre a experiência, sobre o projeto em si.”* (Daniela)

É de referir que os professores que foram convidados a integrar este projeto passando a desempenhar a função de Profissional de RVC eram docentes já com uma larga experiência de ensino e, em alguns casos, com experiência no desempenho de funções diretivas em órgãos de gestão da escola. Estes professores tinham uma posição estável na carreira docente.

*“Estive também na direção da escola já por duas vezes... (...) Da primeira vez que estive na direção foi como secretária, na altura chamava-se conselho diretivo, foi em 91. E agora estava como diretora adjunta da direção, com a parte do ensino noturno, era a responsável.”* (Conceição)

### **Oportunidade: A procura de uma posição de relativa estabilidade no percurso atribulado dos professores contratados**

Um dos motivos que conduziu alguns entrevistados com licenciatura na vertente de ensino à função de Profissional de RVC, foi o facto de não terem conseguido ficar colocados nos concursos de professores.

*“Eu fui contratada primeiro como formadora, foi mesmo o primeiro contacto, foi por uma oferta de escola, fui entrevistada e fui selecionada (...) Fui contratada embora como professora, mas para prestar serviços no Centro Novas Oportunidades. (...) Sou há pouco tempo [Profissional de RVC], sou desde Outubro de 2011, porque entretanto passei de formadora para profissional [de RVC]. (...) Porque não consegui ficar como formadora a nível de contratações e decidi concorrer, pensei que seria uma evolução na minha carreira. Não é que o profissional seja superior ao formador, nem nada que se pareça, mas achei que era um processo evolutivo interessante. Mas também confesso, efetivamente não fiquei colocada e achei que seria um alternativa interessante...”* (Manuela)

Os professores a trabalharem num Centro Novas Oportunidades, mesmo não estando a desempenhar a função de formadores, adquiriam tempo de serviço, o que iria aumentar as possibilidades de ficarem colocados numa escola, a lecionar crianças ou adolescentes, nos concursos de contratação de professores.

### **Acaso: Encontro fortuito com a educação de adultos e posterior enamoramento**

Há entrevistados que num determinado momento dos seus percursos biográficos tiveram a possibilidade de ingressar num Centro Novas Oportunidades e, dessa forma, tomaram contacto, pela primeira vez, com a área da educação de adultos.

*“Eu quando entrei para o Centro Novas Oportunidades fiquei muito motivada com o trabalho, embora não soubesse, soubesse muito pouco sobre ele, não foram conteúdos ministrados no meu curso, aliás a área da adultez pouco foi trabalhada na minha área de formação. Mas esta questão da história de vida e da exploração da história de vida, e dos candidatos terem um acompanhamento individual fascinou-me, porque eu sempre achei que o modelo escolar teria de ser assim.”* (Diana)

Foram em geral encontros com um grau reduzido de planeamento, às vezes decorrentes da existência de pessoas conhecidas já a desempenharem a função de Profissional de RVC, e que por essa forma, tomam conhecimento dos procedimentos de contratação de recursos humanos dos Centros Novas Oportunidades. Nestes casos, a ligação entre o trabalho aceite e a formação de base pode ser nula ou praticamente inexistente, e “o trabalho é aceite tal qual ele é ofertado” (Dominicé, 2006, p. 349), frequentemente sem perspectivas de continuidade laboral a médio e longo prazo.

### **Continuidade: A procura de um trabalho na área da formação de base**

Um dos motivos que leva alguns entrevistados a enveredarem pela atividade de Profissional de RVC tem a ver com a vontade de trabalharem na área da sua formação de base:

*“Estive no projeto educação e formação do Exército... (...) ...o projeto de educação e formação do Exército que tinha um timing, acabou, e eu mexi logo os cordelinhos para poder ir para o CNO porque dessa forma poderia ter outra experiência dentro da minha área, porque ainda que eu tenha administração educacional como especialização, dá para fazer muita coisa.”* (Susana)

No caso da Susana, já anteriormente à sua entrada no CNO tinha estado envolvida numa atividade ligada à educação e formação na mesma instituição, portanto no âmbito da sua formação de base em Ciências da Educação. Contudo, isto nem sempre acontece. Há entrevistados que antes de chegarem à atividade de Profissional de RVC vão transitando de experiência profissional em experiência profissional, remunerada ou em regime de voluntariado, em função das oportunidades que vão aparecendo no mercado de trabalho:

*“...eu terminei o curso em 2003, Ciências da Educação. Na altura estagiei na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (...) O projeto específico era o desenvolvimento de um programa de competências, de intervenção primária, numa escola primária e depois de terminar o curso fiquei algum tempo a colaborar com a APAV enquanto voluntária. Depois passei por um percurso na câmara municipal de Leiria numa área um bocadinho diferente, portanto numa área da ação educativa, na divisão, no departamento de educação... (...) Depois passei por uma fase de desemprego, como muitos na nossa área. Tive algumas experiências profissionais não muito ligadas à área como muitos de nós, e depois, desde 2007 sou Profissional de RVC aqui no CNO do C.”* (Inês)

### **Pagar as contas: Este é apenas um trabalho para fugir ao desemprego até conseguir reingressar na minha área de formação de base**

Um dos motivos que conduziu ao desempenho de atividades na área da educação de adultos e, mais concretamente, da função de Profissional de RVC foi a situação de desemprego.

*“O meu percurso profissional só agora nesta fase é que passou pela experiência na área da formação de adultos, por uma questão também de oportunidade porque surgiu, porque houve uma dada altura em que me vi numa situação de desemprego e que me inscrevi aqui na fundação, candidatura espontânea, nesta instituição, e a vaga que havia na altura teve a ver que ia sair uma colega deste Centro Novas Oportunidades, e foi assim que eu aqui cheguei.”* (Tânia)

Alguns entrevistados com percurso profissional na área da formação de base, a um dado momento das suas vidas foram confrontados com uma situação de desemprego, e isso levou-os a tentar oportunidades de trabalho em outras áreas, por vezes, até aí desconhecidas. Refira-se que a Iniciativa Novas Oportunidades tinha uma grande visibilidade na sociedade, contribuindo para esta projeção os *outdoors* nas ruas, as campanhas publicitárias nos meios de comunicação social, e a presença assídua nos telejornais de notícias sobre esta medida (são exemplo disso notícias sobre as sessões de júri de certificação e posterior entrega de certificados de qualificação). Esta exposição massiva nos meios de comunicação social tornou esta oferta educativa conhecida do grande público, e também dos profissionais com as habilitações literárias requeridas para o desempenho de funções nos Centros Novas Oportunidades, que procuravam um emprego ou uma situação profissional mais estável a curto prazo.

## **OLHARES SOBRE O TRABALHO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Apesar de uma parte substancial dos educadores de adultos não possuir formação de base nesta área, e não ter experiência profissional prévia em educação de adultos, a apreciação que fazem da atividade que desenvolvem é globalmente positiva. Em geral, os educadores de adultos têm a perceção que o trabalho que desempenham é socialmente útil e importante, uma vez que sentem estar a contribuir para a restauração da justiça social de uma parte da população que, por diversos

motivos, não teve oportunidade de dar continuidade ao seu processo educativo e formativo. Carolina, há 8 anos a trabalhar como Profissional de RVC, atribui ao processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais um papel de ressarcimento social:

*“No fundo, isto é como se fosse um processo de indemnização aos adultos que não tiveram circunstâncias de vida para poder estudar porque o país vivia uma série de realidades financeiras e culturais que não lhes permitiram, e estamos um bocadinho a indemnizá-los. Agora toda a gente tem condições para ir estudar, na altura não era, estamos a falar de pessoas com faixas etárias, 40, 50, 60 (...) Se eles desenvolveram competências muito para além do que é pedido num determinado nível de escolaridade, porque é que não hão de ser reconhecidas? Merecem que sejam reconhecidas.”* (Carolina)

Alguns educadores de adultos têm a perceção que o seu trabalho pode ter repercussões sociais, podendo contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos que passaram pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais. Antónia, há 6 anos a trabalhar como Profissional de RVC, refere que *“No meu trabalho, eu sentia que estava a contribuir para que realmente a nossa sociedade evoluísse e porque acredito piamente que a nossa sociedade evolui com esta população ativa...”*. A relevância social do trabalho que é desenvolvido e o sentido de justiça social que lhe é atribuído vão ao encontro do referido pelos educadores de adultos que participaram na investigação conduzida pela Universidade Católica Portuguesa, quando apontam a *“inclusão, através da qualificação de uma população que há muito estava afastada deste desígnio”* (Liz, Ribeiro & Burnay, 2009, p. 37) como sendo um aspeto significativo do trabalho desempenhado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os motivos que conduziram estes profissionais à atividade profissional de educadores de adultos são na sua generalidade fruto da elevada insegurança e precariedade que se vive atualmente no contexto laboral. Os trajetos biográficos dos educadores de adultos são, assim, subsidiários da instabilidade geral que caracteriza o mundo atual, responsável pela crescente aleatoriedade (Dominicé, 2007) e imprevisibilidade dos percursos profissionais, mas são também devedores da inconstância e falta de linearidade das políticas no campo da educação de adultos em Portugal. No que diz respeito aos trajetos profissionais dos Profissionais de RVC desde que terminaram a sua qualificação de nível superior até ao momento em que começaram a desempenhar esta função, não são de uma forma geral retilíneos, mas pontuados por incursões em outras áreas profissionais, algumas com uma duração de vários anos. Canário (2004) refere que nos últimos 30 a 40 anos, a relação entre a formação e o trabalho tem sido marcada por dois traços. Por um lado, pela passagem de uma procura otimista de educação para uma procura desencantada, motivada pela crescente raridade de emprego e pela crescente desvalorização dos diplomas. Por outro, pela passagem de uma relação formação/trabalho baseada na previsibilidade, para uma relação assente na incerteza. A dificuldade com que os licenciados se confrontam quando terminam os seus estudos universitários e pretendem ingressar no mercado de trabalho na área da sua formação de base, leva-os a enveredar por atividade profissionais pontuais, que nada têm a ver com a sua área de formação, e em que a única certeza é a insegurança laboral. Os efeitos da explosão da escola de massas e o surgimento de promessas associadas à educação que caracterizaram os trinta anos gloriosos (Alves & Canário, 2004) não mais se fazem sentir. Viver num tempo em que os diplomas não abrem a porta a um trabalho na área de formação, e muitas vezes *“não garantem mais o acesso a um posto de trabalho”* (Dominicé, 2006, p. 347), conduzem os indivíduos a viver na incerteza permanente, e a efetuar escolhas vocacionais fruto das oportunidades que vão surgindo no dia a dia, caracterizadas pela aleatoriedade.

Apesar do caráter não programado que caracteriza os percursos profissionais no campo da educação de adultos, é notório que os profissionais uma vez a trabalharem na área, investem na atividade de educadores de adultos, e atribuem-lhe um sentido e um significado pessoal e social.

## NOTA

Este texto faz parte das atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto de doutoramento financiado, desde 1 de setembro de 2015, por uma bolsa de investigação (ref. SFRH/BD/101541/2014) atribuída pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com financiamento participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC.



## REFERÊNCIAS

- Agência Nacional para a Qualificação (2008). *The development and state of the art of adult learning and education (ALE). National report of Portugal*. Consultado a 10 de julho de 2016 em: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National\\_Report\\_s/Europe%20-%20North%20America/Portugal.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Report_s/Europe%20-%20North%20America/Portugal.pdf)
- Agência Nacional para a Qualificação (2010). *Linhas orientadoras para o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, J. (coord.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, N. & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. xxxviii (169), 981-1010.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Canário, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In Canário, R. (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-207). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2004). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. In Lima, L. C. (org.), *Educação de Adultos. Forum III* (pp. 111-125). Braga: Universidade do Minho.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. *Noesis*, 67, 22-23.
- Canário, R. (2007). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In Canário, R. (org.), *Educação popular e movimentos sociais* (pp. 11- 35). Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? Perspectiva, *Florianópolis*, 31(2), 555-570. Consultado a 14 de dezembro de 2015 em: <https://periodicos.ufsc.br>
- Castells, M. (2002). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Volume I. A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 387/1999, de 28 de setembro.
- Decreto-lei nº 208/2002, de 17 de outubro.
- Decreto-lei nº 276-C/2007, de 31 de julho.
- Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de dezembro.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 345-357.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris: L'Harmattan.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. In Poupart, J., et al. (orgs.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Gomes, M. C. (2011, maio). *Desenvolvimento organizacional de Centros Novas Oportunidades*. Comunicação apresentada no 1º Congresso de Auto-Avaliação de Organizações de Educação

- e Formação. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the professionalisation of adult educators in the framework of public policies in Portugal. *European Journal of Education*, 44(2), 205-219.
- Guimarães, P. (2010). Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 775-794.
- Lima, L. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Canário, R. & Cabrito, B. (orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA.
- Liz, C., Ribeiro, M. R. & Burnay, E. (2009). *Caderno temático 2 – Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Méda, D. (1999). *O trabalho. Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- Mendonça, M. A. & Carneiro, M. A. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Monbaron, J. (2009). Exister dans le labyrinthe de nos parcours: mise en scène de la vie adulte. In Boutinet, J.-P. & Dominicé, P. (orgs.), *Où sont passés les adultes? Routes et déroutés d'un âge de la vie* (pp. 85-102). Paris: Téraèdre.
- Pais, J. M. (2005). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Ambar.
- Pineau, G. & Le Grand, J. (2002). *Les histoires de vie: Que sais-je?* Paris: PUF.
- Portaria nº 1082-A/2001, de 8 de setembro.
- Portaria nº 370/2008, de 21 de maio.
- Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 183/2005, de 28 de novembro.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 190/2005, de 16 de dezembro.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, de 7 de novembro.
- Rothes, L. A. (2004). A formação de educadores de adultos em Portugal: Trajectos e tendências. In Lima, L. C. (org.), *Educação de adultos – Forum III* (pp. 61-85). Braga: Universidade do Minho.
- Sennett, R. (2009). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (14ª edição). Rio de Janeiro: Record.
- XXI Governo (2016). *Programa nacional de reformas 2016 - mais crescimento, melhor emprego, maior igualdade - qualificar os portugueses*. Consultado a 27 de junho de 2016 em: <http://www.portugal.gov.pt/media/19012677/20160418-mtsss-pnr-qualificacao.pdf>.

05

**EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

# GESTÃO DIFERENCIADA E MULTICULTURAL DO CURRÍCULO. CONCEÇÕES E PRÁTICAS EM CONTEXTO MULTIDIVERSO

Miguel Portugal<sup>1</sup>, Maria do Céu Roldão<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, Bragança (PORTUGAL)*

[miguel.portug@gmail.com](mailto:miguel.portug@gmail.com)

<sup>2</sup> *UCP|Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano|FEP-Católica Porto (PORTUGAL)*

[mrceuroldao@gmail.com](mailto:mrceuroldao@gmail.com)

## RESUMO

A multiplicidade de grupos culturais, sociais, étnicos, raciais, religiosos e outros grupos minoritários contrasta com uma organização de escola alicerçada no padrão da classe e na pedagogia da transmissão, que tende a tratar todos como se fossem um. Escola que se deseja para todos deve incluir as múltiplas necessidades, características e interesses dos alunos, sem incorrer numa diferenciação curricular historicamente tantas vezes estratificadora. A gestão diferenciada e multicultural do currículo surge como resposta a esta exigência.

Assim, o presente estudo procurou saber em que medida a gestão curricular efetuada numa escola caracterizada por uma ampla diversidade tem em conta, tanto nas conceções como nas práticas, as diversas necessidades e características dos alunos, e qual a influência das culturas profissionais e organizacionais, designadamente das conceções face à diferenciação e à multiculturalidade.

Desenvolveu-se um estudo qualitativo, de tipo etnográfico, com recolha de dados através da observação de aulas de três participantes, triangulados com recurso a entrevistas semidiretivas, diário de campo e análise documental, com análise de conteúdo desses dados.

Verificou-se uma cultura profissional ainda presa da organização homogénea do ensino e da pedagogia da transmissão, com pouco trabalho colaborativo e pouco desenvolvimento profissional, mesmo num contexto a exigir uma gestão diferenciada e multicultural do currículo. Constatámos, porém, que, apesar de conceberem o ensino e ensinarem numa lógica uniformizadora, as conceções e práticas dos participantes, pressionadas pelo contexto, exibiram potencialidades evolutivas ao nível de uma gestão diferenciada e multicultural do currículo, que, ainda que incipientes, os colocam numa fase propícia a mudanças qualitativas.

**Palavras-chave:** culturas profissionais e organizacionais, diferenciação curricular, educação inclusiva, educação multicultural.

## ABSTRACT

The multiplicity of cultural groups, social, ethnic, racial, religious and other minority groups contrasts with a school organization founded in the class standard and pedagogy of transmission, which tends to treat everyone as if they were one. School for all should include the multiple needs, characteristics and interests of students, without incurring a curriculum differentiation historically often stratifying. The differentiated and multicultural management of the curriculum is a response to this requirement.

Thus, the present study sought to determine to what extent the curriculum management made a school characterized by a wide diversity takes into account both the conceptions and practices, the different needs and characteristics of students, and the influence of professional and organizational cultures, namely the differentiation and multiculturality conceptions.

Developed a qualitative study of ethnographic type, with data collection through classroom observation of three participants, triangulated using the semi-directive interviews, field diary and document analysis, with data content analysis.

There has been a professional culture still connected the homogeneous organization of teaching and transmission of pedagogy, with little collaborative work and little professional development, even in a context requiring a differentiated and multicultural curriculum management. We noted, however, that while designing the school and teaching in a unifying logic, conceptions and practices of participating, pressed by the context, exhibited evolutionary potential at the level of a differentiated and multicultural curriculum management, which, although incipient, put them in a favorable phase to qualitative changes.

**Keywords:** curriculum differentiation, inclusive education, multicultural education, professional culture, organization of teaching.

## 1 NECESSIDADE, CONSTRANGIMENTOS E CAMINHOS DE UMA GESTÃO DIFERENCIADA E MULTICULTURAL DO CURRÍCULO

### 1.1 A necessidade de uma gestão diferenciada e multicultural do currículo

Apesar das teorias mais conservadoras salientarem a comunalidade do currículo (Adler, 1982; 1985) e o papel fundamental do conhecimento (Young, 2010a; 2010b) face ao baixo nível de equidade e justiça cultural denunciado pelas teorias críticas e pós-críticas (Silva T.T., 2010), a massificação escolar exhibe a inadequação do currículo tradicional e da organização uniforme e homogeneizadora para educar crianças e jovens com características diversas, exibindo a diferenciação curricular como solução.

O currículo tradicional, ao valorizar sobretudo a inteligência lógico-matemática e inteligência linguística tem esquecido, segundo a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983, 1993), os outros tipos de inteligência (espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, e inteligência naturalista). Os diferentes tipos de inteligência em que os alunos são mais ou menos fortes podem afetar, não apenas a sua facilidade ou dificuldade em aprender, como também a forma de eles poderem fazer uma representação mais ou menos adequada daquilo que aprenderam. Segundo Armstrong (2008), Silver, Strong e Perini (2010), entre outros, a teoria das inteligências múltiplas tem várias implicações para a educação, permitindo aos professores boas práticas de ensino para dar resposta aos diferentes alunos, através de uma gestão e desenvolvimento diferenciados do currículo.

Partindo do pressuposto das inteligências múltiplas de Gardner, a investigação tem vindo a mostrar (Hattie, 2009) que, embora se trate de um processo complexo e dependente de vários fatores, a combinação do ensino com os estilos cognitivos dos alunos parece ter efeitos positivos, apesar de moderados, no desempenho escolar. O cérebro parece estar organizado de forma única, o que se pode constatar mesmo em casos de gémeos monozigóticos, que, vivendo sob o efeito do mesmo ambiente, têm diferentes conceções do mundo devido às suas experiências e interpretações únicas sobre a forma como o mundo funciona. Apesar das semelhanças na forma como aprendemos, há também diferenças individuais importantes (como aprender ouvindo ou fazendo algo, sozinho ou em grupo), que constituem estilos de aprendizagem diferentes (Silver, Strong & Perini, 2010; Sousa & Tomlinson, 2011). Os contributos das Neurociências sobre o processo de aprendizagem reafirmam, segundo Sousa e Tomlinson (2011, p. 15), «como é importante para os professores reconhecerem as necessidades individuais do estudante, diferenciarem o conteúdo curricular, a abordagem do ensino e a avaliação e proporcionarem ambientes de sala de aula ricos, estimulantes, amigos do cérebro e produtivos».

No entanto, a distribuição de alunos por vias de ensino diferentes, de acordo com uma avaliação prévia de capacidades e aproveitamento escolar anterior (como o *tracking* nos E.U.A. e o *streaming* no Reino Unido), ou, de qualquer modo, a classificação dos alunos com base no suposto nível de aptidão e distribuição por diferentes tipos de currículo (*ability grouping*) podem constituir-se como formas de diferenciação estratificadora e assim contribuir para o determinismo social construído desde a escola (Deschenes, Cuban & Tyack, 2001; Rodrigues, 2003; Roldão, 2003; Sousa F., 2010). Urge, pois, uma gestão diferenciada do currículo (Canário, 2005), mas que, em vez de estratificadora, se pretenda inclusiva (Rodrigues, 2003) e deliberativa (Sousa F., 2010), na qual a escola se acomode às diversas características dos alunos, partindo da sua experiência (Dewey, 2010), mas evitando a reificação das categorias de apropriação da diferença (Burbules, 1997).

A diversidade cultural no mundo – nações que já eram multiculturais antes da colonização, a descolonização após a Segunda Guerra Mundial e a imigração (231,5 milhões, 3,2% da população mundial, em 2013; em Portugal, 394 mil, 3,5%, em 2011) – e a reivindicação de grupos minoritários, a partir do movimento dos direitos civis dos negros nos E.U.A. (1950-60), por uma participação mais ativa e maior justiça social fez surgir a educação multicultural (Banks, 2009b). Trata-se de um movimento de reforma educacional que tem procurado criar um novo currículo e novas práticas de ensino, que possam refletir as alterações sociopolíticas e reconhecer as histórias, culturas, vidas e experiências de variadas pessoas de minorias étnicas e imigrantes que formam as sociedades contemporâneas globalizadas (Banks, 2007; 2009a, 2009b; Ladson-Billings, 2004).

## 1.2 Constrangimentos

Apesar da clara necessidade de uma gestão diferenciada e multicultural do currículo, inclusiva e não estratificadora, constrangimentos da cultura organizacional do ensino e da cultura profissional dos professores têm inviabilizado tal gestão curricular.

Do lado das culturas organizacionais salienta-se uma conceção centralizada e burocrática de organização, que promove um «currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único» (Formosinho, 1991), orientada pelos princípios da uniformidade e homogeneização das normas, espaços, tempos, alunos, saberes e processos de inculcação, com a classe como padrão organizativo do trabalho dos professores, que passam a «ensinar a muitos como se fossem um» (Barroso, 1995; 2001). Nesta escola orientada por uma lógica taylorista de organização do trabalho, floresce uma pedagogia transmissiva, uma “pedagogia ótima” (Formosinho & Machado, 2009), indiferente às diferenças dos alunos (Canário, 2005), na qual o ensino é concebido como ato de expressar, falando, um saber formalizado que o professor possui e os alunos adquirirão, compreendendo ou não, ouvindo (Roldão, 2010b). Neste contexto, a “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994) persistiu, invariável, naturalizada, como imagem incontestada de escola (Nóvoa, 1995).

Do lado da cultura profissional dos professores, por sua vez, salienta-se o individualismo/isolacionismo no trabalho dos professores (Lima J. Á., 2002), que ajuda a manter a pedagogia transmissiva (Formosinho & Machado, 2009) e gera a fragmentação, que conduz à balcanização (Hargreaves, 1998), não permitindo que os professores aprendam com colegas de outras áreas (Lima J. Á., 2002). Salienta-se ainda um fraco poder deliberativo ao nível da gestão curricular, em que o professor se apresenta como executor de programas, coadjuvado por manuais e programas “à prova de professor”, que alimentam uma normatividade curricular e organizacional, numa «lógica de cumprimento mais do que numa lógica de qualidade e eficácia» (Roldão, 2007b, p. 29). Ora, um crescente corpo de investigação (v.g. Frazão, 2011; Marques, 2002; Sousa M. L., 2004; Sousa F., 2007) tem revelado que os professores tendem a privilegiar uma gestão uniformizadora do currículo, explicada pela persistência de formas cristalizadas de organização homogeneizadora do ensino e de uma cultura profissional pouco aberta a mudanças.

## 1.3 Caminhos

Mas um conjunto de possibilidades estão também ao dispor dos professores na abertura de caminhos de mudança. Desde logo, o trabalho colaborativo entre os professores, que, apesar de, quando existe, ser pouco consistente e ter algumas limitações (Lima J. Á., 2002), é uma promessa organizacional, pois implica uma conceção estratégica do ensino e organização para alcançar objetivos de ensino, ativa potencialidades e amplia o conhecimento construído pela presença de todos (Roldão, 2007b). Através da colaboração dos professores é possível encontrar outras estruturas para além das estruturas balcanizadas, incapazes de promover mudanças, como é o caso das equipas educativas propostas por Formosinho e Machado (2009), um modelo de organização intermédia da escola em torno de equipas multidisciplinares, alternativa àquela baseada na unidade turma-classe, assente num agrupamento de alunos em grupos flexíveis (grande grupo, grupo médio, grupo pequeno, trabalho independente) e numa gestão integrada do currículo em torno de problemas e questões significativas identificadas por professores e alunos. Na mesma linha, as comunidades de aprendizagem conjugam a organização do trabalho em colaboração com a necessidade permanente de aprofundamento do conhecimento profissional (Flores & Ferreira, 2012). Subjacentes a esta nova organização, dois elementos da cultura profissional, propostos por Maria do Céu Roldão, são centrais. Desde logo, o incremento e conscientização da importância da profissionalidade docente, enquanto aquilo que caracteriza um profissional e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário, no qual se destacam, segundo Roldão (1999, p. 112), «a *natureza* específica da actividade exercida; o *saber* requerido para o exercer; o *poder* de decisão sobre a ação e ainda o nível de *reflexividade* sobre a ação que permite modificá-la». Depois, a consciência do professor como gestor curricular e o seu consequente poder de reconceptualizar, reconstruir ou adaptar o currículo no sentido da diferenciação, privilegiando um ensino estratégico, pensado para que os alunos aprendam (Roldão, 1999; 2003; 2007a; 2010a; 2010b).

Do ponto de vista estritamente pedagógico, o modelo de diferenciação pedagógica proposto por Tomlinson e outros autores apresenta-se hoje como um dos mais bem fundamentados (Tomlinson, 2008; Sousa & Tomlinson, 2011; Tomlinson & McTighe, 2013). A diferenciação pedagógica é uma forma de pensar o ensino, que parte do princípio que os alunos são diferentes, aprendem de maneiras diferentes, têm interesses e estilos de aprendizagem diferentes e, portanto, o ensino deve «maximizar as potencialidades de cada um» (Tomlinson, 2008, p. 8), através de uma resposta diferenciada do professor às necessidades, características e interesses de todos. O modelo de

Tomlinson é orientado pelos princípios de um currículo de qualidade, gerido de modo flexível, com tarefas desafiantes para os alunos, avaliados de forma continuada e formativa, promovendo um ambiente de comunidade de aprendizagem. Os professores devem diferenciar o currículo a partir do nível de preparação, dos interesses e perfis de aprendizagem dos alunos (influenciados por estilos de aprendizagem, inteligência preferencial, género e cultura), podendo diferenciar o conteúdo, o processo e os produtos da aprendizagem. (Tomlinson, 2008; Tomlinson & McTighe, 2013).

Apesar da ampla diversidade cultural no mundo, de que Portugal não é exceção, a ideologia dominante nos estados-nação ocidentais, desde os anos 1960-70, é a ideologia assimilacionista (Banks, 2009b, pp. 10-11), tendo dado lugar, no caso exemplificativo britânico do último meio século, a políticas de integração, de multiculturalismo e de anti-racismo (Race, 2011). No intuito de mostrar que uma educação multicultural mais aprofundada e enquanto prática escolar mais alargada requer esforços multifacetados, James Banks (2009b, pp. 15 ss.; 2010, pp. 20-22) identifica cinco dimensões, concebidas para ajudar os professores a implementar uma mais ampla educação multicultural: a integração de conteúdos, o processo de construção do conhecimento, a pedagogia equitativa, a redução do preconceito e o empoderamento da cultura escolar e da estrutura social.

A integração de conteúdos consiste em usar exemplos e conteúdos a partir de várias culturas e grupos para ilustrar conceitos chave, princípios, generalizações e teorias. Banks (2009b; 2013) sistematiza o modo como as escolas têm implementado a integração de conteúdos, através de quatro abordagens ou níveis de integração, desde a mais fácil de implementar, mas menos suscetível de fazer atingir os objetivos da educação multicultural, à mais desafiante e que oferece o maior potencial. A “abordagem das contribuições” consiste em acrescentar heróis étnicos ao currículo existente, que permanece inalterável quanto à sua estrutura básica, finalidades e ideias principais. Esta é uma abordagem muito popular nas escolas dada a facilidade com que pode ser implementada, pois não requer qualquer alteração ao currículo e pode criar a ilusão de que a diversidade é celebrada. No entanto, não dá aos alunos a oportunidade de compreenderem o papel crítico dos grupos étnicos na sociedade, vendo nesses eventos apenas um anexo pouco importante face às áreas curriculares centrais. As minorias são ainda encaradas a partir de uma perspetiva dominante, o que contribui potencialmente para a perpetuação de estereótipos ao apresentar uma perspetiva trivial e superficial das culturas étnicas.

Também a “abordagem aditiva” permite aos professores acrescentar conteúdos ao currículo sem o reestruturar, tomando pouco tempo, pouco esforço e planeamento ou treino. Apesar de poder constituir uma primeira fase de reestruturação curricular, apresenta muitos dos problemas da abordagem das contribuições, uma vez que os conteúdos, acontecimentos históricos, conceitos são abordados de uma perspetiva dominante e, apesar de indivíduos ou grupos marginalizados serem incluídos no currículo, a opressão, as desigualdades sociais, raciais e culturais não são necessariamente abordadas. Embora nenhum dos dois primeiros níveis de integração de conteúdos promova qualquer tipo de desconstrução social ou cultural, são as abordagens mais comuns nas escolas, dado que são as mais fáceis e exigem o mínimo de mudança por parte dos professores.

A abordagem transformativa, diferentemente das anteriores, permite que os alunos encarem os conteúdos a partir das várias perspetivas étnicas e culturais, permitindo uma infusão de perspetivas, quadros de referência e ideias que alargará a compreensão dos alunos face a um determinado conteúdo. Esta abordagem requer uma completa transformação do currículo e, em muitos casos, a desconstrução do modo de pensar, das crenças e do ensino por parte dos próprios professores.

A abordagem da tomada de decisão e da ação social acrescenta à abordagem anterior componentes que incitam os alunos a tomarem decisões e a agir face a temas/problemas estudados. Os alunos não apenas exploram e compreendem as dinâmicas de opressão ou desigualdade social e cultural, mas também se comprometem com uma posição que incrementa a mudança no sistema social, desenvolvendo e implementando estratégias de erradicação do racismo, sexismo ou outras formas de opressão.

Numa segunda dimensão da educação multicultural, os professores podem desenvolver um conjunto de atividades nas quais ajudem os alunos a compreender, a investigar e a determinar como é que os pressupostos culturais, os quadros de referência, os preconceitos dos investigadores e escritores dos manuais influenciam a maneira como o conhecimento é construído. Banks (2009b) sustenta que para além de integrar conteúdos, também é necessário alterar a estrutura e organização do conhecimento escolar, ou seja, alterar a maneira como professores e alunos interagem com o conhecimento e ajudar os alunos a tornarem-se produtores em vez de meros consumidores de conhecimentos.

Outra forma de implementar a educação multicultural é a redução do preconceito, que ajuda os alunos a desenvolver atitudes raciais democráticas e a compreender como a identidade étnica é influenciada pelo contexto da escola e pelas atitudes e crenças do grupo dominante.

No âmbito de uma pedagogia equitativa, os professores modificam o seu ensino de modo a facilitar o desempenho académico de alunos de diferentes grupos, usando vários estilos de ensino e abordagens consistentes com as suas características de aprendizagem. Parte-se do princípio que a identidade cul-tural, estilos de comunicação e expectativas sociais dos alunos pertencentes a grupos raciais e étnicos marginalizados entram em conflito com os valores, crenças e pressupostos culturais dos professores. A cultura dominante da escola, de classe média, cria uma dissonância cultural desviante, que privilegia os alunos que interiorizaram os códigos e os estilos de comunicação da cultura da escola.

Uma quinta dimensão da educação multicultural é apresentada como o empoderamento da cultura escolar e da estrutura social. Implica reestruturar a cultura e a organização da escola no sentido dos alunos de diversos grupos experimentarem a equidade, através da criação de relações qualitativamente diferentes entre os vários grupos da escola, relações baseadas no mútuo e recíproco respeito pelas diferenças culturais refletidas nas finalidades, normas e práticas culturais da escola, facilitar a reforma para uma educação multicultural contratando professores com oportunidades para planificar o ensino nesse sentido e a criação de estruturas democráticas que proporcionem aos professores, pais e funcionários responsabilidades partilhadas pela governação da escola.

Para evitar os riscos indesejáveis de categorizações redutoras, que podem advir de uma diferenciação curricular baseada nos conceitos de identidade e diferença, Francisco Sousa (2010) propõe uma diferenciação curricular baseada na experiência do aluno, na linha de John Dewey (2010), procedendo a uma reconstrução diferenciada da sua experiência, atuando sobre o ambiente com o qual o aluno interage. Ao fazê-lo o professor não deixará de influenciar, indiretamente, na identidade do aluno, permitindo um enriquecimento da sua experiência com um contacto significativo com o conhecimento organizado ou académico. Esta diferenciação como reconstrução da experiência do aluno implica, segundo Sousa, imprevisibilidade, contextualidade, singularidade, dada a complexidade e múltiplas possibilidades da experiência do aluno. Ou seja, implica uma racionalidade curricular deliberativa, ao invés da racionalidade curricular técnica limitadora e que conduz à uniformização.

A proposta de uma “pedagogia diferenciada e multicultural” (Alenuma-Nimoh, 2012), que introduz a ideia de que articular diferenciação pedagógica e educação multicultural resultaria numa estratégia instrucional superior, poderia ser a resposta ao problema da reificação das categorizações generalizantes e retoma a intuição deweyana de que o currículo deverá ser gerido a partir da experiência do aluno, fundamentando assim uma gestão diferenciada e multicultural do currículo.

## 2 CONCEÇÕES E PRÁTICAS EM CONTEXTO MULTIDIVERSO

Face a uma multiplicidade de diferenças educacionalmente relevantes, como sejam características identitárias relacionadas com a raça, etnia, género, orientação sexual, nacionalidade, língua, religião, estatuto socioeconómico, idade e geografia, para além de outras características como o nível de preparação, o interesse, a inteligência preferencial e o estilo de aprendizagem – o que apelidaríamos de contexto multidiverso –, que compõem hoje, cada vez mais, as nossas escolas, seria pertinente compreender até que ponto tal multidiversidade pressionaria ou não e porquê, apesar de esperados atritos, os professores a efetuarem uma gestão diferenciada e multicultural do currículo.

### 2.1 Metodologia

Para tal, desenvolveu-se um estudo qualitativo, de tipo etnográfico, com o intuito de dar ênfase ao processo, retirando partido de um contacto prolongado com o contexto e, assim, tentar compreender as razões que pudessem explicar as decisões de gestão e desenvolvimento curricular (Amado & Silva, 2013; Bogdan & Biklen, 1994). O estudo foi orientado pelos seguintes objetivos: saber como é que os professores gerem o currículo e ensinam num contexto de diversidade cultural, a partir das problemáticas da diferenciação curricular e da educação multicultural; compreender as razões apresentadas para o tipo de gestão curricular efetuada; e perceber de que modo as decisões curriculares e as práticas de ensino dos professores são influenciadas, por um lado, pelas suas conceções de diferenciação curricular e educação multicultural e, por outro lado, pelas culturas organizacional e profissional.

Usaram-se, como técnicas de recolha e análise de dados, a observação, entrevistas semidiretivas, o diário de campo, a análise documental e a análise de conteúdo, com construção de categorias e auxílio de *software* especializado (Amado, Costa, & Crusoé, 2013; Amado & Ferreira, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2008).

A investigação empírica realizou-se numa escola profissional, situada no interior do país, que, no ano letivo em que se procedeu à recolha dos dados (2012/2013), tinha um total de 264 alunos, dos quais



150 de nacionalidade portuguesa (56,82%), 78 cabo-verdianos (29,55%), 16 santomenses (6,06%), 15 guineenses (5,68%), 2 franceses (0,76%), um brasileiro (0,38%), outro espanhol (0,38%) e ainda outro romeno (0,38%). A seleção dos professores participantes na investigação (aqui referenciados por “Maria”, “Manuel” e “Joaquim”) orientou-se pelos seguintes critérios: sujeitos que ensinassem turmas com diversidade cultural; que lecionassem disciplinas de cada uma das três componentes de formação (no caso: Português, Educação Física e Tecnologias e Processos); que tivessem uma turma em comum (caso dos professores de Português e Tecnologias e Processos); com tipologias de formação e experiência profissional variadas (um licenciado em Ramo de Formação Educacional e pós-graduado em Ensino Especial, com 13 anos de serviço; outro licenciado em Ensino, com 10 anos de serviço; o terceiro, licenciado em Engenharia Mecânica e Formação de Formadores, no seu primeiro ano de exercício docente); e sujeitos com visões previsivelmente diferentes sobre os temas em análise.

No sentido de procurar saber de que modo os professores gerem o currículo e se o fazem de forma diferenciada, os guiões de observação das quatro aulas observadas em cada um dos três participantes foram construídos com base em categorias adaptadas de um conjunto de estudos sobre diferenciação curricular (Marques, 2002; Sousa M. L., 2004; Sousa F., 2007), bem como sobre educação multicultural (Banks, 2009b, 2013; Bartolomé, 2006), procurando oportunidades de diferenciação curricular face à diversidade cultural, atendendo a: gestão do ensino (ensino a partir, ou não, da experiência dos alunos, tendo em conta ou não necessidades, características, designadamente culturais, e interesses dos alunos; a construção do conhecimento; ensino tendo em conta ou não o tempo de aprendizagem diferenciado; negociação ou imposição de materiais, tarefas); gestão da organização da sala de aula (trabalho individual, pequenos grupos ou grupo turma; grupos culturalmente homogêneos ou heterogêneos); e gestão da comunicação (negociação ou imposição de normas de comportamento e uso de linguagem; questionamento, individualmente ou para a turma; interação professor-alunos).

Para compreender as influências, por um lado, das conceções que os professores têm de diferenciação curricular e de educação multicultural, e, por outro lado, das culturas organizacionais e profissionais, nas suas decisões curriculares e nas suas práticas de ensino tivemos, pois, que trabalhar ao nível das conceções dos professores. Para tal, concebemos entrevistas semidiretivas de investigação, com questões derivadas de um plano prévio, um guião, onde se definiram e registaram, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial que se pretendia saber, mas em cuja execução se proporcionou uma grande liberdade de resposta aos entrevistados (Amado & Ferreira, 2013, p. 208).

Foram recolhidos dados através de análise documental no Projeto Educativo de Escola (PEE), no Plano Anual de Atividades (PAA), nos Projetos Curriculares (PCT) e nas atas de reuniões dos Conselhos das duas Turmas em que se efetuou observação de aulas e nas atas dos Departamentos dos participantes. Foram igualmente anotados num diário de campo um conjunto de observações e reflexões, ao longo do ano letivo, no qual decorreu a investigação.

A análise dos dados efetuada a partir do uso da técnica de análise de conteúdo iniciou-se, numa primeira linha, logo após as observações de aulas, que, ao serem transcritas pelo investigador, foram alvo de uma primeira análise, permitindo ajustes, dando azo à flexibilização exigida pela estratégia etnográfica de investigação, relativamente a categorias que se foram aperfeiçoando. Nessas primeiras leituras foram sendo efetuadas anotações à margem, preservando-se, no entanto, intacto o documento original. A categorização foi efetuada a partir de um conjunto de hipóteses implícitas, decorrentes do quadro teórico de referência. Numa segunda linha, passou-se à codificação propriamente dita, com o auxílio do programa informático QSR NVivo 9, que consistiu num processo de transformação dos dados brutos em unidades que permitissem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 312).

## 2.2 Análise dos resultados

Ao nível das práticas e como resposta à questão de saber como é que os professores gerem o currículo e ensinam constatou-se que se tratou, aliás na esteira da investigação (Frazão, 2011; Marques, 2002; Sousa M. L., 2004; Sousa F., 2007), de um ensino substancialmente uniformizador, seguindo o modo homogêneo e uma pedagogia transmissiva. Tanto o direcionamento do questionamento dos professores, como a organização da sala de aula é, sobretudo, para o grupo turma, apenas com situações excecionais de trabalho em pequenos grupos e uma situação de trabalho individual. Por exemplo, a estratégia de “Manuel”, professor de uma disciplina da componente técnica, consistiu em levar os alunos a apreenderem conceitos através da leitura em voz alta, questionamento sobre o conteúdo e explicação, seguido de exercícios de aplicação, com

trabalho para casa e correção. Numa destas aulas observadas, pudemos observar a seguinte situação ilustrativa:

Cada aluno encontra-se sentado no seu lugar e o professor sentado na sua secretária. O professor manda abrir os apontamentos na página 7 e pede ao C. para ler. Antes de o aluno começar a ler, alguns colegas sugerem ao professor que comece a ler o B. O professor diz para não se preocuparem, que todos irão ler.

Observaram-se alguns momentos de diferenciação (v.g., atendendo ao tempo e às necessidades linguísticas dos alunos africanos), mas de carácter compensatório e nunca baseado numa reconstrução do currículo tendo em vista as necessidades, características e interesses dos alunos. Uma única situação de reconstrução do currículo (ao nível dos conteúdos) pode ter redundado em diferenciação estratificadora ou segregacionista (Roldão, 2003; Sousa F., 2007, 2010). Foram igualmente observadas algumas metodologias no sentido de uma educação multicultural, como integração de conteúdos, sob a forma de exemplos e de uma unidade curricular (“dança”, Educação Física), mas numa abordagem aditiva/étnica, em que se acrescentaram conteúdos sem reestruturar o currículo, bem como se observaram atividades relegadas para “fora” do currículo (Banks, 2009b; 2010; 2013). A dimensão mais observada, apesar de várias oportunidades não aproveitadas, foi a pedagogia equitativa, na qual se utilizaram metodologias culturalmente sensíveis (v.g. permissão do uso de diálogo simultâneo e em tom de voz elevado em discussões sobre temas de aula). Algumas situações de aula se observaram nas quais houve ações de redução do preconceito, embora tenham ocorrido várias oportunidades não aproveitadas. Assistiu-se ainda a algumas aproximações à dimensão empoderamento da cultura escolar e estrutura social, por exemplo com uma peça de teatro encenada por “Manuel” com intervenção autoral de alunos africanos e com dois participantes a afirmarem que a escola possibilita participação equitativa de todos os alunos. No entanto, constataram-se alguns indícios de ideologia assimilacionista nas práticas de “Manuel” e “Joaquim”.

Ao nível das conceções, as entrevistas aos participantes mostraram justificações para as suas práticas de carácter uniformizador, assentes em pressupostos naturalizados, das quais se destacam as seguintes: alunos do mesmo nível têm o mesmo conjunto de conhecimentos e competências básicos e, portanto, aprenderão da mesma maneira; a estratégia de ensino deve ser eficaz para a maioria, excluindo, muito naturalmente, os que não se adaptam; não são necessárias estratégias alternativas prévias, mas apenas adaptações ou reformulações durante o processo de ensino; aprendem-se conceitos, ouvindo. Os participantes concordaram com as oportunidades não aproveitadas de diferenciação ocorridas nas suas aulas, mas alegando alguma naturalidade por não terem sido aproveitadas, o que denota a influência da naturalização da organização homogénea e uniformizadora no pensamento dos professores (Barroso, 2001; Canário, 2005; Formosinho & Machado, 2009).

Apesar de terem evidenciado aproximações subjetivas, pouco rigorosas, aos conceitos de diferenciação curricular e educação multicultural, o que é facto é que os participantes também apresentaram, paradoxalmente, justificações tendencialmente mais diferenciadoras e que se aproximam de uma educação multicultural: quando alegaram necessidades linguísticas, dificuldades de aprendizagem ou características culturais, embora numa lógica compensatória e não de reconstrução consciente e sistemática do currículo (“Manuel” justifica a utilização da estratégia de leitura com o intuito de desenvolver competências de literacia da língua portuguesa de alunos africanos); quando foram apresentadas mais razões em defesa de uma acomodação multicultural do que da assimilação; na assunção de características diferenciadoras dos alunos com relevância pedagógica e da necessidade do professor as conhecer e usar numa reconstrução curricular mais inclusiva (“Maria” lembra que o currículo e a pedagogia se têm baseado na supremacia do género masculino e as representações ocidentais construídas da sexualidade da pessoa africana podem determinar estereótipos e preconceitos, que os professores devem desconstruir); ou na assunção da ineficácia do ensino uniformizador, que muito bem se ilustra nesta passagem da entrevista a “Maria”:

Investigador (Inv.): Haverá uma estratégia eficaz para todos?

“Maria”: É impossível! Eu penso que em qualquer contexto é impossível haver uma estratégia que digamos assim: “isto vai funcionar para os 25 alunos que eu tenho na sala!”. Isso é utópico.

Neste ponto, os participantes vão mesmo ao ponto de defender a necessidade da diferenciação e até mesmo a possibilidade da sua implementação, pese embora não o terem praticado:

Inv.: (...) como é que eles aprenderiam melhor – sendo eles a fazer esse trabalho sobre a passagem do Padre António Vieira por Cabo Verde ou sendo a professora, através de um momento expositivo, a explicar esse facto?

Maria: Acho que seria se fossem eles a envolverem-se. Até a perceberem a informação e a forma de a transmitirem.

Inv.: Teria sido mais eficaz?

Maria: Sim, sim.

Por outro lado, “Manuel” e “Maria” entendem necessária uma ação sistemática dos professores para reduzir preconceitos raciais e sociais, mas para “Joaquim” tal não deve constituir uma obrigação profissional sistemática. E constatou-se mesmo a presença de categorizações estereotipadas e preconceituosas da diferença (v.g. a verbalização “os PALOPs”, quando são alunos cabo-verdianos, santo-menses e guineenses, só por isso já culturalmente diferentes entre si; ou “os pretos são mesmo chatos!” ou ainda “em Roma sê romano!”), colocando em causa a possibilidade de um olhar mais crítico face à complexidade das particularidades distintivas dos alunos (Burbules, 1997; Sousa F., 2007, 2010).

A análise documental permitiu-nos verificar uma forte influência das culturas organizacionais e profissionais na gestão não diferenciada do currículo. Assim, constatou-se uma débil articulação entre documentos estruturantes, documentos produzidos pelas estruturas intermédias e a ação dos professores (Lima L. C., 2010). Nas finalidades do PEE são centrais a inclusão e a multiculturalidade, mas não se pode afirmar que a escola seja efetivamente inclusiva (“Joaquim” manifesta-se demasiado preso à sua identidade cultural dominante; “Manuel” raciocina numa lógica da maioria, que exclui) e o próprio PEE usa o conceito de multiculturalidade de modo ambíguo – pretende-se que a escola tenha alunos de várias culturas, mas não se afirma intenção clara de promover uma educação multicultural.

No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, ao qual pertencem o “Manuel” e o “Joaquim” não se encontrou trabalho de gestão curricular (v.g. definição de prioridades, de conteúdos essenciais, de metodologias, de instrumentos de avaliação a privilegiar, face a um contexto de necessidades, características e interesses muito diversos). No Departamento de Línguas, a que pertence “Maria”, há algum trabalho de gestão curricular, concebendo-se estratégias de remediação para as necessidades linguísticas dos alunos, embora numa lógica homogeneizadora, trabalhando sobre o padrão “turma/classe” como um todo.

Nos Conselhos das turmas em que se observaram aulas não se encontrou trabalho de gestão articulada do currículo, tendo em conta as necessidades, características e interesses diferenciados dos alunos, apenas uma lógica de cumprimento mínimo das normas, onde predomina uma cultura organizacional burocrática, uniformizadora, rotineira e conformista (Silva E.A., 2010), obstaculizando um trabalho pedagogicamente relevante (Canário, 2005).

Predomina o isolacionismo do trabalho individual, com algum trabalho colaborativo, mas incipiente (conversas com pares sobre ensino; atividades extracurriculares) e muito pouco de nível mais elaborado, por exemplo com partilha e conceção de materiais (Lima J. Á, 2002), sendo evidente o fenómeno da balcanização (Hargreaves, 1998). Os participantes assumiram nunca terem pensado num conjunto de questões relacionadas com a diferenciação curricular, educação multicultural, organização do ensino, gestão curricular e profissionalidade docente, tendo esta parca reflexividade repercussões negativas ao nível do desenvolvimento profissional, como tem mostrado a investigação (Alarcão & Tavares, 2003; Day, 2010; Roldão, 2007a, 2010a; Schön, 1983, 1987). As prolixas verbalizações legitimadoras da inação e de aversão à mudança pelos participantes, o envolvimento de professores na escola em gradação muito diversa e verbalizações que concebem o professor como executante ou funcionário, são, quanto a nós reveladoras de uma profissionalidade em perigo (Roldão, 1999; 2003; 2007a; 2010a; 2010b). A título exemplificativo, demos a voz a “Maria”:

Inv.: Somos simples funcionários?

“Maria”: Executamos!... E independentemente de tudo a escola tem um determinado nível de autonomia que nos permitia fazer mais do que simplesmente executar. Agora acho que andamos todos muito cansados..., questionamos tudo, já nem há um reconhecimento social. O que não deverá ser desculpa para nada, mas pronto! E depois se o outro não faz para que é que eu hei de fazer...

### 3 CONCLUSÃO

Do estudo empírico efetuado numa escola com um contexto multidiverso, com alunos com necessidades, características e interesses multifacetados podem inferir-se algumas conclusões. Desde logo, há uma contradição entre, por um lado, práticas e justificações uniformizadoras e, por outro, conceções que exibem sensibilidade às diferenças pedagogicamente relevantes. De facto, os participantes reconhecem outras culturas presentes na escola e, por vezes, tentaram incorporar características mais relevantes na gestão curricular – assunção implícita de que a cultura tem relevância pedagógica, em linha com as teorias da “pedagogia culturalmente relevante” (Ladson-Billings, 1995) ou “ensino culturalmente sensível” (Gay, 2000) –, mas impera uma abordagem aditiva/étnica, como em muitas outras escolas, que pode ser aproveitada para novas evoluções (Banks, 2007, 2013; Leite, 2005). No entanto, mesmo em turmas altamente heterogéneas, os

professores participantes demonstraram que não basearam o ensino em informação sobre necessidades, características e interesses dos alunos, não projetaram metodologias a pensar num ensino diferenciado e multicultural, nem deliberaram tendo em conta estratégias alternativas.

Ainda assim, pressionados pela realidade – a evidente heterogeneidade e, portanto, um contexto pedagógico multidiverso –, acabam por empreender, mesmo apesar de uma cultura organizacional homogeneizadora e uma cultura profissional isolacionista, algumas práticas diferenciadoras e atentas às culturas identitárias diversas dos seus alunos, embora de modo pouco consciente e, por isso, não estratégico, assistemático, não articulado e superficial.

É neste sentido que em contextos claramente multidiversos impera a urgência de repensar o desenvolvimento profissional no sentido de incrementar uma formação sólida (teórica, mas arraigada no contexto) no âmbito da gestão diferenciada e multicultural do currículo.

## REFERÊNCIAS

- Adler, M. (1982). *The paideia proposal. An educational manifesto*. New York: MacMillan.
- Adler, M. (1985). *Paideia. Problems and possibilities*. New York: MacMillan.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2.ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Alenuma-Nimoh, S. J. (2012). *Taking multicultural education to the next level: An introduction to differentiated-multicultural instruction*. Obtido de The Journal of Multiculturalism in Education, 8 (1): <https://www.wtamu.edu/journal/volume-8-number-1.aspx#2>
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71, 107-115). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232, 290-298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168, 198-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Armstrong, T. (2008). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2009a). Introduction. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp. 1-6). New York & London: Routledge.
- Banks, J. A. (2009b). Multicultural education. Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion of multicultural education* (pp. 9-32). New York & London: Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.)* (pp. 3-32). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. (2013). *An Introduction to Multicultural Education (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.
- Bartolomé, L. I. (2006). Para além dos métodos fetiche da preparação dos professores: em direção a uma pedagogia humanizada. In J. Paraskeva (Org.), *Currículo e multiculturalismo* (pp. 15-37). Mangualde: Ed. Pedagogo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burbules, N. C. (1997). A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, 24 (1), 97-116.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 141-161). Lisboa: Areal Editores.
- Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103 (4), 525-547.
- Dewey, J. (2002; 1.<sup>a</sup> ed. 1902). A criança e o currículo. In J. Dewey, *A escola e a sociedade. A criança e o currículo* (pp. 155-178). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2010; 1.<sup>a</sup> ed. 1938). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Flores, M. A.; Ferreira, F. I. (Orgs.). (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme - pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado, & M. F. Gonçalves (Eds.), *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Ed.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analysis relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory. In J. A. Banks, & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 50-65). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leite, C. (2005). *El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal*. Obtido de Professorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92COL1.pdf>
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Marques, C. (2002). *Diferenciação curricular: Concepções e práticas de professores*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In J. Barroso, *Os liceus. Organização pedagógica e administrativa (1836-1960)* (pp. XVII-XXVII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais (5.<sup>a</sup> ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Race, R. (2011). *Multiculturalism and education*. New York: Continuum.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007a). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noésis*, 71 (out/dez), 24-29.
- Roldão, M. C. (2010a). Ensinar e aprender: O saber e o agir distintivos do profissional docente. In M. T. Ens, & M. A. Behrens (Orgs.), *Formação do professor: Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba, BR: Champagnat, Editora PUCPR.
- Roldão, M. C. (2010b). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor (2.<sup>a</sup> ed.)*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.

- Silva, E. A. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. C. Lima (Org.), *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem - Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em educação inclusiva, Vol. II* (pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. L. (2004). *Estratégias de diferenciação curricular e suas implicações nas aprendizagens dos alunos: Um estudo do trabalho de professores de História em turmas do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Tomlinson, C. A. (2008; 2.ª ed. 2001). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2013). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why was it been so hard to change? *American Educational Research Association*, 31 (3), 453-479.
- Young, M. (2010a; 1.ª ed. 2008). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2010b). The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education* 22(1), 21-32.

# QUE FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA PARA DOCENTES DE ENSINO REGULAR DO 2º CEB SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

Helena Inês<sup>1</sup>, Filipa Seabra<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Minho e Agrupamento de Escolas 4 de Outubro (PORTUGAL),  
[helenaines@sapo.pt](mailto:helenaines@sapo.pt)

<sup>2</sup>LE@D, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal e  
CIEd-UMinho (PORTUGAL), [fseabra@uab.pt](mailto:fseabra@uab.pt)

## Resumo

A presente comunicação insere-se no contexto do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento curricular, em curso, e tem como foco o modo como a diferenciação curricular e pedagógica é perspectivada pelos docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em função da sua formação inicial e contínua, quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Norteadas por esta inquietação, definimos vários objetivos, um dos quais será trabalhado no contexto desta comunicação: caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico (CEB) das Universidades Públicas Portuguesas, no que concerne à gestão da diversidade e das NEE.

Com vista a responder aos objetivos traçados, optámos por uma metodologia mista. Apresentamos aqui exclusivamente dados recolhidos por análise documental e sujeitos a análise de conteúdo.

Os resultados preliminares sugerem uma preocupação crescente com a gestão da diversidade/ NEE, visível nas alterações aos planos de estudo consultados, na introdução cada vez mais comum de unidades curriculares no âmbito da Educação Especial.

Apesar do trabalho estar ainda em curso, é já possível antever um reconhecimento progressivo da relevância da formação inicial e contínua de professores do ensino regular sobre a gestão curricular da diversidade e concretamente do trabalho com a população de alunos com NEE. No entanto, essa relevância ainda não está totalmente generalizada, percebendo-se que ainda estamos em tempo de mudança e transição.

Palavras-chave: Desenvolvimento Curricular, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais

## Abstract

This communication is presented in the context of Doctoral studies (Educational Sciences-Curriculum Development), in progress, and focuses on how curricular and pedagogical differentiation is perceived by teachers of the 2<sup>nd</sup> cycle of basic education in the light of their initial and continuing training, when they are faced with the management of work with students with Special Educational Needs.

Guided by this concern, we determined several purposes, one of which will be developed in the context of this communication: to characterize the study plans of the initial training teachers of the 2<sup>nd</sup> cycle of basic education, in public universities in Portugal, in relation to managing diversity and Special Educational Needs.

In order to meet the purposes outlined, we have chosen a mixed methodology. We present here, exclusively, data collected by documental analysis and subjected to content analysis.

Preliminary results suggest a growing concern with the management of diversity / Special Educational Needs, noticeable in the amendments to the plans of study conferred, in the introduction increasingly common of curricular units in the framework of Special Education. Although the study is

still in progress, it is already possible to anticipate a progressive recognition of the relevance of the initial and continuing training of regular education teachers for the management of diversity and specifically working with students with Special Educational Needs. However, this importance is not completely generalized yet. Therefore, we have realized we are still in a time of change and transition.

Keywords: Curriculum Development, Inclusion, Special Educational Needs

## INTRODUÇÃO

O público das escolas públicas atuais revela-se heterogéneo e desafia uma gestão curricular eficaz, potenciadora da equidade e do sucesso educativo de cada aluno, nomeadamente dos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Leite, 2002; Morgado & Barata, 2011; Miranda Correia, 2013; Moraes, 2014; Roldão, 2003; Sousa, 2010).

Ora, a formação docente, inicial e contínua, concorre para o desenvolvimento de práticas pedagógicas apropriadas, pelo que esta assume um relevo central.

É com base nestas premissas que este estudo, em curso, ganha pertinência, na medida em que permitirá, entre outras finalidades, caracterizar os planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores do 2º CEB das Universidades Públicas Portuguesas, no que concerne à gestão da diversidade e das NEE, dando uma visão da oferta formativa atualmente existente, bem como da sua atualização desde a afirmação, em contexto nacional, do movimento de Inclusão Escolar.

Num primeiro momento, far-se-á uma breve contextualização teórica das temáticas integradas que sustentam a investigação.

De seguida, serão apresentados os dados recolhidos, relativos à consulta dos planos de estudos referidos.

Posteriormente, os dados serão alvo de reflexão, discutindo-se com vista a avançar algum conhecimento na área.

## 1. FORMAÇÃO DOCENTE NA PROMOÇÃO DO SUCESSO E DA INCLUSÃO ESCOLAR

Na escola pública do século XXI, heterogénea, idealmente inclusiva e atenta à diversidade, a gestão curricular é uma condição necessária ao sucesso escolar e pessoal, e ocorre a diversos níveis de decisão, correspondendo a opções escolares e pedagógicas (Pacheco, 2014).

A diferenciação curricular e pedagógica tem sido amplamente estudada no Sistema Educativo Português (Leite, 2002; Roldão, 2003; Sousa, 2010), entendendo-se atualmente que é uma parte integrante da organização curricular (Ribeiro, 2000), bem como dos seus modelos, processos e práticas (Gaspar & Roldão, 2007).

A conceção normativa de currículo único deixou de servir, por não conseguir responder à heterogeneidade dos públicos escolares atuais, resultantes do reconhecimento do direito à educação de qualidade para e com todos (Valente, 2015). Esta nova realidade colocou, nas agendas educativas contemporâneas, um desafio sem precedentes – a gestão da diversidade.

Na escola inclusiva, incompatível com aquela que fornece a todos os seus alunos as mesmas respostas educativas, a diferenciação conduzirá naturalmente à procura do ajustamento das práticas de ensino aos alunos, estando consequentemente a escola e os seus docentes profundamente implicados. Diferenciar está portanto intrinsecamente conotado com diversidade e singularização.

Em consequência, diferenciar o currículo e as práticas pedagógicas em sala de aula de ensino regular revela-se urgente para prevenir a exclusão e gerir com sucesso a diversidade, na qual se inscrevem também alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Em alunos com NEE, a gestão curricular revela-se essencial. As suas singularidades justificam um ensino e uma avaliação particularmente refletidos e personalizados.



Trabalhar com a heterogeneidade constitui um desafio épico, atual e sem precedentes, que requer uma atualização permanente da formação docente para gerir eficazmente a diversidade na sala de aula. O investimento na formação de professores, nomeadamente daqueles que não tiveram acesso a uma formação inicial ou especializada no âmbito da Educação Especial/ NEE, revela-se crucial e premente.

A formação docente tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos (Formosinho & Niza, 2010). A revisão da formação inicial e contínua docente é hoje entendida como central e premente na escola pública. Efetivamente, a aposta na qualidade da formação docente, inicial e contínua, como meio para dar uma resposta ajustada a cada aluno, promovendo o sucesso escolar, colhe, nomeadamente desde o final do século passado, posições favoráveis por parte da comunidade científica (Alarcão, 2000; Carvalho & Peixoto, 2000; Miranda Correia, 1999, 2003; Sousa, 2010; UNESCO, 1994).

Efetivamente, a preparação inadequada/ insuficiente dos professores para gerir a heterogeneidade dificultará uma gestão curricular eficaz, traduzindo-se em práticas pedagógicas pouco apropriadas e colaborativas (Seabra, 2011), conducentes a um eventual insucesso escolar, que perpetuará assim a exclusão. Efetivamente, tomou-se consciência de que "(...) a organização do trabalho pedagógico desempenha um papel relevante na génese do *fracasso escolar*" (Coelho, 2010: 30).

A construção da escola inclusiva, a gestão curricular e a formação docente têm sido questões amplamente investigadas e discutidas quer em contexto nacional, quer em âmbito internacional, sem, todavia, terem ainda esgotado respostas definitivas.

A heterogeneidade de públicos escolares, a evolução das tecnologias de informação e comunicação e a transformação rápida da sociedade contemporânea, competitiva e alicerçada no conhecimento, num mundo globalizado, definiram a Educação como um setor estratégico (Lima & Dorziat, 2015) e promoveram um olhar renovado em torno da gestão curricular, do insucesso escolar (Perrenoud, 2000), assim como da formação docente inicial e contínua, assumidas como catalisadores indispensáveis para a promoção do sucesso escolar, a mudança, e a inovação.

## 2. METODOLOGIA: ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A correlação entre a formação docente, inicial e contínua, na promoção de uma escola mais inclusiva, e a gestão eficaz da diversidade da sala de aula, conducente ao sucesso escolar e pessoal de todos os alunos, definiu como problema de investigação do nosso estudo empírico o modo como a diferenciação curricular e pedagógica é perspetivada pelos docentes do 2º CEB, quando confrontados com a gestão curricular do trabalho com alunos com NEE.

Com vista a responder às nossas inquietações, optámos por uma metodologia mista, de carácter interpretativo. Efetivamente, tendo em conta as potencialidades e as limitações de cada método e a pertinência da triangulação de dados, entendemos o modelo quantiquantitativo como o mais adequado, na medida em que o mesmo é capaz de proporcionar uma continuidade e uma complementaridade claramente vantajosas (Carmo & Ferreira, 2008), assegurando a validade do estudo.

Na presente comunicação, são apresentados os dados, recolhidos por pesquisa/ análise documental e trabalhados por análise de conteúdo, referentes à consulta dos planos de estudos dos cursos dirigidos à formação docente das universidades públicas portuguesas, que foram examinados entre os meses de maio de 2015 e de junho de 2016, em normativos, nos catálogos das Faculdades e nas páginas eletrónicas das Universidades nacionais. A consulta foi ainda complementada por informações dadas por Coordenadores de cursos do Ensino Superior, via telefónica ou correio eletrónico, bem como por pesquisas, na *Internet*, nomeadamente nas páginas do Diário da República eletrónico<sup>1</sup>, Direção-Geral do Ensino Superior<sup>2</sup>, Legislação Portuguesa<sup>3</sup>, e *Google*, com os termos/

---

<sup>1</sup> [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

expressões de pesquisa: formar professores de 2º ciclo do ensino básico; formação docente- cursos; formação de professores- oferta educativa; planos de estudo- formação de professores; legislação- formação de professores; [nome da Universidade]- [nome do curso]- legislação; [nome da Universidade]- [nome do curso]- unidades curriculares no âmbito da Educação Especial ou Necessidades Educativas Especiais; cursos de professores e NEE.

Apesar das diligências efetuadas e repetidas, o acesso aos esclarecimentos pretendidos não foi inteiramente conseguido, na medida em que as informações existentes nas páginas eletrónicas apresentam geral e somente dados relativos ao ano em curso. Por outro lado, as solicitações efetuadas junto dos Coordenadores de cursos do Ensino Superior nem sempre foram deferidas. Por outro lado ainda, nem sempre foi possível uma deslocação pessoal a cada instituição. Por fim, a pesquisa efetuada em endereços da *Internet* não promoveu, em todos os cursos, uma informação apropriada ou completa.

### 3. RESULTADOS: OFERTA FORMATIVA

Consultados todos os planos de estudos dos Institutos Politécnicos e das Universidades Portuguesas (ensino público) dos cursos destinados à formação docente do 2º CEB, foram apurados os resultados apresentados na tabela e no gráfico seguintes (Tabela 1 e Fig. 1).

Os dados recolhidos evidenciam uma prevalência da oferta formativa para a docência no 2º CEB nos Institutos Politécnicos, em todos os cursos, à exceção do grau de Doutoramento, que se destaca nas Universidades.

Os planos de estudo das Licenciaturas e de cursos não conferentes de grau expõem a oferta formativa mais ampla, ao inverso dos cursos de Doutoramento, cuja representação se afigura mais discreta.

**Tabela 1. Oferta Formativa na Formação para a Docência no 2.º CEB**

	INSTITUTOS POLITÉCNICOS	UNIVERSIDADES
<b>1. Licenciaturas</b>	16	12
	28	
Licenciaturas com UC no âmbito da Educação Especial/ NEE	8	8
	16	
<b>2. Mestrados</b>	68	58
	126	
Mestrados com UC no âmbito da Educação Especial/ NEE	29	18
	47	
<b>3. Doutoramentos</b>	1	27
	28	
Doutoramentos com UC no âmbito da Educação Especial/ NEE	0	5

<sup>2</sup> <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>

<sup>3</sup> [www.legislacaoportuguesa.com](http://www.legislacaoportuguesa.com)

	5	
<b>4. Cursos não conferentes de grau</b> (Pós-Graduações/ Formações Especializadas/ Aprendizagem ao Longo da Vida)	22	8
	30	
Cursos no âmbito da Educação Especial/ NEE não conferentes de grau	11	6
	17	
Total 1+2+3+4 = <b>212</b>	108	105

Relativamente à oferta de unidades curriculares/ conteúdos no âmbito da Educação Especial/ NEE, os mesmos foram encontrados em mais de metade dos cursos de Licenciatura (57%) e de cursos não conferentes de grau (57%). Porém, esta observação não é visível em níveis de estudos mais aprofundados, decrescendo nos cursos de Mestrado (37%), e cedendo significativamente nos estudos de Doutoramento (18%).

Em termos globais, o número total de cursos do Ensino Superior Público Português, destinados à formação de professores do 2º CEB, com unidades/ conteúdos curriculares sobre Educação Especial/ NEE é de 40% (85 em 212 planos de estudo analisados).

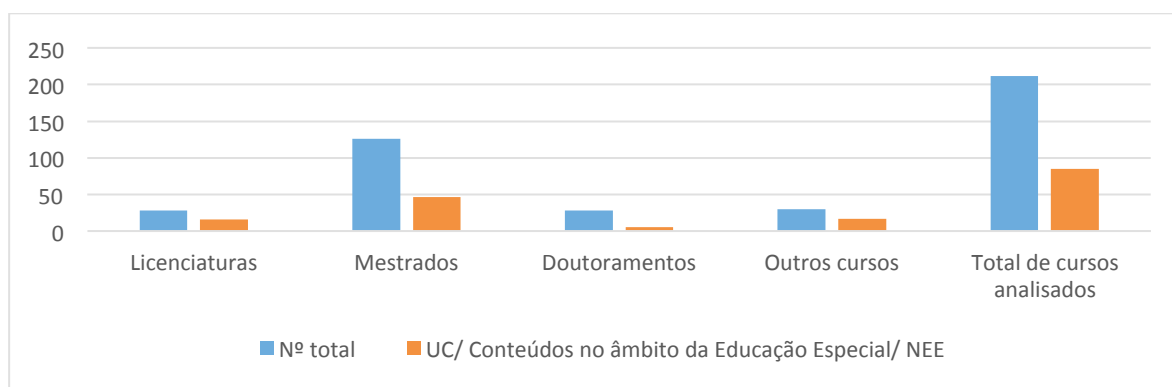


Fig. 1. Análise comparativa da presença de conteúdos sobre NEE nos diversos graus do ensino superior

### 3.1. Dinâmica dos planos de estudo

Os cursos de ensino superior consultados têm um plano de estudos recente, incidindo sobretudo nesta década (Tabela 2).

É também nesta década que as revisões aos cursos se tornaram mais frequentes, registando-se casos em que decorreram sucessivas alterações ao mesmo plano de estudo (Tabela 3).

Tabela 2- Criação de Cursos para a Formação Docente de 2º CEB

	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2016
<b>Licenciaturas</b>			6	19
<b>Mestrados</b>			16	78
<b>Doutoramentos</b>	2		4	18

<b>Outros cursos</b>				1	19
<b>Total</b>	2		-	27	134

**Tabela 3- Revisões aos Planos de Estudo dos Cursos para a Formação Docente de 2º CEB**

	1995-1999	2000-2004	2005-2009	2010-2016
<b>Licenciaturas</b>				8
<b>Mestrados</b>			3	20
<b>Doutoramentos</b>		1		4
<b>Total</b>	-	1	3	32

### 3.2. Educação Especial e NEE: unidades/ conteúdos curriculares

Nos planos de estudo investigados, encontramos numerosas referências (122 unidades ou conteúdos curriculares) ligadas à Educação Especial e NEE (Tabela 4).

**Tabela 4. Formação Inicial na Docência do 2º CEB e Gestão da Diversidade**

<b>UC ou conteúdos sobre Educação Especial/ NEE em planos de estudo de cursos destinados à docência do 2º CEB</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidades Específicas de Educação</li> <li>- Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Educação Inclusiva e Necessidades Especiais</li> <li>- Educação Especial e Inclusão</li> <li>- Educação Inclusiva</li> <li>- Aspetos Psicopedagógicos da Inclusão</li> <li>- Adaptações Curriculares</li> <li>- Transição para a Vida Ativa</li> <li>- Intervenção Precoce</li> <li>- Desporto e Inclusão</li> <li>- Perturbações do Desenvolvimento e Dificuldade de Aprendizagem</li> <li>- Diferenciação, Flexibilidade e Adequação curricular</li> <li>- TIC aplicadas às NEE</li> <li>- Modelos e Práticas de Avaliação e Intervenção em Educação Especial</li> <li>- Problemas de Domínio Cognitivo e Estratégias de Intervenção</li> <li>- Problemas de Domínio Motor e Estratégias de Intervenção</li> <li>- Currículos Funcionais e Transição para a Vida Pós-Escolar</li> <li>- Práticas em Educação Especial</li> <li>- Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem em Crianças com Problemas Cognitivos e Motores</li> <li>- Tecnologias de Apoio e Comunicação Alternativa e Aumentativa</li> <li>- Avaliação e Metodologias de Intervenção em Crianças com Problemas Cognitivos e Motores</li> <li>- Psicopatologia do Desenvolvimento</li> <li>- Perturbações do Comportamento</li> <li>- Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação</li> <li>- Problemas de Motricidade e Cognição</li> <li>- Estratégias de Avaliação e Intervenção em Problemas de Motricidade e Cognição</li> <li>- Currículos Funcionais e Transição para o Mundo do Trabalho</li> <li>- Pedagogia Diferenciada</li> <li>- Problemas de Aprendizagem</li> <li>- Problemas Intelectuais</li> <li>- Métodos e Técnicas de Intervenção em Comunicação e Motricidade</li> <li>- Tecnologias de Apoio</li> <li>- Currículo e Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Desenvolvimento e Avaliação em Educação Especial</li> <li>- Avaliação e Intervenção em Multideficiência</li> <li>- Avaliação e Intervenção em Problemas de Cognição</li> <li>- Práticas de Educação Inclusiva</li> <li>- Gestão Curricular e Diferenciação Pedagógica</li> </ul>
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vulnerabilidades e Políticas de Inclusão</li> <li>- Família e Necessidades Especiais</li> <li>- Modelos Conceptuais e Práticas em Intervenção Precoce</li> <li>- Operacionalização em Intervenção Precoce</li> <li>- Arte e Inclusão</li> <li>- Fundamentos da Educação Especial</li> <li>- Desenvolvimento e Implementação de Programas Educativos na Educação Especial</li> <li>- Problemas de Linguagem e Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação</li> <li>- Problemas da Cognição de da Aprendizagem</li> <li>- Educação Especial, Famílias e Redes de Inclusão Social</li> <li>- Observação e avaliação em práticas inclusivas</li> <li>- Problemas de cognição e motricidade</li> <li>- Problemas da linguagem e da comunicação</li> <li>- Diferenciação e gestão curricular</li> <li>- Investigação em Educação Especial</li> <li>- Programas e Estratégias de intervenção em problemas cognitivo-motores</li> <li>- Tecnologias de informação e comunicação aplicadas às Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Educação Inclusiva: Respostas a Necessidades Especiais</li> <li>- Língua Gestual Portuguesa: Iniciação</li> <li>- Tecnologias de Apoio à Comunicação para Crianças com NEE</li> <li>- Currículo e Inclusão</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Multiculturalidade e Diversidade Educativa</li> <li>- Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva</li> <li>- Currículo, Organização Escolar e Inclusão</li> <li>- Música Inclusiva</li> <li>- Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico</li> <li>- Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita</li> <li>- Intervenção Precoce e Educação Parental</li> <li>- Currículo, Diversidade e Inclusão</li> <li>- Inclusão e Sucesso Educativo</li> <li>- Avaliação e Intervenção em Dificuldades de Aprendizagem</li> <li>- Avaliação e Intervenção em Problemas Emocionais e do Comportamento</li> <li>- Diferenciação Curricular e Pedagógica</li> <li>- Educação, Diversidade e Diferença</li> <li>- Fundamentos e Técnicas de Observação e Avaliação da Criança</li> <li>- Intervenção Precoce em Problemas de Visão</li> <li>- Orientação e Mobilidade do Deficiente Visual</li> <li>- Problemas de Visão e Desenvolvimento</li> <li>- Estratégias de Avaliação e Intervenção em Problemas de Visão</li> <li>- Braille</li> <li>- Pedagogia Diferenciada</li> <li>- Perturbações da Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Estratégias de Intervenção Psicopedagógica no Domínio Cognitivo-Motor</li> <li>- Diagnóstico/Avaliação e Intervenção em NEE</li> <li>- Intervenção Precoce: fundamentos e metodologias</li> <li>- Perturbações do Desenvolvimento Neuropsicomotor</li> <li>- Perturbações do Espectro do Autismo</li> <li>- Intervenção nas Perturbações do Desenvolvimento Neuropsicomotor</li> <li>- Intervenção nas Perturbações do Espectro do Autismo</li> <li>- Produtos de Apoio</li> <li>- Terminologia e lexicografia em LGP</li> <li>- Fundamentos para a interpretação da LGP/LP</li> <li>- Envolvimento familiar e oportunidades para crianças em situação de desvantagem</li> <li>- Intervenção em Educação Especial</li> <li>- Métodos e Técnicas Específicas para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas</li> <li>- Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Perspectivas Cognitivas, Motoras, Socioemocionais e da Linguagem</li> <li>- A Criança em Risco: Perspetivas Sociais e Psicopedagógicas</li> <li>- Desenvolvimento Cognitivo, Motor e da Linguagem das Crianças em Risco</li> <li>- Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce</li> <li>- Pobreza, Exclusão e Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Questões Aprofundadas de Cultura, Inclusão e Intervenção Educativa</li> <li>- Aspetos Evolutivos e Educacionais das Perturbações Cognitivas</li> <li>- Aspetos Evolutivos e Educacionais das Perturbações Motoras</li> <li>- Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas às Necessidades Educativas Especiais Cognitivas e Motoras</li> <li>- Introdução à Educação Especial</li> <li>- Comunicação e Linguagem em Educação Especial</li> <li>- Percurso: Educação Especial</li> <li>- Educação Física Adaptada</li> <li>- Necessidades Educativas Especiais em Educação Física</li> <li>- Estratégias de Inclusão em Educação Física</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão em Educação Física e no Desporto Escolar</li> <li>- Estratégias de Inclusão em Educação Física e Desporto Escolar</li> <li>- Organização Pedagógica e Diversidade</li> <li>- Profissionalidade Docente e Diversidade</li> <li>- Problemáticas Educativas Contemporâneas</li> <li>- Diversidade e Inclusão Social</li> <li>- Formação de Professores para a Diversidade</li> <li>- Diversidade e Educação Especial</li> <li>- Intervenção Educativa no Âmbito das Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Educação Especial em Contexto Escolar Regular</li> <li>- Formação em Comunicação Aumentativa e/ ou Alternativa</li> <li>- Práticas Inclusivas em Educação Física Escolar</li> <li>- Formação de Iniciação à Língua Gestual Portuguesa</li> </ul>
--	--

### 3.3. Visão complementar: noutros níveis de ensino...

Embora a análise de planos de estudo destinados à formação de professores de outros níveis de ensino não se insira no âmbito deste estudo, foi muito interessante verificar que na formação inicial dos educadores e professores do 1º CEB, 3º CEB e Ensino Secundário foram localizadas unidades ou conteúdos curriculares relativos à Educação Especial/ NEE (Tabela 5).

**Tabela 5. Formação Inicial de Outros Níveis de Ensino e Gestão da Diversidade**

<p><b>UC ou conteúdos sobre Educação Especial/ NEE em planos de estudo de outros níveis de ensino</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Inclusiva</li> <li>- Práticas de Intervenção precoce</li> <li>- Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Necessidades Educativas Especiais: distúrbios da linguagem</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Currículo, Organização Escolar e Inclusão</li> <li>- Educação Especial e Inclusão</li> <li>- Currículo e Inclusão</li> <li>- Intervenção nas NEE</li> <li>- Ensino da Matemática para a Inclusão</li> <li>- Inclusão e Necessidades Educativas Especiais</li> <li>- Educação Especial na Educação de Infância e Ensino Básico</li> <li>- Atividade Física Adaptada</li> <li>- Dificuldades de Aprendizagem</li> <li>- Tecnologias de Apoio</li> <li>- Intervenção Psicológica em Necessidades Específicas de Educação</li> <li>- Reabilitação e Necessidades Específicas de Educação</li> <li>- Intervenção Precoce e Dificuldades de Aprendizagem</li> <li>- Diversidade e Diferenciação</li> <li>- Necessidades Específicas de Educação</li> <li>- Inclusão sócio-educativa</li> <li>- Educação de Adultos com NEE</li> <li>- Temas Aprofundados em Populações com Deficiência</li> <li>- Temas Aprofundados em Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem</li> </ul>
---	--

## 4. DISCUSSÃO DE DADOS

A heterogeneidade do público escolar atual, decorrente da massificação do ensino, bem como o crescente reconhecimento do direito à educação e sucesso de todos, consagrado na construção de uma escola e educação inclusivas (Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, UNESCO, 1994, UNESCO, 2015), foi acompanhada de um aumento do número de unidades/ conteúdos curriculares sobre Educação Especial/ NEE nos cursos de formação de professores do 2º CEB; aumento especialmente visível a partir da presente década. Este incremento comprova a importância do debate em torno da escola inclusiva, da gestão da diversidade e da importância da formação docente (Mesquita, 2011; Miranda Correia, 2008; Pacheco, 2008).

Observou-se que todos os graus do Ensino Superior consideraram a presença de unidades/ conteúdos curriculares sobre Educação Especial/ NEE, contudo, verificámos uma maior prevalência nos cursos de formação inicial docente (Licenciaturas) e de Cursos não conferentes de grau, que

atinge 57%, em ambos os casos, do total de cursos analisados, em detrimento dos cursos de Mestrado (37%) e de Doutorado (18%), cujo valor declina consideravelmente. Esta descida poderá ser explicada, no nosso entender, com o facto dos cursos de formação avançada (Mestrados e Doutoramentos) não serem de frequência obrigatória para o exercício da docência no 2º CEB.

Os planos de estudo investigados revelam-se dinâmicos, registando-se revisões e alterações aos mesmos, particularmente nesta década. As mudanças são frequentes nos cursos de Mestrado e pouco visíveis nos de Doutorado. As Licenciaturas apresentam planos de estudo recentes, pelo que, muitas vezes, já contemplam unidades/ conteúdos curriculares no âmbito da Educação Especial/ NEE. A incidência na revisão da formação inicial vai ao encontro das recomendações (inter)nacionais (Leite, n.d.; UNESCO, 1994). Verificámos ainda que alguns planos sofreram sucessivas revisões, cujas alterações mais recentes introduziram já unidades curriculares/ conteúdos nesta área. Observou-se ainda que, quando a revisão ao plano de estudos insere unidades curriculares, as alterações posteriores mantêm-nas, não havendo retrocessos, mas antes continuidade, validando assim a importância e atualidade desta temática.

As unidades/ conteúdos curriculares definidos no quadro da Educação Especial/ NEE variam quanto à sua frequência (obrigatória/ opcional), e adotam designações diversificadas (superiores a 120), demonstrando que ainda estamos em tempos de transição, testando novos caminhos e respostas.

No decurso da nossa investigação, foram consultados, por curiosidade científica, planos de estudo destinados à docência de outros níveis de ensino. Esses planos apresentaram também diversas UC/ conteúdos curriculares relativos à Educação Especial/ NEE, o que denota uma preocupação em ajustar-se à diversidade de públicos escolares que permanecem no sistema educativo por mais anos (alargamento da escolaridade obrigatória), e reforçando a importância indiscutível desta questão contemporânea.

A tendência de aumento de unidades/ conteúdos curriculares, clarificada pelas sucessivas revisões e alterações aos planos de estudo, indicia um reconhecimento gradual da importância da formação de professores refletir a necessidade de gerir a diversidade na sala de aula regular, designadamente nos casos de inclusão de alunos com NEE.

## CONCLUSÕES

O estudo aos planos de estudo da formação docente no 2º CEB revela uma preocupação crescente em preparar professores capazes de gerir eficazmente a diversidade da sala de aula do século XXI, designadamente no atendimento a alunos com NEE. Consideramos que os planos de estudo constituem hoje roteiros possíveis para uma gestão apropriada da diversidade.

Esta inquietação gerou reflexão e mudanças, que se acentuaram na década em curso. As alterações promoveram a definição de unidades/ conteúdos curriculares específicos quer em cursos de formação docente inicial (Licenciaturas), quer em formação avançada (Mestrados e Doutoramentos), quer ainda em cursos de formação especializada e não conferentes de grau (Pós-Graduações, Aprendizagem ao Longo da Vida, Formação Contínua). Os reflexos da mudança abrangem assim a formação inicial e contínua, bem como todos os graus do Ensino Superior, com especial ênfase nos cursos de Licenciatura.

Contudo, da mudança lenta e sem abrangência plena desponta um desassossego: os docentes atuais, cuja formação inicial não afluou as temáticas da Educação Especial/ NEE, poderão não estar dotados de conhecimentos e práticas conducentes a uma intervenção apropriada e bem-sucedida, pelo que entendemos que a formação contínua emerge como área de investimento central.

Não obstante o facto de a mudança não estar ainda generalizada, evidenciando em certos casos um hiato entre as recomendações (inter)nacionais, algumas com mais de 20 anos (UNESCO, 1994), e a aplicação das mesmas, a verdade é que a mudança tem vindo e continua a acontecer, e por isso, julgamos que os professores do 2º CEB do Futuro poderão estar mais e melhor preparados para lidar com a diversidade na sala de aula regular.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Autoaprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, O. & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na escola actual: da teoria à prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- UNESCO (2015). *Declaração de Incheon- Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>
- Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 4*.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2010). Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. In J. Formosinho (org.) *Formação de Professores – Aprendizagem e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (n.d.). *A Formação de Professores em Portugal e a Declaração de Bolonha*. Disponível em [http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA\\_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf)
- Lima, N., & Dorziat, A. (2015). Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 23 (87), 437-460. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000200437](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200437)
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor – representações sobre a formação e a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Miranda Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Miranda Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando Inclusão quer dizer Exclusão. In L. M. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Miranda Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores* (2ª edição). Porto: Porto Editora.



- Miranda Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Moraes, P. (2014). *A Formação Docente na Prática Inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Lusófona. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5470/Paula%20Moraes%20Dissertacao.pdf?sequence=1>
- Morgado, J. C., Barata, C. & Ferreira, J. (2011). Impacto das Políticas Educativas e Curriculares na Construção das Práticas Inclusivas. *Livro de Atas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação* (pp. 34 a 47). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J.A. (2008). Notas sobre Diversificação/ diferenciação curricular em Portugal. *Intermeio: revista do programa de Pós-Graduação em Educação, nº 28*, 178-87.
- Pacheco, J.A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, A. C. (2000). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa : Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, F. (2011). Pedagogia por Competências no Ensino Básico: Análise de Concepções e Práticas Docentes. *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 1, pp. 49-54. Instituto Politécnico da Guarda.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Valente, S. (2015). *Gestão da sala de aula: um estudo com professores do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa- Instituto de Educação.

# GLOBALIZAÇÃO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: O CASO DO PRONATEC.

**Romir de Oliveira Rodrigues**

*Instituto Federal do Rio Grande do Sul-Campus Canoas (BRASIL), romir.rodrigues@canoas.ifrs.edu.br*

## Resumo

Nessa última década, tornou-se central na agenda para a educação brasileira a discussão sobre a qualificação para o trabalho, em todos os seus níveis e modalidades, que se constitui em um campo de disputa entre vários sujeitos, públicos e privados, envolvidos com essa modalidade de ensino. O objetivo central deste artigo é analisar os principais impactos da globalização, entendida enquanto um movimento amplo, multifacetado e abrangente, e o papel desenvolvido pelos Organismos Internacionais, como protagonistas deste processo, na fase de elaboração e implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Para isto é proposto um diálogo entre documentos dos Organismos Internacionais – UNESCO e CEPAL – e os trabalhos de DALE, OZGA e LINGARD e ANTUNES, visando compreender os principais processos que, desde os Organismos Internacionais, acabam interferindo na construção das políticas públicas nacionais, especialmente na Educação Profissional e seus impactos sobre o Pronatec, com destaque para o estabelecimento de parcerias público-privadas. Articulado a pesquisa de doutorado em desenvolvimento, este artigo indica que a arquitetura interna do Pronatec não é uma imposição linear dos Organismos Internacionais, mas está relacionada ao estabelecimento de padrões globalizados que, validados em encontros e documentos, acabam por limitar a ação dos estados nacionais. Evidencia-se, assim, a emergência de novas formas de governação, redefinindo o papel do Estado com consequências para os processos de democratização.

**Palavras-chave:** Globalização; Organismos Internacionais; Relações público-privadas; Educação Profissional Brasileira; Pronatec

## Abstract

In this last decade, has become central to the Brazilian education agenda the debate about vocational education, in all its levels and modalities, which constitutes a playing field among various subjects, public and private. The objective of this paper is to analyze the main impacts of globalization, understood as a broad, multifaceted and comprehensive movement, and the role played by international organizations, as protagonists of this process in the implementation phase of the National Program for Access to Technical Education and Employment – Pronatec. For aim this is proposed the analysis of international organizations documents - UNESCO and ECLAC - with reference to the work of DALE, OZGA and Lingard and ANTUNES, to understand the main processes, from international organizations, end up interfering in national public policies, especially in Vocational Education and its impact on the Pronatec, especially the establishment of public-private partnerships. Linked to doctoral research in development, this article indicates that internal architecture Pronatec is not a linear imposition of international organizations, but is related to the establishment of globalized standards, validated in meetings and documents, ultimately limiting the national states performance. Therefore, It suggests the emergence of new forms of governance, redefining the state's role with consequences for the democratization processes.

**Keywords:** International Organizations; public-private relations; Brazilian Vocational Education; Pronatec

## 1. ELEMENTOS CONTEXTUAIS DO PRONATEC

Foco privilegiado da agenda educacional brasileira, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – criado pelo governo brasileiro por meio da Lei 12.513, em 26 de dezembro de 2011, articula um conjunto de ações que visam, prioritariamente, ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica – EPT – brasileira. Tendo atingido mais de 8,1 milhões de matrículas e com investimento superior a 4 bilhões de dólares<sup>1</sup>, referente ao período 2011-2014<sup>2</sup>, o Programa apresenta em sua estrutura um conjunto de iniciativas nas quais ficam evidenciadas relações entre os setores público e privado para o cumprimento de suas metas. Nesse sentido, o Pronatec pode ser compreendido como *lôcus* no qual interagem processos de vários níveis, desde a constituição de redes de empresas globais que tratam a educação como uma *commodity*, o estabelecimento de padrões para as políticas sociais pelos Organismos Internacionais, passando pela qualificação de mão de obra para aumentar a competitividade do país no mercado global, até possíveis alterações na vida do trabalhador que, eventualmente, consegue uma melhor colocação após participar de um dos cursos oferecidos pelo Programa.

Vinculado a dois processos de investigação<sup>3</sup>, este artigo apresenta como objetivo central analisar os principais impactos da globalização, entendida enquanto um movimento amplo, multifacetado e abrangente, e o papel desenvolvido pelos Organismos Internacionais, como protagonistas deste processo, na fase de elaboração e implantação do Pronatec.

Para isso, este artigo está organizado em três seções que buscam apresentar dimensões específicas, mas que estão, na prática, organicamente articuladas. A primeira seção se propõe a caracterizar o fenômeno da globalização, evidenciando seus desdobramentos nas políticas educacionais, tendo como referências centrais a produção teórica de Roger Dale, Fátima Antunes, Jenny Ozga e Bob Lingard. Como forma de ancorar o debate em temas específicos e relacionados diretamente às políticas públicas da EPT em curso no Brasil, a segunda seção analisa documentos de diferentes Organismos Internacionais – UNESCO<sup>4</sup> e CEPAL<sup>5</sup>. Por mais importantes e abrangentes que possam ser, é importante ressaltar que a utilização de documentos específicos não permite a generalização da análise realizada para outras situações nem expressa a visão unívoca das instituições envolvidas. Porém, possibilita estabelecer marcos de referência para compreensão do papel desempenhado pela produção teórica dos Organismos Internacionais no cenário da globalização e sua relação com os pressupostos das políticas da EPT brasileiras.

## 2. O ESTABELECIMENTO DE PARÂMETROS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS NACIONAIS: A GLOBALIZAÇÃO EM AÇÃO

A globalização é um processo utilizado tanto para explicar crises econômicas, como a imobiliária que ocorreu nos Estados Unidos em 2008, quanto à universalização de padrões de moda e consumo. Esse uso abrangente a transforma em um conceito fluido, multidimensional e que deve ser analisado teoricamente, mas, acima de tudo, compreendido a partir dos seus efeitos nas diferentes sociedades. Como é um fenômeno em curso, muitas vezes a apreensão de seus efeitos sobre as políticas educacionais implantadas pelos diferentes países torna-se mais difícil. Nesse sentido, como define Dale (2007), a principal questão é saber “se fatores *globais* afetam as políticas nacionais, qual é a natureza e a extensão de sua influência?” (p. 48).

Buscando encontrar caminhos para responder a questão e dialogando com Ozga e Lingard (2007), a globalização é entendida “como o desfocar das distinções entre o internacional e o doméstico, o

<sup>1</sup> Cotação utilizada: US\$ 1,00 = R\$ 3,50

<sup>2</sup> Dados apresentados pelo ministro da educação Henrique Paim, em matéria da Folha de São Paulo, disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/06/1472365-dilma-lanca-novo-pronatec-com-meta-de-12-milhoes-de-matriculas.shtml>>. Acesso em: 04 março 2015.

<sup>3</sup> o primeiro a pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha Políticas e Gestão de Processos Educacionais. O segundo vínculo é com o grupo de pesquisa “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação”, com financiamento da Capes, que procura analisar as formas como ocorre a relação entre o público e o privado nas diferentes etapas e modalidades da educação básica brasileira. Ambos os processos possuem a orientação e coordenação da professora Vera Maria Vidal Peroni, da UFRGS.

<sup>4</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO em inglês.

<sup>5</sup> Comissão Econômica para a América Latina.

global e o local e, nesse sentido, influencia uma nova espacialidade para políticas”. Seus efeitos são sentidos

como centrais nas atividades econômicas (onde multinacionais operam em vários continentes e o capital flutua através dos Estados-nação) e nas mídias e comunicação eletrônica (que faz o fluxo de capitais possível), em mercados financeiros, na internacionalização das estratégias/gestão das corporações, na propagação ecumênica de estruturas de gestão e direção política através dos setores públicos e privados, na propagação de padrões de consumo mundiais, na internacionalização dos Estados-nação e a diminuição da capacidade dos governos nacionais (p. 65).

Apesar desta diminuição da capacidade de ação dos estados nacionais e do fato da globalização ter influenciado “tanto o conteúdo como a forma ao menos de alguns procedimentos da formulação de políticas e resultados para todos estados” (Dale, 2007, p.48), os mesmos não podem ser negligenciados como importantes sujeitos na formulação de suas políticas. Aprofundando o debate, Dale (2007) aponta que nessa relação entre a globalização e os estados nacionais deve-se considerar que: (i) os Estados-nação possuem capacidade de reação frente às mudanças, porém, mesmo mantendo suas soberanias nacionais, perderam, em maior ou menor grau, sua capacidade de formulação de políticas nacionais de forma independente; (ii) a globalização caracteriza-se pela criação de padrões de mudança gerais e abrangentes que, ao serem trabalhados pelos diferentes Estados, acabam moldando respostas similares; e (iii) os efeitos da globalização sobre os serviços públicos são em grande parte indiretos, mediados através da atuação no poder discricionário e na capacidade de direção dos Estados-nação. Portanto, mesmo com o estabelecimento de um novo conjunto de regras pela globalização, “não existe razão para esperar que todos os países interpretem essas regras de forma idêntica, ou esperar que eles joguem com as regras da mesma forma” (Dale, 2007, p. 49).

Torna-se relevante ressaltar que essas regras se originam em um contexto de mudanças na economia global devido, entre outros fatores, à crise no sistema do capital e buscam solucionar os problemas enfrentados pelas nações ricas em duas dimensões principais. Individualmente, cada Estado nacional deve adequar-se à dinâmica de aumento da competitividade, regulando e promovendo mudanças visando qualificar-se para a competição em um mercado globalizado. Coletivamente, procuraram encaminhar a estruturação de um conjunto de organizações internacionais, como o FMI<sup>6</sup>, OMC<sup>7</sup>, Banco Mundial, entre outros, que, apesar de suas especificidades, possuem uma convergência ideológica determinante na construção de respostas “ortodoxas” que passam a hegemonizar as posições de cada um dos Estados.

Ampliando essa análise, Dale (2007), reforça que “as respostas individuais dos Estados para as mudanças na realidade global estão centradas em se fazerem mais competitivos” (p. 51). Deriva desse fato que, globalmente, a reorganização das prioridades das políticas educacionais, indiferente do nível ou modalidade, passa a ser o aumento da competitividade do país, priorizando a dimensão econômica sobre todas as outras. Apesar do estabelecimento de critérios e objetivos comuns para a definição das políticas estatais, é importante ressaltar que a globalização “não passa por cima ou remove particularidades nacionais existentes” (Dale, 2007, p. 51).

Dialogando com essa questão Ozga e Lingard (2007) afirmam que a universalização das tendências políticas em educação pode ser sistematizada,

prestando atenção nas formas pelas quais estruturas políticas, operando fora do alcance das nações, estão delineando as opções políticas nacionais, como uma comunidade política de educação global está emergindo por meio de elites políticas de agências internacionais (por exemplo, a OECD<sup>8</sup>), e sistemas nacionais de educação e como discursos políticos de educação relacionados à globalização agora afetam a formulação de políticas no interior das nações (p. 66).

---

<sup>6</sup> Fundo Monetário Internacional.

<sup>7</sup> Organização Mundial do Comércio.

<sup>8</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, em inglês).

Os autores alertam aos pesquisadores, contudo, para terem cuidado, evitando supervalorizar os efeitos da globalização de forma a anular as diferenças específicas da cultura de cada país, e para buscarem perceber as “possibilidades do desenvolvimento simultâneo do *local* e do global e refletir a influência de pressupostos historicamente incorporados e crenças na mediação e tradução das pressões políticas globais” (Ozga & Lingard, 2007, p. 66). O contexto passa a ter uma importância central, relativizando o argumento presente em algumas avaliações centradas nos efeitos da globalização de que os Estados estão esvaziados de poder. Nesse sentido, os autores propõem que o “Estado permanece importante, mas agora funciona de diferentes formas, para além da velha burocracia, estrutura hierárquica e formas de prestação de contas, abarcando a chamada Nova Gestão Pública” (Ozga & Lingard, 2007, p. 66).

Nesse campo de relações estabelecidas entre forças hegemônicas globais, atuando por intermédio de sujeitos como empresas transnacionais e Organismos Internacionais, e os valores e crenças originadas na história social dos estados nacionais, desenham-se as políticas públicas. Apesar de não se tratar de simples transposições das definições emanadas em espaços supranacionais, a capacidade de atuação autônoma dos Estados fica cada vez mais limitada. No caso das políticas educativas, a “globalização coloca em primeiro plano a educação enquanto, ao mesmo tempo, desafia a capacidade tradicional dos sistemas educacionais de construir identidades nacionais” (Ozga & Lingard, 2007, p. 70). Dessa forma, afirmam os autores, por meio de padrões globais, evidencia-se, para a educação, a constituição de

sistemas educacionais para um rápido e competitivo crescimento e para a transmissão de tecnologias e conhecimentos ligados a competitividade nacional de países em uma economia global. Por exemplo, o Banco Mundial identifica os requerimentos do capital humano de adaptabilidade, criatividade, flexibilidade e inovação como aqueles que devem ser entregues pela educação e afirma que tais qualidades serão mais bem fornecidas em sistemas de educação desregularizados, nos quais a competição é maximizada, os negócios são incorporados e os hábitos empreendedores desenvolvidos (Ozga & Lingard, 2007, p. 70).

Nesse sentido, e ligado diretamente às políticas da EPT, o núcleo do discurso da globalização no atual cenário está vinculado à “economia do conhecimento”, promovendo uma variedade de atividades e justificando as principais “mudanças nas práticas e processos nacionais, institucionais e individuais, embora permaneçam, na maior parte, descontextualizadas, não examinadas e não específicas” (Ozga & Lingard, 2007, p. 70). Segundo os autores, é desse discurso global que se originam as agendas compartilhadas que fundamentam as políticas educacionais com destaque para

programas nacionais de padronização curricular; definição de metas e testes; autogestão escolar; escolha dos pais e competição interescolar; responsabilização dos professores; garantia de qualidade (através de inspeção); pagamento por metas; e currículos centrados no aprendizado ao longo da vida, preparação para o trabalho e cidadania (Ozga & Lingard, 2007, p. 71).

Acrescentando elementos na discussão sobre a “economia do conhecimento”, Ball (2013) reconhece ser este termo muito utilizado nas políticas educacionais, mas sempre de forma genérica, derivando “da ideia que o conhecimento e a educação podem ser tratados como produtos de negócios, e que produtos e serviços de inovação intelectual e educacional, como ativos produtivos, podem ser exportados por um valor elevado de retorno” (p. 23). O autor localiza a origem do termo no livro de Peter Drucker, de 1966, *The effective executive*, no qual ele descreve “a diferença entre um trabalhador manual e um trabalhador do conhecimento. Trabalhadores manuais trabalham com as mãos e produzem coisas. Trabalhadores do conhecimento trabalham com suas cabeças e produzem ou articulam ideias, conhecimento e informação” (Ball, 2013, p. 23). Dessa forma, evidencia-se uma dualidade intrínseca ao termo, gerando, desde sua origem, uma divisão entre o trabalho manual e

intelectual, reforçando a fragmentação da atividade laboral com repercussão na forma desigual de valorização dos trabalhadores na sociedade e no mercado, influenciando diretamente nas políticas da Educação Profissional.

Qualquer forma de resistência a esse discurso dominante é caracterizada, na avaliação de Ozga e Lingard (2007) como sendo “ideológica” e “arcaica” sendo prontamente descartadas – o que é em si uma manobra ideológica. Nesse processo,

concepções com base no senso-comum sobre gestão eficaz e modernização produzem termos ociosos – como clientes, consumidores, partes interessadas, excelência, liderança e empreendedorismo – que aparentemente não requerem maiores elaborações e escrutínio. Conceitos que antes eram centrais para a organização da vida pública – por exemplo, equidade, justiça, profissionalismo – entraram em desuso baseados no fato de que eles indicam posições ideológicas, enquanto na modernização do vocabulário da economia, eficiência e empreendedorismo são defendidas como se fossem termos que representassem valores agregados (p. 71).

No caso educacional, é significativa a influência do processo de padronização comandado pelos Organismos Internacionais, especialmente os que são abertos em sua filiação, como a ONU<sup>9</sup>. Dale (2007) denomina de “standardização” a esse mecanismo de transferência de políticas, no qual os Organismos Internacionais “operam produzindo mudanças políticas congruentes, fazendo ou assumindo a aderência a um conjunto particular de princípios políticos como um requisito de filiação a um determinado setor da comunidade internacional que ele represente” (p. 61). A standardização, assim, torna-se um dos efeitos centrais promovidos pela globalização e “estende-se para as metas políticas [dos estados nacionais], tem um lócus de viabilidade externo, e é iniciada externamente por um órgão supranacional” (p. 61).

Buscando compreender como esse conjunto de movimentos vinculados à globalização se materializou na organização do subsistema de Escolas Profissionais em Portugal, Antunes (2004) destaca o papel significativo das definições dos Organismos Internacionais no campo das políticas portuguesas para o setor. Cabe ressaltar que, diferentemente do Brasil, no caso Português são as instituições vinculadas a União Europeia que exercem maior impacto sobre os encaminhamentos tomados pelos países membros em relação à questão educacional. Dessa forma, é através dessa mediação que “os processos de europeização e de formação de um referencial global para as políticas públicas no contexto comunitário constituem modalidades particulares de produção e recepção dos efeitos da globalização nos países membros da União Europeia” (p. 119).

As políticas nacionais, dessa maneira, ficam limitadas pela supremacia de valores e temas definidos por uma agenda multilateral externa, como a centralidade assumida pelo aumento da competitividade econômica e a formação de recursos humanos, destacando-se que:

a política delineada pelas instituições comunitárias nos domínios da educação e formação é predominantemente inspirada, e mesmo colonizada, por orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou necessidades percebidas com origem na economia. A promoção e adoção de noções de sociedade de aprendizagem/do conhecimento/da informação ou de aprendizagem ao longo da vida, como guia para a interpretação da realidade e para a orientação de políticas, ganha no decurso destes anos um impulso decisivo, projectando, de forma mais ou menos vaga ou substantiva, a reconfiguração das instituições, processos e conteúdos educativos e de formação (Antunes, 2005, p. 127).

Dentro do contexto da União Europeia, essas noções são trabalhadas em encontros promovidos por instâncias supranacionais, passam a integrar os documentos e consubstanciam-se em acordos

---

<sup>9</sup> Organização das Nações Unidas.

internacionais. Esse movimento formata uma *matriz de políticas* constituída por “objectivos assumidamente com o alcance de uma década, cuja prossecução será avaliada com base em resultados medidos segundo parâmetros e indicadores, geralmente de natureza qualitativa e cuja relevância ou relação com os objectivos são postuladas mais do que demonstradas” (Antunes, 2005, p. 130). Essa matriz acaba sendo usada pelas nações como base organizativa de seus sistemas nacionais. Com esse método de ação, restringem-se os limites de autonomia de cada estado e opera-se uma “virtual exclusão de todo o processo de participação na decisão por parte dos protagonistas sociais, políticos e institucionais envolvidos nas mudanças no terreno da acção” (Antunes, 2005, p. 135), reduzindo a elaboração das políticas educativas nacionais a uma questão técnica e alijando esse processo do seu componente democrático, participativo e formativo.

Essa forma de constituição de políticas configura um novo modo de regulação no qual podem se “apreender e condensar os complexos de relações sociais que corporizam reestruturações emergentes dos papéis do Estado através das noções de *Estado de competição*, *Estado-em-rede* e *Estado-articulador*” (Antunes, 2005b, p. 39). O *Estado de competição* caracteriza-se pela mobilização de suas forças para uma atuação internacional e nacional que priorize o desenvolvimento de estratégias para incrementar a competitividade do país no mercado globalizado, aumentando as possibilidades de acumulação de capital. O *Estado-em-rede*, no diálogo que a autora estabelece com Castells (1997), compreende a articulação “de segmentos de Estados que asseguram a intervenção em áreas da vida social cujo controlo escapa às fronteiras da soberania nacional” (Antunes, 2005b, p. 39). O *Estado-articulador* constitui-se na execução de um papel mediador entre os diferentes interesses sociais, promovendo diversos e novos arranjos sociais para o fornecimento dos serviços sociais nos quais o setor estatal perde a sua centralidade. A autora conclui que o estabelecimento dessas novas formas de configuração dos estados reforça “o seu protagonismo como actores centrais na gestão de novas formas de regulação social. Desse modo, a emergência de um novo *modo de regulação*, que assume uma forma concreta também no nível nacional, cristaliza os efeitos mais importantes dos processos de *globalização*” (Antunes, 2005b, p.39).

Ao contrastar essas novas formas de regulação com os arranjos próprios do subsistema de ensino profissional de Portugal, Antunes (2005b) identifica que as fronteiras da ação estatal no provimento da educação começam a ficar indefinidas com a constituição de uma institucionalidade na qual o mercado e o Terceiro Setor passam a assumir, cada vez mais, papéis protagonistas no fornecimento, financiamento e regulação dos serviços educacionais. Como *Estado-articulador*, a ação estatal “dinamizou e envolveu-se activamente na criação de todo um subsistema de ensino que é, em regra, privado” (p. 45) e, com isso, “a modalidade de provisão de bem-estar assim estabelecida é marcada pela tendência para ampliar o domínio do *privado como locus de promoção do bem comum*; neste processo é o próprio modelo de provisão de serviços educativos que é alterado” (p. 45).

Nessa análise introdutória do caso português, pode-se visualizar a atuação protagonista dos Organismos Internacionais na definição de uma *matriz de políticas*, validada internacionalmente e fundamentada no aumento da competitividade e na formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, reduzindo a autonomia dos estados nacionais e, ao mesmo tempo, excluindo a participação de vários sujeitos do processo construção das políticas. Além disso, os Organismos Internacionais defendem a instituição de novas regulações nas quais o setor privado e o Terceiro Setor entram como *players* privilegiados na provisão da educação – e dos demais serviços sociais – que, transformada em *commodity*, passa a ser via para a acumulação do capital.

### **3. O OLHAR DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: A INCAPACIDADE DO ESTADO COMO DIAGNÓSTICO, AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS COMO RECEITA**

Visando atuar sobre a crise do capital das últimas décadas, os Organismos Internacionais começaram a defender, cada vez mais abertamente, um projeto político fundado na ótica do capital, representando os interesses dos grandes conglomerados mundiais, instituições bancárias e – em muitos casos – do próprio governo estadunidense ao vincular o fornecimento de empréstimos à execução de reformas econômicas e sociais.

Como forma de explorar algumas das relações entre os Organismos Internacionais e os Estados Nacionais na definição das políticas públicas serão analisados dois documentos produzidos por diferentes instituições multilaterais no período em que o Pronatec estava em sua fase de elaboração, período focalizado neste artigo. O primeiro documento é *The untapped opportunity: how public-private partnerships can advance education for all*<sup>10</sup>, produzido pela *Academy for Educational Development*<sup>11</sup> – AED –, escrito por Ingram, Wils, Carrol e Townsend (2006), para subsidiar uma Conferência sobre negócios e educação realizada pela UNESCO em Setembro de 2006, com a promoção das empresas Intel, Merrill Lynch e Hewlett Packard.

A AED<sup>12</sup>, responsável pela elaboração do documento, constituía-se em uma organização sem fins lucrativos focalizada na educação, saúde e desenvolvimento econômico para os "menos favorecidos nos Estados Unidos e nos países em desenvolvimento em todo o mundo" (Ingram et al., 2006, contracapa). Foi fundada em 1961, por Alvin C. Eurich e Sidney Tickton, e chegou a operar em mais de 250 programas nos Estados Unidos e em 150 outros países ao redor do mundo a ponto de, em 2010, possuir 65 contratos e subvenções através da USAID<sup>13</sup>, que totalizavam 640 milhões de dólares. Em 2011, a AED foi processada e condenada em ação movida pelo governo estadunidense, acusada de entregar serviços inferiores aos contratados e produtos a preços superfaturados. Em consequência disso, a organização encerrou suas atividades e transferiu praticamente todos os seus programas e funcionários para a ONG *Family Health International*<sup>14</sup> que, com a combinação dos programas, transformou-se em uma nova entidade, a FHI 360<sup>15</sup>.

O documento em foco apresenta um conjunto de dados quantitativos e defende, de forma resoluta, as parcerias público-privadas como único caminho para garantir o acesso à educação, especialmente nos países pobres e em desenvolvimento, e, dessa forma, atingir os objetivos das metas do programa "Educação para Todos"<sup>16</sup>, coordenado pela UNESCO, e o primeiro dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio<sup>17</sup>, definidos pela ONU. Nessa perspectiva, a educação é compreendida, nas palavras de Moseley (2006), presidente da AED, como "um pré-requisito fundamental para a estabilidade e o progresso econômico, social e político" (p. 6). Em sua perspectiva, as parcerias público-privadas são fundamentais, pois, "a educação não é o território exclusivo de nenhum setor específico e pode avançar melhor através de esforços colaborativos do governo, empresas e sociedade civil" (p. 6).

A partir desse cenário, o relatório busca responder: (i) quais são as lacunas no provimento de escolarização primária e secundária de alta qualidade para todas as crianças; (ii) se as tendências de matrícula e conclusão estão mostrando uma diminuição dessas lacunas; (iii) quais são os recursos necessários para o fechamento de tais lacunas; e (iv) como podem as parcerias público-privadas desempenharem um papel nesse processo.

O relatório inicia com o exame de dados quantitativos mundiais buscando avaliar a situação atual e identificando quatro lacunas que precisam ser superadas para garantir que todas as crianças tenham educação de qualidade: (i) crianças que nunca entraram na escola; (ii) crianças que evadiram da escola primária ou secundária; (iii) desenvolvimento de aprendizagem efetiva na escola; e (iv) desigualdades internas dos países. Posteriormente, a partir da análise do movimento de matrículas das mulheres nos últimos 30 anos e tendo como projeção final o ano de 2015, são analisados os esforços feitos pelos países em desenvolvimento visando superar essas lacunas. Uma das principais conclusões desse exame aponta que apenas um quarto dos países da amostra atingia 80% ou mais das taxas de conclusão do primário e apenas metade atingia 50% ou mais. No secundário a situação

<sup>10</sup> A oportunidade inexplorada: como parcerias público-privadas podem promover "Educação para todos". Tradução nossa.

<sup>11</sup> Academia para o Desenvolvimento da Educação. Tradução nossa.

<sup>12</sup> O histórico da AED foi retirado do seguinte site: <[http://en.wikipedia.org/wiki/AED\\_\(non-profit\)](http://en.wikipedia.org/wiki/AED_(non-profit))>. Acesso em: 08 dez. 2014.

<sup>13</sup> A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, em inglês) é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil, tendo sido fundada em 1961, na gestão do Presidente John F. Kennedy.

<sup>14</sup> Saúde da Família Internacional. Tradução nossa.

<sup>15</sup> A FHI 360 é uma organização sem fins lucrativos que se dedica ao desenvolvimento humano para melhorar a vida de forma duradoura, propondo soluções integradas, impulsionadas localmente. A equipe inclui especialistas em várias áreas com foco na busca de soluções integradas para o desenvolvimento, atuando em mais de setenta países e em todos os estados e territórios dos EUA. Dados retirados do sítio eletrônico da instituição: <<http://www.fhi360.org/about-us>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

<sup>16</sup> O "Educação para Todos" é um compromisso global para fornecer educação básica de qualidade para todos, indiferente da faixa etária. Instituído no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar, 2000, o compromisso foi validado por 164 governos que se comprometeram a promover seis metas que devem ser cumpridas até 2015.

<sup>17</sup> Os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio preveem um conjunto de ações, como reduzir à metade a pobreza extrema para travar a propagação do HIV/AIDS e prover educação primária universal, tudo até a data-limite de 2015, constituindo-se em um modelo acordado por todos os países e pelas principais instituições de desenvolvimento do mundo.



era ainda mais precária, com taxas de conclusão mínimas na grande maioria dos países, sendo abaixo de 5% em um quarto deles (Ingram et al., 2006).

Após essa análise, são discutidos os recursos necessários para superar a situação apresentada, sendo destacados: (i) recursos financeiros, sendo que, segundo o relatório, o financiamento da educação nos países em desenvolvimento origina-se de “três fontes principais – governos nacionais, famílias e agências de assistência de doadores externos” (Ingram. et al., 2006, p. 28); (ii) professores, que precisam aumentar tanto em número quanto, os existentes, terem suas qualificações aperfeiçoadas, sendo que cada país deve achar as melhores políticas de acordo com seu contexto, porém, o relatório lembra que “prover melhores salários para professores e administradores custa dinheiro. Seus salários comprometem a maior parte dos gastos da educação” (Ingram et al., 2006, p. 36); e (iii) gestão, considerado essencial para o bom funcionamento de um sistema educacional, a questão adquire um relevo maior quando “dinheiro e pessoas altamente educadas são escassos” (Ingram et al., 2006, p. 36).

Com o cenário de limites e problemas a serem enfrentados pelos países em desenvolvimento para o fortalecimento de seus sistemas educativos, tendo por horizonte os objetivos dos acordos internacionais, o relatório apresenta como solução efetiva o estabelecimento de parcerias público-privadas, tendo em vista que elas “implicam a partilha de recursos, competências e capacidades dos setores públicos e privados para alcançar resultados que agregam valores para além do que cada parte poderia atingir agindo sozinha” (Ingram et al., 2006, p. 44).

Ao analisar os benefícios para o setor privado o relatório destaca a formação de uma força de trabalho bem educada, estabilidade política e crescimento econômico como os principais “produtos” de um sistema educativo funcional. Segundo o relatório, as parcerias com os governos possibilitam ao setor privado “influenciar e direcionar os recursos e políticas públicas para espaços econômica e socialmente construtivos e alavancar recursos governamentais, expertise educacional e legitimidade” (Ingram et al., 2006, p. 44). Nesse processo, as empresas podem ter “acesso as lideranças nacionais e comunitárias” (Ingram et al., 2006, p. 44), o que promove a visibilidade e a reputação corporativa, com o desenvolvimento de compromissos de responsabilidade social e melhoria das relações com seus empregados.

Quanto ao setor público, os benefícios das parcerias permitem uma qualificação geral das ações do estado devido ao acesso à “expertise e experiência corporativa na gestão, estratégias de planejamento, inovações na resolução de problemas, expertise no mercado de trabalho, desenvolvimento de habilidades, eficiência na entrega de mercadorias e serviços, desenvolvimento de produtos e suporte logístico” (Ingram et al., 2006, p. 44).

Fica evidenciada a constituição de dois polos distintos, quase antagônicos, mas que, segundo os autores do relatório, geram resultados positivos para todos os envolvidos ao se estabelecer uma parceria. De um lado, o setor público, como possuidor da legitimidade para propor políticas e manejar recursos, mas incapaz de encontrar soluções eficientes por estar preso a uma estrutura burocratizada, pesada e ineficaz. Do outro lado, o setor privado, ágil, funcional, inovador, carregado de habilidades e experiência, permitindo uma gestão eficaz de recursos financeiros, administrativos e humanos, mas que precisa ter franqueado o acesso aos fundos públicos e às lideranças nacionais e comunitárias como forma de autopromoção e desenvolvimento de políticas de responsabilidade social.

Esta relação fica mais evidente quando os autores do relatório apresentam mecanismos efetivos para o estabelecimento de parcerias público-privadas, salientando que o setor privado “traz uma variedade de habilidades e experiências que podem ajudar a melhorar as oportunidades educacionais das crianças” (Ingram et al., 2006, p. 54). Ou seja, a inovação e o conhecimento para o desenvolvimento de iniciativas efetivas só podem partir de um dos polos da parceria, o representado pelo setor privado, porém, numa direção contrária ao discurso privatizador que caracterizava as políticas neoliberais das décadas de 1980 e 1990, a nova forma de gestão implica no estabelecimento de parcerias com o setor público.

Focalizando esse debate na questão do trabalho e, por consequência, na formação profissional, serão apresentados alguns elementos do documento *O novo cenário laboral latino-americano: regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho*, editado por Jürgen Weller, em 2009, para a CEPAL, comissão regional vinculada as ONU. O objetivo principal consiste em discutir o conceito de *flexigurança*, central na institucionalidade trabalhista da União Europeia, em especial na Dinamarca, e retirar lições que possam ser aplicáveis ao contexto latino-americano.

O conceito de *flexigurança* caracteriza-se por um *triângulo de ouro* que “consiste em regulações para um mercado de trabalho flexível, um sistema de proteção contra o desemprego com generosos benefícios e políticas ativas do mercado de trabalho orientadas para facilitar a pronta e produtiva reinserção dos desempregados” (Weller, 2009, p. 31). Segundo a análise do pesquisador da CEPAL, o sucesso desse modelo de institucionalidade trabalhista está vinculado a dois pontos principais, sendo o primeiro o “estreito vínculo com uma estratégia de competitividade de longo prazo baseada na inovação e na acumulação de capital humano como pilares principais” (Weller, 2009, p. 33). O segundo ponto é “o diálogo social, não só como mecanismo de elaboração e aplicação da institucionalidade à flexigurança, mas também como instrumento de ajuste e avanço contínuos” (Weller, 2009, p. 34).

Apesar de afirmar o modelo dinamarquês como uma referência importante, por suas características integradoras e ajustadas ao contexto atual, Weller (2009), alerta para entraves na sua aplicabilidade na região de abrangência da CEPAL, destacando: (i) a grande parcela de trabalhadores na informalidade; (ii) a alta demanda de recursos para a funcionalidade do modelo; (iii) a fragilidade das instituições democráticas na região dificultaria a instalação de um diálogo social permanente; (iv) a índole dos trabalhadores e desempregados que recebem subsídios para a reinserção laboral, pois “costumam correr o risco moral que se gere um abuso destas facilidades” (p. 37); (v) a predominância de perspectivas de curto prazo na tomada de decisões nas sociedades da América Latina e Caribe; e (vi) a heterogeneidade das realidades dos países da região.

Apesar desses limites, segundo o documento da CEPAL, o modelo deve ser colocado no horizonte das nações da região, adaptando-o a sua realidade social, econômica, política e cultural, tendo em vista que, articulados com outras iniciativas fora do enfoque trabalhista, demarca um caminho para “estabelecer um ambiente que favorece o crescimento econômico e fomentar a competitividade sistêmica e a integração da população não coberta pela institucionalidade sociolaboral” (Weller, 2009, p. 38). Para esse fim, tornam-se relevantes as políticas ativas do mercado de trabalho, em especial a capacitação, por ser “um dos fatores que interessam por igual a todas as partes, pois seu efeito positivo é reconhecido tanto na produtividade, como na estabilidade laboral, no favorecimento de trajetórias ascendentes e na obtenção de maiores salários” (Weller, 2009, p. 28).

No documento da CEPAL, é possível visualizar o estabelecimento de uma base conceitual, como a redução da função da educação a instrumento para o incremento da produtividade do trabalho e da competitividade do país e o investimento em capital humano, via capacitação permanente, como estratégia para manutenção da empregabilidade dos trabalhadores. Essa base conceitual – ou *matriz de políticas* como identificado anteriormente – possui uma divulgação massiva e acaba por influenciar a construção das políticas nacionais, apesar de, como afirma Laval (2004), existir um grande número de pesquisas empíricas demonstrando que a “correlação entre o investimento na formação e o nível de remuneração está muito longe de ser tão simples quanto os economistas liberais o proclamam” (p. 29).

Ao trazer esse debate para o contexto brasileiro, ainda dentro do documento da CEPAL, Chahad (2009) defende a viabilização de um modelo nacional de *flexibilidade com segurança*, partindo das seguintes premissas: (i) as empresas precisam tornar-se mais competitivas e para isso demandam flexibilidade dos mercados e das leis trabalhistas; (ii) os trabalhadores necessitam de uma maior capacitação para aumentar a produtividade e um sistema de proteção social que responda às inseguranças da flexibilidade do trabalho; (iii) os governos “com menos graus de liberdade para imporem políticas numa realidade globalizada, necessitam ainda promover o sistema de proteção social, fortalecendo a seguridade social, ao mesmo tempo em que desregulamenta o mercado de trabalho” (p.88).

A partir dessas premissas, integradas a um cenário único e naturalizado, Chahad (2009) apresenta alguns elementos que diminuem a produtividade no Brasil, destacando: a baixa qualificação da mão de obra, a regulamentação excessiva sobre as empresas, os altos índices de informalidade nas relações do trabalho, as características do sistema da Justiça do Trabalho e a própria legislação trabalhistas – como o FGTS<sup>18</sup> – considerada rígida e causa de mobilidade da mão de obra.

Essas observações coadunam-se com a pouca efetividade das políticas ativas – intermediação de mão de obra, ações de qualificação profissional e programas de geração de trabalho e renda – que, além de serem desarticuladas entre si, não se relacionam com o seguro desemprego (Chahad, 2009).

<sup>18</sup> O Fundo de Garantia por tempo de serviço – FGTS - foi criado em 1966 com o objetivo de proteger o trabalhador demitido sem justa causa, mediante a abertura de uma conta vinculada ao contrato de trabalho, na qual, no início de cada mês, os empregadores depositam o valor correspondente a 8% do salário de cada funcionário.

Nesse cenário, o autor identifica a qualificação profissional como o maior dos desafios, entre outras razões, pelo fato das taxas médias de escolaridade serem muito baixas, comparadas com padrões internacionais, e que “associado a outras carências educacionais determina uma força de trabalho de baixo nível de qualificação” (Chahad, 2009, p.107). Para avançar nesta questão Chahad (2009) avalia que:

Parte substancial do problema deve ser resolvida por políticas de médio e longo prazo, na esfera do Ministério da Educação, como parte de um amplo programa educacional para colocar a população brasileira em níveis de padrão educacional observados em nações de estágio mais avançado. Existe, porém, uma parcela de melhoria na qualificação do trabalhador que pode ser atribuída ao sistema de treinamento vocacional e de formação de recursos humanos, e no caso brasileiro o desafio neste setor é maior, seja porque os números são dramáticos, seja porque as dificuldades de educação básica da força de trabalho, [...] têm ficado aquém da expectativa, para não dizer que não existem, seja pela ótica da quantidade, ou pela da qualidade. A reforma no sistema de treinamento profissional deve ser no sentido de elevar bastante os gastos com treinamento vocacional, devendo ser este destinado a elevar o potencial de emprego, tanto de um desempregado, prioritariamente, quanto dos trabalhadores que estando empregados necessitam de reciclagem, ou buscam evitar a obsolescência. Em qualquer destes casos, é imprescindível que o setor produtivo tenha interesse no treinamento vocacional, pois é ele quem garante o emprego, após a ação de treinar (p.107).

Nos argumentos apresentados evidencia-se uma reafirmação da dualidade estrutural da educação brasileira, com a consolidação de uma separação entre formação geral, a cargo do Ministério da Educação, e a formação profissional, ofertada por um sistema de treinamento profissional, articulado a demandas do setor produtivo, sem apresentar, contudo, um desenho institucional claro. Esta conclusão é referendada por Silva, Lucena e Ferreira (2011) que, ao utilizarem o mesmo documento da CEPAL para analisar as relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil a partir de um movimento crescente de profissionalização e privatização dos serviços educacionais, observam ser a educação

afetada pela mundialização do capital, implicando mudança em seus princípios expressos nos pressupostos formativos. O que percebemos é que, no caso da esfera educacional, sua especificidade tomou a forma de um processo educacional voltado para uma formação humana reducionista, predominantemente profissionalizante e privatista. E, entre os níveis e modalidades mais atingidos, destaca-se o ensino médio e sua ambiguidade exógena à esfera pedagógica – profissional e propedêutica –, agora articulada com a contradição entre o público e o privado (p. 852).

Nesse sentido, defendem Silva, Lucena e Ferreira (2011) políticas como o Pronatec estão vinculadas às recomendações dos Organismos Internacionais, como o exame do documento da CEPAL indica, além de atenderem as demandas imediatas do setor produtivo visando sua adaptação aos novos processos tecnológicos. Nesse sentido, concluem os autores, o acesso à formação profissional transforma-se em um “mecanismo para responder aos anseios de inclusão social dos trabalhadores. [...] Ao mesmo tempo, essas políticas compensatórias acabaram por materializar um processo de privatização da educação no Brasil, sustentado pelo discurso da competência do mercado e pela ineficiência do Estado” (p. 854).

Tomados em conjunto, os documentos analisados indicam uma convergência dos olhares dos Organismos Internacionais em relação ao papel da educação na contemporaneidade e, especialmente a Educação Profissional, queda-se reduzida ao seu aspecto econômico. Além disso, o Estado, por sua estrutura e forma de funcionamento, é diagnosticado como incapaz de gerir os processos necessários para as transformações consideradas prioritárias nos sistemas educativos nacionais e aponta o setor privado como o único vetor viável e competente, por ser baseado em

decisões gerenciais e não políticas, para interferir na educação. Na última parte deste artigo serão realizadas algumas aproximações com este debate e o Pronatec, focalizando os pressupostos que fundamentaram sua elaboração e implantação.

#### 4. O PRONATEC NA FRONTEIRA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Ao perquirir os documentos apresentados com o referencial teórico proposto, principalmente, por Dale (2010), de Ozga e Lingard (2007) e de Antunes (2005; 2004) é possível delinear os principais processos que, desde os Organismos Internacionais, acabam interferindo na construção das políticas públicas nacionais e, desta forma, constituir algumas chaves de leitura importantes para desdobrar novas dimensões do Pronatec.

Esta interferência dos Organismos Internacionais não deve ser compreendida como uma imposição linear, estilo top-down, retirando dos estados nacionais quaisquer poder de interferência. Pelo contrário, existe uma participação ativa dos mesmos na elaboração das políticas públicas, porém, limitada por um conjunto de padrões internacionalmente considerados válidos e consensuais, estabelecidos e divulgados com a coordenação dos Organismos Internacionais. Elaborados com a ausência de muitas vozes, estes padrões validam as demandas do capital e, quando voltados para a educação, afirmam o fator econômico como o único com a valência necessária para construir políticas públicas positivas.

Ao estabelecer uma inter-relação entre alguns elementos desses padrões globalmente utilizados, em especial os voltados para a educação profissional, e o Pronatec, sobressaem alguns elementos que compõem a *matriz de políticas* do Programa, destacando-se: (i) redução da educação a fator de produtividade e incremento da competitividade internacional, secundarizando a perspectiva do direito à educação como forma de ampliação das múltiplas capacidades humanas e remetendo para a esfera da iniciativa pessoal a busca por qualificar-se e inserir-se no mercado de trabalho; (ii) emergência de novas formas de governação, redefinindo o papel do Estado, que deixa de ser o provedor central dos serviços sociais, repassando parte dessas responsabilidades para o setor privado e organizações da sociedade civil; e (iii) o estabelecimento de parcerias público-privadas é apresentado como caminho prioritário para potencializar o fornecimento dos serviços sociais ao considerar o setor privado como mais dinâmico e com capacidade de execução mais eficiente dos recursos públicos por estarem baseadas em estratégias gerenciais de mercado e não em decisões políticas, numa perspectiva de uma gestão gerencialista (conforme Clarke & Newman, 2006) e, por isso, o estabelecimento de parceria com a esfera privada torna-se central neste Programa.

Esses elementos que caracterizam o Pronatec precisam ser aprofundados nos estágios posteriores da pesquisa a qual este artigo esta relacionado, mas, desde já, indicam processos de uma escala maior, que atinge todas as relações sociais. O que se delinea é a passagem da promoção do bem comum da esfera pública, caracterizada como o espaço da ágora, do debate, da definição coletiva, da convivência dos contrários, para a esfera privada, que, por definição, está organizada prioritariamente para a obtenção de lucro e apenas subsidiariamente preocupada com a qualidade social dos seus serviços. Este processo acarreta consequências diretas para os processos de democratização da sociedade, pois, muitas vezes, a definição, implantação e acompanhamento das políticas realizadas pelo setor privado escapam de uma maior participação e controle social.

#### REFERÊNCIAS

- Antunes, F. (2004) Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estrutura global de uma inovação nacional. In. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, nº 70, p. 101-125.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processo e metamorfoses. In. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, nº 47, p. 125-143.
- Antunes, F. (2005b). Reconfigurações do Estado e da Educação: novas instituições e processos educativos. In. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, nº 5, p. 37-62.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate*. 2ª ed. Bristol: Policy Press.

- Chahad, J. P. Z. (2009). Flexibilidade e segurança no mercado de trabalho: a busca da melhoria da proteção social dos trabalhadores brasileiros. In. Weller, J. (Ed.). *O novo cenário laboral latino-americano: regulações, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho*. Santiago, CEPAL.
- Clarke, J. & Newman, J. (2006). *The managerial state*. Londres: SAGE publications Ltd.
- Dale, R. (2007). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. In. J. Ozga & B. Lingard (Ed.). *The Routledge Falmer Reader in Education Polity and Politics*. Milton Park, England: Routledge.
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. In. *Educação e sociedade*, Campinas, v.31, nº 113, p. 1099-1120, out-dez.
- Ingram, G., Wils, A., Carrol, B. & Townsend, F. (2006). *The untapped opportunity: how public-private partnerships can advance education for all*. AED. Recuperado em 10 setembro, 2014, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan037304.pdf>
- Laval, C.(2004). *A escola não é empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, PR: Editora Planta.
- Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. (2011). Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 10 maio, 2012, de <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/10487328/lei-12513-11>
- Moseley, S. F. (2006). Foreword. In. G. Ingram et al. *The untapped opportunity: how public-private partnerships can advance education for all*. AED, Recuperado em 10 setembro, 2014, de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan037304.pdf>
- Ozga, J. & Lingard, B. (2007) Globalisation, education policy and politics. In. J. Ozga & B. Lingard (Ed.). *The Routledge Falmer Reader in Education Polity and Politics*. Milton Park, England: Routledge.
- Silva, J. R., Jr., Lucena, C. & Ferreira, L. R. As relações entre o Ensino Médio e a Educação Superior no Brasil: profissionalização e privatização. In. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, nº 116, p. 839-856, jul.-set.
- Weller, J. (2009). Avanços e desafios para o aperfeiçoamento da institucionalidade trabalhista na América Latina. In. J. Weller (Ed.). *O novo cenário laboral latino-americano: regulações, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho*. Santiago, CEPAL.

# INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Miguel Augusto Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto/ inED Centro de Investigação e Inovação em Educação (PORTUGAL), migsantos@ese.ipp.pt*

## Resumo

Vários autores sustentam a ideia de que apesar de existirem números crescentes de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a aceder ao ensino superior (ES) as suas experiências não refletem necessariamente *Inclusão* (Beauchamp-Pryor, 2013) encontrando várias barreiras, desde as financeiras às atitudinais (Hutcheon & Wolbring, 2012). Este panorama marca uma descontinuidade entre os níveis de ensino secundário e superior que constitui uma barreira ao desempenho e ao sucesso académico (Ebersold, 2014).

A investigação demonstra que as instituições de ensino superior (IES) ainda não se constituem como fatores de promoção da igualdade e da equidade no acesso, no sucesso e nas perspetivas de futuro dos estudantes com NEE. A situação portuguesa tem sido analisada pelo Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES) que encontrou uma grande heterogeneidade de respostas (Pires, Seco & Martins, 2015). Podemos argumentar que os sistemas de apoio existentes nas IES se aproximam do modelo educativo da *Integração*, colocando o principal ónus de adaptação nos próprios estudantes que a elas se candidatam. De fato, podemos associar os apoios prestados atualmente a uma política de compensação individual que não sustenta nem promove uma mudança do sistema social, o que alguns associam a uma perspetiva “*capacitista*” (“*ableist*”) (Hutcheon & Wolbring, 2012).

Nesta comunicação discutiremos os desafios que se colocam ao desenvolvimento de IES inclusivas bem como algumas possibilidades de ações que demonstram como é possível proceder-se à transformação das instituições no sentido de uma verdadeira inclusão.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino Superior, Estudantes com NEE

## Abstract

Several authors sustain the idea that despite the growing numbers of students with special educational needs (SEN) entering higher education (HE) their experiences do not reflect *Inclusion* (Beauchamp-Pryor, 2013), facing several barriers, from the financial to the attitudinal (Hutcheon & Wolbring, 2012). This panorama sets a discontinuity between the secondary and superior educational levels that constitutes, therefore, a barrier to the academic performance and success (Ebersold, 2014).

Research shows that higher education institutions (HEI) are not yet promoting equality and equity in the access, success and future perspectives of the students with SEN. Portuguese situation has been analysed by the Support Workgroup for Students with Impairments in Higher Education (GTAEDDES), that have found a notorious heterogeneity of measures in their study about resources and supports for students with SEN (Pires, Seco & Martins, 2015). We can argue that the support systems that exist in the HEI brings them closer to the educational model of *Integration*, by emphasizing the responsibility for adaptation of the applying students. In fact, we can link the existing supports to an individual compensation policy that does not sustain or promote a change in the social system, which some consider an “*ableist*” perspective (Hutcheon & Wolbring, 2012).

In this presentation we will discuss the challenges to the development of truly inclusive HEI and some possible actions that will demonstrate how it is possible to transform HEI in the direction of real Inclusion.

Keywords: Inclusion, Higher Education, Students with Special Educational Needs

## 1 O CONCEITO DE INCLUSÃO

Ao longo das últimas décadas as sociedades ocidentais foram mudando o modo como a deficiência e a incapacidade eram encaradas, de uma abordagem quase exclusivamente médica da pessoa e da sua experiência de vida para um modelo centrado na mudança social associada a uma perspectiva de direitos humanos. O modelo social reforça a distinção entre incapacidade e deficiência, argumentando que a incapacidade é uma construção social imposta às pessoas com deficiências (Hutchinson, 1995) por uma sociedade que cria barreiras à igualdade e fomenta a exclusão por via de concepções normativas de *estar-na-vida* (Alves, 2015).

As consequências desta perspectiva estão bem patentes na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (UN, 2006) que reconhece os direitos humanos das pessoas com deficiência e proíbe a sua discriminação em todas as áreas de vida, fornecendo orientações específicas no que respeita à reabilitação e habilitação, à educação, à saúde, ao emprego, entre outras dimensões.

Um dos contextos onde o processo descrito é mais visível é o da educação onde, desde os anos 60 do século XX, vários movimentos conduziram os sistemas educativos no sentido de uma crescente Inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade. Sanches-Ferreira (2007) define Inclusão como “a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (p. 59). Esse modelo pretende assegurar o sucesso de todos os alunos – e crianças e jovens com deficiências e incapacidades são obviamente alunos – nas salas de aula do ensino regular, através da alteração do ambiente educativo e não através da tentativa de modificar as características funcionais dos alunos para irem ao encontro daquilo que se presume serem pré-requisitos de frequência. Em conclusão, quando falamos de Inclusão, falamos de um processo centrado na transformação das escolas, que disponibilizam apoios diversificados para a sua frequência e que assentam na aceitação da diversidade como atributo da condição humana (Sanches-Ferreira, 2007). Em contexto educativo, aliás, foi-se abandonando a utilização dos conceitos de deficiência e de incapacidade desde a publicação do *Warnock Report*, em 1978, sendo substituídos pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais.

O modelo educativo da Inclusão pretende, em consequência, combater uma abordagem discriminatória das pessoas com deficiências e incapacidade, que alguns designam como “*Capacitismo*” ou, no original anglo-saxónico “*Ableism*” (Campbell, 2009). Falamos da crença que deficiências e incapacidades (independentemente do seu “tipo”) são inerentemente negativas e, quando possível, devem ser melhoradas, curadas ou até eliminadas. Nas palavras de Campbell (2001, p. 44): “*A network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human*”. Assim, ao contrário dos modelos educativos anteriores, como a Integração, o modelo da Inclusão implica o fim da divisão de sistemas normais e especiais de educação, passando a considerar as necessidades específicas de cada aluno, adaptando o processo de ensino a cada um. De facto, na integração é “o aluno e não a escola, a ter o ‘ônus da prova’, isto é, tem de mostrar que está preparado para ser aceite no ensino regular, o que implica residirem em si as expectativas de mudança” (Sanches-Ferreira, 2007, p. 51).

O documento que regulamenta os apoios a prestar aos alunos com NEE nos níveis básico e secundário do sistema educativo português é o decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Esse documento estabelece um conjunto de apoios especializados como resposta às “NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”, com vista à promoção do funcionamento biopsicossocial dos alunos.

Interessa sublinhar ainda a afirmação constante do prólogo do documento referido, segundo a qual “todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida”. Assim, as escolas devem desenvolver sistemas de apoio que garantam o sucesso de todos os alunos, sendo que, em alguns casos concretos, as suas necessidades exigem os apoios especializados mencionados no parágrafo anterior. Estabelece-se, então, um sistema educativo

inclusivo que responde aos critérios mencionados na definição de Sanches-Ferreira (2007) apresentada acima.

O decreto-lei nº 3/2008 estabelece ainda várias opções em termos de medidas de apoio, de acordo com os perfis de funcionalidade dos alunos. Foram estabelecidas seis medidas educativas: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; e f) tecnologias de apoio. Não cabe aqui a apresentação detalhada de cada uma destas medidas, mas interessa clarificar que apenas o “currículo específico individual” permite a substituição das competências definidas para cada nível de educação e ensino sendo, portanto, a única medida incompatível com a transição para o ensino superior, tal como este está organizado atualmente.

Olhando para as estatísticas disponíveis na página da Direção Geral da Educação relativas ao ano letivo 2014/15, verifica-se que estavam matriculados 8978 alunos com apoios da educação especial no ensino secundário, e que a medida aplicada mais frequentemente era o apoio pedagógico acrescido (7845 alunos), seguida das adequações no processo de avaliação (7667 alunos). A medida currículo específico individual estava aplicada a 2153 alunos. Depreende-se, portanto, que existe um grande número de alunos do ensino secundário com possibilidades de concluir com sucesso esse nível de ensino e, no contingente geral ou através dos contingentes específicos de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência, ingressar em cursos do ensino superior.

## 2 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Como resultado da mudança nos sistemas educativos no sentido de uma maior Inclusão e, portanto, de uma maior qualidade na educação e ensino das crianças e jovens com NEE, tem vindo a aumentar o número destes alunos inscritos em cursos do ensino superior na maior parte dos países da OCDE (Ebersold, 2013). De facto, a *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* sugere que a inclusão dos alunos nos níveis básico e secundário do ensino regular conduz à expectativa, por parte dos alunos, das suas famílias e dos profissionais de educação que com eles trabalham, de que o acesso ao ensino superior constitui a progressão natural para estes estudantes (Meijer, Soriano & Watkins, 2006).

A realidade mostra-nos, no entanto, que o acesso ao ensino superior continua a ser difícil para os jovens adultos com NEE, principalmente quando associadas a deficiências sensoriais, físicas ou cognitivas (Ebersold, 2013). Os processos de transição, incluindo a preparação e orientação a nível do ensino secundário, a articulação entre os serviços de apoio no ensino secundário e os serviços de apoio no ensino superior, a falta de articulação entre os serviços de apoio e os professores, são alguns exemplos das dificuldades por que passam muitos potenciais estudantes em vários países ocidentais. Ebersold (2013) conclui, então, que as políticas de inclusão educativa não prestaram atenção suficiente à transição para o ensino superior, falhando no reconhecimento dos obstáculos que os estudantes com NEE podem encontrar no decurso dos seus estudos e aumentando a probabilidade de abandono, de insucesso ou de perturbações nos seus percursos académicos. Sugere ainda que as instituições não têm conseguido dar continuidade aos percursos educativos que os estudantes vinham seguindo dos ciclos anteriores e, portanto, não conseguem garantir uma resposta eficiente e equitativa, em termos de acesso, sucesso e de perspectivas. Assim, a responsabilidade pela transição para o ensino superior é delegada no estudante e na sua família, e a vulnerabilidade daqueles com deficiências sensoriais ou motoras ou com incapacidades intelectuais tende a aumentar.

Outros estudos descrevem também situações de ambivalência na interação entre as instituições de ensino superior e os estudantes com NEE. Hutcheon e Wolbring (2012), por exemplo, ao analisar as perceções de estudantes do ensino superior canadianos, encontrou elementos que remetem para uma abordagem biomédica da sua situação por parte das instituições. Por exemplo, a exigência de diagnóstico médico para a atribuição dos apoios ou a atribuição individualizada de acomodações e tecnologias de apoio para, e recorrendo às palavras dos autores, “*level the playing field*”, isto é, para compensar as suas lacunas ou insuficiências, são claramente exemplos de uma abordagem “*capacitista*”. As consequências desta abordagem encontram-se no estabelecimento de uma posição desequilibrada de poder entre estudante e instituição de ensino superior, em que a sua situação é encarada como uma exceção, um caso especial, fora daquilo que é o perfil corrente e habitual de um



estudante do ensino superior. Como refere Beauchamp-Pryor (2013), o crescente número de estudantes com NEE no ensino superior não reflete necessariamente experiências de inclusão, o sentimento de pertença e de ser desejado. No centro da questão de inclusão, como já foi referido anteriormente, encontram-se questões de cidadania e de direitos e responsabilidades que se estendem a todos os membros da sociedade e igualdade na valorização da diferença. Assim, na linha de Hutcheon e Wolbring (2012), também Beauchamp-Pryor (2013) reconhece que embora as pessoas com deficiências e incapacidades tenham crescentes oportunidades de estudar no nível superior, as políticas implementadas não reconheceram a incapacidade como uma questão de igualdade e de equidade focando-se na compensação dos défices dos estudantes com incapacidade. Como consequência, também os estudos de caso desenvolvidos por esta autora mostraram que estes estudantes consideravam que não “pertenciam” à instituição. A autora alerta ainda para a reduzida participação das pessoas com deficiências e incapacidade em tudo aquilo que diz respeito à sua educação superior que, embora exigida por diversos documentos legais, em muitos casos não passa de uma participação formal, sem verdadeiro poder de influência e de decisão.

Em suma, estudantes com incapacidades no ensino superior encontram-se abrangidos por um quadro legal que é significativamente diferente do que experienciaram nos níveis educativos anteriores. Como afirmam Wolanin e Steele (2004), no ensino superior não há garantia de uma educação pública gratuita, não há programas educativos individuais, não há um significativo envolvimento parental, nem há modificações ao currículo que o possam mudar de forma fundamental ou substancial. Assim, concluem “*in higher education, the student is protected against discrimination and provided an equal opportunity, but there is no process aimed at achieving success*” (Wolanin & Steele, 2004, p. viii).

### 3 SITUAÇÃO EM PORTUGAL

A situação portuguesa segue de perto a trajetória internacional. Em julho de 2004 foi constituído o Grupo de Trabalho para o Apoio ao Aluno com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), com os propósitos de proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiências e de promover a aproximação entre serviços que apoiam estudantes com deficiências, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos (Pires, Seco & Martins, 2015). Em 2014, este grupo de trabalho promoveu um inquérito nacional sobre os apoios concedidos aos estudantes com NEE no ensino superior cujas principais conclusões merecem aqui uma referência e reflexão. Em primeiro lugar, tendo contactado todas as 292 instituições de ensino superior identificadas pela Direção Geral do Ensino Superior, apenas 238 responderam ao inquérito e, dessas, apenas 118 assinalaram terem acolhido estudantes com NEE. Quanto à tipologia das condições de deficiências e incapacidade, verificou-se o predomínio dos estudantes com deficiências físicas e sensoriais (50%), dos quais 20% com deficiência motora, 18% com deficiência visual e 12% com deficiência auditiva. As restantes condições incluíam doenças do foro psiquiátrico (11%), as doenças crónicas (7%) e estudantes com características do espectro do autismo (3%). Quanto aos apoios disponibilizados pelas instituições de ensino superior, encontraram uma grande diversidade de respostas, mas uma grande escassez de serviços específicos para estudantes com NEE (apenas 5 instituições referiam a existência desses gabinetes). Além disso, apenas 91 instituições possuíam normativos internos (regulamento ou estatuto) sobre os direitos e condições específicas de apoio a estes estudantes, o que implica que “as decisões relativas às condições possibilitadoras do sucesso académico dos estudantes com NEE fica um pouco ‘à mercê’ da boa vontade dos órgãos de gestão e dos docentes da instituição” (Pires, Seco & Martins, 2015, p. 64).

No que diz respeito às medidas de apoio existentes, o grupo de trabalho dividiu-as em serviços e produtos de apoio específicos; condições especiais de frequência; acessibilidade física e mobilidade no campus e edificado. Os serviços especializados incluíam psicólogos (21%), tutores (17%), intérpretes de LGP (7%), entre outros. Os produtos de apoio específico incluíam computadores portáteis (17%), ou de secretária (13%), *software* de ampliação (8%), *software* de leitura de ecrã (7%), impressora Braille (6%), linhas Braille (5%) e *software* de fala (5%). Verifica-se, aqui, um esforço por parte de algumas instituições de irem ao encontro dos défices e deficiências dos alunos, procurando colmatá-las, ajudando à sua superação. No entanto, essas medidas são também indicadores daquilo que Hutcheon e Wolbring (2012) consideraram representações de uma

abordagem biomédica, compensatória, que pode transmitir a mensagem de que, à partida, o estudante com deficiências e incapacidade não tem a *capacidade* para superar os desafios desse nível de ensino. Por outro lado, com esses apoios aproxima-se, em termos de funcionalidade, dos colegas sem deficiência nem incapacidades e, portanto, não há necessidade de adaptação do ensino. Por exemplo, pode prevalecer a ideia que um estudante surdo com um intérprete de LGP pode ser ensinado tal como qualquer ouvinte.

Quando olhamos para as condições especiais de frequência existentes nas instituições de ensino superior e descritas no trabalho do grupo de trabalho, encontramos uma distinção entre três níveis: adaptações curriculares; materiais adaptados e; condições especiais de avaliação. As adaptações curriculares são, desde logo, recusadas por 21% das instituições. Das restantes, encontramos adequação dos prazos (30%), recurso a instrumentos de avaliação alternativos (29%); adaptação dos conteúdos pedagógicos das unidades curriculares (8%); adaptação dos planos de estudo (6%); alteração dos objetivos das unidades curriculares (4%); substituição de conteúdos (3%). Tal como já foi mencionado atrás, se por um lado se protegem os estudantes da discriminação e se se procura compensar os seus défices, pouco parece estar a ser feito para ajustar o processo de ensino às características e às necessidades dos estudantes, ou, lembrando as palavras de Wolanin e Steele (2004), não há qualquer processo destinado a promover o sucesso. E por essa razão, as condições especiais de frequência mais mencionadas são exatamente as que dizem respeito à adequação dos materiais e das condições especiais de avaliação. De alguma forma, o que se verifica, então, é a insistência num percurso de ensino e aprendizagem que se mantém inalterado, para as quais são criadas condições de compensação das limitações decorrentes das deficiências dos estudantes. Assim, reconhece-se a componente biológica ou pessoal da incapacidade, mas não se valoriza suficientemente a necessidade de ajustamento ambiental para o sucesso dos estudantes. O ónus principal de adaptação é colocado no estudante e, portanto, não se encontra ainda um movimento proactivo das instituições de ensino superior para garantir uma verdadeira inclusão. Como é evidente, estudantes surdos, cegos, com perturbações do espectro do autismo ou com incapacidades intelectuais exigiram, ao longo de todo o seu percurso escolar, um grande esforço de adaptação do processo de ensino e aprendizagem por parte dos seus docentes. Esta descontinuidade não deixa de ser, portanto, um fator de discriminação.

A última dimensão referida pelo grupo de trabalho referia-se às condições de acessibilidade física e de mobilidade nas instalações. Também aqui o panorama está longe de ser o desejável, com apenas 47% das instituições a considerarem que os edifícios estavam acessíveis na totalidade. Encontram-se números significativos de dificuldades de acesso a laboratórios (53%), casas de banho (53%), salas de aula (49%), salas de estudo (46%), bibliotecas (30%) e aos parques de estacionamento (34%), além da inexistência de plataformas elevatórias (87%), sinalética para acessibilidade (77%), casas de banho adaptadas (69%), rampas de acesso (58%) e elevadores (46%). Facilmente se conclui, portanto, que também o edificado transmite uma mensagem clara aos jovens com deficiências e incapacidades de desajustamento entre as expectativas da instituição e a realidade das suas condições de funcionalidade.

Do exposto fica, então, um retrato da situação portuguesa compatível com o panorama internacional, em pleno desenvolvimento, mas onde a realidade ainda se apresenta repleta de obstáculos para o sucesso educativo dos estudantes com deficiências e incapacidade.

## 4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O relatório da OCDE apresentado em 2003 (OCDE, 2003) sobre incapacidade no ensino superior apresentava algumas áreas que, na perspetiva dos seus autores, requeriam um esforço adicional e que, por não estarem ainda superados, merecem ser aqui mencionados e refletidos. Apresentamos, assim, quatro desafios que se colocam aos sistemas educativos e, particularmente, às instituições de ensino superior. Para cada um, deixamos algumas possibilidades de ação que poderão conduzir, no todo ou em parte, à sua superação.

Um primeiro desafio identificado pelos peritos da OCDE referia-se às *atitudes dos profissionais das IES*. Eles reconheciam que ainda não era claramente aceite pelos profissionais do ensino superior que a incapacidade é resultante da interação entre as forças e as fraquezas da pessoa e o ambiente em que funciona, e não é apenas devida às suas características intrínsecas. Ou seja, muitos

estudantes com incapacidade podem ser bem-sucedidos se as condições de ensino forem adequadas às suas necessidades especiais. Isto implica, portanto, mudanças nas atitudes dos professores do ensino superior em relação à incapacidade, em geral, e aos seus estudantes com NEE, em particular.

A mudança de atitudes exige uma ação a nível da formação e do desenvolvimento profissional (cf. Morgado, Melero, Molina & Cortés-Veja, 2016). Isto aponta para a necessidade de se (re)pensar a formação pedagógica dos professores do ensino superior, habitualmente selecionados de acordo com os seus conhecimentos e competências científicas e deixando em segundo plano as dimensões pedagógica e didática.

Assim, um segundo desafio, decorrente do anterior, e corolário dos argumentos expostos ao longo do texto, encontra-se na necessidade de as IES admitirem a implementação de *adaptações no processo de ensino-aprendizagem*, desde o eventual ajuste nos objetivos até à necessária reflexão sobre as melhores formas de ensinar os conteúdos específicos, tendo em conta as características e necessidades específicas dos estudantes, num processo de individualização do ensino. Também estas competências exigirão, em muitos casos, processos de formação e desenvolvimento profissional, complementando as dimensões atitudinais mencionadas acima.

Um terceiro desafio encontra-se na necessidade de promover a *aproximação entre as instituições de ensino superior, as escolas secundárias e as famílias e outras instituições ligadas ao estudante com NEE*. Em consequência, esses estudantes deveriam ter acesso preferencial para a instituição de ensino superior mais próxima da sua residência. Essa aproximação exige o estabelecimento de gabinetes de apoio em cada IES, capazes de promover e manter o diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo, organizando, por um lado, processos de transição com início nos anos terminais do ensino secundário e, por outro, sistemas de apoio na IES.

Finalmente, o relatório da OCDE reafirmava, ainda, a necessidade de desenvolver procedimentos de avaliação e recolha de dados que permitam uma identificação e avaliação das necessidades dos estudantes com NEE mais rigorosa e o mais transversal possível a todo o sistema de ensino superior. De outra forma, as condições para promoção do sucesso estarão sempre dependentes de opções institucionais idiossincráticas que não garantem igualdade no direito de acesso aos serviços de ensino superior.

Em conclusão, ao longo do tempo tem-se assistido uma crescente preocupação por parte de algumas IES em responder às necessidades dos estudantes com deficiências e incapacidades. Graças a ela, muitos estudantes conseguem aceder ao ensino superior e obter sucesso educativo. No entanto, o foco em apoios compensatórios consiste um primeiro passo, mas que deverá ser rapidamente complementado com a mudança das práticas educativas nessas IES, aproximando-as daquilo que são as orientações essenciais dos sistemas de ensino inclusivos.

## REFERÊNCIAS

- Alves, S. (2015). *Avaliação das Atitudes de Alunos do Ensino Básico Face aos Pares com Incapacidades e Ensaio Exploratório de um Programa de Intervenção*. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Porto.
- Beauchamp-Pryor, K. (2013). *Disabled Students in Welsh Higher Education: A Framework for Equality and Inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers
- Campbell, F. (2001). Inciting legal fictions: Disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, 10, 42–62.
- Campbell, F.K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*. New York: Palgrava Macmillan
- Ebersold, S. (2013). Transition to Higher Education for Young Adults with Special Educational Needs: Policies, Trends and Challenges. *Sensos*, 3(2), pp. 35-52
- Hutcheon, E. J., & Wolbring, G. (2012). Voices of “Disabled” Post Secondary Students: Examining

- Higher Education “Disability” Policy Using an Ableism Lens. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), pp. 39-49
- Hutchison, T. (1995). The classification of disability. *Archives of Disease in Childhood*, 73(2), 91-94
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2006). *Educação Especial na Europa (vol. 2) – Respostas Educativas Pós 1º Ciclo do Ensino Básico*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education [EASNIE]
- Morgado, B., Melero, N., Molina, V., & Cortés-Veja, M.D. (2016). Inclusive University Classrooms: the importance of faculty training. *Proceedings of the 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd’16*, Universidade València, València
- OCDE (2003). *Disability in Higher Education*. Paris: OECD
- Pires, L., Seco, G., & Martins, G. (2015). Apoio a estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior: a experiência de 10 anos do GTAEDES. In C. S. Freire, C. Mangas & C. Sousa (Orgs.), *Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão (INCLUDiT)*. Leiria: IP Leiria
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: Uma História de Separação*. Porto: Afrontamento
- Wolanin, T.R., & Stelle, P.E. (2004). *Higher Education Opportunities for Students with Disabilities: A primer for policymakers*. Washington: The Institute for Higher Education Policy

# TRAJETÓRIAS CRIATIVAS: ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA INSERÇÃO DE ESTUDANTES EM PROCESSO DE EXCLUSÃO ESCOLAR

Ligia Beatriz Goulart<sup>1</sup>, Liane Saenger<sup>2</sup>

<sup>1</sup> UFRGS-MEC (BRASIL), [goulartlb@hotmail.com](mailto:goulartlb@hotmail.com)

<sup>2</sup> UFRGS-MEC (BRASIL), [lianesaenger@terra.com.br](mailto:lianesaenger@terra.com.br)

## Resumo

Essa pesquisa investiga qual o potencial de interferência da abordagem teórico-metodológica Trajetórias Criativas, corporificada em ações educativas e metodologia alternativa, no processo de aprendizagem de estudantes de 15 -17 anos de idade, com grande defasagem de escolarização. Tem como objetivo analisar a metodologia utilizada para inserir os sujeitos no sistema regular de ensino de forma integrada estimulando autonomia, autoria, protagonismo e criação: formação cidadã. Ações acontecem, desde 2012, em seis escolas de periferia no sul do Brasil com aproximadamente 200 estudantes/ano. Os sujeitos dessa pesquisa são professores de ensino básico da rede pública que trabalham com estudantes em condições sociais desfavoráveis, residentes em áreas de periferia urbana, pertencentes a comunidades pobres, violentas, de alta vulnerabilidade social e que apresentam rendimento escolar caracterizado pela repetência e evasão. São parceiros que aderiram à proposta livremente, por sentirem-se desafiados a construir novas alternativas de aprendizagem. A metodologia da pesquisa utiliza a análise de conteúdo aplicada a relatórios dos professores envolvidos ao final de cada etapa. Também são analisadas as falas dos professores em reuniões de estudos e assessoria pedagógica. A experiência evidencia que a metodologia contribui para a redução da evasão de estudantes, contribuindo para sua reinserção social ao ampliar a autoconfiança desses sujeitos e criar condições de sua efetiva participação e atuação em diferentes contextos.

Palavras-Chave: Jovens de 15 a 17 anos, metodologia, professores.

## Abstract:

This research has investigated what the potential interference of theoretical and methodological approach Trajectories Creative, embodied in educational and alternative methodology, in the learning process of 15 -17 year-old students with a large gap of schooling. It has aimed to analyze the methodology used to enter the individuals into the regular system in an integrated way of teaching stimulating autonomy, authorship, leadership and creation: the civic education. Actions have taken place, since 2012, in six outskirts schools in the Southern of Brazil with approximately 200 students / year. The subjects of this research are basic education teachers of public schools working with students under unfavorable social conditions, who have been living in areas of urban periphery, from poor, violent and high social vulnerability communities and they have been presenting some school performance characterized by repetition and dropout. Those teachers have been partners who joined the proposal freely; they felt challenged to build new learning alternatives. The research methodology has used content analysis applied to teachers' reports who have been involved at the end of each stage. Besides the teachers' speeches have been analyzed in study meetings and pedagogical guidance. Experience has shown that the methodology has contributed to the reduction of dropout students, contributing to their social reintegration for increasing the self-confidence of these subjects and creating conditions for their effective participation and performance in different contexts.

Keywords: 15 to 17 year-old young students, methodology, teachers

Os dados de 2015 do Censo da Educação Básica, para a faixa etária de 04 a 17 anos de idade, identificam 1.665.333 estudantes matriculados em 2014, que não renovaram as matrículas no ano seguinte. Entre os motivos estão mudanças de endereço, problemas de saúde, insatisfação escolar e trabalho infantil. Para isso, entre outros movimentos de políticas públicas federais, foi criado o Programa de Acolhimento, Permanência e Êxito (Pape): de Volta para Escola que tem como objetivo levar até 1,6 milhão de crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade, de volta às salas de aula. O Pape envolve educação, saúde e assistência social para reduzir a evasão escolar e ampliar as possibilidades de conclusão da Educação Básica. Fazendo parte desse movimento, o Projeto *Trajétórias Criativas* (TC) é uma proposta metodológica direcionada a estudantes com idades entre 15 e 17 anos retidos no ensino fundamental. Esses sujeitos caracterizam-se por estarem em situação de vulnerabilidade social, habitarem áreas periféricas urbanas e constituírem uma população de aproximadamente 3 milhões indivíduos, ainda na escola, mas em processo de evasão. As ações do Projeto *Trajétórias Criativas* têm como compromisso a transformação curricular focada no desenvolvimento da autoria, da criação, do protagonismo e da autonomia para garantir que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral desses sujeitos seja respeitado e efetivado. Esses conceitos, princípios norteadores da proposta, são entendidos conforme é apresentado na figura 1.

autoria	qualidade relacionada à condição dos parceiros responsáveis por criar algo que passa a integrar a proposta educativa ou que é produto de sua implementação.
criação	ação de produzir, inventar ou recriar algo que passa a integrar a configuração da proposta, ou que é produto de sua implementação, tal como uma estratégia de ação, uma solução operacional, um texto etc.
protagonismo	atuação de um ou mais parceiros ao intervir no contexto social com a finalidade de encaminhar a solução de um desafio, conflito ou problema.
autonomia	capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e inter-dependências na relação das trocas que estabelece com o meio.

Fig.01 – Princípios norteadores – DUTRA, 2014, p. 05

A proposta do Projeto *Trajétórias Criativas* efetiva ações, por meio da articulação das disciplinas, produzindo um trabalho que valoriza, especialmente, as estratégias integradoras. Os componentes curriculares são organizados numa perspectiva interdisciplinar, a partir de atividades desencadeadoras que mobilizem os sujeitos para a aprendizagem, com vistas a desenvolver conceitos e habilidades. O currículo é gerado no movimento da proposta considerando necessidades, interesses e curiosidades dos estudantes. A figura 2, a seguir, caracteriza os tipos de atividades desencadeadoras, disciplinares, interdisciplinares e integradoras, que incentivam os estudantes a pesquisarem e sentirem-se desafiados e, assim, estimulados a solucionarem problemas por eles mesmos formulados a partir de curiosidades ou assuntos com os quais são defrontados. As pesquisas se concretizam na iniciação científica, investimento importante porque provoca os estudantes e contribui para a construção de conhecimentos com sentido.



Fig.02 - Ações desenvolvidas no Projeto Trajetórias Criativas DUTRA, 2014, p. 06

Desde 2012, uma equipe de dez professores, ligados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS), realiza o Projeto Trajetórias Criativas (TC), assessorando professores de doze escolas públicas dos municípios de Porto Alegre e Alvorada, atualmente se expandindo para mais quatro escolas do município de Canoas, área metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado.

As ações educativas ocorrem por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva transdisciplinar articuladas nos interesses, necessidades e curiosidades dos estudantes. Daí o processo ser encaminhado a partir de didática mobilizadora que pressupõe redefinição dos papéis discentes e docentes. As disciplinas, apesar de tratadas de forma integradora, mantêm suas características específicas, aproximando-se pelo objetivo de desenvolver a cidadania. O currículo se constitui como um atravessamento de movimentos com variadas procedências, tempos e espaços. É um espaço de trocas de saberes, em que curiosidades, necessidade e interesses são contemplados com intuito de produzir um constante devir.

Todo esse processo está apoiado em sete volumes em formato de *Cadernos* produzidos pela equipe da universidade e publicados no site oficial do Ministério da Educação<sup>1</sup>. As concepções evidenciadas no projeto Trajetórias Criativas têm como suporte as experiências e pesquisas vivenciadas pelo grupo em escolas, assessorias regionais e cursos universitários de formação de professores, ao longo dos últimos vinte anos. A base teórica se apoia nas ideias sobre ensino pela via de projetos de pesquisa desenvolvidas por Fernando Hernández, especialmente quando enfatiza o caráter processual e colaborativo dessa proposta e explicita a maneira conjunta como é produzido, destacando o papel das experiências geradas nas trajetórias de aprendizagem para a construção do planejamento. Trata-se de uma maneira de encarar as relações pedagógicas de modo diferente para que os estudantes aprendam com sentido e muito mais do que conteúdos disciplinares. São fundadoras, também, as concepções de processos interativos propostas por Pierre Lévy, quando explicita o valor a reciprocidade, pois tais ações remetem à comunicação efetiva de forma simultânea, a possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem nos dois sentidos, aspectos fundamentais numa proposta que tem como princípio a troca e o compartilhamento para promover a autoria, autonomia, criação e protagonismo. Destacam-se ainda as ideias de Santomé sobre o sentido do currículo escolar quando chama atenção para o papel das redes na educação, as quais mantêm os sujeitos conectados, favorecendo a compreensão dos

<sup>1</sup> Cadernos Trajetórias Criativas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12624-ensino-fundamental-publicacoes> Acessado em 18 de julho de 2016.

contextos e as leituras de mundo. E, ainda aposta em uma maior estruturação das sociedades, para desenvolver um espírito mais solidário entre os estudantes atuais e entre as gerações, o que exige coordenar de maneira mais eficiente os recursos disponíveis na comunidade. Destaca-se o movimento de adesão das pessoas envolvidas: órgãos públicos responsáveis, gestores das escolas, professores, que atenderam ao desafio de participar de uma experiência inovadora e em constante construção. Reuniões de compartilhamento de possibilidades foram agregando as partes, à medida que essas se apropriaram da proposta. Os trabalhos sempre se iniciaram a partir de reuniões com os estudantes indicados pelas escolas e seus respectivos responsáveis, para que se sentissem acolhidos, parte ativa e focos de interesse desde o primeiro momento. Esse envolvimento foi fundamental para que, de imediato, relatos de observações dos estudantes fossem feitos nas escolas, principalmente dando conta do vivo interesse percebido em não mais faltar e até em estudar. Atitudes que, há muito, não aconteciam mais entre eles na escola regular.

A pesquisa é um recorte das ações desenvolvidas no Projeto desde 2012. Tem como objetivo analisar a metodologia utilizada para inserir os sujeitos no sistema regular de ensino de forma integrada estimulando autonomia, autoria, protagonismo e criação: formação cidadã. Para tanto foram selecionadas duas escolas, dentre aquelas que participam do Projeto. Essa escolha se deve ao fato de ambas terem consolidado a proposta, ainda que orientadas pelas publicações e assessorias pedagógicas do grupo de pesquisa, construindo projetos diferenciados. Uma delas destaca-se por manter o grupo de professores originais desde 2012, mas apenas para os estudantes em defasagem idade/ano de escolarização, a outra porque institucionalizou a proposta do projeto no regimento escolar, expandindo para todas as turmas. Com variações, ambas as escolas se caracterizam por se reportarem à importância das concepções propostas pelo TC.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores de ensino básico da rede pública que trabalham com estudantes em condições sociais desfavoráveis, residentes em áreas de periferia urbana, pertencentes a comunidades pobres, violentas, de alta vulnerabilidade social e que apresentam rendimento escolar caracterizado pela repetência e evasão. São parceiros que aderiram à proposta livremente, por sentirem-se desafiados a construir novas alternativas de aprendizagem. A metodologia da pesquisa utiliza a análise de conteúdo, aplicada a três categorias contidas nos relatórios finais produzidos em cada etapa, a partir da existência do projeto, dos anos de 2012 a 2015. Esses relatórios são uma forma de registro oficial das principais ações desenvolvidas ao longo de cada ano. Mas cabe ressaltar que esses documentos apresentam registros bem insipientes em relação àquilo que é efetivamente seu trabalho e estão documentados muito mais em termos de números. Muito do cotidiano se perde, porque não há registros mais consistentes. Apesar de as ações estarem muito documentadas com fotografias, as práticas carecem de um aprofundamento teórico. As análises estão associadas às ações periódicas de acompanhamento do desenvolvimento do trabalho nas escolas, a partir de registros em portfólio/cadernos de campo dos pesquisadores durante as visitas sistemáticas. Cada pesquisador ou dupla de pesquisadores acompanha uma ou duas escolas ao longo do ano letivo, em diferentes atividades da escola: reuniões de planejamento, apresentações dos trabalhos dos estudantes, assessorias via e-mail e/ou telefone e em postagens em redes sociais.

Entre os itens propostos para serem descritos nos relatórios anuais optou-se pelo destaque às categorias planejamento, currículo e perspectivas/projeções tendo em vista atender os objetivos propostos: examinar as potencialidades da proposta, bem como os desafios que a mesma vem enfrentando, ao longo do período de execução. Com o intuito de ratificar os escritos do relatório são analisadas, também, falas dos professores, registradas em portfólios/cadernos de campo, produzidos nas reuniões de estudos e nas assessorias pedagógicas, mensais. As categorias elencadas: planejamento, o currículo e a perspectivas/projeções são examinadas tendo em vista sua relevância para apreciar o alcance do trabalho e as repercussões pedagógicas.

O planejamento destaca-se como fundamental nesse processo porque o grupo que compartilha, integra e reflete as temáticas curriculares, produzindo um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse movimento o encontro dos professores ganha uma dimensão singular, pois considera as demandas dos estudantes, as necessidades dos professores e os contextos/cotidianos em que a escola está inserida. Reorganizam-se as propostas de trabalho, antes exclusivamente individuais, agora interdisciplinares, integradas e promotoras de aprendizagens significativas. Tudo isto cria, necessariamente, um tensionamento entre os professores imersos em outra lógica, aquela que pressupõe compartilhar, cooperar, trocar e negociar suas ações, ao invés de, como ainda predomina nas escolas, a lógica individual, isolada e unidirecional de professores para estudantes. Caracterizando o desafio que enfrentam, durante reunião, um professor manifestou



seu incômodo: “*No começo foi muito difícil a gente trocar com os colegas, dava certo mal estar ter que pensar práticas conjuntas*”... Também em relação ao trabalho de sala de aula, agora conjunto, expressavam seu desconforto: “... *a gente não se sente à vontade com o colega que está junto durante o desenvolvimento da aula.*” Esse é mais um desafio, no conjunto das inúmeras demandas que o trabalho com esses jovens exige dos professores, acostumados com outro contexto de planejamento.

As duas escolas analisadas constituíram espaços de planejamento diferenciados daqueles das escolas em geral. Ambas possuem turnos especiais para planejamento conjunto – uma exigência da metodologia Trajetórias Criativas -, entretanto mostram diferenças significativas em sua execução, o que repercute de forma marcante nas práticas pedagógicas. Na Escola Professor Gentil Viegas Cardoso há 12 horas reservadas às reuniões semanais, em turno contrário ao das aulas “normais”<sup>2</sup>. Nelas são examinadas as atividades propostas na semana anterior avaliando o significado de cada ação, as demandas e necessidades, com vistas ao replanejamento da próxima semana. Novas ações coletivas e individuais são planejadas com o intuito de retomar aquilo que não funcionou e consolidar as experiências que tiveram êxito, sempre considerando o processo de aprendizagem dos estudantes. Tais períodos também são usados para eventuais reuniões com o corpo diretivo e coordenação pedagógica, com a finalidade de identificar possíveis demandas físicas e/ou de recursos humanos. No início, as reuniões com a equipe diretiva eram mais frequentes, pois ainda era necessário acordar e realocar os recursos humanos, apropriação da proposta, estudo, leituras e reorganização dos espaços. Cabe destacar que na escola em questão os professores que assumiram a proposta em 2012 permanecem até hoje, com exceção de uma professora que se afastou, ainda no primeiro ano, por motivos particulares. Esse fato tem contribuído para a efetivação de um trabalho mais consistente, pois a apropriação dos princípios já está mais consolidada e os professores referem que aprenderam a trabalhar de forma conjunta, portanto, num processo de planejamento, agora mais fluido.

No grupo da Escola João Goulart também há horas para planejamento, mas apenas quatro, um turno, portanto. Utilizam esse tempo para organizar o trabalho cotidiano que envolve a destinação dada aos tempos escolares da semana, isto é, atividades a serem realizadas na semana seguinte (propostas interdisciplinares, ações disciplinares, iniciação científica, entre outras). Estabelecem, também, links entre as temáticas propostas e os conteúdos curriculares, bem como, as possibilidades de integração dos mesmos. Nos relatórios reportam a importância de retomada da proposta semanal anterior e da avaliação do desempenho dos estudantes, no sentido da correção das rotas. Os professores chamam atenção, ainda, para as reuniões administrativas, sempre com a presença da coordenação e com periodicidade definida conforme as necessidades do grupo.

Em relação a essa escola, cabe destacar, o significado que a proposta Trajetórias Criativas produziu nesse grupo. Professores e gestão, a partir de 2014, reorganizaram o trabalho pedagógico da escola inteira e estenderam a metodologia Trajetórias Criativas para as demais turmas, inclusive com a formalização desta nova modalidade de reuniões, na reescritura do regimento escolar.

Isto significou conquista em relação aos horários de planejamento compartilhado e garantias de manutenção de propostas interdisciplinares. Os quatro períodos semanais passaram a ser uma conquista de todos os professores, agora reunidos semanalmente por quatro horas para desenvolver atividades interdisciplinares, inspiradas nas ações do Projeto Trajetórias Criativas. Essa mudança é expressiva, pois a partir de então todas as turmas da escola desenvolvem propostas orientadas a ações integradoras, com destaque para aquelas já desenvolvidas no TC, como a iniciação científica. A escola inseriu no regimento escolar mudanças que contemplam a possibilidade de planejamento conjunto e a criação de uma disciplina de Projeto Interdisciplinar (PI), espaço diferenciado que promove práticas pedagógicas orientadas à iniciação científica e propostas integradas. Ainda que as reuniões aconteçam em turnos diferenciados, a coordenação pedagógica busca integrar o grupo, articulando os trabalhos dos diferentes componentes curriculares e promovendo troca entre os professores e reuniões semanais para que, dentro das possibilidades da escola e dos professores, haja compartilhamento, discussão e estudo orientado sobre temáticas relacionadas aos desafios da proposta (IC, Acolhimento, Indisciplina, Leitura Compreensiva, etc.).

---

<sup>2</sup> As aulas normais são as que acontecem no turno da tarde e contemplam os diferentes componentes curriculares em ações disciplinares, interdisciplinares e integradas. No entanto, algumas propostas derivadas de necessidades dos estudantes funcionam em turno contrário como é o caso do teatro, da horta, da casa reciclável, das oficinas. Destaca -se que os estudantes têm nesses professores o apoio e o acolhimento para consolidar suas aprendizagens

Destaca-se que a ampliação do espaço de planejamento de quatro horas, para toda escola, constitui-se em algo positivo porque as assessorias da Universidade e os seminários de imersão, antes só para professores envolvidos com TC, agora se estendem a todos os professores, o que é reportado como positivo para a qualificação do trabalho pedagógico dessa escola. Entretanto, é possível perceber nos materiais produzidos que nem todos os professores conseguem compreender o processo e estabelecem os contatos de trabalho, mais a partir de afinidades das áreas do que pelas possibilidades integradoras propriamente ditas.

Outra categoria de análise nessa pesquisa é currículo, aqui entendido como o conjunto de ações desenvolvidas pelos professores a partir das orientações metodológicas e a apropriação dos fundamentos da proposta TC. Nesse sentido, as duas escolas encaminham práticas iniciais que procuram dar conta das questões relacionadas ao acolhimento, tendo em vista lidarem com sujeitos duplamente excluídos: pela sociedade e pela própria escola, que os considera problemas nas turmas regulares. Nas palavras dos professores do TC, *“ao serem colocados nas turmas de TC, os estudantes reorganizam toda a escola, em turmas regulares e de TC, contribuem para mais tranquilidade nos turnos”*. Essas ideias justificam a preocupação especial para com as primeiras atividades, que visam aproximar esses estudantes – muitos perderam a confiança na escola - de seus professores – que precisam ser vistos como parte da equipe estabelecendo cumplicidade para que a proposta possa acontecer. Os relatórios das duas escolas mostram essa importância quando planejam ações que dedicam um tempo expressivo para esse objetivo. Metade do tempo escolar diário, durante pelo menos um bimestre, é dedicada às ações de acolhimento que reconstituem a escola como espaço de estudos no interesse dos estudantes: aos do TC, empenhados porque incluídos; aos de suas turmas de origem, tranquilizadas sem os colegas “bagunceiros”.

Na escola Gentil Viegas esse – o acolhimento - é um ponto de destaque no currículo, pois entendem que *“criar vínculos e ampliar autoestima dos alunos, produzir regras para a reorganização dos trabalhos e das relações interpessoais”* deva ser o objetivo principal do trabalho com os estudantes.

O “conteúdo” proposto para esses estudantes, conforme comentam os professores, *“é escutá-los e fazer com que se sintam bem na escola”*, por isso os esforços são, sempre, em relação à produção de práticas que valorizem as qualidades desses sujeitos, mantendo-os na escola.

É destaque também a reorganização da estrutura de distribuição das aulas. Os professores rompem com a grade de horários tradicional e estabelecem novo modelo, por blocos de dois tempos. O primeiro bloco/tempo, com dinâmicas preferencialmente fora da sala de aula, e o segundo, exercícios que promovem *“capacidade de expressão oral e corporal, de observação, de questionamento, bem como o desenvolvimento da autonomia”*. Há sempre cuidado com as formas de expressão tradicionais e essenciais, no sentido de preservar aquelas que envolvem a escrita e interpretação, raciocínio lógico com vistas à promoção do gosto pelo aprender.

A proposta de Iniciação Científica para os grupos do TC começa a ser esboçada já no primeiro bimestre do primeiro ano de sua implementação, ainda que os professores explicitem dificuldades em compreender a sua execução, tendo em vista diferirem daquilo que é a prática do trabalho até então. Em um trecho do relatório lê-se: *“Há alguma confusão entre proposta TC e estrutura tradicional”*.

Percebe-se, ao longo dos anos subsequentes, que os professores, gradativamente, vão se apropriando das possibilidades de trabalho ofertadas pela metodologia TC e, num movimento de experimentação, vão propondo Ações Integradas e Iniciação Científica, a partir das suas leituras e compreensões sobre o TC. As releituras produzidas nesse movimento repercutem de forma significativa nas práticas pedagógicas e na redefinição do currículo.

Sobre o início da IC, por exemplo, a escola João Goulart reporta que o processo foi demorado, pois houve estranhamento em relação à proposta. Escrevem no relatório do primeiro ano que: *“o IC se iniciou apenas em novembro quando constatou-se maturidade e curiosidade por parte dos alunos, pois no começo eles estavam bastante envolvidos em querer sair do espaço da escola, conversar, sentir outras coisas, lugares...”*. Percebe-se, aqui, também a preocupação dos professores em oportunizar situações diferenciadas no sentido de afiliar os estudantes à proposta, mobilizando-os para aprendizagens em novo contexto.

Ao final do primeiro ano de trabalho, os professores da escola João Goulart encaminharam ações que determinaram mudanças significativas, não só nas ações do projeto TC, mas em toda a escola. O grupo de professores instituiu a disciplina de Projeto em todas as turmas, o que demandou outra organização para a grade de horários. Estudantes e professores trabalham três períodos/tempos semanais com atividades de pesquisa e ou integradas. Essa transformação se manteve

extraoficialmente até 2014 como destaca o relatório de 2012. *“Oficialmente, permanecia-se registrando o currículo do regimento. Os professores registravam o momento do projeto em sua disciplina”*. Referiam-se a não ferir as regras de registros de atividades escolares de modo tradicional, ou seja, por disciplinas. Tentam esclarecer que as mudanças estavam nas práticas e no

funcionamento do trabalho pedagógico, entretanto, nos documentos mantinham a organização antiga. A partir de 2014, reunidos com os gestores da escola e da 28ª Coordenadoria Regional de Educação (28ª CRE), incluíram as transformações no regimento escolar e, garantindo, desta forma, a permanência da nova organização curricular, com novos formatos de registro correspondentes.

Os professores da escola Gentil Viegas, conforme relatório de 2013, além do planejamento conjunto, também o executam de forma conjunta, mesmo que isto possa trazer algum desconforto como já foi mencionado. Agora são dois professores que trabalham de forma conjunta em cada um dos grupos de estudantes e há também mais um professor, denominado volante, para auxiliar estudantes em relação às atividades propostas e/ou atender aos responsáveis que comparecem à escola, eventualmente. A preocupação com o acolhimento, tanto dos estudantes quando das famílias, reforçando as ações de aproximação com a escola, permanece.

Os professores organizam as demandas dos conteúdos necessários à promoção para as etapas de escolarização subsequentes, considerando as habilidades dos estudantes e seus interesses para ampliar as aprendizagens e, para tanto, constroem propostas interdisciplinares, ações integradoras, pois essas se mostram importantes instrumentos para aprendizagens significativas. Assim, a organização dos horários semanais é móvel, flexível e contempla as necessidades e as curiosidades dos estudantes, bem como, as demandas do grupo de professores.

Segundo esses professores, é significativo que se elabore o *“horário em tabela, definida semanalmente, na qual aparecem momentos de Iniciação Científica, Atividades Integradas, Arte, Disciplinas Tradicionais, etc.”* Essa frase ajuda a perceber que a metodologia do TC já está incorporada às ações, inclusive discriminadas nas atividades a serem desenvolvidas ao longo do trabalho semanal, isto é, já fazem parte do cotidiano escolar de professores e estudantes.

As duas escolas relatam que há um desassossego em relação à frequência e aprendizagem dos estudantes, pois a condição de multirrepetência produz a evasão. Nesse sentido, buscam trazê-los para o ambiente escolar por meio de atividades de contraturno.

Dentro das possibilidades, as duas escolas, oportunizam oficinas variadas, mobilizadoras de interesses, sempre que possível articuladas às temáticas desenvolvidas no TC. Promovem Trabalhos de Campo<sup>3</sup> de caráter sócio cultural, esportivo e pedagógico, de modo que os estudantes ampliem seu “capital cultural”.<sup>4</sup> Esses sujeitos, jovens pobres da periferia de uma grande cidade, estão limitados ao contato com a cultura local, ainda que possam ter acesso à internet. O uso de equipamentos disponibilizados em diferentes ambientes, por meio de visitas a museus, exposições, teatro, cinema, etc. amplia suas oportunidades/capacidades de compreensão dos contextos, proporciona novos convívios sociais e cria condições de novas aprendizagens, o que os habilita “[...] a apresentar não somente os melhores desempenhos escolares, como também uma relação de naturalidade e de intimidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente.” (CUNHA, 2007, p.505)

Os professores relatam que as atividades desenvolvidas, ainda que atendendo à metodologia do TC, têm como horizonte a progressão desses sujeitos para o Ensino Médio, o que significa considerar conteúdos e habilidades necessários a essas etapas de escolarização e que possuem caráter mais tradicional.

A avaliação mantém-se como um desafio importante, pois além de outro olhar sobre o ensinar e o aprender, foi preciso deslocar também as concepções de avaliação e introduzir outros instrumentos e critérios que estivessem mais afinados com o trabalho do TC. Os relatos sobre os materiais usados aparecem assim descritos: *“os critérios e instrumentos foram sendo redimensionados, pois, o foco*

---

<sup>3</sup> Trabalhos de Campo ou Saída a Campo está detalhada no Caderno 2 Trajetória Identidade disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/jovens-de-15-a-17-anos> acessado em 24 de agosto de 2016.

<sup>4</sup> A expressão Capital Cultural refere-se ao conceito presente na obra *Les héritiers de Bourdieu e Passeron* (1964).

*estava na responsabilidade e na autonomia. Assim, organizamos tabelas de referência para registrar elementos da avaliação e introduzimos o portfólio<sup>5</sup>, o caderno de projetos<sup>6</sup> e os mapas conceituais<sup>7</sup>.*

A escola Gentil Viegas salienta a repercussão positiva do trabalho do TC junto aos responsáveis, já que seus filhos eram estudantes “problema”. Nesse sentido escrevem *“há um maior interesse dos pais com relação à aprendizagem e postura de seus filhos, e os mesmos relatam que se sentem satisfeitos”*.

A última categoria de apoio à análise, Perspectivas/Projeções, é a que considera as expectativas em relação ao Projeto Trajetórias Criativas, em relação ao envolvimento dos estudantes, dos professores, dos gestores da escola e da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), bem como o acompanhamento dos pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Na referida categoria destacam a importância do resgate desses estudantes e, nesse sentido, entendem que o acompanhamento das suas trajetórias, ao saírem do Projeto, merece especial atenção. Para tanto relatam que precisam *“convidar os alunos a vir na escola fazer relatos sobre sua experiência enquanto Trajetórias e as novas experiências”*. Reforçam que esse acompanhamento é fundamental, mas não têm controle da continuidade da escolarização desses estudantes, já que as etapas seguintes são realizadas em outros estabelecimentos e, por isso valorizam, quando *“[...] alguns de nossos alunos vêm até a escola para contar como está sendo a nova experiência”*.

Os professores ressaltam a necessidade de discussões com as assessorias da Universidade para esclarecer algumas ações da metodologia, especialmente a Iniciação Científica. Um trecho de relatório diz que gostariam de *“atividades que pudessem ser desenvolvidas com alunos, trabalho com mapas conceituais, desenvolvimento da Iniciação Científica.”* Também propõem olhar especial sobre *“[...] atividades integradas bem dinâmicas que gerem desconforto e desequilíbrio cognitivo, que possamos utilizar com os próprios alunos, mas que nos levam a refletir sobre a importância e o interesse que a mesma pode gerar.”* Percebe-se que os professores se sentem desafiados a enfrentar a proposta, mas ainda inseguros, em relação à metodologia, pois esta pressupõe uma leitura sobre ensinar e aprender distinta daquela que vem sendo efetivada nas escolas, como regra geral. Percebem a potencialidade da proposta, no processo de resgate dos jovens em situação de vulnerabilidade social, mas reportam desestabilizações produzidas pela incerteza da manutenção da equipe de professores ao final de cada ano letivo. Na escola João Goulart, tal contexto tem determinado retomadas e dificuldades de consolidação da proposta enquanto na Escola Gentil Viegas, isto nem é mencionado nos relatórios, já que o grupo se mantém constante.

Os dois grupos de professores enfatizam a relevância da integração entre as escolas e destacam o valor das *“trocas entre as escolas (debates e possíveis intervenções)”*. Há a necessidade de uma realimentação do trabalho e o compartilhamento das experiências de cada grupo. A condição econômica, social e, especialmente, psicológica dos estudantes em vulnerabilidade, repercute no ambiente escolar e gera desconforto em muitos professores. Eles sentem-se impotentes frente ao contexto, por isso reivindicam seminários sobre essas temáticas e manifestam como sugestões *“[...] atividades a serem trabalhadas nos seminários que refiram a família de hoje, a juventude na atualidade, o acolhimento, a vulnerabilidade e as drogas”*.

Considerando a importância de ações que mobilizem os interesses e as necessidades dos estudantes e trabalhos que os mantenham curiosos, há preocupação com os espaços físicos e os materiais pedagógicos, nem sempre adequados para atender a essas demandas. Para destacar a relevância de ensinar considerando as curiosidades, Goulart (2011) refere:

As curiosidades são o motor do aprender. Elas precisam estar ativas e isto só acontece por meio da instigação provocada pela inserção em diferentes espaços, produzindo e ampliando as interações. Nesse sentido, o sujeito mantém-se alimentado pela variedade de possibilidades oferecidas pelo mundo que o rodeia [...] (GOULART, 2011, p.57)

<sup>5</sup> O portfólio é um instrumento de registro das atividades dos estudantes a partir da sua perspectiva. Expressam suas ideias e compreensões sobre o trabalho em diferentes linguagens alguns, inclusive, aproximam-se de álbuns fotográficos

<sup>6</sup> O Caderno de Projetos referem-se aos registros da disciplina de Projetos Integrados espaço de três horas/períodos semanais em que mais de um professor desenvolve as ações de Iniciação Científica.

<sup>7</sup> Mapas Conceituais são esquemas em que os estudantes registram as etapas da construção de conhecimentos produzida ao longo do trabalho. São importantes instrumentos para entender o processo de aprendizagem e oportunizar as intervenções do professor.

Reconhecendo a valor da curiosidade, os professores solicitam atenção especial dos gestores em relação às condições materiais para que os estudantes se mantenham mobilizados. Demandam melhorias na infraestrutura das escolas, disponibilidade de salas em contraturno para atividades complementares, material pedagógico e computadores com internet para efetivar a Iniciação Científica, especialmente.

Os relatórios dos primeiros anos de implementação do projeto referem a importância da autonomia no trabalho dos professores. Querem produzir uma caminhada própria e, nem sempre, se sentem autorizados porque entendem que não são sempre valorizados em suas ações. Aquilo que fazem é muito significativo, mas muitas vezes, não guarda articulação com as questões teóricas, sendo mais práticas, pouco reflexivas. Ensinar e aprender, no século XXI, tem sido cada vez mais complexo, tendo em vista a quantidade de fatores intervenientes. Talvez essa complexidade não seja privilégio deste tempo, pois ser professor, ainda que em outros tempos e espaços, sempre foi uma tarefa extenuante, exigindo compromisso social e competência profissional. Há que se desenvolver práticas que possibilitem a autoprodução dos sujeitos, o lugar onde se promova a cidadania e a compreensão do mundo, garantindo respeito pessoal e profissional aos seus trabalhadores.

Pelo que se apresentou é possível salientar em direção ao proposto aos aspectos dados como essenciais ao alcance resultados, salientados pelos professores e em nossas observações. Tais aspectos, ainda que aparentemente óbvios, nem sempre recebem suficiente atenção, de forma integrada, menos ainda de forma concomitante como é o caso aqui. Considerados muito pontualmente nas escolas em geral, aqui se tenta considerá-los simultaneamente. Isso se refere a reuniões regulares e específicas de professores, à quebra de aspectos consagrados como grades curriculares, a horários rígidos e a tentativas de homogeneização de turmas, ao foco no potencial dos estudantes, à proposta pedagógica fundamentada, mas em permanente construção, ao protagonismo de todos os envolvidos, a tempo para troca ideias e reflexões, à inclusão de responsáveis da comunidade pelos alunos, à efetiva atuação da equipe diretiva, a concepções inovadoras sobre o que é aprender e educar e a muita coragem.

Pode-se afirmar também que existem etapas e elementos que precisam ser preservados a cada renovação dos processos, e que devem fazer parte obrigatória nessas relações de aprendizagem. Trata-se de situações, tais como: integração efetiva dos responsáveis pelos alunos TC através de reuniões esclarecedoras; estímulo cotidiano ao protagonismo dos estudantes, que voltam a sentirem-se capazes na comunidade escolar e parte integrante da comunidade local; exploração de técnicas e recursos disponíveis na produção de situações de reflexão científica; realização de trabalhos de campo que explorem as possibilidades de cidades educadoras; fortalecimento das relações de equipe capazes de migrar da colaboração para a cooperação não apenas entre os estudantes, mas desses com todos os seus professores e equipes diretivas, com suas comunidades, com profissionais especializados, com setores políticos, com instituições públicas e privadas, bem como com setores produtivos agropecuaristas, industriais e comerciais; experimentações sensíveis ligadas, principalmente a vivências artísticas, em contatos muito diretos com artistas e suas produções.

As reflexões sobre as experiências dessas escolas fazem lembrar o quanto, num quadro geral, são poucas as mudanças escolares significativas ao longo de séculos, mas, também, como muito podem alterar-se por metodologias como a do Projeto Trajetórias Criativas. Tal afirmativa se apoia na vivência concreta na qual se está a analisar, que se empenha em colocar na roda teórico-prática, ao mesmo tempo, situações de real aprendizagem e que valorizam as pessoas em seu conjunto.

O termo TRAJETÓRIAS que denomina o projeto relaciona-se ao que ocorre nas escolas que adotam sua metodologia: constroem percursos próprios associados ao entendimento que conseguem ter da proposta e às especificidades com que se deparam. Percorrem trajetórias prático-reflexivas produzidas e publicadas pela equipe universitária que assessora o projeto. As escolas servem como pontos de partida nesse processo, mas não apresentam pontos de chegada nem delineiam as vias e vieses pelos quais cada grupo deve trilhar. Determinam sim a essencialidade de planejamento, as responsabilidades profissionais dos proponentes, a necessidade de ativar a criatividade de todos. Após tantos anos de relações construtivas, ficam algumas certezas: por lidarem com seres humanos, vivos, os professores sempre sentirão inseguranças, sempre precisarão de suporte e, principalmente, sempre encontrarão respostas se compreenderem os alunos e cooperarem com seus colegas de trabalho. Assessorias externas podem ser muito salutares para as escolas, desde que essas não se sintam constrangidas em suas tarefas. Contribuem, principalmente, para trazer possibilidades de renovação e ânimo. Um corpo docente se torna tão mais efetivo quanto mais conseguir firmar um espírito de grupo, alicerçado na permanência mais prolongada de seus membros. Muitas dúvidas permanecem, mas do tipo desafiador: o que avisa que vale tentar.

Sedução, confiança, reciprocidade, investimentos material/cultural/afetivo, direito de aprender, mas também de duvidar, de não compreender, de pedir ajuda, de muito estudar, de errar e acertar. Eis elementos essenciais a qualquer profissão, mas em especial às relacionadas ao ensino formal.

## REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Amália de Almeida. (2016). O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>, acessado em 24 de agosto de 2016.
- DUTRA, Italo Modesto [et al]. (org.) (2014) *Cadernos Trajetórias Criativas*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12624-ensino-fundamental-publicacoes> Acessado em 18 de julho de 2016.
- GOULART, Ligia Beatriz. (2011). *Alunos e professores fazendo geografia: a rede ressignificando informações*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 200p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- LEVY, Pierre. (2000). *Cibercultura*. São Paulo: Trinta e Quatro.
- WELP, Anamaria K. de S, SARMENTO, Simone e KIRSCH William.(2013). Entrevista com o professor Fernando Hernandez. In *Revista Bem Legal*. Porto Alegre, 4(1). Disponível em: [http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no\\_1\\_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez](http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez), acessado em 15 de agosto de 2016.
- SANTOMÉ, Jurgo. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso.

# A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A LITERATURA INFANTIL: PERSPETIVAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Célia Marques<sup>1</sup>, Glória Bastos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>CEMRI, Universidade Aberta (Portugal), *ch-ms@hotmail.com*

<sup>2</sup>CEMRI, Universidade Aberta (Portugal), *gloria.bastos@uab.pt*

## Resumo

A sociedade em que vivemos, cada vez mais globalizada, caracterizada por fenómenos migratórios frequentes, está marcada pela interação de diversas culturas, línguas, religiões. Estas interações estão visíveis no contexto escolar, um espaço, frequentemente, onusto de diversas culturas. E a escola continua a ter de responder a esta diversidade, por isso surge a necessidade de educadores e professores terem uma intervenção adequada. A problemática da educação intercultural surge, assim, como uma temática sempre atual. Neste texto aborda-se esta questão, a partir de um enquadramento que reflete sobre os desafios colocados atualmente a uma educação intercultural e pelo papel que a literatura infantil pode assumir no contexto da educação pré-escolar. Em seguida analisam-se as relações entre as perspetivas e as práticas de um grupo de educadoras de infância, a partir dos relatos realizados pelas mesmas. Verifica-se que, embora reconheçam a importância de uma abordagem intercultural no jardim-de-infância, as suas práticas situam-se em níveis ainda incipientes.

Palavras-chave: Educação intercultural, Educação pré-escolar, Literatura infantil, Formação de professores.

## Abstract

The society we live in, increasingly globalized, is characterized by frequent migratory phenomena. This society is also characterized by the interaction of different cultures, languages, religions. These interactions are visible in the school context, a space often filled with diverse cultures. And the school still has to respond to this diversity, so there is the need for educators to have an appropriate intervention. The issue of intercultural education emerges, as well as an ever-present theme. In this paper this issue is approached from a framework that reflects on the challenges currently posed to intercultural education and the role that children's literature can assume in the context of pre-school education. Then we analyse the relations between the perspectives and practices of a group of kindergarten teachers, from reports made by them. It is found that, while recognizing the importance of an intercultural approach in kindergarten, their practices are positioned at incipient levels.

Keywords: Intercultural education, Pre-scholar education, Children's literature, Teacher's education

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual, cada vez mais globalizada e caracterizada por fenómenos migratórios frequentes, está marcada pela interação de diversas culturas, línguas, religiões, costumes. Estas interações estão presentes na escola, que se constitui, cada vez mais, como um espaço multicultural. Torna-se essencial a estimulação da educação intercultural, que se traduz, na perspetiva de Delors, em quatro premissas: “aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos”. Importa sublinhar que a problemática da educação intercultural permanece com extrema atualidade e pertinência, sendo que a intervenção deve começar logo nas primeiras idades, sabendo-se que os estereótipos culturais se adquirem na infância.

A intervenção dos educadores, na educação intercultural, poderá fazer-se com recurso à literatura infantil, valorizando as suas potencialidades, enquanto recurso intercultural. Pretendemos, assim, apresentar alguns resultados preliminares de um estudo centrado na articulação entre Educação Intercultural e Literatura Infantil, dando ênfase às perspetivas e práticas na educação infantil. O

educador de infância, enquanto agente educativo, deve responder à diversidade, potencializando a mesma como uma fonte de aprendizagem para todos, onde se torna indispensável estimular a aquisição de competências através da educação intercultural. Esta questão deve ser entendida como um processo de atualização permanente, se tivermos presente as palavras de Banks (2009): “educational equality, like liberty and justice, is an ideal toward which human beings work but never fully attain. (...) When prejudice and discrimination are reduced towards one group, they are usually directed toward another group or take new forms”.

A educação intercultural implica, assim, uma mudança de atitude nos educadores, mas também a sensibilidade para os múltiplos recursos que poderão facilitar a abordagem intercultural. É neste sentido que, a literatura infantil tem uma enorme importância, pois constitui-se um recurso pedagógico potencial, no que respeita às atividades pedagógicas orientadas, no sentido da educação intercultural.

## 2 ENQUADRAMENTO

### 2.1 Desafios atuais na educação intercultural

Conhecedores das alterações culturais existentes na Escola, enquanto contexto educativo e social, consideramos que o papel do professor tem bastante relevância na forma como estas mudanças se irão traduzir nas aprendizagens e no processo de educação dos alunos.

Mas, para intervir, numa Escola mais rica culturalmente, fruto de constantes movimentos migratórios, de que educadores/professores precisamos? Recorremos à perspetiva de Moreira (2001, p.43), que nos apresenta algumas questões, que se constituem um bom objeto de reflexão:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?

É evidente que a nossa atenção se centra, de imediato, no processo de formação de professores. Esta constitui-se a raiz de um longo processo, de aquisição de competências, que permitem ao docente ter um perfil assertivo relativo à multiculturalidade e à educação intercultural.

Por isso, tem vindo a ser defendido que a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados. É, portanto, uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (Leite, 2005, p. 372).

Não há qualquer sentido continuar a formar professores da mesma forma, com competências descontextualizadas e inadequadas à realidade escolar, com a qual se irá deparar. É urgente formar professores numa perspetiva intercultural, para que colaborem, de forma ativa, na educação intercultural dos alunos. Por isso torna-se indispensável repensar a formação de professores, nomeadamente no sentido de os dotar das competências necessárias para intervir no processo de sensibilização e aquisição da competência intercultural. E este processo deve preocupar-nos de forma permanente e não apenas quando surgem problemas na escola e na sociedade, ou quando o tema aparece em destaque na comunicação social. Neste sentido, o caminho a percorrer será segundo a perspetiva de Yus (1999, p.20, citado em Dias, 2009, p. 115):

O paradigma da escola aberta reforça a ideia da inter-relação dialética entre a escola e o meio, ou a de partilhar a tarefa educativa entre a escola e o meio, ou a de partilhar a tarefa educativa entre profissionais e os outros agentes educativos, assim como a necessidade de admitir criticamente o “ruído de fundo” do ambiente social onde a escola está



inserida, percebendo na diferença a injustiça social e exigindo a tolerância e o interculturalismo.

Considerando o professor como um agente educativo essencial no processo de educação intercultural, este deve constituir-se um mediador que desmistifique preconceitos, respeite os valores, valorize as diferentes culturas, de modo a enriquecer todos (escola, famílias e meio envolvente).

De acordo com Canen (2001, p. 211), “O professor deve também procurar desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais”. Convém ter presente que, sobretudo, na educação infantil, o professor constitui-se como um modelo essencial para os seus alunos, e deverá adequar, não só, as suas atitudes, como a sua metodologia de trabalho com o objetivo de ajudar os alunos a pensar, a agir culturalmente, para que possam desenvolver “foundations, frameworks, skills, and knowledge to develop an understanding of underlying cultural values, communication styles, and worldviews to better understand others” behaviors to interact effectively and appropriately with others and, ultimately, to become more interculturally competente” (Deardorff, 2009, p. xiii).

De facto, será importante salientar que é essencial fomentar o conhecimento, na área da interculturalidade, no processo de formação contínua dos professores, levando estes profissionais a aprender a adequar a sua prática a cidadãos que devem aprender, diferentes formas de estar, de viver e de ver o mundo, respeitando as diversas relações marcadas pela mobilidade, enquanto fenómeno global.

Nesta perspetiva multicultural, cabe ao professor desenvolver atitudes e valores que lhe permitam potenciar a descoberta mútua entre os alunos, a partilha de saber, bem como experiências e vivências em prol de um enriquecimento do grupo, ajudando as crianças na distinção “between useful cultural expectations and harmful restrictions of stereotyping for both themselves and other” (O’Neil, 2010, p. 41). Como recorda Roberto Carneiro (2008), o docente deve ter como princípio que educar para a interculturalidade implica uma educação dos olhares que temos sobre o mundo, aprendendo nomeadamente a apreciar os que nos rodeiam, próximos ou distantes.

A aprendizagem intercultural será um dos principais recursos da educação intercultural, onde esta aprendizagem faz alusão ao processo individual que envolve atitudes, comportamentos e experiências relacionadas com a interação entre diferentes culturas. De acordo com Ghobeyshi et Koreik (2003, p. 352) que nos apresentam o conceito de aprendizagem cultural como “o desenvolvimento de competência de atuação em situações de contacto intercultural com base numa habilidade de perceção e aquisição de significados estrangeiros em diferentes sistemas de símbolos verbais e não verbais, com o objetivo de poder reconhecer e superar as perceções marcadas pela própria cultura.”

Assim, a aprendizagem intercultural envolve a compreensão e o conhecimento do contexto cultural onde nos inserimos, respeitando e valorizando os outros. Consideramos que é um processo longo e complexo, sendo um processo de descoberta que desafia a identidade de cada indivíduo, com o objetivo de atingir um equilíbrio e uma compreensão mútua. Este processo será fundamental, onde Schwab (2004, p.19) sublinha: “The most important value in a globalised world is respect for, and acceptance of, religious, ideological, ethnic and historical differences.”

A competência intercultural não se resume a um contacto próximo entre diferentes culturas, mas assenta na promoção de aptidões que permitam reagir a diferentes situações interculturais. Este conceito pode definir-se como “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (Spitzberg & Changnon, 2009, p.7)

A competência intercultural apresenta algumas componentes essenciais, sendo que Barrett (2011, p. 3) nos dá um contributo bastante estruturado e categoriza as competências em quatro componentes: atitudes, capacidades, conhecimentos e comportamentos. As atitudes traduzem-se no respeito, na tolerância e na consideração pelas diversas culturas; as capacidades referem-se à interação com outras culturas e também a facilidade de adaptação a diferentes ambientes culturais. As capacidades também se relacionam com as capacidades sociais e linguísticas que favoreçam a comunicação com as diferentes culturas. A elasticidade cognitiva bem como a possibilidade de avaliar diversas perspetivas podem também ser consideradas integrantes das capacidades. O conhecimento relaciona-se com o conhecimento exclusivo das diferentes culturas, as perspetivas, as práticas características de cada cultura, assim como a consciência comunicativa, linguística e cultural. Em relação aos comportamentos, incluem os comportamentos comunicativos assertivos nos encontros

interculturais, assim como a flexibilidade no comportamento comunicativo e cultural. Por último, a atuação da sociedade, está também incluída nos comportamentos, onde o objetivo principal é de atingir o equilíbrio e eliminar as discriminações, os conflitos e os preconceitos.

## 2.2 A literatura infantil na educação intercultural

Considerando as palavras de Teresa Colomer (1999), desde a segunda guerra mundial que um dos valores primordiais da literatura infantil e juvenil é fomentar o conhecimento e o respeito pelas outras raças e culturas. De facto, os livros de ficção para crianças e jovens, porque se constituem como um lugar de cruzamento de olhares do leitor com a alteridade e outras culturas e formas de ver o Mundo, podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de acolhimento para com o Outro, designadamente na condição de (i)migrante.

Como já escrevemos noutra local (Tomé e Bastos, 2013), através da literatura, os leitores podem aprender valores essenciais como o altruísmo, a tolerância, a solidariedade, o civismo, a aceitação do Outro e da sua diferença, quer esta se refira à nacionalidade, à raça, à cor, ao credo, à condição física ou mental ou orientação sexual. Neste contexto, vários autores portugueses têm demonstrado a importância da literatura para os mais novos no desenvolvimento de atitudes de respeito, compreensão e aceitação das diferenças culturais e étnicas (cf. Balça, 2007; Bastos, 2008; Morgado & Pires, 2010).

Sem se pretender aqui desenvolver estes aspetos, cabe no entanto sublinhar que através dos livros de potencial receção infantil, as crianças podem tornar-se cidadãos mais atentos ao mundo que os rodeia e à diversidade que nele podemos encontrar. A função socializadora da literatura infantil é um facto, e nessa dimensão cabe ter em consideração a presença de livros que espelhem visões questionadoras da sociedade, em particular no que se refere à dimensão intercultural. Como sublinha Balça (2007, p. 484), a literatura infantojuvenil constitui-se como:

um bom recurso pedagógico, não só porque encerra em si valores literários, valores estéticos e valores sociais, mas também porque propicia, aos leitores mais pequenos, múltiplas leituras e olhares plurais sobre o mundo, aspetos fundamentais para o alargamento de horizontes e para a construção de um diálogo, que conduza à interrogação da realidade e à partilha de respostas e de conhecimentos.

Em determinadas circunstâncias, os livros para crianças podem ajudar os leitores a cruzarem o seu olhar com o olhar dos protagonistas, a viverem, pela identificação com os mesmos, por exemplo, as suas dificuldades de integração num novo espaço social e cultural, tendo esta experiência seguramente um poder transformador no leitor. Por outro lado, estas obras, quando abordam de forma positiva a temática da imigração, podem constituir-se como uma espécie de abrigo para os jovens imigrantes que encontram nestes livros referências à sua cultura de origem e descobrem, na ficção, outras crianças que vivem circunstâncias e sentimentos semelhantes aos seus.

## 3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo que serve de suporte aos dados apresentados neste artigo analisa o contexto de um jardim-de-infância, da rede pública, com 5 salas, situado numa região que acolhe atualmente população de diversas origens culturais. Trata-se de um estudo de caso de natureza descritiva e de índole qualitativa.

Para a presente comunicação, analisamos alguns dados obtidos através das narrativas pessoais orais das educadoras, centradas em aspetos relacionados com os percursos de vida e experiência no campo da formação e práticas de educação intercultural. A narrativa como processo e instrumento de pesquisa na área da investigação em educação tem merecido alguma atenção e as suas potencialidades têm sido explicitadas por vários autores (por exemplo, Galvão, 2005; Riessman, 2008). Este tipo de abordagem permite aceder ao ponto de vista do sujeito, possibilitando uma compreensão mais profunda das vivências e experiências dos intervenientes, neste caso das educadoras entrevistadas.

As narrativas expressam experiências e reflexões sobre os percursos realizados, constituindo um momento post-factum, podendo ter um considerável distanciamento temporal em relação à altura em que as situações foram vividas. As palavras transportam consigo o relato dos factos acontecidos, e as percepções, justificações, reflexões sobre esses mesmos factos.

Participaram no estudo as 5 educadoras de infância que exercem funções no referido jardim de infância. Os seus elementos de caracterização são um primeiro fator de relevo. Na verdade, neste grupo de educadoras, 4 têm mais de 50 anos e 1 tem 49 anos, oscilando o tempo de serviço entre os 28 e os 34 anos. Trata-se, portanto, de profissionais com uma longa experiência, representado também uma característica que se tem vindo a acentuar na carreira docente em Portugal, e recentemente comprovada pelos dados da DGEEC (2016): atualmente verifica-se uma reduzida renovação do corpo docente e o seu significativo envelhecimento, nomeadamente no ensino pré-escolar, em que 64,6% dos educadores tem 50 ou mais anos de idade.

As cinco educadoras realizam a sua formação inicial em escolas do Magistério Primário, tendo posteriormente frequentado os cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, criados pelo Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de Agosto, no qual são estabelecidas as "condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico do licenciado" (Art. 1º).

Estando a problemática em análise relacionada com a educação intercultural, um aspeto a explorar dizia respeito à formação recebida nessa área, ou em domínios similares. Dada a faixa etária das educadoras e, por conseguinte, a época em que terão realizado a sua formação inicial, as entrevistadas não recordam ter esse tema sido abordado. E em relação ao complemento de formação, apenas uma menciona uma disciplina na área da antropologia como tendo sido um espaço de reflexão não tanto sobre educação intercultural, mas sobretudo a questão das diversidades culturais. Também nenhuma das intervenientes no estudo frequentou, no âmbito da formação contínua, cursos especificamente sobre esse tema. A educadora C recorda a participação num encontro sobre a cultura cigana, mas num contexto mais informal.

Embora o ambiente social em que a escola se situa só em momentos mais recentes esteja a ser marcado pela presença de populações migrantes de outras nacionalidades e culturas, os habitantes de origem cigana foram sempre uma constante. É neste sentido que todas as educadoras recordam experiências pessoais com crianças ciganas. Todavia, não se revelam despertas para a necessidade de formação em temáticas relacionadas com a interculturalidade. Por exemplo, F menciona que foi o facto de participar no estudo que a alertou para esta problemática. Ao mesmo tempo, B desvaloriza a falta de formação, com a justificação de que esteve vários anos em cargos de direção na escola, portanto sem trabalho direto com turma. Esta atitude não deixa de ser paradoxal, na medida em que se poderá considerar que existe uma responsabilidade acrescida associada, exatamente, a uma posição de gestão e de liderança, que exigirá uma atenção especial às respostas que a escola é capaz de dar a situações de multiculturalidade em presença.

As cinco educadoras reconhecem a importância da abordagem intercultural no jardim-de-infância, mas quando se parte para a exemplificação das atividades, verifica-se uma tendência para minimizar as práticas concretas. Vejamos as palavras de B a propósito dessas práticas:

A nível cultural ... eu sinceramente não tenho tido muito essa necessidade, embora ache importante, eu acho que sim. O jardim-de-infância ... deve, deve fazer isso, mas não tenho tido muita necessidade por isso, porque eles dominam perfeitamente a língua.

O que ressalta neste relato é uma certa perspetiva tradicional da homogeneidade cultural, expressa através do domínio da língua: se todas as crianças, mesmo as oriundas de outras culturas, falam a mesma/a nossa língua, então não se torna necessário a formação na área da educação intercultural, porque também não se considera como uma prioridade um trabalho com as crianças no sentido de alargar as suas perspetivas sobre a diversidade constitutiva do mundo em que vive.

Mas este momento de retrospeção é também uma ocasião para se perceber as limitações do trabalho até então realizado, como as palavras de F deixam transparecer:

Experiência não tenho, claro que proporciono atividades nesse sentido ... mas há pouco tempo, desde que vieram as crianças de etnia cigana e as crianças que tenho moldavas ... e fiquei mais desperta, dantes era a nível mais de planeta, de continente, de, de ...países, de língua, de, há crianças que falam outra língua... Mas ficava mesmo só por aí. Não me lembro que tenha feito muito mais do que isso.

Em termos da utilização da literatura infantil como forma de proporcionar um contacto com a interculturalidade através do diálogo e da problematização de situações suscetíveis de sensibilizar os mais pequenos para uma apreciação positiva das diferenças (culturais, de língua, etc.), verificamos que será incipiente. Os relatos feitos apontam sobretudo para uma dimensão informativa sobre os

diversos países (localização, língua e costumes), ou pesquisa de histórias de algumas culturas em presença (aspecto mencionado por P), o que, sendo uma abordagem importante, não deverá ser a única estratégia a ser desenvolvida no jardim-de-infância. De facto, o trabalho com a ficção, quer de recorte realista, com personagens construídas à semelhança das próprias crianças, quer com uma dimensão simbólica (histórias de animais, por exemplo) tem sido comprovadamente uma estratégia que se revela de extrema importância no campo da educação intercultural.

Estas educadoras não estão totalmente alheadas desse facto – quase todas mencionam o trabalho com histórias, referindo alguns livros concretos ou histórias (os livros da coleção “Sapo”, de Max Velthuijs; a história do Patinho Feio; a coleção “Elmer”) – mas parece emergir alguma fragilidade nas práticas relatadas. Verifica-se alguma dificuldade em recordar e relatar factos concretos, de forma mais circunstanciada, parecendo que não existe verdadeiramente uma intencionalidade explícita nas atividades desenvolvidas, de articulação com uma perspectiva intercultural. Convém recordar que é esta intencionalidade que permite estabelecer um roteiro de trabalho que possa conduzir a resultados observáveis. De outra forma, trata-se de atividades avulsas, com pouco consistência, e portanto também com pouca probabilidade de produzir efeitos.

Como menciona P, o recurso a materiais diversos “enriquece bastante o trabalho e as vivências de cada um, ter sempre histórias diferentes, vermos o mundo por outras perspectivas é sempre útil”. É no cruzamento de diferentes olhares que a individualidade de cada se constrói e fortalece, e isto independentemente de os grupos com que se trabalha serem mais ou menos homogêneos do ponto de vista sociocultural. Porque os contextos sociais não são fechados, e porque também não sabemos os rumos futuros que podem ser seguidos, como C recorda:

porque estamos a lidar com crianças de 3, 4, 5 anos, que é o início de tudo, não é? E se nós levamos alguma, ... experiência positiva nesse aspeto acho que temos todos a lucrar, porque o mundo está cada vez mais misturado, não é, as culturas, os países, anda tudo em movimento, não sabemos se os nossos meninos quando forem mais velhos vão com os filhos ou sozinhos para outros países.

#### 4 REFLEXÕES FINAIS

É importante considerar que a construção de uma cidadania pluralista constitui um processo permanente, exigindo de todos e em especial dos educadores, uma atenção constante. Os recentes acontecimentos que têm marcado a sociedade europeia, marcada por novos fluxos migratórios, e pela entrada em massa de refugiados que fogem da guerra, de terríveis conflitos nacionais e locais, da fome e da pobreza, são sintomáticos de que as nações e os povos não vivem fechados sobre si.

Nesta realidade sociológica, é fundamental que a escola tenha uma ação consistente no campo da educação intercultural/multicultural, seguindo o pensamento, que permanece atual, de Banks (1993): precisamos de continuar ajudar as crianças a construir conhecimento sobre a diversidade que marca as sociedades e a desenvolver perceções, atitudes e comportamentos transculturais positivos. Os breves apontamentos que apresentámos revelam que continua a faltar formação que apoie os educadores na transformação das suas perspectivas e práticas, e que estas permanecem, muitas vezes, a estar presas a visões culturais monolíticas. Sabendo-se que as crianças pequenas começam a construir muito cedo as suas perceções sobre as diferenças, e designadamente as diferenças culturais e étnicas, esta constatação torna mais importante a própria consciencialização dos adultos educadores sobre o seu papel neste processo e as ações pedagógicas que deverão desenvolver.

Como em 2000 refletia Júlia Formosinho, “quando as educadoras se envolvem com as suas crianças em projetos de educação multicultural e intercultural, se “maravilham” e fazem narrativas em torno desses projetos que mostram que cresceram como pessoas e como profissionais” (p. 137), e embora pudéssemos pensar que esses processos já não fazem sentido passados dezasseis anos, verificamos que assim não é e esperamos que a experiência em curso possa igualmente produzir resultados positivos, quer para as educadoras envolvidas, quer para as crianças que poderão beneficiar de práticas renovadas.

## REFERÊNCIAS

- Balça, Â. (2007). “Era uma vez...” da Literatura Infantil à Educação para a Cidadania. In Fernando Azevedo, Joaquim M. Araújo, Cláudia S. Pereira, Alberto F. I. Araújo (Ed.), *Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em torno da Literatura Infante-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, pp. 478-485.
- Bastos, G. (2008). Images de l'Orient dans la Littérature de Jeunesse au Portugal. *Actas do Colóquio Internacional Orient et Occident/East Meets West in Istanbul*.
- Banks, J. (1993). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. (2009). *Multicultural education. Characteristics and goals*. In J. Banks C. A. and Banks (Ed.). *Multicultural Education: issues and perspectives*, 7th ed, Wiley, New Jersey, 3-30.
- Canen, A. (2001). Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 77.
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In A.T. Matos & M. Lages (coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade* (pp 49-120). Lisboa: Alto – Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Percursos\\_Intercultural/4\\_PI\\_Cap3.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultural/4_PI_Cap3.pdf)
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil. Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment in Deardorff, D., *The sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications, pp.477-491.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC); Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE) (2016). *Perfil do Docente 2014/2015*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Formosinho, J. (2000). A educação para a multiculturalidade: um novo olhar sobre a qualidade na educação de infância. Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”, III vol., Braga: CESC, CIEC, Univ. do Minho, 131-138.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Ghobeyshi, S. & Koreik, U. (2003). Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en). *Info DaF*, 30,4, 352-364.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, ano XXVIII, Set./Dez., n. 3 (57), Porto Alegre – RS. 371-389.
- Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*. Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.
- Morgado, M.; Pires, N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil*. Lisboa: Colibri.
- O’Neil, K. (2010). Once Upon Today: Teaching for Social Justice with Postmodern Picturebooks. *Children’s Literature in Education*. 41, 40-51.
- Politis, D. (2006). Les livres pour enfants et les pratiques interculturelles dans l’école primaire d’aujourd’hui. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, 237-247. <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0606110237A.PDF>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage.
- Schwab, K. (2004). *Statement of principles and values*. Universal Forum of Cultures. Barcelona
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. in Deardorff, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications, pp. 2-52.
- Tomé, M. da C. & Bastos, G. (2013). Cruzar Olhares para ver o Mundo: A Literatura Infante-juvenil e a Comunicação Intercultural. In Clara Sarmento (coord.). *Comunicação, representações e práticas interculturais: uma perspectiva global*, Centro de Estudos Interculturais/Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto/Instituto Politécnico do Porto, p. 14-26.

# INTERCULTURALIDADE E SOBREDOTAÇÃO: INTERFACE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Karina Costa Santos

*Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, Grupo de Investigação “Saúde, Cultura e Desenvolvimento”. E-mail: anakarinasantos@yahoo.com*

## Resumo

A educação inclusiva visa capacitar as escolas para a gestão da diversidade e da multi/interculturalidade presentes no espaço escolar, através da promoção de contextos de ensino e aprendizagem, efetivamente inclusivos, que possam responder adequadamente à heterogeneidade e pluralidade da população escolar, operacionalizando dinâmicas educativas tendo em consideração a diversidade cultural, a variabilidade interindividual, assim como a multiplicidade de saberes, experiências e capacidades/aptidões dos alunos, contribuindo para a construção de comunidades educativas acolhedoras, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade e as especificidades dos indivíduos, nomeadamente a diversidade de talentos individuais, e onde não haja lugar para a discriminação e exclusão social de crianças e jovens pertencentes a minorias ou a grupos humanos socialmente desfavorecidos, promovendo, assim, uma inclusão bem sucedida de todos os alunos, sem exceções.

Esta comunicação pretende destacar a relevância da abordagem intercultural na educação das crianças sobredotadas, salientando as suas amplas contribuições na organização de respostas educativas que atendam às necessidades específicas e singularidades desta população e fomentem uma visão positiva face às suas diferenças e particularidades.

São apresentadas algumas conclusões, recolhidas dos trabalhos realizados pela investigadora, com recurso ao *design* metodológico qualitativo, que ajudam a compreender de forma holística alguns processos inerentes às dinâmicas familiares, escolares e socioculturais de crianças sobredotadas residentes em Portugal, que frequentaram instituições escolares (públicas e privadas) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e reforçam que as perspetivas educativas inclusivas e plurais, que concebem a diversidade como uma fonte de riqueza dos indivíduos e das sociedades, poderão favorecer o sucesso educativo e a afirmação pessoal e identitária de todas as crianças e jovens, incluindo os sobredotados.

Nas sociedades atuais, repletas de múltiplos e permanentes desafios, importa garantir a todos os cidadãos, igualdade no acesso à educação, combatendo empenhadamente as incompreensões e as diversas formas de exclusão social que afetam o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos, cabendo às escolas um papel essencial na atenção à diversidade de sujeitos e culturas em interação nas comunidades educativas, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e verdadeiramente democrático.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Diversidade. Inclusão. Crianças Sobredotadas.

## Abstract

Inclusive education aims to empower schools to the management of diversity and multi/interculturalism present at school, by promoting inclusive teaching and learning contexts, that can respond properly to the heterogeneity and plurality of the school population, putting into practice educational dynamics that takes into account cultural diversity, the interindividual variability, as well as the multiplicity of knowledge, experience and skills/abilities of students, contributing to the construction of welcoming school communities, able to recognize and respect the diversity and specificity of individuals, including diversity of individual talents, and where there is no place for discrimination and social exclusion of children and young people belonging to minorities or socially deprived human groups, promoting a successful inclusion of all students, without exceptions.

This paper aims to give visibility to the importance of intercultural approach in the education of gifted children, pointing out the large contributions in the organization of educational responses that meet the specific needs and particularities of this population and promote a positive outlook taking into account their differences and particularities.

We present some conclusions, collected from the work carried out by the researcher, using the qualitative method, which help to understand holistically some processes inherent in family, school

and sociocultural dynamics of gifted children residing in Portugal, who attended educational institutions (public and private) in the 1st Cycle of Basic Education, and claim that the inclusive and pluralistic educational perspectives, that view diversity as a source of wealth of individuals and societies, can improve educational success as well as personal and identity affirmation of all children and young people, including gifted.

In today's societies, full of multiple and continuous challenges, it is important to ensure that all citizens have equal access to education, combating with commitment the misunderstandings and the various forms of social exclusion that affect the harmonious development of individuals, giving schools a essential role in attention to the diversity of individuals and cultures interacting in educational communities, helping to build a more just and truly democratic world.

Keywords: Intercultural Education. Diversity. Inclusion. Gifted Children.

## 1 INTRODUÇÃO

Somos todos diferentes, e, a atenção à variabilidade das características intraindividuais dos indivíduos, bem como às circunstâncias que os tornam diferentes, tem merecido uma ampla preocupação, bem como um olhar atento, nomeadamente no seio da comunidade científica e no domínio da educação, mas, também, na sociedade em geral, registando-se uma clara ênfase sobre as diferenças e singularidades, sem esquecer os importantes contributos da educação intercultural no reconhecimento e aceitação da evidente diversidade humana e na promoção de contextos educativos inclusivos e de uma educação mais humanizante. Assim, a temática da sobredotação, cuja compreensão requer, antes de mais, o reconhecimento e a valorização das características individuais e o respeito pelas potencialidades e capacidades do ser humano, tem vindo a conquistar uma progressiva importância à escala planetária, nos domínios científico, educativo, social e da saúde, colocando múltiplos desafios às comunidades, à democracia, à educação, às políticas educativas e pedagógicas, à comunidade científica e à investigação nesta área.

As realidades constatadas reclamam uma reorganização da escola enquanto espaço institucional e relacional e a implementação de medidas devidamente contextualizadas, que possam contribuir para descobrir novos percursos, repensar e renovar respostas que ajudem a ultrapassar as dificuldades e os problemas diagnosticados, mas, também, esclarecer as diversas dúvidas que ainda permanecem relativamente à plurifacetada e complexa problemática da sobredotação.

Subsiste um significativo desconhecimento em relação a esta temática, que congrega limitações e consideráveis comprometimentos ao nível das intervenções operacionalizadas junto das crianças sobredotadas e respetivas famílias, sendo possível observar, no âmbito das atividades organizadas e dinamizadas nas escolas, sérias lacunas e respostas pouco eficazes, que dificultam o adequado acompanhamento dos casos de sobredotação identificados nas comunidades educativas, assim como, a adaptação social e escolar, a afirmação identitária, os processos de ensino e aprendizagem e o sucesso educativo destes alunos, abrindo espaço para o aparecimento de problemas psicológicos, emocionais, relacionais e psicossociais.

## 2 CONTRIBUTOS DA PERSPETIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SOBREDOTADAS

Conscientes da importância das questões relativas às identidades, à singularidade e à diversidade como fatores essenciais de desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos e das sociedades, importa promover políticas de atuação que facilitem e favoreçam a mobilização das escolas, a sensibilização da sociedade e, conseqüentemente, ajudem a efetivar o interesse relativamente à problemática da sobredotação.

Ora, assumindo uma postura proativa, as instituições escolares devem ser capazes de implementar estruturas educativas e arquitetar procedimentos pedagógicos diferenciados, que promovam contextos educativos enriquecedores, inclusivos e interculturais, aptos a responder eficazmente à evidente diversidade e heterogeneidade da população escolar, contribuindo deste modo para a valorização dos direitos humanos, a igualdade de oportunidades, o direito à diferença, à justiça social e à equidade. Não podemos esquecer que a educação será certamente mais eficaz se considerar as diferenças existentes entre os seres humanos e, a partir dessas diferenças, cuidadosamente analisadas, organizar e operacionalizar um ensino personalizado e sustentado na diferenciação das práticas educativas, assegurando, assim, uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, visando responder adequadamente aos diferentes potenciais e estilos

cognitivos dos seus alunos, à diversidade de talentos individuais, bem como, realçar e fazer desabrochar os pontos fortes de cada criança. Assim, poderá acautelar o crescimento máximo e o sucesso individual de todos os alunos que frequentam a escola.

Torna-se imperativo que as escolas adequem as respostas educativas à pluralidade dos alunos, às características individuais e necessidades específicas de cada criança, à diversidade de culturas em permanente interação, bem como à diversidade de conhecimentos, competências e habilidades, de forma a assegurar múltiplas e estimulantes oportunidades de aprendizagem, que respeitem e valorizem as diferenças individuais dos alunos e garantam a maximização das suas habilidades e potencialidades, a adequada estimulação das suas inteligências, bem como o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade e identidade, assegurando a inclusão e a participação ativa de todas as crianças e jovens na escola e na sociedade (Bronfenbrenner, 1979, Soeiro & Pinto, 2006, Ramos, 2007a,b, Santos, 2012, Santos & Ramos, 2014).

Como sublinham Delors et al. (1996, p. 86):

O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, para já não falar das pessoas com qualidades excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. As crianças e jovens devem, pois, poder dispor de todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, científica, cultural e social (...).

A escola inclusiva e intercultural deverá atender a diversidade discente, reconhecer e respeitar a individualidade e a singularidade dos alunos, educar para o sucesso, mas, também, para os valores, para a tolerância, para a paz, para a solidariedade, para a generosidade, para a felicidade, para a participação, para a liberdade, para a cooperação, para a responsabilidade, para a confiança, para a reflexão e para, para a interculturalidade e para a cidadania. Como tal, a educação intercultural não poderá ignorar os alunos sobredotados, mas sim, contribuir para a sua plena aceitação e efetiva inclusão, sendo necessário, face às características desta população, que as escolas sejam capazes de adequar os procedimentos e as práticas educativas, sustentando as suas intervenções em conhecimentos pedagógicos e científicos sólidos e organizando estratégias que ajudem a promover as elevadas capacidades e o potencial destes alunos, promovendo contextos educativos criativos, estimulantes e enriquecedores. (Serra & Cardoso, 2008, Santos, 2012, Santos & Ramos, 2014).

Perante a grandiosa missão e a enorme responsabilidade de educar e formar as crianças e jovens das nossas sociedades, cabe à instituição educativa, organizar-se em função da diversidade étnica, linguística, cultural, social, intelectual, sexual, de género, de competências e desenvolvimental, garantindo o respeito pelos valores das diferentes culturas e pelas naturais diferenças e experiências pessoais, assegurando a indispensável equidade no acesso à educação de qualidade e ao sucesso escolar individual.

Defronte da visibilidade da diversidade humana, torna-se claro que as sociedades interculturais devem procurar construir uma abordagem consciente de cidadania, que ajude a combater todas as formas de exclusão e discriminação e incorpore, consistentemente, as dinâmicas do pluralismo cultural e os princípios fundamentais dos direitos humanos e de justiça social, bem como, estratégias e políticas que promovam e reforcem o respeito pelas diferenças e o diálogo intercultural, particularmente, dos grupos minoritários, nos quais se incluem os indivíduos sobredotados, contribuindo para o efetivo desenvolvimento humano harmonioso, para a edificação de sociedades sem preconceitos e sem barreiras étnicas e culturais e, evidentemente, para uma escola plural, inclusiva, solidária e democrática, com todos e para todos, que respeite e promova os direitos coletivos e individuais, que ensine a não-violência, que lute contra os preconceitos geradores de conflitos e que seja capaz de se adaptar a um mundo em permanente mudança e transformação. (Delors et al., 1996, Ramos, 2007b, Santos, 2012).

A educação intercultural ambiciona que as escolas possam representar múltiplos espaços de aprendizagem participada, de socialização e convivência social, de pluripertença, de cooperação, de resolução partilhada e não violenta de conflitos, de diálogo construtivo e intercultural, de compreensão dos outros, de respeito e de cidadania consciente e ativa, onde todos os alunos tenham acesso a uma educação que valorize e seja capaz de potenciar as suas diferenças e identidades, ou seja, contextos que favoreçam o desenvolvimento e o enriquecimento de cada indivíduo e de todos, destacando o direito à singularidade e a riqueza proveniente da diversidade, direcionando-se, assim, para uma necessária e urgente desconstrução de estereótipos e de preconceitos sociais. Deste modo, irá abrir caminho para um paradigma educacional renovado, que considere e respeite inteiramente o pluralismo, as tradições e as convicções de cada um e confira a todas as crianças e jovens os meios essenciais para poderem realizar todas as suas oportunidades, numa escola de qualidade e num mundo mais solidário. (Delors et al., 1996, Ferreira, 2003, Moniz, 2008, Ramos, 2008, 2009, 2011, Santos, 2012).



### 3 DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INCLUSÃO

As permanentes mudanças, a constante evolução e o dinamismo do mundo plural impõem que a problemática da sobredotação, entendida na perspectiva intercultural, implique um profundo reposicionamento epistemológico e metodológico nos domínios da investigação, da formação e da intervenção, colocando importantes desafios às comunidades e à sociedade, à política e à educação, em diferentes espaços e área de atuação e intervenção.

Uma realidade educacional intercultural, na qual se observam diversidades étnicas, culturais, sociais, linguísticas, de conhecimentos e de habilidades, chama a atenção para a necessidade de sermos capazes de reconhecer os indivíduos em toda a sua dimensão e singularidade e propõe uma abrangente reflexão acerca dos preocupantes fatores de marginalização, de discriminação e de exclusão social.

A educação intercultural, ao reconhecer plenamente as diferenças cognitivas e sociais dos seres humanos, objetiva assegurar a todos os alunos uma educação que aceite e valorize as suas diferenças, decorrentes da sua natureza singular, ou seja, uma educação que não assume uma atitude de discriminação face às diversidades e particularidades dos indivíduos, contribuindo para promover o seu desenvolvimento integral e garantir a inclusão e a equidade na educação e no usufruto dos recursos educacionais de qualidade, através de práticas de diferenciação, organizadas em função das características pessoais, dos talentos individuais e das necessidades educativas das crianças e jovens, e operacionalizadas em ambientes educativos acolhedores, securizantes e inclusivos.

As crianças sobredotadas revelam aptidões, motivação e criatividade excepcionalmente elevadas, sendo frequentemente objeto de incompreensão e de falta de acompanhamento psicossociológico e atendimento educativo adequado às suas necessidades, podendo esta situação estar na origem de preocupantes riscos psicológicos, sociais e educacionais, que poderão afetar e comprometer seriamente o seu bem-estar, o equilíbrio emocional, a sua felicidade e a motivação para aprender e demonstrar o seu potencial.

Defende-se, então, que a temática da sobredotação deverá ser entendida a partir de uma perspectiva intercultural, através da qual as diferenças individuais são aceites como qualidades fundamentais da incontornável heterogeneidade e da diversidade humana, exigindo que as escolas abram as suas portas à pluralidade de capacidades e habilidades, de conhecimentos e de talentos, e que procurem incentivar e assegurar a troca, o aprofundamento contínuo, o desenvolvimento adequado e o enriquecimento sistemático desses saberes.

Importa compreender que:

Desenvolver os talentos e aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamental humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às necessidades dum desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. (Delors et al., 1996, p. 75).

Em Portugal, a efetiva inclusão dos alunos sobredotados não tem sido devidamente equacionada, nem adequadamente operacionalizada pelas instituições escolares ou mesmo pela sociedade em geral, comprometendo-se, assim, inúmeras vezes, a promoção dos talentos individuais e do potencial de muitas destas crianças e jovens que frequentam, diariamente, as nossas escolas, mas, lamentavelmente, nelas não encontram o apoio necessário que responda, em tempo adequado, às suas necessidades educativas específicas, de modo a favorecer a maximização da sua riqueza pessoal, contribuir para um desenvolvimento harmonioso e genuíno e garantir, a todos os alunos, a possibilidade e os meios para poderem descobrir, conhecer, explorar e melhorar todo o seu autêntico potencial humano.

### 4 ASPETOS METODOLÓGICOS

O trabalho de investigação aqui apresentado (Santos, 2012) pretende pôr em evidência a perspectiva intercultural da sobredotação, a pertinência da pedagogia intercultural neste âmbito, a necessidade de organizar as escolas para acolher a interculturalidade e a diversidade dos seus alunos, algumas problemáticas e dinâmicas familiares, escolares e socioculturais associadas às crianças sobredotadas, mas, também, lançar novos desafios à sociedade e aos diversos agentes que atuam

no sistema educativo, e, desta forma, contribuir para uma compreensão renovada e aprofundada desta pertinente temática.

Neste estudo participaram 20 crianças sobredotadas, respetivos pais, professores e 8 técnicos de instituições portuguesas especializadas no atendimento a estas crianças e suas famílias, tendo a amostra sido recolhida nos distritos de Setúbal e de Lisboa.

O grupo de crianças é composto por 5 elementos do sexo feminino e 15 elementos do sexo masculino, acompanhando assim as tendências teóricas gerais, as quais apontam mais rapazes do que raparigas com características de sobredotação, apesar das investigações mais recentes indicarem a existência de 3 a 5% de indivíduos sobredotados entre a população mundial, independentemente do género ou origem social dos mesmos. As idades das crianças que participaram no estudo variam entre os 6 e os 10 anos. No decurso da realização deste estudo todas as crianças frequentavam escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que os anos de escolaridade variam entre o 1.º e o 4.º.

Os pais e as mães das crianças têm idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos. As famílias residem em meios urbanos e rurais dos distritos de Lisboa e de Setúbal.

As professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos. Os técnicos entrevistados no âmbito desta investigação têm idades compreendidas entre os 39 e os 62 anos e integram associações portuguesas de estudo e atendimento a crianças com características de sobredotação e suas famílias.

A investigação apresenta um *design* metodológico qualitativo, sendo visível uma clara preocupação com uma ampla e profunda compreensão do fenómeno em estudo. Ora, este estudo empírico, de tipo descritivo, que enquadra a categoria de estudos de caso, tornou possível conhecer, descrever, explorar e explicar algumas dinâmicas familiares, escolares e socioculturais associadas à multifacetada temática das crianças sobredotadas e talentosas, a qual nos propusemos estudar e compreender, assumindo a responsabilidade de uma análise rigorosa, abrangente e em profundidade de vários aspetos desta complexa e desafiante problemática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade dos seres humanos e a singularidade constituem evidências irrefutáveis nas sociedades e nas escolas plurais nas quais vivemos e atuamos diariamente, cabendo à sociedade em geral, reconhecer este facto e aceitar essas diferenças culturais e individuais, facilitando a afirmação das identidades e a eliminação progressiva de estereótipos e preconceitos, no quadro de uma responsabilidade social consciente.

A sobredotação terá que ser entendida a partir de uma perspetiva proativa, integrativa e ecológico-cultural, assegurando-se, assim, a aceitação das singularidades e das diferenças individuais e culturais enquanto características da diversidade humana, implicando que as escolas reconheçam a pluralidade de capacidades e habilidades e promovam a potencialidade de conhecimentos e de talentos. Nesta perspetiva, a escola terá de se empenhar na construção de projetos educativos que integrem e incluam todas as crianças e jovens, em vez de os excluir, analisando atentamente e refletindo criticamente sobre os processos e projetos escolares que possam estar na origem de desigualdades e discriminações, não permitindo que as comunidades educativas sejam lugares onde se observe um olhar de indiferença perante as diferenças naturalmente presentes, mas, antes, um espaço que procura combater as desigualdades educativas, valorizando, respeitando e promovendo as diferenças cognitivas, afetivas e sociais da população escolar, o que implica repensar o intercultural na comunidade, na escola e na sala de aula. No âmbito desta linha de atuação, será fundamental aumentar e desenvolver a preparação e a formação dos profissionais da educação, nos quais se incluem, obviamente, os professores, através de uma atualização permanente, e ancorá-la num referencial e numa dinâmica de interculturalidade, sem esquecer a necessidade de um sistemático enfoque reflexivo sobre a prática, de modo a combater a rotina, a normalidade crítica e preparar estrategicamente as mudanças nas atitudes e nas práticas institucionais, organizacionais (flexibilidade organizativa) e pedagógicas (ajustadas às características dos alunos e dos contextos educativos), almejando construir uma escola inovadora, compreensiva e integradora, que responde adequadamente às necessidades educativas específicas dos seus alunos e navega no sentido de melhorar a qualidade do ensino e garantir o sucesso educativo dos alunos, sem exceções, ou seja, uma escola capaz de maximizar a eficácia da sua função educativa e responder, com qualidade, à diversidade observada nos contextos educativos.

As crianças e os jovens sobredotados requerem um adequado acompanhamento psicopedagógico, baseado em estratégias educacionais e procedimentos pedagógicos que promovam as suas capacidades, para que não mergulhem numa inadaptação e desmotivação que os encaminhe em

direção ao isolamento e ao desinteresse pela escola, desperdiçando os seus talentos e comprometendo o seu sucesso escolar, social e desenvolvimento psicológico.

Estas crianças e jovens constituem um permanente desafio familiar, educativo, psicológico e social, dada a complexidade do construto de sobredotação, a heterogeneidade da sua composição (enquanto grupo) e as inúmeras dificuldades observadas nos processos de identificação, avaliação e acompanhamento.

É urgente uma maior abertura à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos e uma rutura com eventuais receios e *medos* que possam existir face a uma relação de colaboração e articulação entre a família e a escola. Como sublinham Antonio e González (2002), é necessário facilitar e promover a cooperação educativa entre pais/família e professores.

Relembramos, também, Delors et al. (1996, p. 96), quando destacam que:

Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar.

Se as famílias, os professores e restantes intervenientes no processo educativo destas crianças e jovens compreenderem a problemática e beneficiarem de estruturas de apoio eficazes, existirão menos dificuldades na gestão dos problemas nos diferentes contextos educativos, o que irá contribuir para uma visão positiva da sobredotação e uma melhor aceitação destas crianças e jovens na família, na escola e na sociedade.

Assim, torna-se imperioso que estas crianças e jovens beneficiem de um meio familiar, escolar e social organizado e desafiador, com condições para que possam, então, evidenciar características com implicações positivas ao nível familiar e socioeducativo.

A diversidade e a interculturalidade apresentam-se como alicerces do desenvolvimento humano, devendo ser integradas e compreendidas numa perspetiva mais abrangente e global de construção das sociedades e reconhecidas como valiosos recursos da vida humana.

Constata-se, assim, a indispensabilidade do desenvolvimento de relações de cooperação/colaboração, participação, envolvimento, responsabilidade, entreajuda, solidariedade, respeito e veracidade entre todos os agentes educativos e demais parceiros sociais que participam nos processos educativos e na vida da escola, para que esta instituição possa, então, responder aos inúmeros desafios, às evidentes exigências e à complexidade de educar para o sucesso numa escola para todos e que inclui todos.

## 6 REFERÊNCIAS

- Antonio, J., & González, T. (2002). *Educação e diversidade. Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bronfenbrenner, U., (1979). *The ecology of human developmant. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA, Harvard: University Press.
- Delors, J. et al., (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO. Comunicação internacional sobre a educação para o século XXI. Porto: Editora ASA.
- Ferreira, M. M, (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moniz, L. L., (2008). *Não sei se sou diferente. A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ramos, N. (2007a). Interculturalidade, educação e desenvolvimento. O caso das crianças migrantes. In R. Bizarro (Org.). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 367-375.
- Ramos, N. (2007b). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. *Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos*. Revista Portuguesa de Pedagogia. 41 (3), 223-244.
- Ramos, N. (2008). Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural. Desafios às práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. In N. Ramos (Coord.). *Educação, interculturalidade e cidadania*. Bucareste: Ed. Milena Press, pp. 53-72.

- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania. Princípios e desafios. In L. Alcoforado et al. *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação*. Coimbra: Ed. Universidade de Coimbra, pp. 189-200.
- Ramos, N. (2009). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural. *Políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural*. Revista Educação em Questão. 34 (20), 9-32.
- Santos, A. K. (2012). *Crianças sobredotadas. Dinâmicas familiares, escolares e socioculturais*. Tese (Doutoramento) - Ciências da Educação, na Especialidade em Educação Multicultural/Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, A. K., & Ramos, N. (2014). *Educação intercultural e sobredotação*. Revista Ambivalências. 2 (4): 6-34.
- Serra, H., & Cardoso, M. F. (2008). Sobredotação. Uma problemática, uma perspectiva de intervenção. In H. S. Serra (Coord.). *Domínio Cognitivo: estudos em necessidades educativas especiais*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, pp. 103-181.
- Soeiro, A., & Pinto, M. (2006). O Projecto INTER e a educação intercultural. In R. S. Bizarro. *Como abordar: a escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores, pp. 114-119.

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DEFICIÊNCIA: O CASO DO CECD DE MIRA-SINTRA

Ricardo Vieira <sup>1</sup>, Gracinda Mateus <sup>2</sup>

<sup>1</sup> ESECS\_IPLeiria e CICS.NOVA.IPLLeiria (PORTUGAL), rvieira@ipleiria.pt,

<sup>2</sup> ESECS\_IPLeiria (PORTUGAL), gracind@sapo.pt

## Resumo

Apesar da força de alguns discursos sobre a inclusão e a interculturalidade como formas de viver conjuntamente, a aceitação da diferença no seio da organização ainda não é evidente na totalidade das empresas ou instituições sociais.

Um dos grupos que tem maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho é o das pessoas portadoras de deficiência, necessitando, muitas vezes, de apoio do Estado, nomeadamente, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). O IEFP auxilia através da integração em cursos de formação profissional ou através de Contratos de Emprego e Inserção.

O Centro Educativo do Cidadão Deficiente (CECD) de Mira Sintra, na sua valência de Centro de Formação Profissional, forma cidadãos portadores de deficiência, ou com algum tipo de incapacidade, de modo a que estes adquiram competências fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho. Para além de uma formação prática, com estágio em diferentes locais de acordo com as características do curso, são ainda capacitados com formação de competências pessoais e sociais, de modo a possuírem um "know-how", o mais vasto possível, que permita a sua inserção profissional de modo amplo e total.

O CECD de Mira Sintra tem uma preocupação grande com a inserção profissional dos seus formandos, possibilitando a estes, sempre que possível, ajuda após a conclusão do curso, a nível da elaboração de currículos, auxílio na preparação de entrevistas, no transporte para o local destas, bem como auxílio na resposta a anúncios e ou ofertas de trabalho, de modo a que consigam fazer face às dificuldades que lhes surgem.

Este texto dá conta das atividades e metodologia desenvolvidas no âmbito de uma investigação de mestrado, com recurso a observação direta participante, investigação-ação, análise documental e entrevistas como conversa, pondo em prática a mediação intercultural e a intervenção social.

**Palavras-chave:** Formação Profissional; deficiência; mediação intercultural; intervenção social; inserção profissional.

## Abstract

Despite the strength of some discourse about inclusion and interculturality as ways of living together, acceptance of difference within the organization does not exist yet in all enterprises or social institutions.

One of the groups that have most difficulty in entering the labor market are the people with disabilities, requiring often state support in particular through the Employment and Vocational Training Institute (IEFP). The IEFP assists through integration in vocational training courses or through Employment and Integration Agreements.

The Centro Educativo do Cidadão Deficiente (CECD) Mira Sintra in its valence Vocational Training Centre, form citizens with disabilities, or with some kind of disability, so that they can acquire fundamental skills for their insertion in the market job. In addition to practical training, with training in different locations according to the course features are still trained with the formation of personal and social skills, so as to have a 'know-how', "as broad as possible, to enable the their employability wide and full mode.

The CECD Mira Sintra has a great concern for the employability of its graduates, enabling them, where possible, help after the end of the course, the level of curriculum development, aid in the

preparation of interviews, transportation to the place of these, as well as assistance in response to ads and or job offers, so they can address the difficulties that arise them.

This text gives an account of the activities and methodology developed in the framework of a master's research, using participant direct observation, action research, document analysis and interviews as conversation, putting into practice the intercultural mediation and the social intervention.

**Keywords:** Vocational Training; deficiency; intercultural mediation; social intervention; professional integration.

## 1. PROBLEMÁTICA: DEFICIÊNCIA E INSERÇÃO PROFISSIONAL

Um dos grupos que tem maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho é o das pessoas portadoras de deficiência, necessitando muitas vezes de apoio do Estado, nomeadamente, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional. O IIEFP auxilia através da integração em cursos de formação profissional ou através de Contratos de Emprego e Inserção.

No que se refere às pessoas com deficiência, em Portugal, de acordo com o Secretariado Nacional de Reabilitação (1996), elas apresentam um nível de habilitação mais baixo do que a população portuguesa, bem como um índice de desemprego de 51%, percentagem em muito superior à média nacional.

Freitas (2009) realizou um estudo relativo à inserção e gestão do trabalho de pessoas portadoras de deficiência e constata que 21% dos gestores que participaram no referido estudo entendem a deficiência como o desvio da normalidade e que as pessoas com esta característica deveriam trabalhar em setores separados ou estarem institucionalizados em lugares específicos, o que impossibilita a sua inserção efetiva. Mas uma grande parte (81%) dos gestores inquiridos afirma, contrariamente, que o ambiente de trabalho deverá ser adequado e acessível a todos. Por outro lado, no que diz respeito ao desempenho, o estudo revelou que existem divergências entre os gestores das diferentes empresas inquiridas, sendo que 92% dos gestores avalia de forma positiva o desempenho das pessoas portadoras de deficiência, afirmando que estas desempenham as suas funções de maneira idêntica aos restantes colaboradores da empresa. Contudo, um grupo de gestores afirma que "o desempenho depende muito das pessoas, elas são diferentes" e outro grupo declara que "(...) a questão do desempenho das pessoas com deficiência depende muito das pessoas. Algumas tratam a própria deficiência como muleta e acham que tem de ter tratamento diferenciado. (...) Agora, há outros que são excelentes trabalhadores e que vêem o trabalho como uma oportunidade"(Freitas: 2009: p.p.130 - 131).

No que concerne à formação profissional dos portadores de deficiência, Ferreira (2010) afirma que: "Os métodos de formação devem ser escolhidos tendo em atenção que devem existir condições para que o processo formativo seja desenvolvido de uma forma que permita a adaptação ao ritmo individual de aprendizagem de cada individuo e ao seu acompanhamento mais personalizado mas que não podem esquecer a formação social" (pp. 18-19).

Nos Censos de 2011, constata-se que, em Portugal, não há dados estatísticos concretos e específicos para a valência da deficiência.

A Convenção das Nações Unidas (adotada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007) estabeleceu como definição operativa que: *"(...) uma pessoa com deficiência é aquela cuja capacidade para levar uma vida inclusiva na comunidade da sua eleição, esteja limitada pelo impacto concomitante do meio ambiente físico, económico, social e cultural com fatores pessoais que derivam de condições físicas, sensoriais, psicossociais, neurológicas, médicas, intelectuais ou outras que podem ser permanentes, temporais, intermitentes, percebidas ou imputadas."*

Neste texto, tentamos mostrar a importância da mediação intercultural no trabalho social com estas pessoas, tendo por base algumas das atividades realizadas ao longo de um estágio curricular, no âmbito do Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social da ESECS-IPLeiria.

## 2. O EMPREGO, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O CIDADÃO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA

Dadas as características diversas e específicas deste grupo, verifica-se, apesar de tudo, que o nível de desemprego entre estas pessoas se mantém significativamente mais alto do que a média na sociedade, uma realidade constante que parece transformar as pessoas com deficiência nos mais excluídos de entre os excluídos.

Ao longo das últimas décadas tem-se tentado alterar esta situação através de vários instrumentos sociais que concorreram para colocar a problemática da integração das pessoas com deficiência na agenda política, sendo de salientar o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) 2006-2008 que, reconhecendo uma múltipla e constante exclusão em diversos domínios da vida em comunidade (com destaque para o acesso ao trabalho), estabelece uma prioridade ligada à superação de discriminações reforçando, nomeadamente, a integração das pessoas com deficiência.

Formalmente, e em relação ao acesso ao emprego, o conceito de pessoa com deficiência (Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 247/89) é relativo a "todo o indivíduo que, pelas suas limitações físicas ou mentais, tem dificuldade em obter ou sustentar um emprego adequado à sua idade, habilitações e experiência profissional".

Um dos fatores que tem afetado a empregabilidade desta população relaciona-se com a existência de percursos escolares curtos em que se denota que os alunos com deficiência não chegam a frequentar o Ensino Secundário, na maior parte dos casos, e sendo os níveis de escolaridade mais frequentes o primeiro e segundo Ciclos do Ensino Básico (Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2000). Daqui decorre um fator de exclusão grande face ao mercado de trabalho ou à sua empregabilidade, quando o nível de habilitações é inferior ao requerido em geral pelo mercado de trabalho

Por isso, a pouco e pouco tem surgido uma forte aposta na formação profissional de pessoas com deficiência, desenvolvida no âmbito de vários programas que pretendem habilitar o indivíduo não apenas com competências técnicas específicas de cada função mas, também, de competências de relação e de saber, fundamentais a uma integração profissional bem-sucedida. Os empresários constatarem que contratar pessoas com deficiências introduz alguma inovação, diversidade e até qualidade no trabalho. Se é positivo para a imagem da empresa, é-o, ainda mais, parece, para o colaborador contratado, porque promove a sua inserção social.

As políticas de integração das pessoas com deficiência têm adquirido uma importância crescente nos últimos anos, nomeadamente no contexto das políticas inclusivas e de promoção da igualdade de oportunidades da União Europeia (UE). Essa relevância adquiriu expressão no plano institucional, com a criação de uma Secretaria de Estado adjunta e da Reabilitação na estrutura orgânica do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e tem vivido, sobretudo, da capacidade de impulsionar medidas de política em diversas áreas de intervenção das políticas públicas, indispensáveis para concretizar objetivos exigentes de integração, com destaque para as acessibilidades, a educação e a formação profissional.

O emprego é um fator de importante relevo para a inclusão da pessoa portadora de deficiência na sociedade. Vários países da União Europeia (UE) consideram essencial integrar estas pessoas no mercado regular de trabalho (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia - CRPG e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE, 2007).

No que concerne a Portugal, também se considera a integração das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho um fator fundamental para a inclusão social, para a independência económica e conseqüente valorização e realização pessoal.

Em 2009 foi aprovado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social o Decreto - Lei nº 290/2009, de 12 de outubro, que criou o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade que define o regime de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade.

Mais recentemente, a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011 - 2013 criou um conjunto de medidas como a sensibilização, formação e apoio à inserção profissional e manutenção do emprego das pessoas portadoras de deficiência e incapacidade é uma das medidas adotadas pelo programa, com mais importância, passa pelo emprego apoiado, que foi introduzido pelo Decreto - Lei 290/2009.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística apresentados pelo MSSS (2012) no ano de 2002 verificou-se que as pessoas com problemas de saúde prolongada ou deficiência constituem 15,9% do total dos empregados e 21,3% dos desempregados.

A inclusão no mercado de trabalho é vista com eixo prioritário “promovendo a igualdade de oportunidades para todos e a igualdade do género, bem como a reabilitação e reinserção social, a conciliação entre vida social e profissional e a valorização da saúde como fator de produtividade” (POPH, 2007).

A lógica das atuais medidas de apoio e promoção de inserção profissional apontam o mercado regular de trabalho como “o local por excelência para o exercício da plena inserção e exercício do direito à cidadania e ao trabalho” (Fernandes, 2007:107). Neste sentido, a formação profissional deverá responder às atuais exigências do mercado de trabalho, preparando o indivíduo três dimensões: como “técnico”, devendo possuir competências técnicas e competências tecnológicas; como “trabalhador”, remetendo para o “saber-estar” em situação profissional no posto de trabalho, na organização e no mercado de trabalho; e como “pessoa” capaz de estabelecer relações afectivas de qualidade e com sentido ético (Camarate, 2001).

Uma das componentes da formação profissional, considerada como uma mais-valia para o sucesso da inserção da pessoa com deficiência intelectual, é a formação prática em contexto de trabalho. A aprendizagem em situação real além de facilitar a generalização das aprendizagens, assume-se também um meio determinante para estreitar a ligação com o mundo laboral. Desta forma, é possível promover a ideia de que a pessoa com deficiência pode ser um excelente profissional em tarefas onde a sua deficiência não seja relevante, desmitificando o preconceito da inadequação da pessoa com deficiência ao mundo laboral (Fernandes, 2007).

No mesmo estudo, é realçada a opinião maioritária das pessoas que frequentaram estruturas de formação relativamente ao “efeito positivo” que a formação teve sobre dimensões como o relacionamento interpessoal, a autoestima, autoconfiança, tendo melhorado “a capacidade de lidar com os problemas” e o desempenho e autonomia (Capucha et. al 2004:271). Esta leitura é concordante com a de dirigentes, técnicos e formadores, os quais consideraram que a formação profissional tem um desempenho positivo quando medido pela assiduidade dos formandos, comportamento disciplinar, taxa de aprovações e abandonos (Capucha et al, 2004:260).

A formação inicial tem como destinatários pessoas com deficiências e incapacidades, com mais de 18 anos e sem qualificação que lhes permita o exercício de uma profissão ou ocupação de posto de trabalho. Este tipo de formação, integra quatro componentes – a Formação para a Integração, a Formação de Base, a Formação Tecnológica e a Formação Prática em Contexto de Trabalho; que preveem o desenvolvimento da “autonomia pessoal e atitudes profissionais, de comunicação, de reforço da autoimagem e da autoestima, da motivação e de condições de empregabilidade, bem como a aprendizagem ou reaprendizagem das condições necessárias à plena participação das pessoas com deficiências e incapacidade” (DL n.º 290/2009) alterado pelo Decreto-Lei n.º 131/2013 de 11 de setembro.

### **3. O CECD DE MIRA SINTRA- CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA O CIDADÃO DEFICIENTE, C.R.L.**

É com base nestes estudos e numa parceria existente com o IEFP, que o CECD de Mira Sintra, na sua valência de centro de Formação Profissional, forma cidadãos portadores de deficiência, ou com algum tipo de incapacidade, de modo a que estes adquiram competências fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho. Para além de uma formação prática, com estágio em diferentes locais de acordo com as características do curso, são ainda capacitados com formação de competências pessoais e sociais, de modo a possuírem um “Know how” o mais vasto possível, que permita a sua inserção ampla e total no mercado de trabalho.

O CECD de Mira Sintra tem uma preocupação grande com a inserção profissional dos seus formandos, possibilitando a estes, sempre que possível, ajuda após a conclusão do curso, a nível da elaboração de currículos, auxílio na preparação de entrevistas, tal como no transporte para o local destas, bem como auxílio na resposta a anúncios e ou ofertas de trabalho, de modo a que estes consigam fazer face a quaisquer dificuldades. Este acompanhamento, assente numa prática e filosofia mediadoras (Vieira e Vieira, 2016) tem possibilitado que alguns destes formandos consigam



ser inseridos no mercado de trabalho, para além de outros que, na continuidade dos seus estágios, acabam por conseguir trabalho nesses locais após a conclusão do curso.

O CECD Mira Sintra, é uma Cooperativa de Solidariedade Social, sem fins lucrativos e reconhecida como Instituição de Utilidade Pública. Foi fundada em 1976, por pais e técnicos e desde o início que os saberes e experiência de uns e outros estão presentes na gestão da Cooperativa.

Atende, atualmente, cerca de 1.500 pessoas, desde crianças, jovens e adultos que precisam de apoios especializados, devido a perturbações no seu desenvolvimento e/ou *deficits* acentuados no seu rendimento escolar, laboral ou social.

O trabalho do CECD Mira Sintra assenta numa filosofia de inclusão, dispondo de Valências diferentes, em espaços diferentes, integradas na comunidade, com programas específicos e equipas multidisciplinares, adaptadas às necessidades e características da população atendida.

A sua intervenção baseia-se no desenvolvimento de serviços centrados na pessoa, nas suas motivações, anseios e aspirações, estendendo-se o seu âmbito de ação, prioritariamente, ao Concelho de Sintra.

O Centro de Formação Profissional (CFP) foi criado em 1986 com vista a desenvolver respostas de formação profissional, promovendo cursos dirigidos às pessoas com necessidades especiais de formação e integração, nomeadamente às pessoas com deficiência ou outras dificuldades no domínio da inserção profissional.

Esta Valência está presentemente vocacionada para a qualificação e capacitação profissional e social de jovens com idades superiores aos 18 anos de idade e que manifestam necessidades especiais de formação e integração, profissional.

Hoje, a intervenção do Centro de Formação Profissional é alargada a um conjunto de serviços, para a promoção da qualidade de vida das pessoas, particularmente para a sua integração na vida ativa e profissional.

Esta valência integra, ainda, o centro de recursos orientado para o desenvolvimento de programas de informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego (IAOQE), apoio à colocação (AC) e acompanhamento pós-colocação (APC).

O seu objetivo primordial é:

***Qualificar profissionalmente os formandos com vista à sua integração socioprofissional, permitindo-lhes, deste modo, uma realização pessoal e uma participação ativa na sociedade.***

#### **Objetivos Gerais:**

- a) Qualificar profissionalmente os formandos com vista à sua integração social e laboral;
- b) Desenvolver intervenções técnicas de apoio aos Serviços públicos de Emprego

São desenvolvidas as seguintes actividades e/ou medidas, de acordo com o definido:

#### **Plano Individual de cada sujeito**

- a) Diagnóstico de necessidades, potenciais e expectativas;
- b) Promoção das autonomias e competências (de utilização, de participação, de comunicação e relação) facilitadoras dos processos de maturação pessoal dos nossos clientes;
- c) Análise das motivações, experiências prévias e desejos dos clientes, envolvidas por um olhar técnico qualificado que ajude à aproximação entre as competências reais e os desejos de cada um;
- d) Dinamização, conjuntamente com os utilizadores dos nossos serviços e suas famílias, do acesso a estágios (decorrentes da formação), desde a formação em contexto real de trabalho à colocação em empresa e à procura de novo emprego, mediante a assinatura de protocolos com empresas.

#### **Serviços disponibilizados**

- Informação, Avaliação e Orientação profissional
- Formação Profissional
- Formação complementar
- Apoio à colocação
- Acompanhamento pós colocação

- Clube de emprego.  
Os seus clientes são os cidadãos portugueses ou estrangeiros com autorização de residência que recorram aos seus serviços, com pelo menos 18 anos de idade;
- Entidades da Comunidade;
- Empresas;

### **Público-alvo**

A constituição da população atendida são jovens com mais de 18 anos e adultos que encerram uma ou mais das seguintes características associadas:

- Deficiência mental ligeira ou moderada;
- Deficiência músculo - esquelética;
- Deficiência das funções gerais, sensitivas e outras;
- Multideficiências;
- Problemas comportamentais;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Doença do Foro Psiquiátrico;
- Problemas sociais ou vivenciais específicos;

Para alcançar o seu objetivo procuram intervir, de uma forma articulada, promovendo o envolvimento no processo de formação/integração a cinco níveis:

- Formandos e Beneficiários das diferentes acções;
- Sua Família;
- Tecido Empresarial;
- Serviços da Comunidade;
- Formação dos técnicos e Formadores;

No que concerne à sua Acreditação, O CECD – CFP tem feito um grande trabalho a nível da:

- Conceção de intervenções, programas, instrumentos e suportes formativos;
- Organização e promoção de atividades formativas;
- Desenvolvimento/execução de atividades formativas;
- Outras formas de intervenção sociocultural ou pedagógica, formativa ou facilitadoras do processo de socialização profissional;

Está enquadrado por:

- Programa Operacional para a Região de Lisboa e Vale do Tejo
- Medida 3.6-Promoção do Desenvolvimento Pessoal e Profissional mediante a apresentação de uma Candidatura Anual ao Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Os Cursos disponibilizados no CECD são variados:

#### ✓ **Serviços Auxiliares De Reparação E Manutenção;**

- Saídas profissionais:
  - Mecânico (auxiliar);
  - Carpinteiro (auxiliar);
  - Lavador de viaturas;
  - Operador de supermercado (repositor).

#### ✓ **Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade**

- Saídas profissionais:
  - Engomadeira
  - Auxiliar de Limpeza
  - Empregada doméstica
  - Ajudante de cozinha
  - Ajudante de Lar e Centro de Dia
  - Empregada de refeitório
  - Vigilante de crianças
  - Outras

#### ✓ **Operador de Serigrafia**

- Saídas profissionais:
  - Impressor serígrafo (auxiliar)
  - Estampador manual (auxiliar)
  - Embalador manual

- Auxiliar reprografia
- Outras
- ✓ **Operador de Jardinagem**
- Saídas profissionais:
  - Jardineiro (auxiliar)
  - Viveirista (auxiliar)
  - Outras

Os formandos têm direito a:

- ✓ Bolsa de Formação
- ✓ Subsídio de transporte
- ✓ Subsídio de refeição
- ✓ Seguro de acidentes pessoais
- ✓ Fardamento
- ✓ Certificado de frequência ou de conclusão do curso.

#### **Aspetos a destacar**

- Acompanhamento Psicológico e Social
- Percursos formativos individuais
- Participação ativa dos formandos e suas famílias no percurso socioprofissional
- Adequação da formação às necessidades do mercado de emprego
- Formação em Posto de Trabalho, Alternância e Estágios em empresas
- Acompanhamento pós colocação aos ex-formandos e às empresas à medida das necessidades

O CECD Mira Sintra continua desenvolver estudos e projectos que promovam a melhoria da sua intervenção social de uma forma mediadora e empoderadora, com base na ativação dos direitos das pessoas com deficiência tendo em consideração a existência de novas áreas de intervenção e de novos utilizadores nomeadamente na área do Diagnóstico Duplo (DD).

## **4. MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA E EMPREGABILIDADE**

No que se refere à mediação intercultural e intervenção social, tendo em conta as atividades desenvolvidas ao longo de um estágio realizado no âmbito do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, na ESECS-IPLeia, elege-se, aqui e agora, apenas a apresentação e reflexão do papel desenvolvido na formação para a inclusão e na mediação como pedagogia social que atravessa todos os passos da intervenção social (Vieira, A. e Vieira, R., 2016) realizada no CECD de Mira Sintra.

Uma das atividades desenvolvidas foram as aulas lecionadas ao longo do mês de agosto de 2015 sobre mediação sociocultural. Estas aulas estavam incluídas na UC de Formação para a Inclusão. Esta UC é desenvolvida com os formandos que se encontram a realizar estágio curricular em empresas. Deste modo, uma vez por semana, os formandos não estão em estágio na empresa, mas em aulas no CFP do CECD de Mira Sintra. Ao longo de hora e meia estes formandos desenvolvem as suas competências laborais, nomeadamente a nível de legislação laboral e outras consideradas fundamentais para a sua plena inserção laboral. As temáticas desenvolvidas pela estagiária relacionaram-se com a mediação e as suas diferentes vertentes, nomeadamente a mediação laboral, fundamental para estes formandos. Para além destas aulas, foram ainda realizadas sessões sobre gestão de emoções e motivação.

Estas sessões sobre motivação e gestão de emoções são fundamentais para a inserção profissional dos formandos, nomeadamente para o seu bem-estar físico e psíquico. Muitos dos formandos, devidos às suas incapacidades, possuem baixa autoestima e muitas vezes não conseguem gerir nem lidar com as emoções que sentem, sejam estas positivas ou negativas. Deste modo, foi importante a implementação destas sessões, sendo que foram realizadas com grupos de poucos formandos, cerca de 6, por sessão, de modo a promover o debate, a partilha e a assimilação de alguns conhecimentos para posterior implementação. As sessões iniciavam-se com a explicação do tema, dando de seguida alguma informação sobre as atividades delineadas. Posteriormente era apresentado um *powerpoint* com imagens e algumas curta-metragens sobre as temáticas para promover o debate, a troca de

ideias e a interação entre todos os participantes. A função da estagiária era apenas a de orientadora/mediadora de aprendizagens e gestora de oportunidades de diálogo. Em termos de avaliação da atividade, a opinião da generalidade dos formandos foi positiva e até foi importante ver e ouvir as suas opiniões sobre a importância destas sessões e que deviam existir mais vezes ao longo da formação, mesmo para antigos formandos. A opinião dos formandos foi obtida através de questionário oral no fim de cada uma das sessões.

Uma outra atividade fundamental na mediação e intervenção social que gostaríamos de salientar tem a ver com o acompanhamento dos sujeitos, realizado após a conclusão do curso de formação profissional.

Esse acompanhamento é realizado por técnicas do CFP do CECD de Mira Sintra que fazem o AC (Apoio à colocação - Medida do IEFP). Esse acompanhamento é realizado em sessões individuais previamente marcadas. O IEFP seleciona alguns dos desempregados inscritos nos seus centros e posteriormente encaminha-os para diversas instituições que posteriormente fazem esse Acompanhamento à Colocação. O AC é realizado com base nas expectativas e características dos clientes. É realizada uma entrevista inicial onde se pretende conhecer o cliente, desde os seus dados pessoais, bem como a sua formação e anteriores experiências laborais, bem como a existência ou não de transporte próprio e qual o agregado familiar. Após esta entrevista é feita uma pesquisa de anúncios de oferta de emprego com base nos dados anteriormente recolhidos, de modo a irem ao encontro das necessidades e características do cliente. Porém, nem sempre esta pesquisa, realizada pelo técnico, que é um mediador entre diversas instituições e o cliente, é bem sucedida. Por vezes o próprio cliente não está interessado ou boicota mesmo a ajuda dada. Há clientes que por maior variedade de ofertas de emprego, dentro da sua área de residência, características, pessoais e de deslocação entre outras, acabam sempre por recusar o envio do seu currículo para possível entrevista. Por outro lado há clientes que pretendem concorrer a todo o tipo de ofertas laborais pois pretendem uma colocação e inserção laboral. Aqui, cabe ao técnico ser mediador sociocultural e verificar se há efetiva possibilidade de inserção laboral do cliente em algumas das ofertas, pois, muitas vezes, a boa vontade do cliente e a sua ânsia na procura de trabalho não lhe permitem verificar algumas coisas como a sua deslocação para o trabalho, no caso de trabalho por turnos, ou se as habilitações solicitadas correspondem às do cliente, entre outras.

Uma outra atividade realizada em AC é o apoio nas entrevistas dos clientes. Se necessário, o técnico acompanha o cliente às entrevistas, fornecendo transporte e apoiando no preenchimento de documentação bem como na elaboração do currículo. Deste modo o cliente sente-se apoiado e nota a importância que há na sua inserção laboral, por parte do técnico. Este apoio é muitas vezes fundamental, pois, infelizmente, muitos clientes não conseguem deslocar-se para muito longe por falta de dinheiro, o que inviabiliza muitas vezes a sua busca de oportunidades.

O técnico ao longo das sessões individuais é sempre um mediador intercultural, laboral e interventor social (Vieira, R. e Vieira A, 2016), de modo a conseguir a inserção laboral dos clientes que estão sob a sua alçada. O sucesso desta medida tem sido elevado, nomeadamente com clientes que foram formandos do CFP do CECD de Mira Sintra, pois ao possuírem um curso profissional e um estágio, acabam por ter uma vantagem perante outros clientes portadores apenas de qualificações escolares, a maioria deles com poucas habilitações e outros com pouca experiência profissional.

No nosso entender, estas foram duas das atividades desenvolvidas durante o estágio realizado ao longo de 10 meses que mais se evidenciaram no contacto direto com os sujeitos pela prática da mediação intercultural, mediação essa realizada diariamente e que pretende capacitar todos para a sua inserção laboral e social, numa sociedade cada vez mais multicultural e em transformação (Vieira, A. e Vieira, R., 2016).

## REFERÊNCIAS

- BAUTISTA, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- CAMARATE, Jorge (2001). "Intervir em Reabilitação e Inserção Social: Novas atribuições aos Profissionais", em Arménio Sequeira (orgs.), *Reabilitação e Inserção Social: Novas áreas de estudo, Novas Respostas Profissionais*, Lisboa, ISPA.
- CAPUCHA, L.(2004). *Os impactos do Fundo Social Europeu na reabilitação profissional de pessoas com deficiência em Portugal*. Gaia, CRPG –Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.

- CAPUCHA, Luís (2009). "Poverty and social exclusion", in Guerreiro, Maria das Dores, Anália Cardoso Torres & Luís Capucha (orgs.), *Welfare and Everyday Life*, (Portugal in the European Context, vol. III), CIES, ISCTE-IUL, Lisbon, Celta Editora.
- FERNANDES, Célia (2007). "Empregabilidade e Diversidade no mercado de Trabalho", em (orgs.), *Integração das Pessoas com Deficiência*, Cadernos Sociedade e Trabalho Lisboa, DGEOP/MTSS.
- FERNANDES, Célia e Mesquita Emília (2002). "Perfis de Integração Profissional", *Integrar*, (18), pp.41-43.
- FERREIRA, I. (2010). Formação profissional destinada a pessoas com deficiência visual: um estudo de caso. Repositorio da Universidade de Lisboa: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3179/1/ulfp037693\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3179/1/ulfp037693_tm.pdf) (acedido em 13 de fevereiro de 2016).
- FREITAS, M. N. (2009). *Inserção e Gestão do Trabalho de Pessoas com Deficiência: Um Estudo de Caso*. Sielo: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v13nspe/a09v13nspe.pdf> (acedido em 10 de agosto de 2015).
- LOPES, A. (2008). *A Empregabilidade das pessoas com Deficiência no Concelho de Guimarães*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves.
- MALHADO, Cidália, (2013). *A deficiência mental e o mundo laboral: representações e vivências*, Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança.
- MARIA, Ana Sofia, (2012). *Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência Intelectual: o contributo da formação profissional*, tese de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- MONTEIRO, M. C., (2009). "Competências na Diferença – Uma Reflexão sobre a Empregabilidade do Trabalhador com Deficiência no Distrito de Aveiro", Tese de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e administração, Universidade de Aveiro.
- VIEIRA, Fernando e Mário Pereira (2007). *Se houvera quem me ensinara... "A educação especial de pessoas com deficiência mental*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIEIRA, Ana e VIEIRA, Ricardo (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.
- VIEIRA, Ricardo e VIEIRA, Ana (2016). "Mediações socioculturais: conceitos e contextos" in Vieira, R.; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C. (orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*, Porto: Afrontamento.

## LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- Ministério do Emprego e da Segurança Social (1989). Diário da República I Série Nº 179 - Decreto Lei nº 247/89, 25 de agosto. Lisboa.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade - uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. [http://www.gep.msss.gov.pt/estudos/cartasocial/rfinal\\_estudoemprego\\_pcdi.pdf](http://www.gep.msss.gov.pt/estudos/cartasocial/rfinal_estudoemprego_pcdi.pdf).
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2009). *Diário da República 1ª Série Nº 179 - Decreto Lei nº290/2009*, 12 de outubro. Lisboa.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1996). Inquérito Nacional às Incapacidades, Deficiências e Desvantagens. *Cadernos do Secretariado Nacional de Reabilitação*.
- Ministério da Economia (2013). Diário da República, 1.ª série — N.º 175 — 11 de setembro de 2013, Decreto Lei 213/2013 de 11 de Setembro, Lisboa.

## AS NARRATIVAS VISUAIS E A PROMOÇÃO DA IDENTIDADE E DIVERSIDADE EM CRIANÇAS E JOVENS

Maria da Natividade Pires<sup>1</sup>, Margarida Morgado<sup>2</sup>, Cristina Pereira<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ESE-Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [natividadepires@ipcb.pt](mailto:natividadepires@ipcb.pt)

<sup>2</sup> ESE-Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [marg.morgado@ipcb.pt](mailto:marg.morgado@ipcb.pt)

<sup>3</sup> ESE-Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [cristina.pereira@ipcb.pt](mailto:cristina.pereira@ipcb.pt)

### Resumo

Este artigo apresenta alguns aspetos trabalhados no Projeto Europeu *IDPBC – Identity and Diversity in Picture Book Collections*. Os objetivos centrais são: organizar uma coleção internacional de álbuns ou “*picture books*”, para crianças e jovens, que possam ser usados na sala de aula para explorar e negociar questões de identidade, inclusão e diversidade; desenvolver, testar e disseminar abordagens e atividades, a partir desses livros; publicar e disseminar um Guia que dê suporte aos mediadores de leitura e professores para envolver pais, crianças e a comunidade em geral nesta forma de relacionamento interpessoal, através das representações que surgem nos livros; promover uma formação de educadores/ professores orientada para o desenvolvimento de conhecimento, competências e atitudes que conduzam ao sucesso da aceitação da diversidade através de narrativas visuais; possibilitar a estes e às crianças e jovens oriundos de meios desfavorecidos, de culturas diferentes (como a população migrante) ou com necessidades educativas especiais (ao nível cognitivo ou físico) a oportunidade de negociarem positivamente as suas diferenças. Tratando-se de um projeto europeu Erasmus+, que envolve instituições e investigadores de cinco países (Chipre, Grécia, Lituânia, Portugal e Roménia), a metodologia usada implicou a definição de critérios de seleção de livros, acordada pelas equipas desses países, a pesquisa de livros segundo esses critérios, a consulta de especialistas em cada um dos países e, posteriormente, a seleção dos livros que melhor correspondem aos objetivos definidos. Também foi feita a identificação de Programas de Apoio a populações desfavorecidas existentes nos cinco países parceiros. A dimensão transnacional está sempre presente na metodologia usada e antes de se disponibilizarem os materiais far-se-á a sua testagem nos diversos contextos dos cinco países Europeus envolvidos. Como resultados, pretende-se que as coleções de livros criadas, assim como os materiais educativos de acesso livre elaborados e usados na formação, permitam aos educadores/ professores desenvolver uma rede de práticas que integrem estes “*picture books*” nos *curricula*. Esperamos concretizar um ensino-aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, combatendo a xenofobia e promovendo a construção positiva da autoimagem da criança. As conclusões do estudo e das práticas referidas não podem ainda ser apresentadas porque a implementação do Projeto está a decorrer atualmente, mas apresentam-se neste princípios teóricos fundamentais que orientam o projeto e analisam-se alguns livros promotores da conquista da identidade pessoal em contextos socioculturais e socioeconómicos potencialmente ou explicitamente adversos para os protagonistas das histórias em causa.

Palavras-chave: Educação para a diversidade, identidade, literatura infantil, livros ilustrados.

### Abstract

This paper presents some parts of a European project entitled *IDPBC – Identity and Diversity in Picture Book Collections*. The main project objectives are the following: to organize an international collection of *picture books* for children and young people to be used in school and to explore identity, inclusion and diversity; to develop, implement and disseminate approaches and practices to the selected picture books; to publish and disseminate a Guide to support reading promoters and teachers in involving parents, children and community in general in interpersonal relationships through seeing themselves in the books' representations; to promote a kind of teacher education that will develop the knowledge, the competences and the attitudes needed for them to accept diversity through picture books; and to create opportunities for educators and children from disadvantaged groups, minority cultures (e.g. migrants), or with special (cognitive or physical) needs to negotiate their difference in a positive way. This European project is co-funded by the Erasmus+ program and involves several

organizations and researchers from five European countries (Cyprus, Greece, Lithuania, Portugal and Romania), all equally involved in the definition of selection criteria for picture books, in the development of teaching approaches and Open Educational Resources based on the collection to integrate school curricula and practice. Actions and programs to aid underprivileged populations were also identified in the five partner countries. Thus there is always a transnational dimension to the methodological approach used and all resources will be trailed across the five partner countries prior to being disseminated. The paper presents and discusses some of the selected titles of the IDPBC collection as examples of inclusive educational practices that fight xenophobia and enhance positive self-identity. The aim is to promote inclusive education, fight xenophobia and promote children's positive self-images. Final results of the activities described cannot be fully described yet, as the project is still underway, but the paper presents the project's principles and offers readings of selected picture books that deal with positive self-identity in potentially or explicitly adverse social conditions for the main characters of the stories.

Keywords: Diversity education; identity; children's books, picture books.

## 1 IDENTIDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

O Artigo 1 da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, da UNESCO, "A diversidade cultural, património comum da humanidade", defende que:

"A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras" (2002).

Entendendo a "diversidade cultural" como algo que inclui não só o que o indivíduo integra espontaneamente pela origem social, geográfica ou étnica, mas também pelas escolhas pessoais que faz ao longo da vida, inclusive de orientação sexual, este artigo do referido documento da UNESCO é um pilar fundamental para o Projeto IDPBC e para este texto em particular.

De entre as "Linhas gerais de um plano de ação para a aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural", destacamos algumas que enquadram várias das vertentes deste Projeto e que justificam a escolha dos livros de Literatura para a Infância que iremos abordar neste artigo. Salientamos, assim, os objetivos 4 e 7, "Avançar na compreensão e no esclarecimento do conteúdo dos direitos culturais, considerados como parte integrante dos direitos humanos" e "Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes".

### 1.1 Construção e desenvolvimento da identidade

À medida que as sociedades se tornaram progressivamente mais complexas, diferenciadas e, ao mesmo tempo, globais, as narrativas culturais tradicionais que alicerçavam o funcionamento social começaram a perder o seu poder aglutinador. Simultaneamente, a crescente diversidade cultural das sociedades contemporâneas, marcadas por fluxos migratórios de populações de várias origens geográficas, étnicas, sociais e religiosas, reforçou a multiplicidade de modelos, concepções e estilos de vida. Neste cenário, a construção da identidade começou a perder as características estruturais de referência e tornou-se um processo mais fluido, relacional e dialógico (Santos, 2007; Pericão 2010).

Por sua vez, as abordagens psicológicas de cariz relacional e ecológico, concetualizam a formação da identidade a partir da influência de fatores contextuais e, sobretudo, de fatores de natureza relacional, permitindo-nos compreender a coexistência, no mesmo espaço geográfico e cultural, de identidades assumidamente plurais e diversificadas, a nível cultural, comportamental, de género, religioso, etc..

As perspetivas construtivista e relacional do desenvolvimento da identidade tendem a sublinhar o carácter "transformacional" do *self*. O *self* é considerado um projeto que se atualiza na relação com os outros e com os contextos, mediado, todavia, pela organização cognitiva que o indivíduo vai construindo nas várias etapas do seu desenvolvimento. Neste processo, a influência de fatores

familiares e relacionais tem sido destacada por parte de vários autores (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Brofenbrenner, 1979; Grotevant, 1994; Josselson, 1994; Sartor & Youniss, 2002).

Deste modo, as perspetivas mais atuais sobre o processo de construção e desenvolvimento da identidade valorizam o papel das relações interpessoais com os outros significativos, fazendo com que as perceções e as atribuições de sentido ou de significado deixem de ser perspetivadas como resultantes da ação individual, passando a ser definidas como coconstruções ou realizações relacionais. Constatamos, paralelamente, que nas atuais sociedades, marcadas pelo multiculturalismo, os microssistemas, definidores estruturais da construção de identidade, assumem múltiplas facetas no mesmo espaço geográfico, permitindo a experiência relacional com valores, comportamentos e identidades diversos. Não obstante os conflitos e ambiguidades que caracterizam as sociedades atuais, podemos afirmar que são caracterizadas pela consciencialização da diferença e o confronto (obrigatório ao desejado!) com as múltiplas facetas e possibilidades do devir humano.

Esta perspetiva mais centrada nos processos psicológicos da construção da identidade, coincide com outras teorias e modelos explicativos sobre as sociedades contemporâneas que reconhecem a pluralidade cultural como uma característica transversal da dimensão humana e das vivências sociais. A UNESCO (2007) considera a pluralidade cultural como um património comum a todas as sociedades que potencia as competências e os valores humanos no sentido em que permite a partilha e a coconstrução de identidades, conceções e atitudes diversas.

De acordo com Sandercock (2004) o diálogo intercultural tem de estar presente no quotidiano e assentar em dois direitos fundamentais: o direito à participação cidadã e o direito à diferença, enquanto valorização da diversidade, da comunicação intercultural e da alteridade.

O sistema educativo assume, em qualquer país, um papel charneira na promoção do diálogo intercultural e vivencia, ao mesmo tempo, desafios complexos relacionados com essa realidade. Assumindo o objetivo de uma escola inclusiva porque capaz de dar resposta à especificidade de cada ser humano e de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as políticas educativas em Portugal pretendem concretizar o princípio da heterogeneidade e da diferenciação pedagógica como fatores de desenvolvimento humano (Perrenoud, 1996) e oportunidade de enriquecimento educativo (Zabalza, 1999; Rodrigues, 2002).

No entanto, importantes como são o diálogo intercultural e a promoção da diversidade cultural, bem como a capacitação para a participação em sociedades democráticas, há que promover uma educação inclusiva no sentido de “um vasto leque de estratégias, atividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação” (Stubbs, 2008, p. 8). Estas ações devem decorrer em situações formais, informais e não-formais; são contextuais e por essa razão mutáveis; promovem ações de combate à discriminação, de participação de todos tendo em conta as discriminações de idade, género, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida e outras formas de diferenciação que podem afetar o direito à participação. Como afirma Stubbs (2008, p. 8). “Trata-se de alterar o sistema para se ajustar ao aluno, não de alterar o aluno para se ajustar ao sistema. Localiza o “problema” de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada, e não na pessoa ou nas suas características.”

É esta a abordagem adotada pelo projeto IDENTITY AND DIVERSITY IN PICTURE BOOKS COLLECTIONS (IDPBC) a partir de álbuns ilustrados: combinar uma série de iniciativas entre escolas e a comunidade em defesa de princípios de diversidade cultural, de valores e crenças diversas, de forma a auxiliar as crianças desde a mais tenra idade a desafiar o *status quo* e a aprender a participar e a usar recursos que as definem na sua diversidade e as representam em termos de participação na sociedade.

## 1.2 Identidade, diversidade e inclusão no projeto IDPBC

O projeto IDPBC desdobra-se em múltiplos tópicos interligados: educação inclusiva de crianças desfavorecidas; educação para a diversidade; e formação de professores para ambientes protetores e potenciadores da diversidade cultural. Estes tópicos são trabalhados a partir de um conjunto de recursos e materiais desenvolvidos por uma equipa internacional e interdisciplinar que incluem:

- Uma coleção internacional de álbuns ilustrados com anotações bibliográficas e de conteúdo, bem como algumas sugestões didáticas breves, a disponibilizar *online*; são cerca de 30 álbuns ilustrados em diversas línguas sobre os temas da identidade, diversidade e inclusão,



sugeridos por um painel internacional de especialistas (autores, ilustradores, bibliotecários, professores e investigadores);

- Um conjunto de unidades didáticas sobre os livros da coleção IDPBC, desenvolvidos em articulação com currículos nacionais do ensino básico e implementados em ambientes de educação formal e informal em bibliotecas, escolas e centros de apoio;
- Um conjunto de recursos de acesso livre sobre os livros da coleção IDPBC para serem adaptados a contextos diversos;
- Um curso *online* de formação de professores sobre os livros da coleção IDPBC e suas abordagens didáticas para uma bem-sucedida integração curricular.

Em termos da educação inclusiva, o projeto IDPBC procura proporcionar aos jovens de ambientes desfavorecidos a possibilidade de se reverem nos currículos por meio de leituras e imagens de álbuns ilustrados, promovendo formas positivas de resposta às suas necessidades quando se sentem "diferentes" da maioria das outras crianças. Ao configurar uma coleção de álbuns ilustrados tematicamente relacionada com este público-alvo na escola, pensou-se essencialmente nas configurações sociais de crianças migrantes, de etnia cigana, ou pertencentes a minorias culturais, políticas, religiosas; crianças em risco, crianças em lares de acolhimento, crianças com pais do mesmo sexo, crianças adotadas ou crianças deslocadas, imigrantes, entre outras, cuja baixa estima e ausência de representação nos materiais da escola podem estar na origem do seu insucesso escolar (European Commission, 2008). Partiu-se igualmente da noção de que os recursos ficcionais usados na escola nem sempre ou raramente representam estes grupos de crianças, preferindo um fio condutor de narrativas que apoiam e constroem uma ideia de identidade nacional mantida por uma rede de histórias e imagens que exclui os diferentes (Bhabha, 1990).

Os álbuns ilustrados são recursos educacionais extremamente valiosos que aportam benefícios diversos aos diferentes grupos de alunos (Botelho & Rudman, 2010; Roche, 2010, 2015; Cotton and Daly, 2014). A investigação relacionada com a prática tem verificado que os livros de literatura para a infância com narrativas visuais são instrumentos educativos extremamente valiosos para diferentes grupos de aprendentes. As narrativas visuais, abrindo caminho a leituras não unívocas podem potenciar, mais do que o texto verbal, interpretações polifónicas, permitindo a cada criança envolver-se com conceitos de identidade a descobrir por si própria e acolhendo as diferenças culturais. Judith Graham (1990, p. 27) salienta que a criança lê as ilustrações como interpreta os comportamentos na vida real, apoderando-se intrinsecamente das diferentes formas de cultura e de interação. Os profissionais em educação têm demonstrado com frequência que a leitura de narrativas visuais pode contribuir para melhorar o entendimento que as crianças fazem da sua identidade e promover a sua aceitação da diferença. Graham (1990:27) refere que as ilustrações são lidas por crianças da mesma maneira que elas interpretam comportamentos na vida real, adquirindo deste modo informação sobre como vivem e interagem pessoas de diferentes culturas. Baghban (2007:71) defende que através de álbuns ilustrados se pode ajudar as crianças migrantes a lidar com os desafios que enfrentam, tais como ser diferente, lidar com grandes e pequenas mudanças, assumir a sua personalidade, aprender uma nova língua, relacionar-se com gerações mais velhas e com as tradições, manter elos de ligação com os familiares distantes e preservar construtivamente as suas relações com a terra natal (IDPBC, 2015). Tal será particularmente importante num mundo multicultural globalizado e tecnológico que assiste a mobilidades voluntárias e involuntárias massivas.

Educar para a diversidade implica ajudar todas as crianças a viver em ambientes educativos diversos e multiculturais, refletindo sobre a sua identidade e sobre a sua relação com a diferença: todas as crianças do Pré-Escolar e dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico podem eventualmente beneficiar das coleções de álbuns ilustrados e narrativas visuais, atividades e abordagens pedagógicas propostas no âmbito do projeto IDPBC. Outra perspetiva que nos interessa, e que será destacada neste artigo, é a questão da descoberta da identidade individual e de uma integração social positiva, tendo em conta a diferença do indivíduo no âmbito da sua comunidade de origem.

A formação de professores é parte integrante dos dois tópicos anteriores: o projeto IDPBC sublinha e propõe atividades de valorização da diversidade, de combate ao racismo e à xenofobia e de exploração e desenvolvimento da identidade e da autoimagem positiva da criança a partir dos livros integrados na coleção IDPBC por meio de recursos de acesso livre e de cursos de formação inicial e contínua de professores.

A redução das disparidades ao nível dos resultados de aprendizagem, que prejudicam os alunos de meios desfavorecidos, e o apoio aos professores em formação inicial e contínua sobre como ensinar grupos diversos de alunos são prioridades tanto do programa Erasmus+ como da parceria IDPBC. Ao equipar os profissionais com as ferramentas, atitudes e competências necessárias para gerir e

trabalhar com a diversidade incentiva-se a interação positiva entre alunos de diversas origens. A diferença torna-se uma fonte positiva de aprendizagem em vez de uma forma negativa de concorrência e preconceito, sendo que se melhorará a situação dos jovens com menos oportunidades.

As formações IDPBC propostas visam confrontar professores com a coleção de álbuns ilustrados; com abordagens integradas nos currículos, testadas, que apoiam os professores no planeamento de lições e ações e na implementação dos recursos e abordagens propostas; bem como com recursos relevantes de fácil acesso sobre identidade, diversidade e inclusão. Resultam de uma investigação conduzida nos países parceiros do projeto IDPBC sobre a situação das populações minoritárias, com dificuldades de aprendizagem, migrantes, refugiadas nos contextos da educação básica; na identificação de boas práticas locais, nacionais, regionais e internacionais de integração escolar destas populações desfavorecidas, bem como de recomendações, sugestões e dados recolhidos sobre a utilização de álbuns ilustrados para esta finalidade.

É parte integrante da formação de professores neste âmbito a sua integração em redes nacionais e internacionais de formadores que usam álbuns ilustrados nas suas salas de aula de forma a apoiar conteúdos curriculares e que simultaneamente promovam um ensino / aprendizagem inclusivo e flexível.

## 2 IDENTIDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO NAS NARRATIVAS VISUAIS

### 2.1 O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8 anos)

Selecionámos o *Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8 anos)*, da autoria (texto e ilustração) de Manuela Bacelar, editado pela Afrontamento, em 2008, como exemplo de uma narrativa que pode assumir um papel relevante na compreensão e aceitação por parte das crianças da diversidade da identidade de género e da consequente multiplicidade de modelos de família. O mais surpreendente nesta obra é que questiona/desconstrói o modelo de família nuclear heterossexual, uma estrutura nuclear da construção identitária na nossa cultura cristã e ocidental, através de uma narrativa simples e linear sobre a história de vida de uma criança. Não fora o facto de a personagem ter sido criada e educada por dois pais do sexo e género masculino e poderíamos pensar estar a folhear um livro da Anita - Martine no original, de Marcel Marlier (ilustrador) e Gilbert Delahaye (escritor), ou de qualquer outra personagem infantil que durante gerações funcionaram como modelos identitários. A história da Maria organiza-se de acordo com as mesmas rotinas, nos mesmos contextos e é pontuada pela força dos laços relacionais intergeracionais.

Estamos perante um livro particularmente interessante e diverso.

Começamos por analisar o título que, de imediato, provoca curiosidade e perplexidade no leitor já que apesar de, a letras gordas, ser identificado como o Livro do Pedro, apresenta entre parêntesis, “Maria dos 7 aos 8 anos”. Desta forma, a ambiguidade da categoria “género” está assumida! Chamamos também a atenção para o nome da personagem central. Maria é um nome tradicional e culturalmente português. Maria é assim uma personagem que partilha uma identidade comum a muitas outras mulheres portuguesas apesar de ter uma família nuclear diversa.

Nas primeiras páginas, é-nos apresentada uma família nuclear e tradicional: Maria, grávida, o marido e a filha de ambos. A ilustração é simples, apresentando uma família unida e feliz (rostos risonhos e contacto corporal entre as personagens). A Maria é a única personagem que apresenta um vestido colorido. Aliás, a cor vermelha que está presente na capa, ilustrando um coração, vai acompanhar/dar continuidade a esta personagem ao longo de toda a história. Parece simbolizar o papel desempenhado pelos afetos na construção da sua identidade, o amor que sentiu e partilhou na sua infância e que persiste ao longo da sua história de vida, mesmo (ou sobretudo) agora que é mãe!

Logo de seguida, surge, contudo, a primeira representação que contradiz a expectativa de estarmos perante uma história sobre uma família tradicional, pois a narrativa textual e imagética indica que, afinal, é o pai que vai preparar o jantar que é também a ceia de Natal (outra referência cultural importante!).

Entretanto, a filha pede à Maria um livro de imagens muito especial, que a Maria, pela 73ª vez, lhe irá narrar. Percebemos, então, que esse livro foi escrito pelo Pedro, pai adotivo da Maria, registando as vivências e experiências relacionais da Maria entre os 7 e os 8 anos. E é desta forma que o leitor fica

a conhecer os factos que marcaram a rotina desses dias passados com os seus dois pais: o Pedro e o Paulo.

A primeira imagem relativa a essa história apresenta-nos, mais uma vez, uma família feliz e unida. Estamos perante a primeira evidência de que nem sempre as famílias têm um pai e uma mãe de géneros e sexos opostos, podendo, contudo, terem em comum o facto de partilharem afetos e cumplicidades. As cores usadas são, nesta imagem, mais fortes e alegres realçando as emoções positivas que a Maria associa à vivência com os seus dois pais.

À medida que a Maria e a filha vão folheando o livro, o leitor vai conhecendo os acontecimentos da infância da Maria que o Pedro (autor do referido livro) selecionou como registos mais significativos. As páginas seguintes são todas elas coloridas com cores múltiplas, simultaneamente “vivas” e suaves, ilustrando as personagens e os contextos relacionais e desenvolvimentais da Maria: os pais, a avó e os primos, a escola e os amigos, as divertidas traquinices, os fins-de-semana, as histórias que o Pedro e o Paulo lhe contavam ao adormecer e que permitiam que a Maria tivesse sonhos “bons”, os jantares confeccionados em conjunto, a festa do seu 8º aniversário, uma visita-surpresa à avó que vivia longe, no campo...

A força subtil das ilustrações introduz a componente emocional de cada um dos episódios de uma história feliz. Descrevemos com maior detalhe três cenas:

a) A visita-surpresa à avó que vive no campo, ilustrada em duas páginas que simbolicamente traduzem uma imensa felicidade. Representa os vários movimentos da Maria a correr para junto da avó até conseguir saltar para o seu colo. A única palavra, colocada sobre a ilustração em enormes letras é “Avóóó”, acompanhando a corrida da Maria.

b) A imagem que representa a Maria na escola é riquíssima de simbolismo: para além da Maria, todas as personagens (professora e colegas) se organizam à volta de um espaço circular que no centro inclui um globo terrestre e a imagem do sol e da lua - a escola como a representação de um mundo vasto a descobrir pelas crianças, numa imagem que transmite movimento, curiosidade e envolvimento na tarefa.

c) A ilustração relativa ao dia do 8º aniversário da Maria é também particularmente representativa e poderosa na transmissão da ideia de partilha, felicidade e afeto. Os pais, os primos e os amigos envolvem a Maria, todos eles formando um abraço comum enorme. Atrás de todos eles, espreita o coelho de peluche, objeto que acompanha a Maria ao longo de todas as cenas. Este representa o seu objeto transitivo (Winicott, 1975) que lhe foi oferecido pela avó que vive mais longe, no campo.

Depois de termos conhecido a história da Maria entre os 7 e os oito anos, a obra da Manuela Bacelar transporta-nos para a atualidade, quando o marido da Maria vem dizer que o jantar de Natal está pronto e que é necessário irem pôr a mesa pois o Pedro e o Paulo (pais da Maria) estão quase a chegar. Ficamos ainda a saber que a filha da Maria ficará com eles durante uns dias, pois o pai e a mãe irão para a maternidade onde irá nascer o seu irmão. O ciclo de vida desta família completa mais uma etapa comum a muitas outras famílias...e os avós desempenharão o papel de cuidadores, na ausência dos pais.

Em síntese, O Livro do Pedro apresenta-nos o diverso focando-se no que há de universal em todos os seres humanos e que pode potenciar a comunicação e a partilha, permitindo a construção de uma identidade que respeita a integridade e a diferença de cada e de todos os indivíduos: A importância dos afetos, as relações intergeracionais, as ceias de Natal com a família, o papel da escola e das travessuras partilhadas com os amigos, a importância das crianças terem adultos de referência securizantes, responsáveis e cúmplices nas tarefas do dia-a-dia, o coelho de peluche - objeto transitivo que permite que cada criança vá conseguindo enfrentar as difíceis tarefas desenvolvimentais e os perigos/desafios do mundo exterior.

Estamos, pois, perante um livro que abordando a diferença de uma forma inesperadamente simples e aparentemente linear, permite desconstruir estereótipos e conceções prévias sobre a influência educativa que os casais de homossexuais podem exercer no desenvolvimento da identidade das crianças.

Manuela Bacelar consegue retratar personagens consistentes e empáticas em papéis inesperados para a maioria das crianças, contribuindo para a compreensão das complexas questões da construção da identidade de género de uma forma subtil e particularmente interessante.

## 2.2 Orelhas de Borboleta

Outro livro selecionado, como exemplo de narrativa visual potenciadora da construção da identidade, é *Orelhas de Borboleta*, da escritora espanhola Luisa Aguilar, com ilustrações do brasileiro André Neves, também publicado em 2008.

Mara, a protagonista, sente-se excluída na escola porque os colegas lhe apontam uma característica física como defeito – as orelhas grandes. A menina procura apoio junto da mãe, a qual lhe apresenta uma outra forma de olhar essa característica individual: sendo diferentes, as orelhas são belas como uma borboleta e permitem-lhe ser sensível a sonoridades a que as outras crianças não são, enriquecendo, assim, a sua experiência do mundo. É isso que Mara irá responder, na vez seguinte em que é alvo de troça, aos seus colegas. Eles, no entanto, não desistem de a excluir com base noutras diferenças físicas, que serão o seu cabelo (que é como palha de aço) e diferenças com origem socioeconómica, o vestido (como uma toalha de mesa), a meia rota, os sapatos velhos, não ter mochila, ter livros usados. Depois da primeira solução que a mãe lhe apresenta, Mara descobre sozinha as respostas a dar quando a provocam e que lhe permitem ultrapassar a discriminação de que é alvo devido aos preconceitos dos colegas. Ela encontra sozinha as suas próprias soluções: o seu cabelo é “como relva cortada”; o vestido de tecido modesto, com padrão aos quadrados, permite jogar xadrez; pelo buraco da meia rota espreita um dedo curioso e assim sucessivamente, num processo de resiliência que lhe permite descobrir-se a si própria. Ela aprende a descobrir o lado positivo de tudo aquilo que as outras crianças desvalorizam. No final da história, ela sente-se confiante em si própria e assume a sua identidade sem se socorrer de justificações que tornem as suas características “aceitáveis” perante os outros. Mara não irá precisar de responder de novo que tem “orelhas de borboleta” porque afinal aprendeu que não se importa que elas sejam grandes – revelando uma segurança identitária que lhe permite assumir-se como é.

A narrativa visual mostra-nos uma Mara sempre isolada das outras personagens, representadas como grupo, o que potencia a sua agressividade, a qual, em termos de traços físicos, se traduz em sorrisos agressivos, de dentes hiperbolicamente grandes. Interessante é o facto de o grupo ser muito diverso, incluindo rapazes e raparigas, magros, gordos, altos, baixos, de etnias diferentes. Portanto, a exclusão assume aqui uma concretização que atinge tudo o que define o indivíduo, em termos físicos e sociais, em forma de “bullying”.

As imagens representam a evolução de Mara: ela começa por ter uma expressão assustada ou triste e uma postura física de alguém que se sente ameaçado (as pontas dos pés “metidas para dentro” quando está sozinha, a cabeça deitada no regaço da mãe e mãos apoiadas nos seus joelhos ...), até uma liberdade descoberta através dos braços da mãe que lançam para o ar/ para a vida, movimento que transforma a sua postura, colocando o sorriso no seu rosto, o cabelo esvoaçando e, a partir desse episódio, Mara é sempre representada nas ilustrações de forma dinâmica, expressão alegre, divertida, confiante, indiferente e tranquila até (quando se deseja concentrar na leitura, por exemplo), surgindo na última imagem com ar matreiro e descontraído. Nessa última página do lado direito do livro, as borboletas revoloteiam à volta da sua cabeça sem que ela as refira (como algo natural que lhe está associado e não algo que tem de ser sobrevalorizado perante os outros) e os colegas de escola, representados na página anterior são já um grupo menos coeso (não se acumulam quase em cima uns dos outros) e pelo meio deles surgem, pela primeira vez, algumas flores (que em todas as outras páginas, quando surgiam, apenas ladeavam a personagem excluída).

A ilustração das guardas finais do livro confirmam e consolidam a antecipação que as guardas iniciais haviam transmitido ao leitor: Mara voa para lá dos limites físicos da história contada no livro e vemos apenas as suas pernas e a ponta do seu vestido, elevando-se no ar, juntamente com as borboletas que a acompanham numa viagem de descoberta de outros mundos.

## CONCLUSÃO: A COLEÇÃO IDPBC

Estes e outros livros da coleção já estabelecida (em julho de 2016), cujo catálogo está em elaboração e que ficará disponível *online* a partir de outubro 2016, no website <http://www.diversitytales.com/>, serão alvo de propostas de atividades e da construção de Recursos de Acesso Livre (Open Educational Resources) que têm em vista linhas de atuação da UNESCO, como a referida no objetivo nº7, destacado na Introdução deste artigo.

A inclusão nos programas escolares de livros e atividades que permitam abordar estas problemáticas e a intervenção na formação dos docentes é fundamental para que as crianças e jovens se desenvolvam de forma integrada, em sociedades onde cada vez mais a exclusão ou a “falsa” inclusão têm dado origem a radicalismos para os quais a única solução sustentável será uma educação que promova a tolerância, a convivência pacífica entre diversas ideologias e respetivas praxis e o encontro transversal de culturas como uma possibilidade de crescimento pessoal (Montuori and Fahim, 2004) e de enriquecimento social.

## REFERÊNCIAS

- Aguilar, L.; Neves, A. (il.). (2008). *Orelhas de Borboleta*. Kalandraka.
- Bacelar, M. (2008). *O Livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8 anos)*. Lisboa: Afrontamento
- Baghban, M. (2007). Scribbles, Labels, and Stories: The Role of Drawing in the Development of Writing. *Young Children*. 62 (1), 20-26.
- Baghban, M. (2007). Immigration in Childhood: Using Picture Books to Cope. *Social Studies*. 98 (2), 71-76.
- Bhabha, H. (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Botelho, Rudman (eds.) (2010). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature. Mirrors, Windows, and Doors*. New York: Routledge.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cotton, P., Daly, D. (2014). Visualising Cultures: The “European Picture Book Collection” Moves “Down Under”. *Children's Literature in Education*. Vol.46, Issue 1, 88-106.
- Declaração de Salamanca [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).
- European Commission (2008). Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. Retrieved from: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- Erikson, E. H. (1968). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Grotevant, H. (1994). Psychology. In Harke Bosma; Tobi Graafsma; Harold Grotevant & David Levita (Eds.). *Identity and development: an interdisciplinary approach*. (pp. 63-65) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Graham, J. (1990). *Pictures on the Page*. National Association for Teaching English.
- IDPBC- Identity and Diversity in Picture Books Collection – Project Erasmus + - Number: 2015-1-LT01-KA201-013492.
- Josselson, R. (1994). Identity and relatedness of life cycle. In Harke A. Bosma, Tobi L.G. Graafsma, Harold D. Grotevant & David J. de Levita (Eds.). *Identity and development: an interdisciplinary approach*. (pp. 81-102). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kobald, I. ; Blackwood, F. (2014). *My two blankets*. Australia: Little Haire Book.  
<http://freyablackwood.blogspot.pt/2014/01/my-two-blankets.html>
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Andelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: John Wiley & Sons.
- Montuori, A. and Fahim, U. (2004). Cross-cultural encounter as an opportunity for personal growth. *Journal of Humanistic Psychology*; 44; 243. [http://www.academia.edu/168745/Cross-cultural\\_encounter\\_as\\_an\\_opportunity\\_for\\_personal\\_growth](http://www.academia.edu/168745/Cross-cultural_encounter_as_an_opportunity_for_personal_growth); <http://jhp.sagepub.com/cgi/content/abstract/44/2/243> , aceso a 30 de julho de 2016
- Pericão, R. (2010). *Pais parceiros na exploração vocacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Perrenoud, P. (1996). *A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

- Roche, M. (2010). Critical Thinking and Book Talk: Using picture books to promote discussion and critical thinking in the classroom. *Reading news* (Conference edition). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picture books. A guide for primary and early years students and teachers*. Oxon: Routledge.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sandercock, L. (2004). Reconsidering multiculturalism: toward an intercultural project. P. Wood (Ed.) *Intercultural city reader*. Bournes Green: Comedia.
- Sartor, C. E. & Youniss, J., (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence, *Adolescence*, 37, 221-234.
- Stubbs, S. (2008). Educação Inclusiva onde existem poucos recursos. Manchester: Atlas Alliance. [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_68.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_68.pdf) .
- UNESCO (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Paris: UNESCO. [unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf)
- UNESCO (2007). *Dix clés pour la convention sur la Protection et la Promotion de la Diversité des Expressions Culturelles*. Paris: UNESCO. [unesdoc.unesco.org/images/0014/.../149502F](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/.../149502F).
- Zabalza, M. (1999). *Diversidade curricular para a igualdade de oportunidades* (available in <http://www.dgidc.min-edu.pt/revista/revista1/diferenccurricular.htm>).
- Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Esta publicação foi possível graças ao apoio do programa Erasmus+ e no quadro do projeto IDPBC – Identity and Diversity in Picture Book Collections com o número 2015-1-LT01-KA201-013492.



# ESTUDO DE CASO: ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Keila Roberta Torezan<sup>1</sup>, Maria Amélia Almeida<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (BRASIL), [torezan.keila@yahoo.com.br](mailto:torezan.keila@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Universidade Federal de São Carlos (BRASIL), [ameliam@terra.com.br](mailto:ameliam@terra.com.br)

## Resumo

Existe uma relação bastante estreita entre o desenvolvimento das capacidades motoras e o desempenho no processo de aprendizagem escolar da leitura e da escrita. O objetivo deste estudo foi verificar de que forma se daria o processo de alfabetização de uma criança com paralisia cerebral que apresentava dificuldades de aprendizagem. O procedimento metodológico utilizado neste estudo de caso experimental foi o delineamento A-B, no qual “A” refere-se à de linha de base e “B” refere-se à intervenção. Participou deste estudo uma criança com paralisia cerebral de 8 anos e que já estava com dois anos de atraso escolar. Foram feitas 4 sessões para a linha de base, até que esta se demonstrou estável seguidas de uma sessão semanal durante 1 ano. Após as intervenções, deu-se um espaço de 34 dias e foram feitas 3 sessões de follow-up. Os resultados encontrados corroboraram com os resultados apresentados por outras pesquisas que afirmam que existe relação entre as capacidades motoras e as dificuldades de aprendizagem. Ao se fazer uma intervenção que trabalhava com as questões motoras como lateralidade, discriminação visual e noção espacial, foi possível alfabetizar a participante. Ao final do ano, ela já estava lendo e escrevendo palavras simples sem dificuldades, lendo e compreendendo pequenos textos. Com este estudo, concluímos o quão importante são os estudos articulando o desenvolvimento motor e as dificuldades de aprendizagem bem como a importância de programas de intervenção que minimizem a situação de fracasso escolar e que sirvam de apoio para professores da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Paralisia Cerebral, Dificuldade de Aprendizagem.

## Abstract

There is a fairly narrow relation between the motor capacity development and the reading and writing learning process performance. The goal of this study was to verify how the literacy process of a child with brain paralysis and learning difficult would be. The methodological procedure used in this experimental study was the A-B delineation, in which “A” refers to the baseline and “B” refers to the intervention. An eight-year-old child with brain paralysis and two years of school delay participated in this study. Four sessions for the baseline were made until the stability was confirmed followed by one weekly session during 1 year. After the interventions, a 34-day break was given and then there were 3 follow up sessions. The results found corroborated with the results presented in other researches which affirm that there is a relation between the motor capacity and the learning difficult. By doing an intervention using the motor matters as laterality, visual discrimination, and space notion, it was possible to alphabetize the participant. After one year, the participant was already reading and writing simple words with no difficult, reading and understanding small texts. With this study, we concluded how important the studies articulating the motor development and the learning difficult are as well the importance of intervention programs that minimize the school failure situation and that can be used as a support for the Inclusive Education teachers.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Brain Paralysis, Learning Difficult.

## INTRODUÇÃO

A paralisia cerebral caracteriza-se por uma lesão estática que pode ocorrer no período pré, peri ou pós-natal. Esta lesão afeta o sistema nervoso central em fase de maturação estrutural e funcional. Trata-se de uma disfunção predominantemente sensoriomotora. Ocorrendo no período em que a criança apresenta um ritmo acelerado do desenvolvimento, tal disfunção compromete o processo de aquisição de habilidades o que prejudica o desempenho de atividades frequentemente realizadas por crianças com desenvolvimento normal (Mancini et al, 2002).

Os autores supra citados ainda afirmam que a gravidade do comprometimento neuromotor pode ser caracterizada como leve, moderada ou severa. Essa classificação vai depender do meio de locomoção da pessoa com paralisia cerebral.

A paralisia cerebral também pode resultar em outras limitações como o desempenho de atividades e tarefas do cotidiano, tarefas com o auto-cuidado, alimentação, higiene, jogar bola ou andar de bicicleta e realizar tarefas escolares (Mancini et al, 2002).

As queixas de problemas de dificuldade de aprendizagem e baixo rendimento escolar são vindouras tanto dos ambientes escolares quanto dos familiares de crianças que apresentam essas características.

Os problemas relacionados à aquisição da leitura e escrita atingem, severamente, cerca de 5% a 10% das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, de forma leve, 25% dos alunos neste nível escolar. (Capovilla, Capovilla, Trevisan & Rezende, 2006; Ferreira, Nascimento, Apolinário & Freudenheim, 2006).

Segundo Rosa Neto, Amaro, Prestes e Arab (2011), a dificuldade de aprendizagem pode ocorrer devido à interação de uma série de fatores que resultam no baixo aproveitamento acadêmico. Os autores ainda explanam que existe muita controvérsia em torno do conceito “dificuldade de aprendizagem”. Embora haja controvérsia no conceito, não há dúvidas em relação à existência de uma discrepância entre o que é esperado academicamente e o que é apresentado por esses alunos descritos como alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em relação à controvérsia dos conceitos, Rosa Neto (2013) faz uma breve distinção sobre os termos mais comumente utilizados. Segundo o autor, o termo problemas de aprendizagem é genérico e engloba os resultados considerados inferiores, não importando a causa; deficiência de aprendizagem diz respeito a uma incapacidade intelectual, podendo relacionar esta categoria com os níveis de QI e com às pessoas com deficiência intelectual; dificuldade de aprendizagem seriam aquelas em que o indivíduo apresenta QI normal porém apresenta dificuldades específicas no rendimento acadêmico; já os transtornos de aprendizagem são aqueles em que os alunos apresentam uma discrepância significativa entre seu rendimento escolar (leitura, escrita e cálculo) e o potencial intelectual estimado além de apresentarem alteração em um ou mais processos do desenvolvimento como pensamento e memória, linguagem (atraso de linguagem, dislalia, ecolalia, etc), atenção, percepção e conduta, leitura (dislexia), escrita (disgrafia), cálculo (discalculia) e coordenação motora (torpeza motriz).

Independentemente dos termos utilizados e da discriminação das dificuldades o que muitas pesquisas apontam é que existe uma relação bastante estreita entre o desenvolvimento das capacidades motoras e o desempenho no processo de aprendizagem escolar da leitura e escrita. (Amaro, 2010; Brusamarello, Campos, Corazza & Xavier, 2008; Amaro, Xavier, Corazza, Brusamarello & Rosa Neto, 2009; Beresford Queiroz & Nogueira, 2002; Ferreira, 2007, Freitas, 2008).

Um estudo realizado por Medina-Papst e Marques (2010) objetivou investigar se as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam algum tipo de comprometimento motor. As crianças foram avaliadas por meio da escala de Desenvolvimento Motor para nos seguintes aspectos: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal. Verificou-se maior atraso no desenvolvimento do esquema corporal para todos os grupos etários participantes. Neste estudo, concluiu-se que essas crianças apresentam maior atraso motor no desenvolvimento da maioria dos componentes avaliados, em especial, as crianças mais velhas.



As questões que relacionam o corpo, a aprendizagem e o conhecimento têm recebido atenção pois o ser humano tem necessidade de compreensão da tomada de consciência do seu próprio corpo e do que está a sua volta. E essa tomada de consciência se dá a partir do corpo e de seu movimento (Rocha, 2009).

Estando a criança nas fases iniciais do processo de desenvolvimento motor, a consciência corporal, direcional e espacial, sincronia, ritmo e sequência de movimento são essenciais para a aquisição de padrões fundamentais de movimento. Quando trabalhados de forma adequada, esses aspectos contribuirão para o desenvolvimento integral da criança, de forma que ela atue de modo eficiente no aprendizado pertencentes a diversas áreas (Rosa Neto et al, 2011).

Rosa Neto et al. (2004) afirma que a atividade motora é de extrema importância para o desenvolvimento global da criança, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem.

Segundo Beresfor et al. (2002) os componentes da aprendizagem motora exercem influência na aquisição das habilidades de aprendizagem, principalmente a noção corporal, tempo e espaço, especialmente nos anos anteriores a idade escolar.

Articulando as questões que envolvem o desenvolvimento motor e a aprendizagem, Goretti (2015) explica que, desde o nascimento é o corpo que proporciona um salto no desenvolvimento infantil. Com o passar dos meses a criança consegue transformar seus desejos em expressões do corpo que, posteriormente, se transformarão em linguagem. Neste momento, por meio do faz-de-conta, a criança começa a reproduzir situações reais e vai dando significado aos objetos e as coisas a sua volta. Para a autora, esse processo nada mais é do que a vivência dos elementos psicomotores dentro de um contexto histórico-cultural e afetivo. E é exatamente isso que vai garantir a aprendizagem de conceitos formais aliados à aprendizagem de conceitos do cotidiano. Além disso, para chegar a uma coordenação motora fina, necessária à construção da escrita, a criança precisa desenvolver a motricidade ampla, organizar seu corpo, ter experiências motoras que estruturam sua imagem e seu esquema corporal.

Goretti (2015) afirma que, de acordo com a teoria piagetiana da equilibração, a criança, ao se defrontar com conflitos, cria estratégias a partir de esquemas que já dispõe. Segundo essa teoria, ao se defrontar com os obstáculos da aprendizagem formal, a criança terá que recorrer às experiências anteriores que são esmagadoramente psicomotoras. Se no lugar destas experiências houver um buraco, não haverá aprendizagem.

Segundo Rosa Neto, Costa e Poeta (2013), há uma relação entre a organização da motricidade e das funções vitais de aprendizagem e adaptação ao mundo. Afirmam ainda que a responsável por fazer essa integração é a motricidade, pois por meio dela há uma conexão com o mundo que organiza as sensações e percepções. Tudo isso associado dará origem as aprendizagens que se apresentam cada vez mais complexas. Desta forma, estabelece-se uma relação entre o desenvolvimento motor e as dificuldades de aprendizagem e abre-se um leque para se pensar em possibilidades de intervenção cada vez mais adequadas para a educação e reeducação motora de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em seu estudo, Fávero e Calsa (2003), descrevem vários estudos que relacionavam o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem. Dentre os trabalhos apontados pelas autoras, destacamos o de Furtado (1998) que estabeleceu relações entre o desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, sendo que os resultados demonstraram que ao provocar o aumento do potencial psicomotor da criança, ampliou-se as condições básicas para a aprendizagem escolar. Outro estudo apontado pelas autoras é o de Nina (1999) sobre a organização motora e o aprendizado da leitura e escrita em classes de alfabetização. Este estudo também demonstrou a importância do desenvolvimento motor para um melhor desempenho na leitura e escrita.

O trabalho de Cunha (1990) constatou que o desenvolvimento psicomotor é de grande importância para o aprendizado de leitura e escrita e que as crianças com nível superior de desenvolvimento conceitual e psicomotor são as que apresentam os melhores resultados acadêmicos. Também não poderíamos deixar de incluir o trabalho de Oliveira (1992) que demonstrou que, após desenvolver a capacidade motora das crianças, essas tiveram um aumento no desempenho escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência (física, auditiva, visual e intelectual), com transtorno global do desenvolvimento e com superdotação/altas habilidades é obrigatória no Brasil segundo o decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999 que regulamentou a lei provisória de 24 de Outubro de 1989, que propunha a inclusão da pessoa com deficiência.

Diante da obrigatoriedade proposta por lei e o direito da pessoa com deficiência à inclusão, enfrentamos o desafio de proporcionar às pessoas com deficiência o direito à uma inclusão de qualidade e que proporcione aos alunos oportunidades de desenvolvimento.

Entendendo que a sociedade exige das pessoas o domínio da leitura e da escrita, o saber ler e escrever toma uma dimensão que vai além da sala de aula, pois o ato de ler e escrever insere e adapta o indivíduo na sociedade e o fato de o sujeito não ter o domínio da leitura e da escrita exclui-o, primeiramente na escola e, depois, em todo o seu meio social.

Diante do exposto a respeito de pessoas com paralisia cerebral, seu comprometimento motor e a relação desse comprometimento motor na aprendizagem, o objetivo desse estudo foi verificar de que forma se daria a alfabetização de uma criança com paralisia cerebral e dificuldades de aprendizagem, levando-se em conta os aspectos motores como esquema corporal, organização espacial, lateralidade, discriminação visual, organização temporal e coordenação motora fina.

## MÉTODO

### Local e participante

A pesquisa aconteceu no ano de 2014. Participou desta pesquisa uma menina de 8 anos com paralisia cerebral matriculada em rede regular e particular de ensino. Ela tinha comprometimentos tanto nos membros inferiores quanto nos superiores, mas devido a uma série de atendimentos terapêuticos (ecoterapia, fisioterapia, TO, hidroginástica, etc), a menina já havia conquistado bastante independência e já conseguia andar sozinha. Quando bem pequena, fez uso de cadeira de rodas, depois passou para o andador e, no momento desta pesquisa não fazia mais uso de nenhum deles, somente uma órtese nas pernas.

A participante tinha 8 anos mas ainda estava no 1º ano do Ensino Fundamental. Ela já havia repetido o pré e o 1º ano, por isso estava com um atraso de dois anos, uma vez que, com 8 anos, já deveria estar no 3º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisadora foi procurada pela família que queria ajuda profissional para evitar que as repetições escolares continuassem acontecendo.

Foi explicado a família de que forma ocorreria a intervenção e esta concordou. Os encontros aconteceram uma vez por semana, com duração de 1 hora na sala de atendimentos da pesquisadora durante o ano de 2014.

No total, foram realizados 37 encontros conforme cronograma apresentado na tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Cronograma da intervenção

Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Dez
3	11	1	13	3	1	5	2	7	2
10	18	8	20	10	8	12	9	14	9
17	25	15	27	17	29	19	16	21	16
24		22		24		26	23	28	
							30		

Nos dias 3, 10, 17 e 24 de fevereiro foi feita a linha de base, nos dias entre 11 de março e 28 de outubro (30 sessões) foram feitas as sessões de intervenção e nos dias 2, 9 e 16 de dezembro

foram feitas as sessões de follow up. Entre as sessões de intervenção e follow up houve um intervalo de 34 dias.

## Instrumentos de coleta

Para a coleta de dados foram utilizados materiais escolares como papel, lápis, lápis de cor, caneta, etc, pois a pesquisa trabalhou, basicamente, com desenhos e atividades que desenvolvessem a consciência corporal, coordenação motora fina, noção espacial e temporal, discriminação visual, lateralidade e noção de quantidade. Um software de computador também foi utilizado para tornar as atividades mais lúdicas e atrativas. O material produzido pelo participante compôs o *corpus* que foi analisado.

Para compor a linha de base foram oferecidas atividades como desenho livre, da casa, da sala de aula e da família (para verificação da noção espacial e do esquema corporal); atividades para a verificação da organização temporal, lateralidade, discriminação visual e coordenação motora fina. Também foi pedido que ela realizasse atividades de escrita como escrever seu próprio nome, algumas palavras que foram ditadas bem como a escrita de números e sua relação com quantidade.

Desta forma, os conhecimentos prévios da participante foram avaliados.

Considerando-se os itens avaliados e mencionados no parágrafo acima como ponto de partida para se iniciar o processo de alfabetização, definiu-se a seguinte pontuação para a linha de base:

- 0 – Requisitos anteriores a alfabetização (lateralidade, discriminação visual, organização espacial e temporal, esquema corporal, coordenação motora fina)
- 1 - Diferenciação entre letras e números
- 2 - Identificação e nomeação de letras
- 3 - Identificação, nomeação e noção de quantidade dos números
- 4 - Escrita e leitura de palavras
- 5 - Leitura e compreensão de pequenos textos

Após estabilizada a linha de base, demos início a intervenção.

Durante o período de intervenção foram realizadas várias atividades que envolvessem as habilidades mencionadas acima. Foram feitas tarefas nas quais a participante pode colocar em prática noção de direita e esquerda, pintura dentro da figura, noção do próprio corpo, atividades de pareamentos, diferenciação de letras, números e figuras, nomeação e identificação de letras e números, coordenação motora fina e o processo de alfabetização propriamente dito.

Também foram sendo oferecidas atividades que proporcionassem a participante uma maior familiarização com atividades do dia-a-dia escolar. Por isso, a escolha das atividades buscou uma semelhança com as atividades propostas pela Educação Infantil.

As atividades foram bastante diversificadas. Houve várias atividades de corte e colagem; que desenvolvessem as habilidades requisitos para o desenvolvimento da escrita como segurar no lápis corretamente e desenvolver a coordenação motora fina bem como a aquisição de conceitos necessários tanto para aumentar o vocabulário quanto para se trabalhar com o raciocínio lógico. Também foram oferecidas atividades no computador para que a participante explorasse de forma mais dinâmica e como se fosse brincadeira os conceitos que estavam sendo adquiridos por ela.

Foram utilizados softwares para faixa etária de crianças de 18 meses a 3 anos e, posteriormente, para a faixa etária entre 3 a 7 anos. Os softwares exercitavam a percepção visual e auditiva, a coordenação motora e a memorização bem como habilidades essenciais ao processo de alfabetização, como identificação de cores, contagem de números, reconhecimento de letras, formas e sons. Embora o software inicialmente utilizado não correspondia a idade cronológica da participante, optou-se pela utilização do mesmo devido ao nível cognitivo em que se encontrava a participante. Conforme ela foi adquirindo as habilidades necessárias, foi se fazendo a mudança para o software mais apropriado a sua idade cronológica.

Terminadas as sessões de intervenção, foi dado um intervalo de 34 dias. Após o intervalo, foram feitas mais 3 sessões para verificar se o aprendizado obtido nas sessões de intervenção ainda permanecia. Nessas sessões, foram propostas atividades parecidas com as atividades propostas nas sessões de intervenção.

## Análise de dados

Esta foi uma pesquisa qualitativa experimental que usou o delineamento AB.

Segundo Birbrauner et al (1974), apud Almeida (2010), este é o tipo de delineamento mais básico, no qual o sujeito é o seu próprio controle. Assim sendo, “A” refere-se à fase de linha de base e “B” refere-se à fase de intervenção. Os dados são coletados e registrados durante a fase “A” e somente é possível passar para a fase “B” quando os dados da linha de base se demonstrarem estáveis. Depois de pronta a linha de base, dar-se-a início a fase “B”, ou seja, a intervenção. Durante a fase de intervenção, os dados são coletados e registrados em gráficos. Esta fase de intervenção é importante para que o pesquisador avalie as melhoras do comportamento alvo. Com essas observações, o pesquisador consegue verificar a eficácia da intervenção e até mesmo decidir sobre a continuidade, a mudança ou término da intervenção.

Segundo Tawney e Gast (1984) apud Almeida (2010), o pesquisador, ao empregar o delineamento AB, deve:

1. **Definir o comportamento alvo** em termos observáveis e mensuráveis;
2. **Coletar dados de linha de base (A)** de forma contínua pelo menos durante 3 dias;
3. **Introduzir a variável independente (B)** somente depois que o nível e tendência da linha de base estiver estável;
4. **Coletar dados, continuamente, do comportamento alvo**, durante a condição de intervenção;
5. **Evitar inferir conclusões** sobre a relação causa e efeito;
6. Sempre que possível, **reaplicar os efeitos experimentais** em sujeitos com características similares.

Os dados coletados através do delineamento AB são graficamente demonstrados em duas fases: “A” ou linha de base e “B” ou intervenção. As duas fases são separadas no gráfico por linhas quebradas e os pontos representando os dados não são conectados entre uma fase e outra.

Os dados foram avaliados qualitativamente usando-se o procedimento grounded theory. Trata-se de um procedimento que, já no levantamento admite passos de construção de conceitos e teorias. Especialmente na pesquisa aberta de campo os pesquisadores, já durante a coleta, estão refletindo sobre a análise e os conceitos implícitos da coleta. Pesquisa de orientação qualitativa não vê muito sentido na restrição dentro de racionalismo crítico que verifica apenas hipóteses formuladas antes do levantamento de dados. O grounded theory permite a construção de conceitos durante o levantamento e quer torna-los transparente. Desta maneira a coleta e a análise de dados ocorrem simultaneamente. No decorrer da coleta de dados cristaliza-se o referencial teórico que está sendo modificado e completado passo a passo. Ou seja, o grounded theory parte da suposição que o pesquisador, já durante a coleta de dados, desenvolve, aprimora e interliga conceitos teóricos, construtos e hipóteses de tal modo que a coleta e a análise se superpõe.

## Resultados e Discussão

Conforme propõe o Delineamento AB de pesquisa, o estudo iniciou-se pela linha de base. Após quatro encontros, houve a constatação da estabilidade da linha de base.

Nas sessões de linha de base, durante a verificação inicial, observou-se que a menina não apresentou os requisitos anteriores a alfabetização totalmente desenvolvidos, embora estivesse no processo. Apresentou bastante dificuldade na organização espacial, pouca noção de lateralidade, o esquema corporal estava em processo de desenvolvimento (o rosto não aparece com olhos, orelha, nariz, boca; alguns desenhos aparecem com braços, outros não, etc), não apresentou domínio quanto a discriminação visual e teve bastante dificuldade em fazer pareamentos. Parte da produção

da participante em relação aos itens mencionados anteriormente nesse parágrafo pode ser visualizada nas figuras 1 e 2.



Figura 1: sala de aula da participante



Figura 2: casada participante

Ainda para a linha de base, foram propostas atividades relacionadas à escrita. Foi pedido que a participante escrevesse seu próprio nome e algumas palavras ditadas bem como que escrevesse os números e os relacionasse a quantidade. Ela escreveu o nome, com algumas letras espelhadas, mas não demonstrou conhecimento quanto as letras quando apresentadas isoladamente: a letra A, por exemplo, aparece em seu nome, mas, fora do nome, ela não sabia nomear a letra. Também havia decorado os números mas quando apresentados fora de ordem, ela não soube nomeá-los e nem identifica-los. Tampouco estabeleceu relação de quantidade com os números. Os problemas espaciais e com a lateralidade também aparecem na escrita. As figuras 3 e 4 ilustram um pouco do que foi produzido pela participante durante a linha de base:

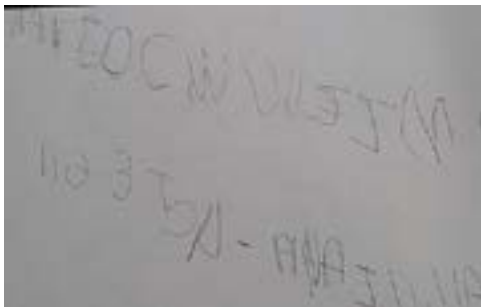


Figura 3: ditado de palavras e números

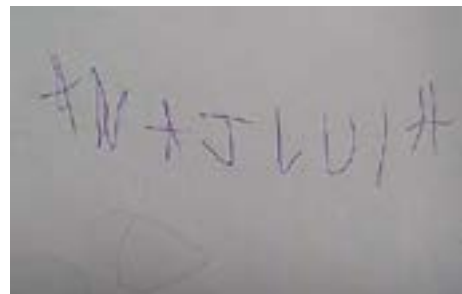


Figura 4: escrita do nome

Com as atividades propostas para a linha de base, foi constatado que a participante não conseguia não apresentou os requisitos anteriores a alfabetização totalmente assimilados e nem tampouco apresentou conhecimento sobre as letras e números condizentes com sua idade e série escolar.

Com essa primeira análise foi possível se identificar em que fase do desenvolvimento cognitivo a participante se encontrava e se estabelecer o ponto de partida.

Foi constatada a estabilidade da linha de base: nas 4 sessões para a linha de base a participante demonstrou exatamente o mesmo conhecimento, não houve nenhuma oscilação. Com essa constatação, demos início à intervenção.

O trabalho de intervenção foi iniciado com atividades que trabalhavam, sobretudo, as questões envolvendo a noção espacial que se apresentaram como sendo uma das maiores dificuldades da menina.

Atividades do dia-a-dia como organizar a mesa de estudos, a mochila, o material a ser utilizado foram sendo trabalhadas. Noção espacial na folha do caderno também foram sendo exploradas.

À medida que a menina foi melhorando seu empenho nas questões espaciais, foram sendo propostos novos desafios. A coordenação motora fina necessária à escrita foi sendo desenvolvida. Juntamente, deu-se início ao trabalho de alfabetização. As letras foram sendo apresentadas em conjunto com um trabalho de discriminação sonora.

A menina se mostrava bastante interessada nas atividades e, apesar da dificuldade, permanecia na tarefa. Aos poucos ela foi conseguindo identificar e nomear diferentes letras e números bem como atribuir quantidade aos números.

Podemos constatar seu progresso em relação à discriminação visual, organização espacial e coordenação motora fina e início da escrita de algumas palavras nas figuras 5, 6 e 7:



Figura 5



Figura 6



Figura 7

Os domínios alcançados pela participante não se resumiram a isso somente. Ao longo do processo, conforme ela assimilava os conteúdos, novos desafios eram lançados e ela demonstrou bastante envolvimento para atingir resultados. Apresentou-se como uma menina bastante inteligente e que não deixou que suas limitações físicas a dominassem.

Seu domínio com a escrita avançou consideravelmente e ela passou a ler e a escrever palavras simples sem dificuldades, apresentando dificuldades, contudo, nas palavras complexas e de baixa frequência. Também melhorou sua noção espacial e começou a produzir pequenos textos levando em conta a noção temporal. Sua compreensão leitora também passou a ser notada, uma vez que ela começou a recontar histórias lidas por ela e responder perguntas sobre a história. Não podemos nos esquecer que ela também assimilou a questão relacionada a nomeação, identificação e noção número-quantidade. Esta evolução pode ser observada nas figuras 8, 9 e 10:



Figura 8



Figura 9



Figura 10

Para facilitar a compreensão seguem as transcrições das figuras 8 e 9:

Figura 8: 1ª imagem: A Magali achou uma garrafa na rua; 2ª imagem: E pegou a garrafa; 3ª imagem: A Magali pegou a garrafa da rua e jogou no lixo.

Figura 9: Um dia a Paula estava lavando a louça do almoço.

Ela viu um gato e pensou quera perigoso e assustou.  
Paula derrulou a louça e quebrou.

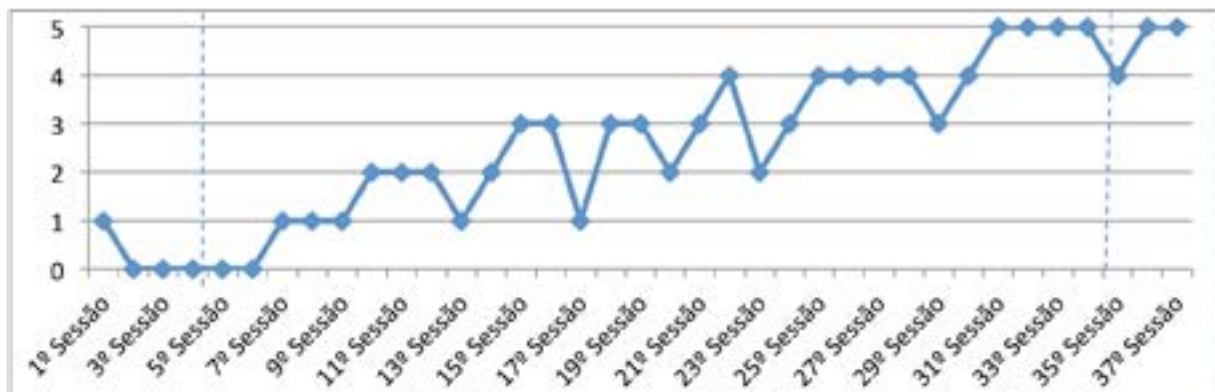
Ao longo das intervenções foi possível se observar que a participante obteve um avanço bastante significativo. À medida que as atividades iam sendo propostas e executadas, seu conhecimento foi aumentando e podemos dizer que, ao longo de 1 ano letivo, com sessões semanais de 1 hora, foi possível desenvolver vários domínios para que pudesse dar início ao processo de alfabetização. A auto-estima da participante, embora não tenha sido objetivo deste estudo, teve um destaque especial: no início da trabalho a menina encontrava-se bem desanimada em relação à aprendizagem, não acreditava em sua capacidade de aprender. Eram comuns, durante as sessões, crises de choro e desespero que foram se espaçando até que não mais ocorreram. Acreditamos que essas crises de choro foram a causa das quedas apresentadas no gráfico do delineamento: os dias que ela estava muito desanimada e chorosa, sua produção caía.

Podemos concluir que os objetivos propostos foram atingidos com êxito. Com isso, foi dado um intervalo de 34 dias. Findos os 34 dias de intervalo, retornamos as sessões com o intuito de verificar se, com a ausência da intervenção, o conhecimento adquirido se mantinha.

Para tal verificação, foram propostas basicamente as mesmas atividades feitas durante a intervenção.

Durante as sessões de follow up, verificou-se que o conhecimento adquirido não havia se perdido. Ela conseguia se organizar no papel, não escrevia mais com letras espelhadas e continuava lendo e escrevendo palavras simples sem dificuldades bem como lendo e compreendendo pequenos textos.

O gráfico do Delineamento AB nesta pesquisa apresenta-se da seguinte forma:



Com esse trabalho de intervenção foi possível se observar o progresso da participante de maneira satisfatória.

No caso dessa participante em específico, não foi necessário nada além do que já é oferecido na rotina da Educação Infantil, apenas um trabalho mais individualizado decorrente de uma boa avaliação da condição inicial e elaboração de estratégias que levaram em conta as potencialidades e dificuldades individuais da aluna. O recurso do computador e do software que nem sempre encontra-se disponível nas escolas de Educação foi a única ferramenta utilizada nessa intervenção que talvez não seja possível de ser utilizada em um trabalho na escola regular. Este trabalho individualizado é possível ser feito no AEE (Atendimento Educacional Especializado) que já não é nenhuma novidade.

É necessário levar a condição e o nível cognitivo do educando em consideração e não simplesmente deixá-lo na sala de aula sem um atendimento mais específico voltado para suas

necessidades. No caso dessa aluna, a escola (professora e coordenadora pedagógica), colocava toda a responsabilidade da aprendizagem da aluna nela mesma, não assumindo o papel educacional da escola. Era comum, durante as reuniões com a escola, ouvir que a menina era preguiçosa e que, por isso, não aprendia.

Culpavam-na de não copiar o conteúdo da lousa por ser infantilizada e não estar preparada para aprender, por isso a reprovavam com frequência. Mas, de que adianta exigir dos alunos com deficiência que copiem se não sabem nem sequer como fazê-lo? Se não lhe são oferecidas oportunidades de aprendizagem, não tem como se aprender.

## Considerações Finais

Não podemos afirmar que são poucos os estudos envolvendo alunos público alvo da Educação Especial, contudo, a Educação desse público ainda parece precária.

Uma alternativa que parece bastante pertinente diz respeito aos planos individualizados de ensino. No caso deste trabalho, em especial, o que fez a diferença foi se fazer uma avaliação diagnóstica da etapa cognitiva da aluna para a partir de então serem traçados os objetivos e as estratégias que seriam utilizadas para se atingir os objetivos.

O trabalho de Vianna, Pletsch e Mascaró (2011), mostrou que, para que as medidas educacionais sejam tomadas as necessidades individuais do aluno devem ser levadas em conta. As autoras ainda afirmam que o planejamento individualizado deve conter objetivos e contar com a colaboração de todos os envolvidos (família, escola, etc) com a finalidade de otimizar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades e das atitudes que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A avaliação deve ter por objetivo o auxílio na identificação das necessidades e no planejamento do ensino (Thompson, Bryant, Campbell, Graig, Highes, Rotholz, Schalock, Silverman, Tassé & Wehmeyer, 2004; Anache, 2002).

Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) afirmam que as atividades estão, normalmente, voltadas para o que é melhor para todos os alunos, não havendo adaptações e planejamento individualizado para o aluno com deficiência e afirmam, ainda, que a escola não está conseguindo desenvolver o papel de transmissora da cultura e promotora da autonomia e sim está preocupada com a inclusão social mais do que outra coisa.

Para que seja possível uma maior participação de crianças com necessidades especiais no processo de aprendizagem, é necessário que ocorra adaptação do ambiente escolar para facilitar o processo. (Santos, Grisotto, Rodrigues & Bruck, 2011).

Esperamos que este estudo possa contribuir para o entendimento dos aspectos do comprometimento motor relacionados à aprendizagem e a importância da avaliação individual deste alunado para a elaboração de objetivos que visem o progresso acadêmico do aluno e não somente a permanência dele na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- Amaro, K.N. (2010) Intervenção motora para escolares com dificuldade de aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Anache, A. A. (2002) Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. In: Reunião da ANPED, 24; 2002. Anais da 24ª Reunião da ANPED.
- Beresford, H., Queiroz, M., Nogueira, A.B. (2002) Avaliação das relações cognitivas e motoras na aquisição instrucional das habilidades para a aprendizagem da língua escrita. Rev. Ensaio: avaliação política pública educacional, 10(37), 493-502.



- Capovilla, A.G.S., Capovilla, F.C., Trevisan, B., Rezende, M. C.A. (2006) Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento. *Revista Acolhendo a Língua Portuguesa: A alfabetização em foco*, 1(1), p.6-18.
- Fávero, M.T.M., Calsa, G.C. (2003) As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr – nov.
- Ferraz, C.R.A., Araújo, M. V., Carreiro, L.R.R. (2010) Inclusão de Crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos Relatos de Mães e Professores. *Ver. Bras. Educ. espec. vol.16 n.3*. Marília.
- Ferreira, M. E. C. (2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560.
- Ferreira, L.F., Nascimento, R.O., Apolinário, M.R., Freudnheim, A.M. (2006) Desordem da coordenação do desenvolvimento motriz, 12(3), 283-292.
- Freitas, N.K. (2008) Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. *Ciências e Cognição*, 13(3), 318-324.
- Mancini, M. C., Fiúza, P. M., Rebelo, J. M., Magalhães, L. C. (2002) Comparação do desempenho de atividades funcionais em crianças com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral. *Arq Neuropsiquiatr.* 60(2-B).
- Medina-Papst, J., Marques, I. (2010) Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Ver. Bras. Cineantropom Desempenho Hum.* 12(1): 36-42.
- Rocha, I. P. (2009) Consciência corporal, esquema corporal e imagem do corpo. *Corpus et Scientia*, vol. 5 , n. 2 , p. 26-36.
- Rosa Neto, F. (2013) Perfil motor em escolares com problemas de aprendizagem. *Revista Brasileira de Medicina* Moreira JR, p.109-117.
- Rosa Neto, F., Amaro, K. N., Prestes, D. B., Arab, C. (2011) O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 1, 15-22.
- Rosa Neto, F., Poeta, L.S., Coquerel, P.R.S., Silva, J.C. (2004) Avaliação motora em escolares com problemas na aprendizagem escolar – programa de Psicomotricidade. *Temas sobre Desenvolvimento*, 13 (74), 19-24.
- Santos, L.C., Grisotto, K. P., Rodrigues, D. C., Bruck, I. (2011) Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias? *Ver. Paul Pediatr*, 29(3), 314-319.
- Thompson, J.R., Bryant, B.R., Campbell, E.M. Graig, E.M. Highes, C.M. Rotholz, D.A., Schalock, R.L. Silverman, W.P. Tassé, M.J. Wehmeyer, M.L. (2004) *Supports Intensit Scale*. American Association o Intellectual and Developmental Disabilities, Washington, United States of America.
- Vianna, M. M., Pletsch, M. D., Mascaro, C.A.A.C., (2011) A Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Um Estudo Sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina-8 a 10 de novembro de 2011.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA E QUALIDADE DE VIDA DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Natércia Caetano<sup>1</sup>, Maria Leonor Borges<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ELI- Loulé (*Equipa local de Intervenção de Loulé do Sistema Nacional de Intervenção Precoce - SNIPI*) (Portugal), caetano.natercia@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade do Algarve (Portugal), mlborges@ualg.pt

## Resumo

Com este estudo pretendeu-se compreender as representações sobre a inclusão e qualidade de vida (QV) das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na perspetiva dos seus pais. Como metodologia de análise optou-se por uma metodologia qualitativa, adotando o paradigma interpretativo, recorrendo a entrevistas semiestruturadas e a uma entrevista de grupo focal (*focusgroup*) a pais de crianças com NEE.

Na presente comunicação apresentam-se os resultados obtidos, sobre inclusão e qualidade de vida, na perspetiva de nove famílias com filhos com necessidades educativas especiais, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, residentes no Algarve. Tratou-se de dar voz aos pais procurando compreender, a partir dos seus testemunhos, o que significa para eles os seus filhos terem qualidade de vida e qual o papel da inclusão educativa. Os resultados do estudo revelam a valorização que os pais atribuem à inclusão e qualidade de vida dos filhos e os principais obstáculos sentidos. Apresentam-se as conclusões do estudo que pretendem refletir sobre os inúmeros constrangimentos que condicionam, atualmente, a inclusão plena das crianças com NEE.

Palavras-chave: qualidade de vida, qualidade de vida para crianças, inclusão e necessidades educativas especiais.

## Abstract

The study aimed to understand the representations about the inclusion and quality of life (QOL) of children with special educational needs (SEN) from the perspective of their parents. As analysis methodology we opted for a qualitative methodology, adopting the interpretative paradigm, using semi-structured interviews and a focus group interview to parents of children with SEN. This communication presents the results obtained, on inclusion and quality of life, from the perspective of nine families with children with special educational needs, of both sexes, aged between 3 and 7 years old, residing in the Algarve. Is given voice to parents looking for understanding from their testimony, what it means to them their children have quality of life and the role of the educative inclusion. The results of the study reveal the value that parents attach to inclusion. The results are presented and reflections are made about the numerous constraints which affect the full inclusion of children with SEN.

Keywords: quality of life, quality of life for children, inclusion, special educational needs.

## 1. INTRODUÇÃO

No nosso país, no âmbito das políticas e das ações de promoção da igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, da valorização da educação e de promoção da melhoria da qualidade do ensino foram criadas medidas de apoio para os alunos e medidas de mudança do contexto escolar, visando a plena inclusão e sucesso educativo das crianças e jovens com NEE, tradicionalmente excluídos.

O conceito de qualidade de vida tem alcançado grande relevância na atualidade. Anuncia-se cada vez mais importante na vida de todos os indivíduos e, naturalmente, na vida das pessoas com necessidades especiais. A importância crescente e necessidade de igualdade entre todas as pessoas, assim como a reflexão em torno da inclusão, participação social e direitos das pessoas com deficiência, conduziram a que houvesse um crescente interesse pela qualidade de vida desta população. A promoção da QV em crianças e jovens tem merecido o interesse da parte de investigadores nas áreas da psicologia do desenvolvimento e da saúde. O conceito de QV deve ser entendido numa perspetiva multidimensional, sendo que, a abordagem à QV das crianças com NEE implica sobretudo considerar que estas crianças deverão beneficiar de oportunidades de interação social, desenvolvimento pessoal, bem-estar emocional, físico, acesso a bens e serviços da comunidade, bem como autonomia e atividade lúdica.

Em prol da plena inclusão das crianças com NEE, torna-se urgente revelar os constrangimentos e barreiras ainda encontradas. Estudar a QV de crianças com NEE é importante como abordagem de intervenção educativa para descobrir fatores capazes de interferir na QV dessas crianças, de modo a ampliar os cuidados a esta população, garantindo que essas crianças têm experiências de vida com qualidade.

## 2. INCLUSÃO E QUALIDADE DE VIDA EM CRIANÇAS COM NEE

No que concerne à educação inclusiva, o estudo de Costa (2006) relata que, em Portugal, até 2006, não se verificou um impacto significativo, havendo a referir apenas a publicação de algumas medidas normativas dispersas que não corresponderam inteiramente aos desafios apontados nos fóruns internacionais, embora a existência de situações de vulnerabilidade presentes na população escolar, que exigem uma multiplicidade de respostas, o justificasse plenamente. Presentemente, encontra-se em vigor o Decreto-lei 3/2008 e foi revogada a anterior legislação, nomeadamente o Decreto-lei n.º 319/91. O novo decreto define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. Assistiu-se a um incremento de respostas diversificadas para atender as NEE. A nova legislação criou respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular para atender deficiências sensoriais e mentais graves (Unidades de Apoio Especializado para o Autismo e Multifuncionalidade). Neste âmbito, muito recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2014a), ao identificar os problemas no âmbito da educação especial refere que o atual quadro normativo DL 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, significa um salto qualitativo em relação ao anterior quadro normativo, e reconhece a necessidade de uma reformulação em alguns aspetos: no critério de elegibilidade de alunos/as para medidas que respondam a NEE; a atual legislação deixa um conjunto considerável de alunos e alunas que manifestam necessidades educativas especiais e para os/as quais não é possível construir respostas educativas ajustadas, pela limitação imposta pelo quadro legal.

Estudos recentes concluem que a inclusão em Portugal como em outros países do mundo continua a ser um desafio para os docentes, alunos, pais e sociedade no geral: a maior lacuna verifica-se ao nível pedagógico, requerendo investimento na formação (Jezine&Junior, 2012; Silva, 2011), e que ainda existe a discriminação das crianças com necessidades educativas, todavia a representação social de educadores de infância é em geral favorável ao processo de inclusão (Fragoso & Casal, 2012). Os resultados da pesquisa realizada por Machado (2014) a respeito da inclusão de quatro alunos com NEE/PEA (Perturbação do Espectro do Autismo) a partir da visão dos diferentes agentes educativos envolvidos, designadamente Docentes de Educação Especial, Diretores de Turma, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais e Pais/Encarregados de Educação apontam no sentido de uma educação bem-sucedida dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, revelou a existência, ainda, de um conjunto de fatores que fragilizam o modelo inclusivo, tal como vem sendo praticado, particularmente no que se refere à disponibilidade dos recursos humanos e materiais necessários, formação dos agentes educativos, articulação entre os Docentes do ensino regular e os Docentes de Educação Especial, apoios prestados por outros serviços,

designadamente Psicologia, Terapia Ocupacional, Terapia da Fala, ou outros, participação e colaboração dos Pais/Encarregados de Educação na Escola, ao desenvolvimento do potencial biopsicossocial do aluno com PEA e inclusão pós-escolar e na comunidade.

Deste modo, apesar dos progressos nos últimos anos, no processo de inclusão das crianças com NEE, quer nas políticas quer nas práticas encontram-se fragilidades, sobretudo para as crianças com problemáticas graves e de famílias cujo contexto socioeconómico é médio/baixo. Capucha (2010) sublinha que, é necessário a valorização da plena participação e envolvimento da criança na comunidade local e na escola enquanto lugar de dinâmicas relacionais e afetivas. Para tal, a escola que deverá responsabilizar-se pelo acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento pleno das capacidades de todos as crianças e alunos e, promover as alterações necessárias, nomeadamente, através da eliminação de barreiras ao nível dos recursos, currículo, avaliação, formação, apoios e atitudinais. Relativamente às questões associadas ao progresso para o aluno, deverá considerar-se o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar físico, psíquico e social como o objetivo mais relevante (Gonçalves & Carvalho, 2011).

A qualidade de vida é um termo significativo para as famílias. As crianças com NEE constituem um grupo muito heterogéneo o que implica desafios complexos para as suas famílias, enquanto principal contexto socializador. Os pais, enquanto parceiros privilegiados no acompanhamento aos seus filhos, deverão ser considerados, de modo a potenciar-se os resultados da intervenção, uma vez que, ainda constituem elos fracos do sistema social, desprotegidos, vivendo em zonas distantes dos grandes centros e dos recursos especializados para o melhor atendimento aos seus filhos com NEE (Pinto, Macedo & Dias, 2013).

Nestas faixas etárias, a qualidade de vida, tem vindo a ganhar relevância como um importante conceito na área da saúde (Meuleners, Lee, Binns & Lower, 2003 citado em Gaspar & Matos, 2008). Todavia, comparativamente à população adulta a medição da qualidade de vida em crianças tem recebido pouca atenção (Bernal, 2010a). Assim, os estudos acerca da QV em crianças são bastante recentes, sendo a QV definida como um conceito subjetivo e multidimensional, que compreende a capacidade funcional e a interação psicossocial da criança e da sua família (Bernal, 2010b). Para esta autora, a QV está relacionada com o grau de satisfação, felicidade e bem-estar, mas tratando-se de crianças, estará relacionada principalmente com a brincadeira, harmonia e prazer e varia conforme o seu crescimento e o seu desenvolvimento.

Autores, como Gaspar, Ribeiro, Matos e Leal (2008), referem que o estudo da QV em crianças e adolescentes implica uma abordagem ecológica que leva em conta a influência da interação de múltiplos fatores biológicos, psicológicos, família, comunidade, cultura no desenvolvimento do indivíduo. Contempla ainda, as necessidades de avaliação e de mudança de estilos de vida desde as idades mais precoces no sentido de uma melhor QV. De acordo com os autores, monitorizar a qualidade de vida relacionada com a saúde das crianças com incapacidades pode ser particularmente importante, indicando níveis mais baixos de promoção de QV nalguns grupos, apesar da variedade das intervenções médicas, educacionais e psicossociais que elas possam ter beneficiado.

Estudar a QV em crianças apresenta desafios. Glaser et al., (1997b citado em Bernal, 2010b) mencionam que no estudo da QV em crianças é preciso recorrer a outros respondentes além da própria criança, devido ao seu pouco entendimento sobre a complexidade dos itens envolvidos na avaliação e por falta de instrumentos adequados. Também Gaspar e Matos (2008) referem que alguns grupos de crianças não têm a capacidade de apresentação de relatos sobre a sua qualidade de vida, devido à tenra idade, doença ou uma incapacidade funcional, deste modo a obtenção de informação sobre a qualidade de vida destas crianças é pelo recurso a fontes complementares, nomeadamente, os pais, a quem é pedido uma reflexão sobre a perceção da criança e do adolescente. Na mesma linha, vai o pensamento de Eiser e Morse (2001a citados em Bernal, 2010b) ao apontarem que em algumas circunstâncias, a alternativa para avaliar a QV da criança é por intermédio dos relatos, em geral dos pais, podendo incluir-se outros, eventualmente, de professores, equipas de saúde, etc. Deste modo, as narrativas obtidas a partir de outras perspetivas não devem ser descartadas, no caso da QV em crianças, uma vez que são importantes para recolher informações sobre algumas crianças.

Alonso, Sánchez e Aguilera (2011) referem que o interesse crescente na avaliação da qualidade de vida dos alunos com necessidades específicas faz parte de uma tendência cultural mais ampla de interesse para avaliar e documentar os dados dos avanços e conquistas na educação que envolvem instituições académicas, organizações não-governamentais (ONGs) e serviços sociais.

### 3. ESTUDO EMPÍRICO

Na presente comunicação, apresentam-se os resultados obtidos sobre a inclusão e QV das crianças com NEE na perspectiva dos seus pais. O objetivo foi ouvir o testemunho dos pais e conhecer as suas representações e percepções sobre a inclusão e QV, as oportunidades e constrangimentos vivenciados no dia-a-dia. Para tal foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Martins, Fontes, Hespanha e Berg, 2012) e uma entrevista de grupo focal (Levorlino & Pelicioni, 2001), a nove pais de crianças com NEE, suportadas por um guião de natureza flexível, elaborado tendo por referência as dimensões da Escala Gencat de Verdugo, Martínez, Sánchez e Schalock (2009) e, utilizando uma metodologia qualitativa (análise de conteúdo).

Todos os participantes eram residentes em cinco Concelhos do Algarve e as problemáticas em presença correspondem a paralisia cerebral, atraso de desenvolvimento, síndrome de Rubinstein-Taiby e perturbação da relação e da comunicação.

Os dados organizaram-se em três grandes áreas, designadamente: a) importância da QV; b) expectativa de QV no futuro e c) reivindicações importantes para a QV.

### 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

#### 4.1. Importância da qualidade de vida

Da análise ao discurso dos participantes pode constatar-se que há um reconhecimento por parte destes, de fatores que melhoram a QV e barreiras à promoção da mesma. Como fatores promotores emergem primordialmente o bem-estar material, o acesso a serviços sociais, de saúde, terapêuticos e educativos e o bem-estar emocional da criança, como menciona a mãe do Pedro: *“(...) se não houver essa tranquilidade interior da parte dele, essa autoestima, que se sinte, que se sinte bem consigo próprio (...) acho que ele não tem... a qualidade de vida dele vai-se comprometer realmente, eu sinto isso, porque vejo...”*. Destaca-se, entre outras oportunidades, a importância do acesso a ajudas técnicas e produtos de apoio, os pais conhecerem associações, a criança ter brinquedos adaptados e sentir sucesso na realização de tarefas. Estes dados revelam a valorização que os pais atribuem às dimensões de bem-estar material, físico e emocional e o acesso a serviços médicos e terapêuticos, sociais e educativos. As necessidades que estas crianças apresentam são por vezes complexas, requerem maior disponibilidade financeira para fazer face às despesas acrescidas, facto que é referido num estudo português (Portugal, 2010). Sabe-se que estas famílias, também ao nível europeu, vêm-se impedidas de participar plenamente na sociedade e na economia devido a barreiras físicas e comportamentais, sendo a taxa de pobreza de 70% superior à média, em parte devido a limitações no acesso ao emprego (Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020, Comissão Europeia, 2010). Uma das principais barreiras são atitudinais, nomeadamente o ceticismo, a discriminação, a rotulagem, a marginalização e a exclusão que persistem. Por exemplo, o caso da mãe da Maria, que recebe alguns terapeutas em casa: *“Eu acho que existe uma falta de credibilidade nestas crianças. Principalmente pela classe médica e algumas classes terapêuticas, sinto isso. No entanto, já conheço algumas pessoas dessas classes que têm mais fé, que deixam o livro aberto para ver o que vai acontecer. Há muitos outros que são céticos (...)”*. Outros dos constrangimentos referidos pelos pais, relacionam-se com a resposta parcial/ineficaz do sistema educativo às necessidades das crianças e a falta de resposta do Estado ou de políticas de proteção social. A dificuldade em encontrar cuidadores, a falta de terapias em quantidade, diversidade e intensidade, a escassez de apoio psicológico e de formação para pais, insuficiente apoio em Ensino Especial e dificuldade na referenciação e ainda, o pouco dinamismo cultural, constituem barreiras à promoção da QV dos filhos, havendo necessidade de implementação de novas medidas de forma planificada e participada tendo em vista uma gestão mais eficaz, com uma melhor afetação e organização de recursos e profissionais, garantindo a qualidade na resposta às necessidades das crianças e jovens com NEE (CNE, 2014a).

#### 4.2. Expectativa de qualidade de vida no futuro

Como fatores percecionados que aumentam a expectativa de QV no futuro, sobressai, para estes pais, o envolvimento parental e o acompanhamento médico/terapêutico e educativo, como é realçado pela mãe da Maria: *“(...) e, principalmente os pais tem de atuar, não só atuar com os terapeutas, mas todos os dias, (...) eles vão percebendo que podem fazer mais coisas com os filhos do que estão a fazer, e é nesse despertar que eles começam a trabalhar com os filhos”*. O

envolvimento parental predomina, como dado evidente, acompanhando uma expectativa de bem-estar quanto ao futuro, ou seja os pais consideram que a manutenção de uma existência feliz, com QV, recai predominantemente sobre eles. Neste sentido há uma profunda necessidade de manter mecanismos de apoio dos serviços na promoção das competências parentais da família nos cuidados prestados à criança (ME, 2004; Almeida, 2004).

No discurso das famílias participantes constatamos que os dois maiores obstáculos à QV dos filhos no futuro percebidos, envolvem o Estado, quer na manutenção da falta de intervenção quer na supervisão e regulação. A mãe da Maria sublinha que: *“não há uma avaliação bem-feita, daí eu achar importante este género de trabalhos, porque só assim é que se vai conseguir fazer com que alguma coisa se mude, se houver estudos, há maneira de comprovar que não está bem. Eu acho que sempre houve em Portugal uma deficiência entre a pessoa que prescreve ou descreve ou faz os decretos ou aplica as normativas e as pessoas que estão no campo a senti-las”*. Apesar de nas últimas décadas se operar um inegável desenvolvimento nas políticas de deficiência e no apoio às pessoas com deficiência em Portugal, muito continua ainda por fazer nesta área, uma vez que a vida das pessoas com deficiência continua cerceada por múltiplas barreiras físicas, sociais e psicológicas que as impedem de exercer os seus direitos de cidadania e de aceder a uma vida autónoma como qualquer outro cidadão (Fontes, 2009).

### 4.3. Reivindicações importantes para aumentar a QV

Quanto à percepção dos pais participantes em torno das reivindicações importantes para aumentar a QV, predomina a aposta na terapia intensiva para os seus filhos. Os pais valorizam a inclusão escolar, como manifesta a mãe do Mateus: *“porque é fundamental, não é, é lá que eles convivem, que crescem, que aprendem, que trocam conhecimentos”*, estando consciente da necessidade de *“uma educação de qualidade (...) realmente se não houver da escola esse acompanhamento [Apoio pedagógico personalizado] é claro que em casa, por muito ou pouco que tenhamos formação, há determinadas áreas que nos escapam, e no fundo é isso”*. Apesar de, se ter alcançado francos progressos nesta área, é fundamental continuar-se a defender a perspetiva inclusiva (Rodrigues, 2003, 2014; Correia, 2008; Ainscow, Porter & Wang, 1997) no olhar sobre estas crianças. Sobressaem as questões da autonomia e autodeterminação da criança com NEE como importantes na luta dos pais pelo reconhecimento dos direitos e exercício da cidadania plena. Duas mães afirmaram *“Eu sempre disse, eu quero a minha filha a andar um dia mas a saber por onde anda. Não quero ela a andar para bater com a cabeça na parede. Exatamente. Ela consegue já. Ela sabe escolher, mas é o que eu costumo dizer, depende muito dos pais. Ela sabe as coisas, mas teve uma mãe que andou todos os dias a fazer trabalho para isso”*; *“Sim, a psicóloga do meu filho diz isso, que nós temos que trabalhar a parte do escolher. Eu vejo que ele fica assim muito realizado quando escolhe uma coisa”*. Este dado é corroborado pelo estudo de Alonso, Sánchez e Aguilera (2011), que afirmam como fundamental a promoção da autonomia e autodeterminação em alunos com NEE no alcance de melhor QV.

Também há a valorização do investimento ao nível das relações interpessoais da criança, estas assumem um sentido de prioridade. Para a mãe da Maria, a filha *“foi habituada desde cedo a estar com primas e a estar com os meninos da rua. (...) Estes miúdos com os outros, porque nós aprendemos é com os melhores, não é com os piores. A Maria em contacto com eles vai querer aprender mais, e eles em contacto com a Maria vão ver que há pessoas diferentes, crianças diferentes. E vai fazer com que sejam crianças mais generosas, mais sociáveis, mais preocupantes com o próximo, quanto mais cedo eles se unirem, mais cedo vamos ter uma melhor QV, em todos, é aquilo que eu acho, mesmo a nível da sociedade, é preciso fazer isso”*. Outro testemunho, a mãe do Pedro *“Na escola é uma coisa, e fora da escola é outra. E ele adora. Se agente disser: “Olha, vamos buscar o primo, o primo vem aqui”, fica logo eufórico, ele quer é brincar, quer ter pessoas. Ele quer interagir, e gosta, fora do contexto da escola”*. Há um reconhecimento por parte destas mães participantes da necessidade de que sejam proporcionadas às crianças com NEE múltiplas oportunidades de interação social, de construção de relações de amizade, de convívio com a família alargada. Está, por isso em consonância com a perspetiva de Silva (2011), ao referir que a inclusão não deve ser perspetivada apenas como um direito, mas como um benefício, sendo que o viver e conviver adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós, contribuirá para o crescimento de todos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas sociedades mais desenvolvidas a ênfase na inclusão tem despertado o interesse dos docentes, no sentido de uma maior participação e qualidade em educação. Daí a importância crescente atribuída ao trabalho de promoção da escola inclusiva (Jezine & Junior, 2012; Rodrigues, 2014). Uma vez identificados os fatores de risco de exclusão, eles podem vir a ser o foco para as estratégias e ações de promoção da inclusão e QV. Deste modo, é indispensável que nos estudos sobre qualidade de vida na área da incapacidade se tenha em conta as múltiplas barreiras que as crianças com NEE poderão encontrar nos seus percursos de vida, interessando perceber as dimensões de QV, os indicadores, os mais importantes e que oferecem maior proteção e sucesso na inclusão, para uma ampla concretização dos seus direitos.

Para os pais das crianças deste estudo, eles são o bem-estar físico e material, o acesso a serviços sociais, de saúde/terapêuticos e educativos e o bem-estar emocional. Os principais obstáculos, como vimos, são atitudinais, a resposta parcial/ineficaz do sistema educativo, nomeadamente a falta de recursos (Machado, 2014) e a falta de resposta do Estado/Políticas de proteção social e o isolamento social. Este estudo permitiu reconhecer a importância de explorar a dimensão política da QV, pois sendo o objetivo do estudo a intervenção educativa em crianças com NEE, optámos por um estudo qualitativo na primeira pessoa, e por um modelo holístico de QV aproximado à perspetiva sociopolítica, que esclareça possibilidades mais claras de melhoria da qualidade de vida, particularmente das crianças com NEE em idade pré-escolar, uma vez que estes ainda, são escassos e necessários.

Como emerge da nossa análise, as famílias com crianças com NEE abrangidas neste estudo sublinharam a ausência/demissão do Estado na proteção a estas pessoas, quer nas entrevistas individuais quer no grupo focal (Neves, 2011). Reconhecem dificuldades na sua plena inclusão social, particularmente mais tarde, como jovens e adultos, o que contribui para que estas famílias, sem o apoio eficaz do Estado, continuem a vivenciar situações de desigualdade e exclusão.

## Referências

- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 65-72. Acedido em abril, 24, 2015 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a07>
- Alonso, M. A. V., Sánchez, L. E. G. & Aguilera, A. R. (2011). *A inclusão e qualidade de vida na educação do alunado com deficiência*. Acedido em junho, 24, 2014 em [http://www.academia.edu/1459632/Inclusao\\_e\\_qualidade\\_de\\_vida\\_na\\_educacao\\_do\\_alunado\\_com\\_deficiencia](http://www.academia.edu/1459632/Inclusao_e_qualidade_de_vida_na_educacao_do_alunado_com_deficiencia)
- Bernal, M. P. (2010a). *Qualidade de vida e Autismo de Alto Funcionamento: percepção da criança, família e educador*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo. Acedido em fevereiro, 23, 2015 em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-09022011-103709/pt-br.php>
- Bernal, M. P. (2010b). Qualidade de vida: sua percepção pela criança, pela família e pelos profissionais. In Assumpção, F., B. & Kuczyński, E. (2010). *Qualidade de vida na infância e na adolescência: orientações para pediatras e profissionais da saúde mental*. Porto Alegre: Armed. Acedido em fevereiro, 23, 2015 em [http://books.google.pt/books?id=awVQLypS8R0C&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=awVQLypS8R0C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social. *Sociologia, problemas e práticas*, nº 63: 25-50.
- Comissão Europeia. (2010). *Estratégia Europeia para a deficiência 2010-2020: compromisso renovado para uma Europa sem barreiras*. Bruxelas: CE.
- Comissão Europeia. (2010). *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: CE.

- Conselho Nacional de Educação. (2014a). *Recomendações. Políticas Públicas de Educação Especial*. Acedido em agosto, 3, 2014 em [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o\\_EE.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_EE.pdf)
- Conselho Nacional de Educação. (2014b). *Relatório Técnico. Políticas Públicas de Educação Especial*. Acedido em agosto, 3, 2014 em [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o\\_EE.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_EE.pdf)
- Costa, A. M. B. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal, fundamentos e sugestões*. Acedido em setembro, 23, 2013 em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf)
- Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, setembro: 73-93.
- Fragoso, F. M. R. A. & Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista braileira de educação especial* [online]. Vol.18, n.3: 527-546. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-6538201200030001>
- Gaspar, T. & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes versão portuguesa dos instrumentos kidscreen 52*. Acedido em maio, 12, 2014 em <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Qualidade.de.Vida.KIDSCREEN.pdf>
- Gaspar, Ribeiro, Matos & Leal (2008). Promoção de qualidade de vida em crianças e adolescentes. *Psic., Saúde & Doenças* [online]., vol.9, n.1, pp. 55-71. ISSN 1645-0086. Acedido em maio, 13, 2014 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/psd/v9n1/v9n1a06.pdf>
- Gonçalves, A. & Carvalho, G. S. (2011). *Influência da alteração legislativa de 2008 para o apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais: análise de três Agrupamentos Escolares*. Acedido em maio, 12, 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15029>
- Iervolino, S. A. & Pelicioni, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem, USP*, V35, nº2: 115-21, jun. Acedido em dezembro, 31, 2014 em [http://www.cpc.unc.edu/measure/training/materials/data-quality-portuguese/Grupo\\_Focal.pdf](http://www.cpc.unc.edu/measure/training/materials/data-quality-portuguese/Grupo_Focal.pdf)
- Jezine, E. & Junior, R. P. A. (2012). Desafios da Inclusão em Portugal: a importância das actividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona da Educação*, América do Norte, 19, apr. 2012. Acedido em maio, 14, 2014 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2841/2158>
- Machado, M. C. N. (2014). *A Inclusão do Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo na Escola Regular Quatro Estudos de Caso*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Acedido em março, 4, 2015, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29099>
- Martins, B. S., Fontes, F., Hespanha P. & Berg, A. (2012). A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências sociais*. Acedido em junho, 13, 2014 em <http://rccs.revues.org/5014#tocto1n2>
- Ministério da Educação. (2004). *Conceitos e práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves, A. C. (2011). *O Estatuto Jurídico dos “Cidadãos Invisíveis”*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Universidade Autónoma de Lisboa. Acedido em agosto, 3, 2014 em <http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/27711/Vers%C3%A3o%202013%20O%20Estatuto%20Jur%C3%ADdico%20dos%20C%2ABCidad%C3%A3os%20Invis%C3%ADveis%20B.pdf>
- Pinto, I. M. M., Macedo, C. & Dias, P. C. (2013). Qualidade de vida de famílias com necessidades especiais. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 63. Acedido em março, 30, 2015 em <http://www.rieoei.org/rie63a12.pdf>
- Portugal, S. (Coord.) (2010). *Estudo de avaliação do impacto dos custos financeiros e sociais da deficiência*. Acedido em maio, 28, 2014 em, [http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097\\_impactocustos%20\(2\).pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_impactocustos%20(2).pdf)
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.



- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Verdugo, M. A., Martínez, B. A., Sánchez, L. E. G. & Schalock, R. L. (2009). *Escala Gencat. Manual de aplicación de la Escala GENCAT de calidad de vida*. Acedido em abril, 01, 2014 em <http://inico.usal.es/documentos/EscalaGencatManualCAST.pdf>

# IMPORTÂNCIA DA ESCALA SUPORTE DE INTENSIDADE EM PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Betania Jacob Stange Lopes<sup>1</sup>,**

**Maria Amélia Almeida<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Centro Universitário Adventista São Paulo - UNASP (BRASIL)*  
*betania.stange@ucb.org.br*

<sup>2</sup>*Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (BRASIL)*  
*ameliaufscar@gmail.com*

## Resumo

O propósito deste estudo foi o de analisar os efeitos do uso da Escala Suporte de Intensidade (SIS<sup>TM</sup>) em Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário para jovens com DI visando identificar o nível de apoio dos alunos e planejar procedimentos com professores. O estudo foi desenvolvido No programa Próximos Passos, programa de transição para a vida adulta de jovens com DI em um centro universitário no interior do estado de São Paulo. Participaram dessa pesquisa quatro alunos com DI, com idade variando entre 18 a 26 anos; 9 professores de disciplinas especiais e 18 professores de disciplinas regulares do centro universitário; e 32 tutores, alunos sem deficiência do ensino superior. O estudo foi caracterizado como pesquisa experimental e empregou-se como instrumento de coleta de dados a Escala Intensidade de Suporte (Thompson et al., 2004, versão brasileira, Almeida, 2012). A SIS<sup>TM</sup> para jovens e adultos, foi aplicada nos participantes antes de iniciarem o Programa, no final do primeiro e segundo ano de trabalho. Os resultados foram analisados de acordo com os critérios estabelecidos pelo Manual do Usuário. Foi realizada uma comparação entre os resultados de fevereiro de 2014, 2015 e 2016 de cada aluno participante. O instrumento mostrou-se eficaz para: identificação do nível de suporte que cada aluno necessitava, realização do planejamento centrado no aluno e norteamento de novas decisões a cada período letivo. Foi possível visualizar o nível de independência adquirido por cada aluno nas atividades propostas, e o seu desenvolvimento nas subescalas da SIS<sup>TM</sup>.

Palavras-chave: Escala Suporte de Intendidade, Deficiência Intelectual, Ensino Superior.

## Abstract

The purpose of this study was to analyze the effects of using the Scale Intensity Support (SIS<sup>TM</sup>) in Transition Program for Adult Life University environment for young people with ID to identify the students' level of support and planning procedures with teachers. The study was developed in the program Next Steps, transition program to adulthood of young people with DI in a university in the state of São Paulo. Participated in this study four students with ID, aged between 18-26 years; 9 teachers of special subjects and 18 teachers of regular subjects of the university center; and 32 tutors without higher education disabled students. The study was characterized as experimental research and was employed as a data collection instrument Support Intensity Scale (Thompson et al., 2004, Brazilian version, Almeida, 2012). SIS<sup>TM</sup> for youth and adults, was applied to the participants before starting the program at the end of first and second year of work. The results were analyzed according to the criteria established by the User's Manual. a comparison between the results of February 2014, 2015 and 2016 of each participating student was held. The instrument was effective for: identifying the level of support that each student needed, completion of the planning centered on the student and norteamento new decisions every term. It was possible to see the level of independence acquired by each student in the proposed activities and their development in the subscales of SIS<sup>TM</sup>.

Keywords: Intensity Scale Support, Intellectual Disability, Higher Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação de nível superior é cada vez mais um pré-requisito para independência para a vida dos jovens no Ensino Superior. Entretanto, a escolarização dos jovens com deficiência nesse nível de ensino tem sido alvo de intensas discussões de profissionais acadêmicos da área (Dantas, 2012).

Segundo Dechichi, Silva e Gomide (2008):

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de graduação das universidades públicas tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico desse grupo sejam trazidos a debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (p.338).

Apesar do aumento no número de jovens com deficiência que chegam às universidades para conquistar um espaço, ainda faltam propostas que contribuam para a permanência desses estudantes nesse nível de ensino. Ao comparar os diferentes tipos de deficiência que chegam a universidade, nota-se que as conquistas não atendem a todos de modo homogêneo, principalmente quando se trata de estudantes com deficiência intelectual (Dias, 2012).

Históricamente, grupos minoritários têm se deparado com desafios para conquistar o direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade. Necessita-se urgentemente uma revisão de conceitos e postura atitudinal da sociedade para que o sonho de jovens com DI em participar com os seus pares do Ensino Superior se transforme em realidade. Segundo Padilha (2004), não é possível a ocorrência de atitudes isoladas, individuais. É imperativo que haja uma tomada de decisão política e mudanças de valores e crenças, principalmente em relação à concepção elitista das possibilidades de ingresso e permanência no Ensino Superior.

Shogren et al. (2010, p.6) definiu deficiência intelectual como

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas), quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia-a-dia. Essa deficiência se origina antes da idade de 18.

Portanto, a deficiência intelectual representa um estado particular de funcionamento, e não um atributo da pessoa. Deve-se levar em conta o funcionamento individual da pessoa em seu ambiente físico e social, ao contexto e aos sistemas de apoio (Almeida, 2004). Segundo o DSM-V (2014), o nível de gravidade da pessoa com DI é definido com base na avaliação do funcionamento adaptativo do indivíduo, uma vez que ele é quem determina o nível de apoio necessário. Pensando na deficiência intelectual enquanto construção social, faz-se necessário uma avaliação que considere o planejamento de intervenções e a intensidade dos serviços de apoio necessário para esses indivíduos. O comportamento adaptativo abrange três tipos de habilidades: conceituais, sociais e de vida prática.

A incapacidade de executar as diferentes habilidades adaptativas pode prejudicar uma pessoa a agir independentemente. Gonçalves e Machado (2012) enfatizam que a interação do aluno com DI em relação às exigências do meio no desempenho de suas necessidades de independência pessoal, sua faixa etária e conteúdo cultural e vivenciados indicam o seu comportamento adaptativo. Todavia, o domínio de uma habilidade adaptativa depende das oportunidades que o indivíduo teve de observá-las e experienciá-las.

### 1.1 Escala de Intensidade de Suporte - SIS

Para obtenção de sucesso no trabalho com jovens com DI faz-se necessário um planejamento adequado de suporte/apoio. Nesta perspectiva, Thompson et al. (2004) desenvolveram uma ferramenta, a Escala de Intensidade de Suporte – SIS, com a finalidade de medir a intensidade relativa de suporte/apoio que cada pessoa com DI precisa para participar plenamente da vida em comunidade. A ideia da construção dessa escala se deu a partir de cinco necessidades conforme exposto na Figura 1.



Figura 1 - Cinco tendências que criaram a necessidade da SIS (Thompson, et al., 2004)

### 1.1.1 Mudanças nas expectativas para pessoas com deficiência

Antes da década de 50 as pessoas adultas com DI viviam à margem da sociedade por serem consideradas incapazes de viver de forma independente e manter um emprego. Hoje, a expectativa é de vida independente e autonomia, ou seja, viver nas comunidades, com suas famílias, trabalhar em empregos remunerados e terem acesso a serviços públicos, incluindo serviços de transporte da comunidade e recreativo. Para solidificação dessas oportunidades de integração e participação faz-se necessário o uso de ferramentas e estratégias práticas identificando a exata proporção de suporte/apoio individualizado para desenvolvimento significativo.

### 1.1.2 Descrições funcionais da deficiência

A mudança de foco de uma abordagem de modelo médico para uma abordagem biopsicossocial, centrada no estudo do desempenho da pessoa nas tarefas necessárias para o seu funcionamento com sucesso na vida comunitária foi fundamental para novas oportunidades da pessoa com DI. Assim, para conduzi-la ao desenvolvimento de uma habilidade, faz-se necessário ações funcionais tais como: identificação de competências e estratégias necessárias para o ensino e aprendizagem, instrumentos para potencializar o desempenho, estratégias para modificar contextos e atividades adaptativas ou a combinação desses apoios. As descrições funcionais de condições de deficiência levaram a um foco em identificação de suportes/apoio que aumentam a participação com sucesso dessas pessoas na vida em comunidade.

### 1.1.3 Atividades apropriadas à idade cronológica

Todas as pessoas, independentemente das suas limitações, devem ter experiências de vida e envolver-se em atividades consistentes para sua idade cronológica. As experiências de vida, atitudes e comportamentos dos adultos com DI são diferentes dos comportamentos vivenciados pelas crianças. Conviver com pessoas da mesma idade reduz a estigmatização e possibilita maior dignidade e respeito pessoal. Com apoio apropriado, as pessoas com DI são capazes de desempenhar papéis adultos na sociedade.

### 1.1.4 Serviços e apoios orientados pelo consumidor

O desenvolvimento do auto-direcionamento da pessoa com DI e a participação da família na determinação de objetivos e estratégias, na construção de um projeto de vida é indispensável. Não são apenas as características e recursos das instituições a determinar o tipo de serviços disponibilizados, mas as preferências e metas que essa pessoa gostaria de ter e estas devem ser claramente identificadas e comunicadas.

### 1.1.5 Redes de apoio que proporcionam apoios individualizados

As pessoas com DI devem ter envolvimento com os membros da comunidade natural. Elas necessitam de uma rede de apoio composta de muitos indivíduos a fim de obterem diferentes tipos de apoio. Há necessidade de um trabalho coordenado, sempre levando em conta os interesses da pessoa e o contexto em que está inserida.

Esses elementos que motivaram a construção de um instrumento direcionador para os diferentes profissionais que estão envolvidos com o processo educacional de jovens com DI são fundamentais para o processo de inclusão visando melhor qualidade de vida no percursos desses indivíduos após sua conclusão acadêmica. Segundo Almeida (2012), a SIS<sup>TM</sup> (Thompson et al., 2004) auxilia equipes de trabalho a desenvolverem um planejamento centrado na pessoa com DI, considerando suas necessidades e escolhas.

A SIS<sup>TM</sup> (Thompson et al., 2004), envolve sete grandes domínios: atividades de vida diária, atividades de vida em comunidade, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de saúde e segurança, atividades sociais, proteção e advocacia, além de uma escala de proteção e defesa e necessidades especiais de apoio médico, necessidades excepcionais de apoio no comportamento.

## 1.2 Programas em ambiente universitário e o uso da escala SIS<sup>TM</sup>

A Educação Especial é definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) como:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 15).

Um dos pilares da educação especial inclusiva é o atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino, disponibilizando recursos, serviços e orientação. O entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a de que o sistema de ensino deve acolher a diversidade ao longo do processo educativo de um indivíduo, oferecendo suporte/apoio às necessidades educacionais especiais das pessoas em todos os níveis de ensino.

As IES devem organizar institucionalmente o Atendimento Educacional Especializado, para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, e constituir parte diversificada do currículo dos estudantes da educação especial. O atendimento educacional especializado (AEE) deve integrar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes, embora os propósitos e atividades realizadas nos núcleos de acessibilidade das IES se diferenciem das realizadas em sala de aula.

De acordo com os Referencias de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in Loco* do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES, 2013), há necessidade de acolhimento das diferenças e da diversidade humana no ambiente educacional e destacam algumas atividades que podem ser realizadas tanto em salas de AEE como dentro das sala de aula comum. Eles também apresentam um quadro com situações que requerem atendimento diferenciado com respectivos recursos de acessibilidade e serviços. Nesse quadro está incluído de forma explícita o estudante com deficiência intelectual, o propósito de também se incluir os jovens com DI no Ensino Superior.

Para assegurar o direito de jovens com DI paraticiparem no Ensino Superior, há necessidade de programas e instrumentos que viabilizem esse processo. Nesse contexto, insere-se a SIS<sup>TM</sup>. Segundo Thompson (2004, p.12), essa escala auxiliam equipes de planejamento e organizações “[...] a fazerem um melhor alinhamento dos recursos e estratégias que potencializam a independencia pessoal e a produtividade” com a finalidade de promover a participação da pessoa com DI na sociedade e melhorar a sua qualidade de vida.

O avanço nas políticas inclusivas do Ensino Superior dá abertura para a criação de programas para jovens com DI visando a sua transição para a vida adulta no Ensino Superior. O aumento de programas e práticas eficazes para esses alunos no Ensino Superior, minimiza a exclusão desse grupo. Não basta apenas oferecer ingresso do aluno no Ensino Superior, faz-se necessário envolvimento no “[...] sistemas de organização, incentivos, suporte cognitivos, ferramentas, ambiente físico, habilidades e conhecimentos,” (Almeida, 2012, p. 59). Entretanto, cumpre questionar: a escala SIS<sup>TM</sup> de fato, serve para medir a intensidade das necessidades de apoio dos indivíduos com DI no ambiente universitário? Ela pode servir como suporte para planejamento centrado nas necessidades do aluno com DI?

Elucidar os questionamentos orientou a proposição do objetivo geral: analisar os efeitos do uso da Escala Suporte de Intensidade (SIS) em Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário para jovens com DI, a fim de identificar o nível de apoio necessário para regular os procedimentos educacionais.

## 2. MÉTODO

A metodologia utilizada neste estudo foi caracterizada como pesquisa experimental por manipular diretamente as variáveis relacionadas com o objeto de estudo. Nesse contexto, encontra-se

a Escala Intensidade de Suporte (Thompson et al., 2004, versão brasileira Almeida, 2012), que foi utilizada para avaliar os alunos com DI a fim de verificar a necessidade de apoio com vistas à independência e inserção na sociedade. A SIS, para jovens e adultos, foi aplicada junto aos alunos com DI que participaram do Programa Próximos Passos (PPP)<sup>1</sup> antes de iniciarem o programa, ao final do primeiro e segundo ano de atividades.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. A aprovação foi conferida pelo parecer número 508.209 e protocolo CAAE 25686813.3.0000.5504.

## 2.1 Local

O *campus* da instituição na qual o PPP é desenvolvido está localizado em um município de pequeno porte na Região Metropolitana de Campinas, estado de São Paulo. Este é um dos três *campi* do Centro Universitário, e funciona nesse local desde 1985. A instituição é confessional e tem como missão formar o discente para o exercício profissional e compromisso com a qualidade de vida dos seres humanos na busca das soluções para os seus problemas por meio de uma educação integral.

## 2.2 Participantes

Foram convidados para este estudo 4 alunos com deficiência intelectual (DI) que participavam do PPP; 9 professores de disciplinas específicas, especialistas responsáveis pelas disciplinas específicas que faziam parte do Programa; 22 professores do Centro Universitário das disciplinas regulares dos diferentes cursos, para todos os alunos; e 32 tutores, alunos voluntários do Ensino Superior, sem deficiência intelectual, que ofereciam suporte para os estudantes do PPP.

O Quadro 1 apresenta a caracterização dos alunos com DI que participaram do estudo.

Quadro 1 – Caracterização dos alunos com DI participantes por gênero, idade e diagnóstico

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	DIAGNÓSTICO
A1	Feminino	18	Síndrome de Down <b>Deficiência Intelectual</b>
A2	Masculino	21	Síndrome de Down <b>Deficiência Intelectual</b>
A3	Feminino	22	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor <b>Deficiência Intelectual</b>
A4	Masculino	22	Síndrome de Silver Russel <b>Deficiência Intelectual</b>

Fonte: Base de dados da pesquisa

## 2.3 Instrumento

Para coleta de dados, foi utilizada a Escala de Intensidade de Suporte - SIS<sup>TM</sup> (Thompson et al., 2004, traduzida e adaptada ao contexto brasileiro por Almeida, 2012) para avaliar os alunos com DI e verificar a necessidade de apoio com vistas à independência e inserção na sociedade. O instrumento era composto por três seções: a Seção 1, Escala de Necessidades de Apoio, com quarenta e nove atividades agrupadas em seis subescalas de apoio; a Seção 2, uma subseção suplementar, que consistia em oito itens relacionados com atividades de Proteção e Defesa; e a Seção 3, Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental, que incluiu quinze condições médicas e treze problemas comportamentais que tipicamente requerem maiores níveis de apoio (Almeida et al., 2012).

## 3. RESULTADOS

A SIS<sup>TM</sup> foi aplicada para os alunos com DI que participavam do PPP antes de iniciarem o programa, ao final do primeiro e segundo anos de trabalho a fim de verificar o nível de possível desenvolvimento do comportamento adaptativo desse grupo. Os resultados foram analisados de

<sup>1</sup> O PPP é um programa de transição para a vida adulta no ambiente universitário para jovens com deficiência intelectual com a idade entre 18 a 26 anos, que concluíram o Ensino Médio e com forte desejo de prosseguir seus estudos no Ensino Superior e aprender habilidades que lhes permitam viver de forma mais independente. Foi implementado em 2014 em um Centro Universitário na Região Metropolitana de Campinas, Brasil.

acordo com os critérios estabelecidos pelo Manual do Usuário. Foi realizada uma comparação entre os resultados de fevereiro de 2014, fevereiro de 2015 e janeiro de 2016 com os quatro participantes.

Os dados relacionados com a ocorrência ou não destes comportamentos estão apresentados nos Quadros 2, 3, 4 e 5, composto por nove colunas. As colunas centrais são áreas avaliadas para identificar aquelas em que os alunos com DI necessitam de apoio. A penúltima coluna é a média da pontuação de todas as áreas avaliadas, e a primeira e última colunas referem-se ao percentil da média.

### 3.1 Resultado da aluna A1

Quadro 2 – Comparação entre os resultados da SIS inicial, fevereiro de 2014, fevereiro de 2015 e final, janeiro de 2016 da aluna A1

Seção 1B: Pontuação geral dos níveis de suporte								
Circule os escores obtidos em cada subescala. Em seguida ligue os círculos com um traço para formar um gráfico.								
Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida comunitária	C. Aprendizagem ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde segurança	F. Sociais	Índice Geral	Percentil
99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
	13	13	13	13	13	13	116-119	
80							113-115	80
	12	12	12	12	12	12	110-112	
70							108-109	70
							106-107	
60	11	11		11	11	11	105	60
			10				102-104	
50	10	10		10	10	10	100-101	50
			9				98-99	
40	9	9		9	9	9	97	40
							94-96	
30							92-93	30
	8	8	8	8	8	8	90-91	
20							88-89	20
	7	7	7	7	7	7	85-87	19
10							82-84	10
	6	6	6	6	6	6	75-81	
	5	5	5	5	5	5		
1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1

○ Resultado fevereiro de 2014

□ Resultado fevereiro de 2015

△ Resultado janeiro de 2016

Ao comparar os resultados referentes à primeira aplicação da SIS<sup>TM</sup>, com as subsequentes, percebeu-se um progresso nas seis áreas avaliadas. A área C (aprendizagem ao longo da vida), foi a de maior desenvolvimento, seguido da área A (vida doméstica).

Os resultados da SIS<sup>TM</sup>, também revelaram que no geral, a aluna A1 tem boas competências adaptativas e é relativamente independente em todas as áreas avaliadas. Ela requer pouco apoio para realização de tarefas domésticas, vida comunitária, saúde e segurança. Porém, nas áreas de aprendizagem ao longo da vida, emprego e atividades sociais, alguns itens ainda precisam ser melhorados, mais especificamente, aprender competências acadêmicas funcionais (lidar com dinheiro), aprender competências de autodeterminação (criar um plano para atingir esse objetivo), aprender estratégias de autorregulação (recompensar-se depois de ter completado uma tarefa), procurar informação e apoio do empregador e relacionar-se com pessoas fora do ambiente familiar.

Analisando a pontuação geral do escore padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 87 para 80 e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio de 19% para 9%. Ao considerar o escore padrão entre a segunda e última avaliação, houve crescimento em algumas áreas do comportamento adaptativo, baixando de 80 para 75 o Índice de Necessidade de Apoio, porém, não houve mudança de nível no Índice Geral e Percentil. Os dados evidenciaram que a organização de um PCP, a partir da primeira avaliação SIS<sup>TM</sup>, contribuiu para melhores resultados da aluna avaliada.

### 3.2 Resultado do Aluno A2

Quadro 3 – Comparação entre os resultados da SIS inicial, fevereiro de 2014, fevereiro de 2015 e final, janeiro de 2016 do aluno A2

Seção 1B: Pontuação geral dos níveis de suporte								
Circule os escores obtidos em cada subescala. Em seguida ligue os círculos com um traço para formar um gráfico.								
Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida comunitária	C. Aprend. ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde segurança	F. Sociais	Índice Geral	Percentil
99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
	13	13	13	13	13	13	116-119	
80							113-115	80
	12	12	12	12	12	12	110-112	
70							108-109	70
							106-107	
60	11	11	11	11	11	11	105	60
							102-104	
50	10	10	10	10	10	10	100-101	50
							98-99	
40	9	9	9	9	9	9	97	40
35							94-96	35
30							92-93	30
	8	8	8	8	8	8	90-91	
25							88-89	25
	7	7	7	7	7	7	85-87	
20							82-84	20
19								19
10	6	6	6	6	6	6		10
	5	5	5	5	5	5		
1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1

○ Resultado fevereiro de 2014

□ Resultado fevereiro de 2015

△ Resultado janeiro de 2016

Ao comparar os resultados referentes à primeira aplicação da SIS com as subsequentes, percebeu-se um progresso em quatro áreas das seis avaliadas. A área A (vida doméstica) e a D (emprego), foram as de maior desenvolvimento. Nessas áreas o aluno é relativamente independente.

Os resultados da SIS também revelaram que no geral, o aluno A2 requer pouco apoio para realização atividades domésticas. Porém, precisa de maior apoio nas atividades de vida comunitária, aprendizagem ao longo da vida, emprego, segurança e atividades sociais.

Analisando a pontuação geral do escore padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 94 para 90 e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio de 35% para 25%. Ao ponderar o escore padrão entre a segunda e última avaliação, houve crescimento em algumas áreas do comportamento adaptativo, baixando de 90 para 85 o Índice de Necessidade de Apoio e o Percentil de 25% para 19%. Os dados evidenciaram que a organização de um planejamento centrado na pessoa, a partir da primeira avaliação da SIS<sup>TM</sup>, contribuiu para melhores resultados do aluno A2.

### 3.3 Resultado da aluna A3

Ao comparar os resultados, do Quadro 4, referentes à primeira aplicação da SIS<sup>TM</sup> com as subsequentes, percebeu-se um progresso em cinco áreas das seis avaliadas. A área B (vida comunitária) e a C (aprendizagem ao longo da vida), foram as de maior desenvolvimento.

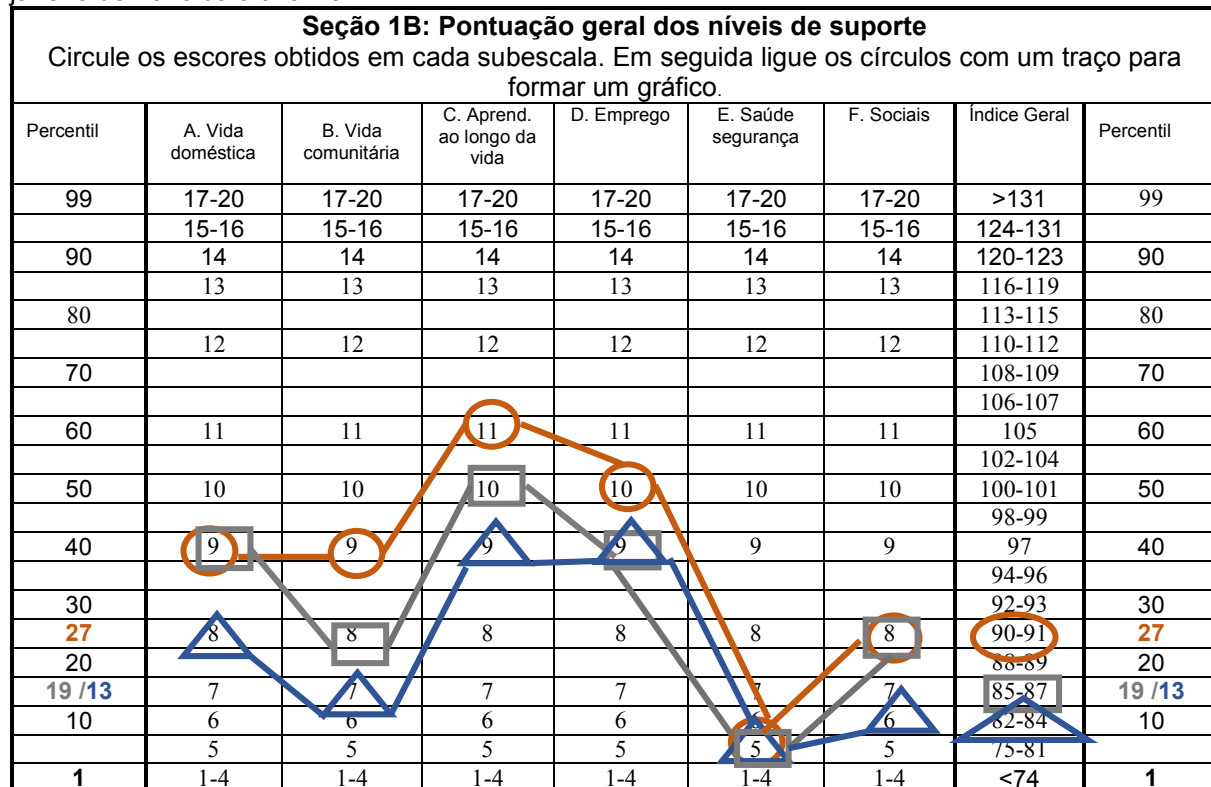
Os resultados da SIS<sup>TM</sup> também revelaram que no geral, a aluna A3 precisa de maior apoio nas atividades de vida doméstica (cuidar da roupa, preparar os alimentos, cuidar e limpar a casa), atividades de vida comunitária (usar serviços públicos na comunidade, ir as compras e adquirir produtos e contratar serviços), aprendizagem ao longo da vida (aprender usar estratégias de resolução de problemas, acessar contextos educacionais e de formação, aprender contar dinheiro, aprender



habilidades de autodeterminação), e emprego (adaptações no trabalho em outras tarefas, completar tarefas em uma velocidade aceitável e com qualidade aceitável, ajustar-se a novas atribuições no trabalho).

Analisando a pontuação geral do escore padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 91 para 87 e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio de 25% para 19%. Ao ponderar o escore padrão entre a segunda e última avaliação, houve crescimento em algumas áreas do comportamento adaptativo, baixando de 87 para 83 o Índice de Necessidade de Apoio e o Percentil de 19% para 13%. Os dados evidenciaram que a organização de um planejamento centrado na pessoa, a partir da primeira avaliação da SIS<sup>TM</sup>, contribuiu para melhores resultados da aluna A3.

Quadro 4 – Comparação entre os resultados da SIS inicial, fevereiro de 2014, fevereiro de 2015 e final, janeiro de 2016 da aluna A3



○ Resultado fevereiro de 2014

□ Resultado junho de 2015

△ Resultado janeiro de 2016

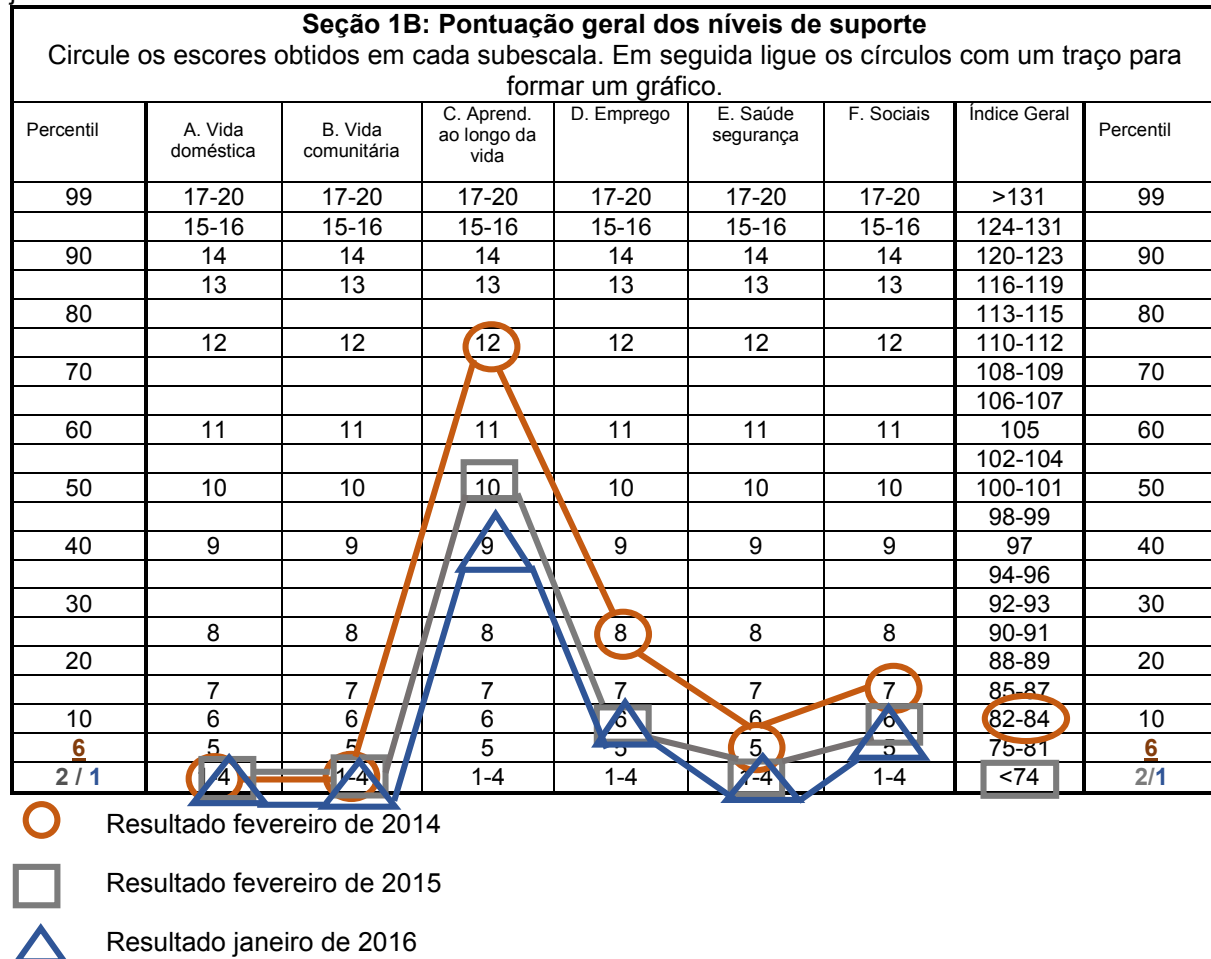
### 3.4 Resultado do aluno A4

Ao comparar os resultados, do aluno A4, referentes à primeira aplicação da SIS<sup>TM</sup> com as subsequentes, percebeu-se um progresso nas seis áreas avaliadas. A área C (aprendizagem ao longo da vida), foi a de maior desenvolvimento, seguido da área D (emprego).

Os resultados da SIS<sup>TM</sup> também revelaram que no geral, o aluno A4 tem boas competências adaptativas e é relativamente independente em cinco das seis áreas avaliadas. Ele necessita mais apoio na área de aprendizagem ao longo da vida. Porém, ele ainda precisa de apoio nas áreas de emprego e atividades sociais, mais especificamente, aprender competências acadêmicas funcionais (lidar com dinheiro, ler sinais), usar estratégias para resolução de problemas, aprender competências de autodeterminação(criar um plano para atingir esse objetivo), aprender estratégias de autorregulação(recompensar-se depois de ter completado uma tarefa), procurar informação e apoio do empregador e relacionar-se com pessoas fora do ambiente familiar e comunicar com os outros sobre necessidades pessoais.

Analisando a pontuação geral do escore padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 82 para 74 e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio de 10% para 2%. Ao considerar o escore padrão entre a segunda e última avaliação, houve crescimento em algumas áreas do comportamento adaptativo, baixando de 74 para 68 o Índice de Necessidade de Apoio e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio de 2% para 1%. Porém, não houve mudança de nível no Índice Geral. Os dados evidenciaram que a organização de um PCP, a partir da primeira avaliação SIS<sup>TM</sup>, contribuiu para melhores resultados do aluno avaliado.

Quadro 5 – Comparação entre os resultados da SIS inicial, fevereiro de 2014, fevereiro de 2015 e final, janeiro de 2016 do aluno A4



#### 4. DISCUSSÃO

Oportunidades de participação de jovens com DI em programas no Ensino Superior têm aumentado nos últimos anos nos Estados Unidos (Grigal, Hart & Weir, 2012). Programas foram implementados em mais de 260 universidades e cresceu o número de estudos que apontam a importância dos mesmos para um processo de transição que contemple melhor qualidade de vida e oportunidades de emprego. No Brasil, o tema sobre programas de transição para a vida adulta no ambiente universitário é apresentado pela primeira vez por meio do presente estudo, contribuindo com a literatura nacional na área.

A partir dessa pesquisa, foi encontradas contribuições relevantes em relação ao uso da SIS<sup>TM</sup> objetivando a independência de jovens com DI. Esse instrumento foi um importante instrumento para o programa por ser uma escala multidimensional e um auxílio na determinação do padrão e intensidade de apoio para cada indivíduo. Inicialmente, o principal motivo do uso da SIS<sup>TM</sup> foi avaliar o nível de apoio necessário para cada participante para a elaboração de um Planejamento Individualizado de Ensino Centrado no aluno, a partir dos dados coletados pelo instrumento. Posteriormente, surgiu a necessidade de reaplicar anualmente a escala a fim de verificar e comparar os resultados após um ano de intervenções para nortear as novas decisões.

Thoma et al. (2001), enaltece a participação ativa de alunos com DI em reuniões de avaliação e planejamento na elaboração do seu currículo. A SIS™ permitiu esse envolvimento interativo entre professores, pais e alunos e foi possível coletar informações que possibilitaram o delineamento de propostas visando posteriores progressos.

Ao comparar e analisar os resultados de desenvolvimento de cada aluno entre a primeira SIS™ (2014) com os da segunda (2015) e da terceira (2016), observou-se maior progresso dos alunos nos resultados de desenvolvimento entre a primeira e segunda comparação (2014-2015). Percebeu-se menor diminuição nos níveis de independência entre nos resultados 2015-2016, quando comparados aos primeiros resultados. Esse dado pode estar relacionado ao fato que as primeiras mudanças são menos complexas e mais perceptíveis e conforme o aluno vai se desenvolvendo, os níveis posteriores são mais complexos. Os indivíduos com deficiência intelectual necessitam de uma formação contínua ao longo da vida mesmo daqueles conhecimentos já adquiridos. A cada nível evolutivo o desafio é mais complexo e exige-se mais no processo.

Os resultados da análise da SIS™ aplicada e reaplicada após cada ano de intervenções, também possibilitaram a verificação da eficácia desse instrumento para aluno com DI do programa implementado no Ensino Superior. A manifestação de necessidades específica de apoio dos componentes do grupo pode ser diagnosticada pelos resultados da SIS. A quantidade de suporte nas tarefas da vida diária, vida em ambiente universitário, aprendizagens ao longo da vida, no trabalho, na saúde e nas relações sociais foram proporcionais as limitações desenvolvimentais e estruturais do aluno, tanto no tipo de apoio fornecido, como no tempo diário e na frequência do apoio. Essa realidade também foi comentada por Gonçalves & Machado (2012) ao falarem sobre a importância de interações adequadas com o meio para o desempenho satisfatório das necessidades dos alunos com DI para sua independência pessoal e ratificada por Almeida (2012) ao comentar sobre a importância do auxílio que esse instrumento presta no desenvolvimento centrado na pessoa, quando o profissional considera tanto as necessidades como as escolhas do aluno com DI.

A SIS™ mostrou-se um instrumento viável para: a adequação de conteúdos e atividades necessárias para o desenvolvimento do aluno com DI no Ensino Superior, realização do planejamento das atividades do programa e orientação para aprendizagens promovendo o alcance desejado pelo próprio aluno e equipe de trabalho nas tarefas que compõem o processo.

## 5. CONCLUSÃO

A literatura internacional nos últimos dez anos vem apresentando a importância de programas de transição para jovens com DI no Ensino Superior e o potencial que eles têm para aumentar a possibilidade de participação social e profissional desse grupo. O desenvolvimento desse estudo possibilitou a análise os efeitos de um instrumento que contribui para o desenvolvimento do aluno com DI em programa de transição de jovens com DI em ambiente universitário.

Ao implementar o PPP, por meio da avaliação da SIS foi possível verificar o nível de apoio necessário para cada aluno, e obter informações dos alunos, pais e professores que contribuíram para elaboração de um planejamento centrado no aluno. A partir deste planejamento foi possível orientar as atividades quanto a vida acadêmica (por meio das disciplinas regulares), profissional (por meio de disciplinas específicas e estágios), social (por meio de disciplinas específicas e atividades nos campus) e de vida independente (responsabilidades com atividades, horários, traslado dentro e fora do campus).

Avaliações da SIS em cada final de cada ano letivo foi possível verificar o desenvolvimento de todos os alunos com DI participantes do PPP e reajustar o que ainda era necessário ser melhorado. A cada semestre do programa procurou-se propiciar um ambiente favorável para novas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. A. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 e 2002. *Revista de Educação*, Campinas, v. 6, 33-48.
- Almeida, M. A. (2012). O caminhar da Deficiência Intelectual e Classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: ALMEIDA, M. A. (Org) *Deficiência Intelectual: realidade e ação*. Secretaria da educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: SE.
- Brasil. (2013). Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação. INEP. Acesso: [http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-legislacao](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao).
- Brasil. (2008). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: *Secretaria Especial*

- de Direitos Humanos (SEDH)/Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)*. 2008.
- Dantas, D. C. L. (2013) *O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade*, UFRN-SIGAA.
- Dechichi, C., Silva, L. C. & Gomide, A. B. (2008). Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 333 - 352.
- Dias, S.S. *Construção de significados e posicionamentos de jovens adultos com deficiência intelectual egressos do Ensino Médio*. 103 f. Qualificação de Projeto de Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.
- DSM–5. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais – American Psychiatric Association.
- Gonçalves, A.; Machado, A. C. (2012). A importância das causas na Deficiência Intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. In: ALMEIDA, M. A. (Org) *Deficiência Intelectual: realidade e ação*. Secretaria da educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: SE.
- Grigal, M., Hart, D. & Weir, C. (2012) *Think College Standards Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education*. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion. 012.
- Padilha, A. M. L. (2004). *Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora.
- Shogren, K. A. et al. (2010). *Intellectual disability: definition, classification and systems of support*. Washington (DC): AAIDD.
- Thompson, J. et al. (2004). *Supports Intensity Scale – User Manual*. American Association on Mental Retardation.

# AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

**Betania Jacob Stange Lopes<sup>1</sup>**

**Gildene do Ouro Lopes Silva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Docente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Coordenadora do curso de Pedagogia do Unasp-EC (BRASIL), [betania.stange@ucb.org.br](mailto:betania.stange@ucb.org.br)*

<sup>2</sup>*Coordenadora do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Docente do curso de Pedagogia do Unasp-EC (BRASIL), [gildene.lopes@ucb.org.br](mailto:gildene.lopes@ucb.org.br)*

## Resumo

No trabalho docente com alunos com deficiência intelectual (DI) no ambiente universitário, a avaliação formativa pode ser um meio de verificar e acompanhar em que medidas os objetivos de ensino se consubstanciam em aprendizagens. Nesse contexto, este estudo teve como principal objetivo analisar o desenvolvimento de alunos com DI no ambiente universitário por meio do delineamento de sujeito único como estratégia de avaliação formativa. O estudo foi realizado em um centro universitário no interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 1 aluna com 19 anos e com DI, 4 professores de disciplinas específicas, 8 professores de salas regulares e 12 tutores. O estudo foi caracterizado como pesquisa experimental e empregou-se como instrumento de coleta de dados um protocolo de Registro de Desempenho de Atividades para o delineamento de Critério Móvel, com Linha de Base e Intervenções. Os dados foram analisados considerando o desempenho dos participantes nas etapas de Linha de Base e intervenções do estudo experimental. Os resultados indicaram que o desempenho da participante foi satisfatório em cada fase da pesquisa e nas aprendizagens em todo o processo de intervenção. Observou-se que a estratégia de delineamento de sujeito único na modalidade de Critério Móvel contribuiu para uma avaliação formativa no programa no ambiente universitário.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, avaliação formativa, deficiência intelectual.

## Abstract

When teaching students with intellectual disabilities (ID) in the university environment, formative assessment can be a means to verify and monitor in what measures the teaching objectives are consolidated in learning. In this context, this study aimed to analyze the development of students with ID in the university environment through the formative assessment strategy for unique subjects as designed. The study was conducted at a university in the state of São Paulo. Participated in the survey 1 (one) 19 years old student with ID, 4 specific subject teachers, 8 teachers of regular classes and 12 tutors. The study was characterized as experimental research and was employed as a data collection instrument an Activity Performance Record Protocol for the design of Mobility Criteria with Baseline and Interventions. Data was analyzed considering the performance of the participants with Baseline steps and interventions of the experimental study. The results indicate that the participant's performance was satisfactory in every stage of the research and there was learning throughout the intervention process. It was observed that the designed strategy of a single subject in the mobility mode criterion contributed to a formative assessment program in the university environment.

**Keywords:** Inclusive Education, formative assessment, intellectual disabilities.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema avaliação tem suscitado debates e estudos na área educacional, e os resultados têm gerado transformações tanto no campo teórico quanto no cotidiano das salas de aula. O foco da avaliação deixa de ser apenas o produto da ação educativa e passa a contemplar também o processo de aprendizagem. Hadji (2001, p. 15) enuncia a importância dessa mudança ao afirmar que a avaliação deve estar “[...] a serviço das aprendizagens o máximo possível”.

Nessa perspectiva de avaliação, o trabalho docente deve ser alterado radicalmente. Ele substitui respostas certas e incontestáveis, padronizadas e com hierarquias de excelências, por interpretações das informações coletadas nas práticas avaliativas, em uma relação dialógica entre os envolvidos no processo, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem. Como consequência, é possível perceber as conquistas dos estudantes na aquisição dos conhecimentos propostos e aquelas que se encontram em curso, possibilitando ao professor a organização e efetivação de intervenções pedagógicas significativas e desafiadoras que favoreçam a progressão contínua do educando.

Na avaliação da aprendizagem e/ou avaliação formativa, o professor verifica e acompanha a aprendizagem dos alunos a partir de objetivos e evidencia dificuldades de aprendizagem, bem como possibilidades, atuando como investigador do processo de evolução do estudante na apropriação do saber.

Os seres humanos são diferentes, e na educação há necessidade de espaços que permitam o diálogo, para que as diferenças não sejam fatores de exclusão, mas sim possibilidades de enriquecimento e de flexibilização na aquisição do conhecimento. O processo da avaliação formativa, no contexto educacional, contempla as diferenças individuais do educando e caracteriza o espaço educativo institucional como inclusivo (Perrenoud, 1999).

Para contemplar as diferenças na efetividade do ensino e identificar os problemas de aprendizagem, há necessidade de analisar as relações e conexões alcançadas pelo estudante na apropriação e retenção dos saberes por meio dos instrumentos avaliativos que “[...] são numerosos e as possibilidades de utilização que eles oferecem variam conforme seus propósitos e características” (Souza, 2010).

## 1.1 A avaliação formativa em contexto inclusivo

A avaliação no cenário educacional pode estar vinculada a uma dimensão classificatória, quando usada como instrumento de poder e controle, quantificando a aprendizagem dos alunos em momentos isolados, valendo-se apenas de testes e provas; ou a uma dimensão formativa, que visa promover um processo contínuo que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, com o uso de variadas ferramentas a fim de tornar possível “[...] a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento do aluno” (Perrenoud, 1999, p. 17).

A primeira proposta avaliativa não encaminha o professor e o aluno para uma tomada de decisão compromissada com o avanço e a superação de dificuldades de aprendizagem, mas apenas e tão somente para a constatação de um produto. A segunda favorece a emergência dos aspectos qualitativos em detrimento dos aspectos quantitativos para promover o processo de ensino/aprendizagem.

A proposta de uma avaliação formativa também foi discutida no contexto da Educação Especial inclusiva. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) definiram a avaliação pedagógica dos alunos público-alvo da Educação Especial como “[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades” (Brasil, 2001, p. 34). Nesse documento, há indícios de que a avaliação deve ser contínua, com a finalidade de identificar potencialidades e necessidades de cada estudante com deficiência no processo de ensino/aprendizagem.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) apresentou a compreensão do processo avaliativo e enriqueceu o seu posicionamento ao apresentar como ele deve ser realizado pelos docentes.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve

criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos (Brasil, 2008, p. 11)

Nesse contexto, a avaliação deve ser caracterizada pela sua continuidade, pela relevância dos aspectos abordados a fim de romper limites e assegurar a melhoria no desempenho do estudante com deficiência, a partir de seus conhecimentos prévios, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem de cada indivíduo. Segundo Valentim e Oliveira (2013, p. 27) “[...] a ação de avaliar deve servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, rotular e estigmatizar”.

No processo avaliativo, a especificidade do estudante com DI deve ser respeitada a fim de se evitar o estigma de ‘pior aluno’ e a ideia de que o baixo rendimento no desempenho escolar é inerente à deficiência.

Os instrumentos avaliativos que possibilitam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI devem revelar não só as limitações, como também as possibilidades de desenvolvimento, além de constituir a prática pedagógica dos professores.

Dentre as inúmeras possibilidades para o uso da avaliação formativa no ensino regular, encontra-se o delineamento de sujeito único (intrassujeito). Ele favorece a identificação das aprendizagens apropriadas pelo estudante com DI a partir do que ele realiza com apoio total, parcial ou independência, sinalizando, assim, o suporte que ainda é necessário para atingir o seu desenvolvimento potencial no decorrer do processo avaliativo.

## **1.2 Delineamento de sujeito único e avaliação formativa: uma possibilidade**

O delineamento de sujeito único enquanto análise experimental do comportamento propõe que “[...] cada sujeito seja tratado como um indivíduo particular, distinto de qualquer outro” (Velasco, Mijares & Tomanari, 2010). Segundo Sidman (1960), esse tipo de delineamento requer que o comportamento do sujeito seja medido contínua e repetidamente ao longo de um processo até que se tenha obtido um estado-estável que demonstre uma variação mínima de uma observação a outra.

Ao se delinear um estudo de sujeito único, há necessidade de se fazer uso de unidades que sejam observáveis e utilizadas para definir os estímulos, comportamentos e eventos envolvidos, uma vez que os dados obtidos devem dar suporte à conclusão alcançada. Cada investigador pode selecionar medidas que se ajustem aos eventos que deseja explorar (Almeida, 2011). Nesse contexto, as definições operacionais são indispensáveis e utilizadas para especificar tanto comportamentos como procedimentos, por isso elas são decisivas no processo de investigação.

No delineamento de sujeito único, não há grupo controle. O comportamento a ser tratado (variável dependente) é observado e medido por um período de tempo antes da introdução do tratamento e/ou intervenção (variável independente). Após um tempo de observação sem intervenção, ao se perceber que nada mudou durante esse período, o tratamento (intervenção) é introduzido, e nesse processo verificam-se os resultados a fim de se observar se os comportamentos tratados se modificaram. Esses procedimentos justificam que no controle em estudos de sujeitos únicos, cada indivíduo é comparado em relação ao seu próprio desenvolvimento, por isso intrassujeito.

O interesse por essa proposta metodológica tem crescido, principalmente quando o objetivo é o desenvolvimento de programas em que os pesquisadores se preocupam com estudos de intervenção que sejam eficazes. O delineamento de sujeito único também é reconhecido por indivíduos que atuam com populações com deficiências (Almeida, 2011).

Ao analisar o direcionamento das DNEEEB (2001) e das PNEEPEI (2008) no que se refere à proposta avaliativa a ser seguida pelos professores, percebe-se a ampliação do conceito avaliativo quanto ao trabalho do professor em sala de aula inclusiva a fim de se obterem melhores resultados dos estudantes com deficiência, incluindo os com DI. O PNEEPEI (2008) destaca a necessidade de o professor identificar nesses estudantes os conhecimentos prévios e compará-los com o nível atual de desenvolvimento, a fim de configurar as ações pedagógicas e formativas para o desenvolvimento de cada um.

Nessa perspectiva, o delineamento de sujeito único emerge como alternativa viável para ser utilizada pelo professor como estratégia de avaliação formativa em sala de aula inclusiva. Nesse modelo, compete ao professor a tarefa de acompanhar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e atuar como mediador de tais processos.

O uso do delineamento de sujeito único em sala de aula inclusiva objetivando melhorar a percepção do professor no que concerne ao processo de aprendizagem do estudante com DI permite:

- Observar o nível de desempenho instrucional. Ao avaliar de maneira contínua e subsequente, o professor tem a constante preocupação de observar as conquistas e os avanços do estudante e estar atento aos pontos que ainda não foram atingidos (Luckesi, 2005). O delineamento de sujeito único enquanto estratégia de avaliação formativa prioriza o progresso obtido na construção e consolidação do conhecimento, e não o que é produzido apenas no término do semestre.
- Redefinir operacionalmente procedimentos instrucionais, proporcionando estímulos, arranjos e materiais. As informações coletadas por meio da avaliação servem para orientar decisões e ações “[...] de tal forma que a mesma informação coletada sirva de base para assegurar o contínuo progresso na aquisição e no desenvolvimento do conhecimento” (Álvarez Méndez, 2002, p. 73).
- Realizar análises dos conceitos adquiridos pelos estudantes ou realizar tarefas com a finalidade de aplicar procedimentos específicos visando à condição e ao processo de aprendizagem. A avaliação formativa permite que o professor situe o aluno em relação aos domínios alcançados e às incertezas ainda para se conquistarem (Jorba & SanMartí, 2003).
- Analisar os dados para decidir programas instrucionais visando à regulação do processo de aprendizagem. Ajustar o ensino às possibilidades de aprendizagem dos alunos envolve diversificação do ensino e ações corretivas eficazes (Hadji, 2001).

Esses elementos indicam a possibilidade de o delineamento de sujeito único ser utilizado como proposta de avaliação formativa para estudantes com DI em programa de transição para a vida ativa em ambiente universitário. Ele pode ser uma das alternativas para a promoção de uma avaliação mais comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento desse grupo de estudantes, uma vez que o foco é a verificação no avanço do processo de aprendizagem. Entretanto, cumpre questionar: quais as vantagens e limitações do delineamento de sujeito único enquanto instrumento avaliativo?

Responder a esse questionamento demandou a proposição do objetivo geral – analisar o desenvolvimento de alunos com DI no ambiente universitário por meio do delineamento de sujeito único como estratégia de avaliação formativa – diligentemente perseguido e traduzido em ações específicas e subsequentes.

## 2 MÉTODO

Na busca por respostas para os questionamentos propostos, na tentativa de alcançar o objetivo estabelecido, optou-se pela pesquisa experimental. A utilização de delineamentos de sujeito único auxiliou a pesquisadora a planejar em quais momentos os participantes deveriam iniciar o período de intervenção. O delineamento AB e de Critério Móvel (Gast, 2010) foram escolhidos para o referido estudo a fim de possibilitar a inferência dos efeitos no desenvolvimento da estudante.

A especificidade do tema – avaliação formativa utilizando delineamento de sujeito único – determinou a escolha do Estudo de Caso, que se caracterizou como “[...] um estudo aprofundado de uma singularidade efetivando-se em contextos naturais” (Bassegy, 1999, p. 45), ou como “[...] uma investigação profunda e exaustiva de algo específico, complexo e em funcionamento” (Stake, 1998, p. 23).

Na pesquisa, a aluna foi observada e avaliada a partir dos conhecimentos por ela já dominados e do seu desenvolvimento (pessoal). Foi analisado cada Plano de Ensino dos professores e averiguadas as intervenções realizadas, as trocas de níveis de apoio e as aprendizagens, ou não, na aquisição das novas habilidades ou conhecimentos.

Conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996), esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. A aprovação foi conferida pelo Parecer n.º 508.209 e Protocolo CAAE 25686813.3.0000.5504.



## 2.1 Participantes

Participaram do estudo 1 aluna com 19 anos e com DI, 4 professores de disciplinas específicas, 8 professores das salas regulares e 12 tutores.

### 2.1.1 Critérios de seleção

O Programa Próximos Passos (PPP) foi projetado para jovens com DI com idade entre 18 e 26 anos que concluíram seu curso de Ensino Médio e com desejo de prosseguir seus estudos no Ensino Superior e aprender habilidades que lhes permitissem viver de forma mais independente.

Desse modo, para seleção da aluna com DI foram utilizados os mesmos critérios básicos para participação no Programa, a saber: diagnóstico com DI, desejo de vida independente, habilidade de locomover-se sozinho no *campus*, capacidade de ler e escrever, potencial em habilidades práticas, Ensino Médio completo e idade entre 18 e 26 anos.

O grupo de professores foi dividido em duas categorias: professores das disciplinas específicas (PDE), especialistas responsáveis pelas disciplinas específicas que faziam parte do programa com o objetivo de desenvolver as habilidades do comportamento adaptativo dos alunos com DI visando ao processo de transição para a vida adulta; e professores das disciplinas regulares (PDR), professores do Centro Universitário das disciplinas regulares dos diferentes cursos para todos os alunos. As alunas desse estudo escolheram duas dessas disciplinas por semestre sob orientação da coordenação do PPP e coordenador do curso escolhido.

Os tutores eram alunos voluntários do Ensino Superior, sem deficiência intelectual, que ofereceram suporte para os estudantes do PPP. A cada semestre, houve um revezamento entre os tutores do círculo de apoio da aluna com DI. Qualquer estudante sem diagnóstico de DI do Centro Universitário poderia ser um tutor, todavia deveria ser um estudante responsável e com forte desejo de ajudar os outros a alcançarem o seu pleno desenvolvimento. Os tutores desafiaram a aprendiz e contribuíram para a busca de novas possibilidades. A aluna teve de 8 a 12 tutores que compunham o seu círculo de apoio.

## 2.2 Local

O *campus* da instituição na qual o PPP é desenvolvido está localizado em um município de pequeno porte na Região Metropolitana de Campinas, estado de São Paulo. Este é um dos três *campi* do Centro Universitário e funciona nesse local desde 1985. A instituição é confessional e tem como missão formar o discente para o exercício profissional e compromisso com a qualidade de vida dos seres humanos na busca de soluções para os seus problemas por meio de uma educação integral.

## 2.3 Instrumentos

Para coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: um Protocolo de Diário de Campo e um Protocolo de Monitoramento de Atividades.

### 2.3.1 Protocolo de Diário de Campo

O Protocolo de Diário de Campo teve por finalidade registrar o desenvolvimento das propostas para os alunos com DI em sala de aula ou com os tutores visando a uma análise qualitativa das intervenções. Esse instrumento era composto por cabeçalho com data, nome das pessoas presentes e sessão de ensino. Em seguida, eram realizadas: a descrição da cena, sua apreciação pessoal e as considerações teóricas. Esse instrumento foi utilizado durante todo período letivo de 2014.

### 2.3.2 Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades

Para elaboração do Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades inicialmente foram analisados os Planos de Ensino de cada professor destacando-se os pontos relevantes de cada disciplina para o desenvolvimento dos alunos com DI do PPP. Para cada Disciplina Regular e Disciplina Especial foi elaborado pela pesquisadora, a partir da análise com os

professores, um Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades, uma ficha composta por três partes: cabeçalho, tabela de registro e operacionalização dos níveis de ajuda.

A Parte I continha um cabeçalho com o nome do aluno com DI, do tutor e do professor responsável pela disciplina ou atividade a ser realizada no semestre e no ano. Logo abaixo, Parte II, havia uma tabela composta por um eixo vertical destinado ao registro das datas que correspondiam aos dias das sessões de intervenção realizadas com os alunos com DI. No eixo horizontal da tabela, estavam registrados os conteúdos a serem trabalhados ou comportamentos a serem modificados, e nas linhas abaixo dos conteúdos os espaços seriam preenchidos com números de 0 a 4, equivalentes ao nível de ajuda utilizado pelo tutor ou professor no ensino do aluno com DI.

Na Tabela 1, foi descrita a operacionalização dos níveis de ajuda pontuados de 4 a 0, perfazendo o total de cinco categorias, a saber: execução independente, com pontuação máxima (pontuação 4); dica verbal, utilizada quando fosse necessário descrever o que deveria ser feito (pontuação 3); dica verbal e demonstrativa (pontuação 2), utilizada quando a descrição verbal não era suficiente para a realização da atividade, caso em que o professor ou tutor deveria demonstrar como realizar; auxílio total (pontuação 1), utilizada quando não havia compreensão na demonstração; a categoria com pontuação nula referiu-se a “não executa”, e só era registrada quando o aluno com DI não realizava a atividade proposta.

Tabela 1 – Operacionalização dos níveis de ajuda utilizados pelos Professores de Disciplinas Especiais ou Tutores para ensino dos conteúdos e atividades propostas

**Operacionalização dos níveis de ensino**

Nível	Tipo de ajuda	OPERACIONALIZAÇÃO
4	Execução Independente	O professor ou tutor deve apresentar a instrução “Nome, realize _____” (a frase deve ser completada com a instrução de qual atividade será desempenhada ou com uma instrução adequada ao comportamento que será ensinado). O aluno com DI deve realizar a atividade proposta ou tiver o comportamento solicitado de forma independente, sem auxílio. Se o aluno com DI realizar a atividade proposta ou tiver o comportamento solicitado de forma independente, o professor ou tutor deve elogiar com entusiasmo descrevendo a atividade ou comportamento realizado. Se o aluno com DI não realizar a atividade ou não executar a instrução apresentada, o profissional deve recorrer à dica verbal (nível de ajuda 3).
3	Dica verbal	O professor ou tutor deve descrever a atividade ou o comportamento desejado completando a frase “Nome, você _____” (a frase deve ser completada com uma instrução adequada da atividade ou comportamento que está sendo ensinado). Se o aluno com DI realizar a instrução apresentada, o professor ou tutor deve elogiar com entusiasmo descrevendo a atividade ou comportamento realizado. Se o aluno com DI não realizar ou não executar a instrução apresentada após a solicitação, o professor ou tutor deve recorrer à dica verbal e demonstrativa (nível de ajuda 2).
2	Dica verbal e demonstrativa	O professor ou tutor deve dizer qual a atividade ou o comportamento solicitado completando a frase: “Nome, você deve _____, assim, olhe” (a frase deve ser completada com uma instrução adequada à atividade ou comportamento que está sendo ensinado), e logo em seguida apresentar como a atividade deve ser realizada ou apresentar o comportamento como o próprio corpo, mostrando como a instrução deve ser realizada. Se o aluno com DI realizar a instrução apresentada, o professor ou tutor deve elogiar com entusiasmo descrevendo a atividade ou o comportamento realizado. Se o aluno com DI não realizar a atividade ou não executar a instrução apresentada, o profissional deve recorrer ao auxílio total (nível de ajuda 1).
1	Auxílio total	O professor ou tutor deve realizar toda atividade proposta ou o comportamento solicitado juntamente com o aluno com DI, ensinando passo a passo da atividade ou modelando seus movimentos para que ele realize o que está sendo ensinado. Se o aluno com DI realizar a instrução apresentada, o professor ou tutor deve elogiar com entusiasmo descrevendo a atividade realizada ou comportamento obtido. Se o aluno com DI não realizar a atividade ou não apresentar o comportamento solicitado, o professor ou tutor deve realizar a atividade ou o comportamento pelo aluno com DI (nível de ajuda 0 – não executa).
0	Não executa	Se diante da ajuda total (nível de ajuda 1) o aluno com DI não realizar a atividade ou não tiver o comportamento proposto, o professor ou tutor deve dizer: “Nome, você _____ deste jeito”, e deve realizá-la a pelo aluno com DI.

FONTE: Com base em Windholz (1988)

### 2.3.3 Procedimentos de avaliação do PPP

Para determinar a relação existente entre a variável dependente e a independente, a presente pesquisa foi conduzida por meio dos Delineamentos de Sujeito Único, na modalidade de Critério Móvel. Segundo Lourenço, Hayashi e Almeida (2009) e Glat (2010), o delineamento de Critério Móvel é composto por Linha de Base e Intervenção. A Intervenção foi dividida em subfases, possibilitando melhor avaliação do aumento ou redução do desenvolvimento da aluna com DI. A cada subfase, mesmo com as alterações dos critérios, foi possível reforçar os critérios anteriores.

A aplicação do Protocolo de Registro de Atividades foi realizada com a Aluna com DI durante o desenvolvimento de cada conteúdo ou atividade ensinada no decorrer de todas as fases experimentais do Delineamento de Critério Móvel.

No delineamento de Critério Móvel, Linha de Base (LB), foram realizados três registros antes do início da intervenção para verificar o repertório da Aluna ou aqueles fracamente instalados ou ausentes; Intervenção (I): representou a intervenção dividida em subfases que variaram de disciplina para disciplina, e em que a Aluna deveria atingir 60% de desenvolvimento e aproveitamento de atividades de ensino propostos para iniciar a fase subsequente. As sessões de intervenção foram teóricas e práticas. Conforme a Aluna foi avançando nas fases subsequentes, ocorria um reforço das fases anteriores. As sessões eram teóricas e práticas.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos resultados do delineamento de sujeito único, Critério Móvel (Lourenço, Hayashi & Almeida, 2009; Gast, 2010) serão apresentados os resultados das disciplinas regulares cursadas pela aluna nos anos de 2014 e 2015, como processo de avaliação formativa.

O PPP incluiu uma ou duas disciplinas regulares por semestre do curso escolhido pela aluna Thaís. Após a seleção da(s) disciplina(s), os professores juntamente com a coordenação elaboraram a adaptação curricular. O Quadro 1 apresenta o número semanal e semestral de aulas e tutorias em cada disciplina cursada pela aluna Thaís e a distribuição de sessões (aulas) realizadas durante as etapas de linha de base e intervenções.

Quadro 1 – Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas pela aluna Thaís e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015

DISCIPLINAS		AULAS	SESSÕES		TOTAL
ÁREAS DO CURSO	DISCIPLINAS POR ÁREA	NÚMERO DE AULAS Semanal e semestral	LINHA DE BASE Número de sessões	INTERVENÇÕES Número de sessões	TOTAL GERAL Aulas
Acadêmica	Psicologia*	04 - 60	3	16 – Critério Móvel	
	Corporeidade e Movimento*	03 - 45	3	15 – Critério Móvel	
	Metodologias para Educação Especial*	02 - 30	3	9 – Critério Móvel	
	Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I*	04 - 60	3	15 – Critério Móvel	
	Literatura Infantil*	02 - 30	3	19 – Critério Móvel	
	Arte Educação*	02 - 30	3	19 – Critério Móvel	
	Psicologia do Desenvolvimento*	04 - 60	3	19 – Critério Móvel	
<b>TOTAL</b>	<b>8 disciplinas</b>	<b>21 - 310 aulas</b>	<b>21 aulas</b>	<b>316 aulas</b>	<b>443 aulas</b>

A Tabela 2 contém os conteúdos propostos para as disciplinas cursadas pela aluna Thaís em 2014 e 2015 que fazem parte do curso de Pedagogia.

Tabela 2 – Apresentação das **Disciplinas Regulares** e conteúdos trabalhados com a aluna Thaís

	<b>DISCIPLINA UNASP</b>	<b>CR *</b>	<b>SMT **</b>	<b>ANO</b>	<b>CRITÉRIO 1</b>	<b>CRITÉRIO 2</b>	<b>CRITÉRIO 3</b>	<b>CRITÉRIO 4</b>
<b>1</b>	Psicologia da Educação	4	1.º	14	<b>Psicologia como ciência:</b>  senso comum, ciência e psicologia	<b>Processos cognitivos:</b>  sensação, percepção e memória	<b>Reforços:</b>  reforço positivo, negativo e punição negativa	<b>Motivação:</b>  motivação extrínseca e motivação intrínseca
<b>2</b>	Corporeidade e Movimento	3	2.º	14	<b>Importância do corpo:</b>  biológico, psicológico e corpo organizado	<b>Esquema corporal:</b>  expressão esquema corporal e conceito	<b>Lateralidade:</b>  aplicação prática	<b>Discriminação visual e auditiva:</b>  aplicação prática
<b>3</b>	Metodologias para Educação Especial	2	2.º	14	<b>Educação Especial:</b>  Questões conceituais e legislação	<b>Educação Especial:</b>  histórico abreviado	<b>Educação Especial:</b>  terminologias	_____
<b>4</b>	Leitura e Escr. no Contexto Educacional Brasileiro I	4	1.º	15	<b>Conceituação de fonologia:</b>  fonemas, encontros vocálicos, encontros consonantais		<b>Substantivos</b>	<b>Adjetivos</b>
<b>5</b>	Literatura Infantil	2	1.º	15	<b>Literatura infantil:</b> Experiência pessoal com a leitura	<b>O livro infantil:</b> análise dos textos e ilustrações	<b>Literatura infantil:</b> Arte de contar história	<b>Proposta didática para incentivo da leitura</b>
<b>6</b>	Arte Educação	2	2.º	15	<b>Metodologia Triangular da Arte:</b> conhecer, fazer e apreciar	<b>Tarsila Amaral e sua obra Operários</b> pesquisa	<b>Portfólio de Arte:</b> Instrumento de avaliação formativa	<b>Em Arte:</b> Manuseio de materiais e técnicas
<b>7</b>	Psicologia do Desenvolvimento	4	2.º	15	<b>Desenvolvimento pré-natal e nascimento</b>	<b>Infância:</b> 1.ª Infância 2.ª Infância 3.ª Infância	<b>Adolescência</b> mudanças físicas, cognitivas e sociais	<b>Vida adulta:</b> desenvolvimento físico, cognitivo e social

\*CR= Créditos \*\*SMT= Semestre

A Figura 2 apresentou os resultados de aprendizagens da aluna Thaís na realização das atividades propostas referentes às Disciplinas Regulares 2014 e 2015: Psicologia da Educação, Corporeidade e Movimento, Metodologias para Educação Especial, Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I, Literatura Infantil, Arte Educação, Psicologia do Desenvolvimento. As representações gráficas seguem o modelo de delineamento de Critério Móvel. Em cada gráfico, no eixo vertical, está a porcentagem dos resultados da aquisição aprendizagem (0-100%) e no eixo horizontal encontram-se as subfases que variam de disciplina para disciplina. Em cada subfase, a linha pontilhada representa 60%, critério mínimo estabelecido e a linha contínua acima a pontuação, critério máximo de 100%. O início de cada etapa representa um novo conhecimento, sem deixar de reforçar a fase anterior.

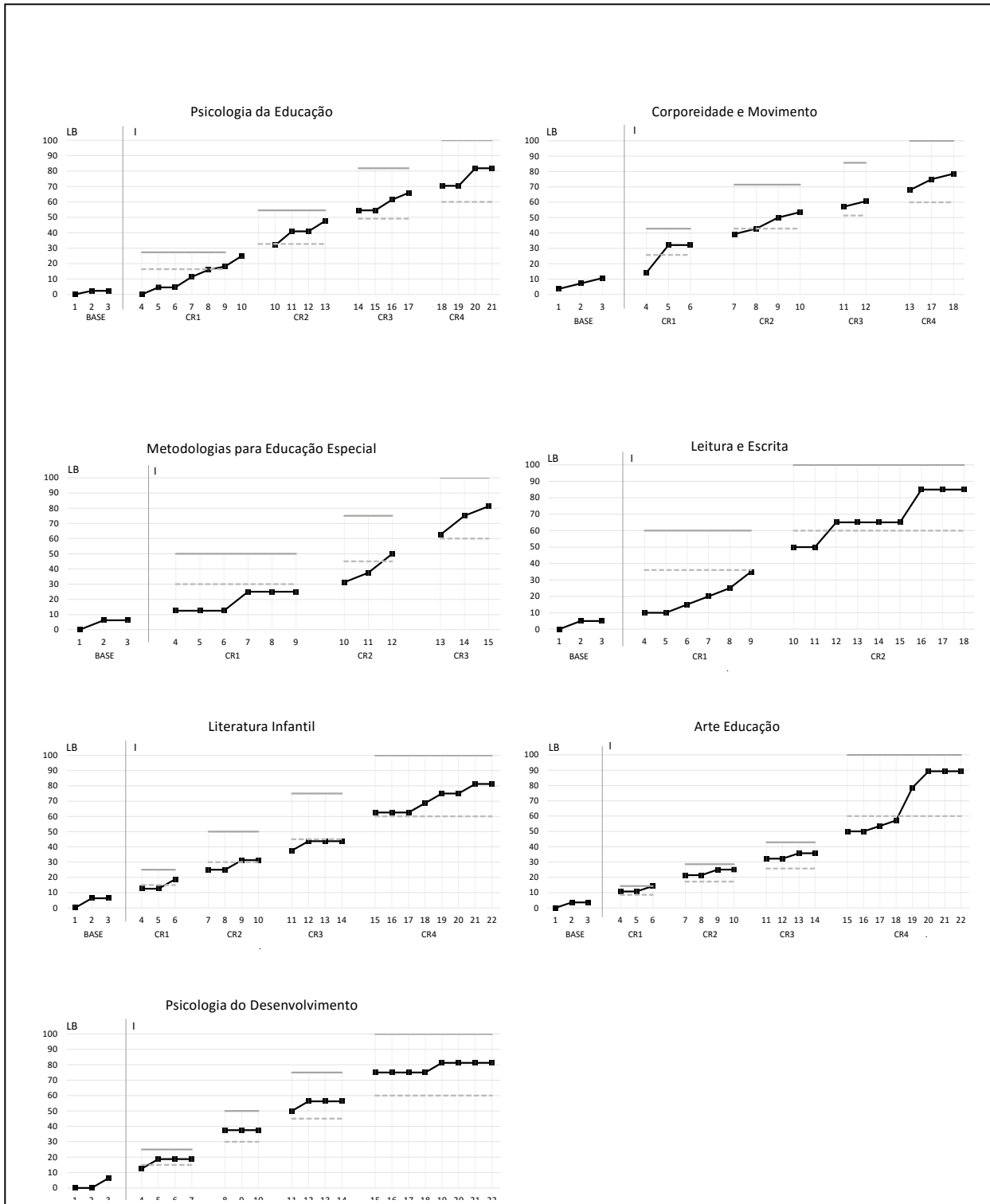


Figura 2 – Resultados obtidos pela aluna A1 do processo avaliação das Disciplinas Regulares 2014 e 2015 fazendo uso do Delineamento de sujeito único, Critério Móvel

Ao analisar os resultados de avaliação da aluna Thaís a partir do delineamento do sujeito único, Critério Móvel, foi constatado que a aluna obteve inicialmente na linha de Linha de Base de 0% a 10% nas atividades realizadas em todas as disciplinas. Esses dados mostram a falta de conhecimento da aluna em relação aos conteúdos propostos. Após esse período, iniciaram-se as intervenções tanto pelos professores em sala de aula quanto pelos tutores em outros espaços. As mudanças foram perceptíveis em todo o processo. Ao final de cada semestre, foi possível perceber mudanças no processo de aprendizagem da aluna no decorrer das intervenções. A aluna sentia-se segura e com desejo de prosseguir, pois percebia possibilidades de avanço mesmo quando faltava solidificar alguns conhecimentos.

Segundo Sordi (2001), há um desencanto dos alunos quando são avaliados tão somente pela sua capacidade de memorização, uma vez que este constitui um dos mais baixos níveis do pensamento humano, trivializando a aprendizagem. Professores na maioria das vezes apresentam dificuldades em adotar estratégias que proporcionem uma avaliação continuada que contribua para o desenvolvimento do aluno, mesmo aquele com DI. Geralmente, suas práticas avaliativas resumem-se em dias e horas marcadas, valendo-se de instrumentos que no máximo favorecem conteúdos isolados sem a preocupação de uma apreciação longitudinal do percurso cognitivo do educando. Entretanto, ao avaliar de maneira contínua e subsequente, o professor tem a constante preocupação de observar as conquistas e avanços dos alunos sem desviar a atenção dos pontos que ainda não foram atingidos. Essa preocupação esteve presente quando professores na sala de aula e tutores realizaram as intervenções com a aluna Thaís, conforme depoimento da professora PDR02:

*A cada nova intervenção em sala de aula e reforçada pelo tutor, era possível perceber os novos conhecimentos adquiridos, bem como aqueles que ainda precisavam ser regulados. A análise era realizada a partir do conhecimento inicial (linha de base) da aluna e o foco era o êxito na aprendizagem. Assim, quando a aluna atingia um nível de 60% do que fora proposto para cada subfase, passava-se para a posterior, mas continuávamos reforçando os conhecimentos adquiridos ou os parcialmente adquiridos.*

Ao avaliar de maneira contínua e subsequente, os professores e tutores tiveram constante preocupação de observar as conquistas e avanços da aluna, sem desviar a atenção dos pontos que ela ainda não havia atingido.

Na disciplina de Psicologia da Educação (Figura 2), a aluna foi bem recebida pela classe, foi inserida nos grupos de trabalho e os alunos estavam sempre dispostos a ajudá-la. A professora da disciplina envolveu-a nas diferentes atividades de sala de aula, e esclareceu:

*A disciplina teve vários trabalhos práticos e a aluna Thaís participou ativamente de todos. Ela apresentou trabalhos na sala. O grupo dela teve que montar um miniseminário sobre Piaget, e ela ficou responsável de explicar os 4 períodos de Piaget e no momento da apresentação deu exemplos. Houve um acompanhamento e foi perceptível a relação entre o que foi proposto e os resultados de cada subfase por meio da ficha de registro das atividades, com ótimo resultado na apresentação. Foi muito bonito e até emocionante vivenciar todo processo! (PDR01)*

A tutora T12 semanalmente revisava os conteúdos trabalhados em sala de fazendo uso dos *Power Points* utilizados pela professora em sala de aula, estudava os textos propostos com A1 e propunha situações-problema para que a aluna refletisse sobre as situações propostas. Todavia, o que de fato contribuía para o progresso de Thaís era a avaliação realizada em cada intervenção e a possibilidade de regulação continuada do processo de aprendizagem.

Na disciplina Corporeidade e Movimento, Figura 2, o conhecimento que se mostrou ausente no repertório inicial da aluna Thaís passou a apresentar um índice inicial de 14% após as intervenções, ultrapassando 60% a cada subfase, chegando ao índice final do semestre com 78% na quarta e última etapa.

No período destinado à Linha de Base, a tutora T08, responsável por essa disciplina, percebeu que a aluna não tinha conhecimento sobre o próprio corpo, ao iniciar o período de intervenção. Antes de iniciar os conteúdos propostos, desenvolveu algumas atividades práticas. Após as vivências, o seu desenvolvimento foi perceptível, passando de 18% para 40% na

primeira subfase, a trajetória ainda seria longa, mas a aluna quando percebeu que era possível aprender, mudou sua postura em sala de aula, participando com mais interesse das aulas e animada para prosseguir. Quando não entendia algum conteúdo, ela se retraiu, ficava apática e abaixava a cabeça na carteira. Esse fato foi possível ser analisado pela professora por meio do processo avaliativo. A avaliação deve estar a serviço das aprendizagens, deve estar comprometida com o êxito, deve ser capaz de “[...] compreender a situação do aluno [...], de fornecer-lhe indicações esclarecedoras [...], de preparar a operacionalização das ferramentas de êxito [...]” (Hadji, 2001, p. 8). Nessa perspectiva, o delineamento de sujeito único, Critério Móvel, se apresentou, enquanto metodologia avaliativa, adequado e oportuno, pois auxiliou os professores e tutores a compreenderem o processo de aquisição do conhecimento da aluna Thaís, podendo colaborar para a sua regulação. A tutora T06 ponderou:

*Sempre que olhamos a ficha de registro de desempenho da Thaís e comparamos a linha de base, o início de cada subfase, nós podemos perceber os avanços e o que ainda necessita ser modificado. A partir desse acompanhamento podemos auxiliar na regulação de suas aprendizagens.*

Na disciplina Metodologias de Educação Especial, Figura 2, a aluna evidenciou crescimento, no entanto abaixo da média esperada nas sessões 4 a 9. Porém, nas três últimas sessões houve um crescimento que chegou a 75%. O tutor da disciplina incentivou-a, utilizou estratégias diferenciadas em cada intervenção, mas ela apresentou muita dificuldade nas questões conceituais. Os erros estavam sempre presentes nas atividades relativas à legislação e história.

Os erros na realização de atividade necessitam ser superados, para isso faz-se necessário determinar a sua natureza, porque “uma avaliação formativa deveria possibilitar a ‘compreensão’ da situação do aluno [...]” (Hadji, 2001, p. 98), pelo aluno, bem como pelo professor. O erro

[...] evidencia os conhecimentos apropriados, as aproximações efetivadas em direção ao novo, as articulações estabelecidas entre as novas informações e as anteriores, as tentativas empreendidas pelo educando por entre as possibilidades que se apresentam no decurso do processo de construção do saber (Souza, 2006, p. 217).

No processo de ensino/aprendizagem, o erro precisa ser identificado, interpretado e trabalhado. Desse modo, investir na superação dos erros favoreceu a ampliação do conhecimento da aluna Thaís e aponta para mais um benefício advindo do uso do delineamento de sujeito único, Critério Móvel.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação tem creditado à avaliação uma função classificatória e autoritária. O uso de critérios e instrumentos adequados pode impedir o progresso do aluno, principalmente quando há uma divergência entre o momento de ensinar e avaliar. Em contrapartida a essa visão, evidencia-se a avaliação formativa que vê o aluno como sujeito de sua aprendizagem.

Por meio desse estudo, foi possível analisar o impacto de uma avaliação formativa em uma perspectiva inclusiva no Ensino Superior. Estar inserido no Ensino Superior não foi suficiente para melhorar os resultados da aluna com DI. Houve necessidade de ações e serviços específicos que permitissem uma análise da necessidade de apoio em cada etapa do seu desenvolvimento nas diferentes disciplinas. O delineamento de sujeito único, Critério Móvel, apresentou-se como importante estratégia avaliativa, permitindo professores e tutores identificarem os avanços e necessidades da aluna no processo ensino/aprendizagem. Por meio dos resultados de cada intervenção realizada, professores e tutores puderam regular o processo ou as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso quanto à apropriação do saber.

Apesar de afigurar-se extremamente produtiva, a utilização do delineamento de sujeito único, na modalidade de Critério Móvel, não é uma tarefa tão fácil. As dificuldades estão presentes, assim como as possibilidades que essa metodologia oferece àqueles que decidem afastar-se da segurança e do conforto, colocando a avaliação a serviço das aprendizagens de estudantes com DI no Ambiente Universitário.

## REFERÊNCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer e examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed.
- Almeida, M. A. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 e 2002. *Revista de Educação*, Campinas, v. 6, p. 33-48.
- \_\_\_\_\_. (2012). O caminhar da Deficiência Intelectual e Classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: ALMEIDA, M. A. (Org) *Deficiência Intelectual: realidade e ação*. Secretaria da educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: SE.
- Bassey, M. (1999). Case Study Research. In: *Educational Settings*. Maidenhead: Open University Press.
- Brasil. (2001). Resolução nº 2. Institui as diretrizes da educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. (2008). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: *Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) /Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)*, 2008.
- Gast, D.L. (2010). Single subject Research methodology in behavioral sciences. New York: Routledge, 2010.
- Hadji, C. (2001) *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed.
- Jorba, J.& SanMartí, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. (2003) *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Lourenço, É.A.G., Hayashi, M.C.P.I. & Almeida, M.A. (2009). *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v.15, n.2, 319-336, Mai-Ago.
- Luckesi, C.C. (2005). Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceito e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology*. New York: Basic Books.
- Sordi, R. O. (2001). *O Saber em Jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, N. A. (2004). *Avaliação da aprendizagem e atuação docente*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.29, p. 149-168, jan./jul.
- Souza, N. A. (2010). *Avaliando o mapa conceitual como instrumento avaliativo – UEL GT-04: Didática* Agência Financiadora: CNPq <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-4751-int.pdf>.
- Stake, R. E. Case Studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y.S. (Orgs.). (1988) *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage, 1998
- Valentim, F. O. D. & Oliveira, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.
- Velasco, S. M, Mijares, M. G. & Tomanari. G. Y. (2010). *Fundamentos Metodológicos da Pesquisa em Análise Experimental do Comportamento Psicologia em Pesquisa | UFJF | 4(02) | 150-155 | julho-dezembro de 2010*.
- Windholz, M. H. (1988). *Passos a passo seu caminho: guia curricular para ensino de habilidades básicas*. São Paulo: Edicon.



# A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Tiago Carrilho<sup>1</sup>, José António Porfírio<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001, Lisboa, (PORTUGAL); CIEO – Centro de Estudos sobre o Espaço e as Organizações Tiago.Mendes@uab.pt*

<sup>2</sup> *Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001, Lisboa, (PORTUGAL) ; CIEO – Centro de Estudos sobre o Espaço e as Organizações Jose.Porfirio@uab.pt*

## Resumo

No âmbito do questionário dirigido a estudantes deficientes visuais ou auditivos do ensino superior, 9,4% entende que não poderia escolher outra área devido à sua deficiência. A maioria dos estudantes necessita de adaptações totais ou parciais dos materiais de aprendizagem e das aulas, da receção antecipada dos materiais de estudo, e de mais materiais em suporte informático. Os estudantes não estão muito satisfeitos com a relação da IES com a sua deficiência, com a experiência de aprendizagem, e com o impacto que as barreiras têm no seu processo de aprendizagem. No entanto, consideram que as barreiras não são muito determinantes em termos seu processo de avaliação. Cerca de um terço dos inquiridos considera ter menor sucesso do que os outros estudantes devido à sua deficiência. Cerca de um terço das IES inquiridas não tem uma estrutura ou pessoa de apoio e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Nos serviços a adaptações disponibilizados pelas IES, poucas instituições disponibilizam previamente materiais e recursos especiais, aposta em formação dos professores e em serviços/profissionais especializados, ou elabora relatório técnico-pedagógico para apoiar os professores na adaptação das provas e dos recursos. Os principais obstáculos enfrentados pelos docentes são as dificuldades em identificar as necessidades dos alunos e em adequar a sua atuação. Face ao inquérito realizado conclui-se que as IES em Portugal ainda têm um longo caminho para percorrer no sentido de melhorar a inclusão académica e social dos estudantes com deficiência visual ou auditiva.

Palavras-chave: inclusão ; deficiência visual ; deficiência auditiva ; ensino superior

## Abstract

On the basis of the questionnaires directed to visual and hearing impaired HEI students, 9,4% refer that could not choose another area of studies due to his/her impairment. The majority need total or partial adaptations of materials and lectures, need previous handling of study materials and more digital-based materials. The students are not very satisfied with HEI relation regarding his/her impairment, with their learning experience and regarding the barriers impact on their learning process. Yet the students consider that the barriers are not so important in terms of their assessment process. Around one third of the students consider that has less academic achievement than the other students due to his/her impairment. Around one third of the HEI inquired do not have a structure or a person responsible for the support of impaired students. In terms of the services and adaptations provided by HEI, few institutions provide previous handling materials and special resources, develop professional training to teachers and specialized services, and few HEI organize technic-pedagogical reports to support teachers on the adaptation of resources and assessment materials. The main obstacles for teachers are the difficulties to know the student' needs in order to act accordingly. On the basis of the inquiry we conclude that Portuguese HEI still have a long way to go to improve academic and social inclusion of visual and hearing impaired students.

Key-words: inclusion; visual impairment; hearing impairment ; higher education institutions

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto europeu ISOLearn – Innovation and Social Learning in Higher Education Institutions, financiado pelo Programa Erasmus+, visa caracterizar as práticas de Ensino Superior para

estudantes com deficiência visual e auditiva na UE, identificar as necessidades sentidas por estes alunos, contribuir para a reflexão entre todas as partes interessadas no sentido de promover a adoção de políticas e boas práticas consentâneas com as melhores práticas inclusivas, e publicar um Manual de Boas Práticas para um Ensino Superior Inclusivo de Qualidade na UE. Este projeto tem ainda como objetivo contribuir para o reconhecimento dos cursos que se encontram devidamente preparados, em termos de práticas e materiais pedagógicos, para garantir a acessibilidade e o processo adequado de ensino-aprendizagem destes estudantes. Como base para atingir estes objetivos, foi implementado um questionário *online* dirigido a estudantes universitários com deficiência visual ou auditiva e foram realizadas entrevistas semi-diretivas a representantes de IES responsáveis pelos serviços de apoio prestados a este tipo de estudantes.

Neste texto, no ponto 2 começamos por sistematizar os resultados e conclusões de alguns trabalhos da literatura académica que focam a atenção na inclusão académica e social dos estudantes deficientes visuais ou auditivos no ensino superior. Seguidamente, no ponto 3 apresentamos e discutimos alguns resultados do inquérito referido acima. Finalmente, no ponto 4 sistematizamos as principais conclusões.

## **2 INCLUSÃO ACADÉMICA E SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU AUDITIVA**

A inclusão académica e social dos estudantes com deficiência visual ou auditiva é objeto de estudo na literatura académica em diversas vertentes. Dadas as limitações de espaço deste texto, baseamos-nos apenas em alguns dos trabalhos quantitativos e qualitativos efetuados nesta área temática e que destacam os problemas e dificuldades de inclusão. Assim não nos é possível efetuar a sistematização de boas práticas e de recomendações que também são estudadas na literatura académica.

Segundo Richardson et al. (2000) os estudantes com deficiência auditiva revelam mais 'ansiedade académica' e mais dificuldades para relacionar várias ideias num curso. Para Richardson et al (2010) estes estudantes transmitem preocupação com o tipo de leitura exigidas (materiais convencionais que não são objeto de uma preparação especial) e com as falhas de comunicação com docentes. Albertini et al (2012) concluem que no primeiro ano estes alunos denotam menos confiança nas suas capacidades para se prepararem para as aulas, gerirem o tempo e concentrarem-se nos momentos de avaliação ; os estudantes inquiridos consideram ainda como 'áreas fracas' a identificação da informação importante, a preparação para os testes, hábitos de estudo, baixos níveis de 'confiança verbal', menor motivação para finalizar o curso, e atitudes negativas relativamente aos docentes. Segundo Powell et al (2013) os níveis de satisfação baixam quando os estudantes mencionam a falta de amigos nas aulas e fora delas. Komesaroff (2005) analisa em profundidade entrevistas a deficientes auditivos e conclui que não são apenas o acesso e a equidade a ter em conta, mas também a 'cultura da universidade', ou seja, 'a forma como a diferença é tratada e a forma como os valores, os significados e as normas que governam as instituições são negociadas e estabelecidas' (idem: 400). Conclui-se ainda que as políticas adotadas pelas Universidades em geral não são bem-sucedidas no reconhecimento da afirmação positiva do status e da identidade destes estudantes como membros de uma minoria cultural e linguística (ibidem).

Reed & Curtis (2012) registam que 31% do pessoal administrativo inquirido identifica a falta de conhecimento sobre o tipo de apoios existentes como um dos fatores que constitui uma barreira às candidaturas ao ensino superior por parte dos deficientes visuais. Num outro trabalho Reed & Curtis (2011) salientam que 51% professores consideram que o recrutamento poderia melhorar se 'serviços de transição' fossem disponibilizados. Ostrowski (2016) conclui ainda que muitos 'recrutadores' não têm a noção dos apoios/serviços e que de forma geral os materiais de 'recrutamento' não estão em formato acessível.

No âmbito das tecnologias adaptativas, Fichten et al (2009), com base num inquérito, salientam que nos dois grupos de deficientes visuais (cegos ou com baixa visão) as necessidades foram melhor satisfeitas em casa do que na universidade. Os mesmos autores concluem que as necessidades dos estudantes de baixa visão não foram satisfeitas em termos das tecnologias em computadores de laboratório, testes online e programas de financiamento para estas tecnologias, e que as necessidades dos cegos foram ainda menos satisfeitas em algumas áreas (cursos de educação em e-learning, procura informal de informação sobre tecnologias, acesso aos computadores da Universidade e no uso de materiais de e-learning pelos docentes). As formas de e-learning pouco

acessíveis aos dois grupos são a videoconferência, os tutoriais online e o conteúdo online em Power Point ou baseado em programas de animação web como o Flash.

As barreiras associadas às aulas constitui uma das vertentes de investigação mais estudadas. Segundo o inquérito de Reed & Curtis (2012), 59% dos estudantes deficientes visuais referem dificuldades de acesso a materiais em formatos alternativos (apontamentos, vídeo, áudio) e 43% estudantes identificam barreiras nas aulas. Os estudantes revelam problemas em participar a sua deficiência com medo das consequências (Byrne, 2014), não conseguem tanta informação como os outros alunos mesmo com intérpretes experientes (Marschark et al., 2005), dificuldades com o ritmo das aulas associado ao nível elevado exigido aos intérpretes e o facto de os docentes não sentirem obrigação de modificar as suas aulas (Foster et al., 1999). Destaque também para as percepções, preferências e expectativas sobre os intérpretes que nem sempre coincidem com as necessidades dos alunos (Napier & Barker, 2004). Os estudantes deficientes auditivos demonstram menor 'conhecimento de conteúdo', menos aprendizagem, e revelam que as aulas com intérpretes geralmente não geram melhor performance, por comparação com texto (Marschark et al., 2009). Powell et al (2013) concluem sobre as preocupações com os serviços de apontamentos e com a qualidade dos intérpretes. Komesaroff (2005) refere o caso de um estudante deficiente auditivo entrevistado que não conseguiu intérpretes para todas as aulas devido a dificuldades financeiras, número insuficiente e dificuldade em requisitá-los face aos horários das aulas ou, em algumas situações, já tinham compromisso com outras instituições. Segundo o inquérito de Reed & Curtis (2012) 27% dos estudantes deficientes visuais identifica barreiras associadas ao trabalho de grupo nas aulas.

Ainda segundo Reed & Curtis (2012) 30% dos estudantes inquiridos não puderam participar em atividades extracurriculares. Estas barreiras sociais estão associadas a sentimentos de isolamento, solidão e falta de interação causal ou social. A falta de acesso a este tipo de atividades também acontece devido à falta de intérpretes (Powell et al., 2013).

Segundo o estudo de Kamei-Hannan et al. (2012) constata-se um ganho de confiança e conhecimento para os professores inquiridos que frequentaram um curso de tecnologias adaptativas para deficientes visuais. Os autores concluem sobre ligação estreita entre a percepção das necessidades dos estudantes e as capacidades adquiridas pelos professores para ir ao encontro dessas necessidades. No entanto, os docentes inquiridos chamam a atenção para determinadas barreiras ao avanço do conhecimento na formação: falta de prática e uso frequente, falta de tempo para dedicar à formação e aperfeiçoamento, poucas oportunidades de formação, dificuldades de acesso a equipamento, falta de financiamento e dificuldades em acompanhar o rápido avanço tecnológico. Segundo Lang (2002), a falta ou mesmo a ausência de formação dos docentes em 'tutoria especializada' é uma das explicações encontradas para a diferença de percepções entre docentes a estudantes sobre as necessidades especiais destes.

Outro dos problemas estudados prende-se com as situações em que os serviços consideram o apoio como um privilégio e não como direito, e como consequência, os alunos podem sentir que não são bem-vindos (Ostrowski, 2016) No seu estudo qualitativo, Powell et al (2013) salientam a falta de conhecimento dos serviços de apoio sobre a deficiência, as dificuldades de comunicação com os estudantes com deficiência auditiva, e o facto de os estudantes terem de justificar serviços ou apoios que são lógicos ou recorrer a intervenção de outros serviços fora da Universidade. Os mesmos autores salientam ainda o facto de os serviços assumirem que a disponibilização de profissionais em várias áreas é suficiente, ou seja, o foco está no acesso e não na inclusão e na participação e envolvimento efectivos. Segundo o inquérito organizado por Reed & Curtis (2011), 38% professores consideram que os serviços de apoio não são conhecidos na sua globalidade.

Segundo Klinkosz et al. (2006) o desempenho académico dos deficientes visuais é explicado por traços de personalidade específicos como confiança, simpatia, sinceridade ou extroversão. Os autores concluem que o sucesso académico está estatisticamente relacionado com a abertura às experiências, auto-realização na aquisição de conhecimentos e capacidades, e maior maturidade social e emocional na tomada de várias decisões por parte destes estudantes. Finalmente Stinson & Walter (1997) salientam que há relações estatísticas 'significativas' entre 'satisfação dos estudantes deficientes auditivos com as aulas' e 'desempenho académico', e entre 'satisfação social' e 'persistência/desistência'. Em ligação a estas relações, os mesmos autores identificam questões sociais que têm de ser tidas em conta: desenvolvimento de capacidades sociais, estabelecimento de uma identidade e aquisição de independência e interdependência.

### 3 ALGUNS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A ESTUDANTES DEFICIENTES AUDITIVOS OU VISUAIS E DAS ENTREVISTAS DIRIGIDAS A RESPONSÁVEIS DAS IES

Também devido às limitações de espaço para este texto, não é possível apresentar as sugestões feitas pelos estudantes inquiridos e também as boas práticas e recomendações referidas nas entrevistas efetuadas aos representantes das IES. Assim, focamos a atenção sobretudo nas dificuldades, problemas e limitações evidenciadas pelo inquirido em termos de inclusão.

O inquérito *online* dirigido a estudantes com deficiência visual ou auditiva foi realizado entre abril e agosto de 2015. Foram inquiridos 49 estudantes a frequentar o Ensino Superior o que, tendo em atenção uma população estimada em cerca de 400 estudantes (cerca de 150 com deficiência auditiva e 250 com deficiência visual) representa um nível de respostas de cerca de 12% da população total. Para atingir estes valores, foi crucial o apoio da ACAPO e da APS, que contactaram diretamente a maioria dos estudantes envolvidos, obtendo as suas respostas neste sentido.

Considerando a reduzida dimensão da população de estudantes no ensino superior com deficiência visual e auditiva e as limitações das estatísticas sobre o número de estudantes dos subsistemas universitário ou politécnico (por exemplo, alguns estudantes não referem a sua deficiência na inscrição), esta amostragem foi obtida de forma intencional, ou seja, foi enviado por correio eletrónico o pedido de resposta aos estudantes visados, e pediu-se aos mesmos que, caso conhecessem outros estudantes em iguais circunstâncias, reencaminhassem o pedido para resposta ao questionário. Assim, a amostra não é probabilística e, portanto, representativa do total da população.

Alguns itens não tiveram resposta o que pode ficar a dever-se a alguma dificuldade de acessibilidade ao próprio questionário, apesar dos cuidados prévios na implementação do mesmo. Desta forma, o *n* (número de observações por item) difere entre as perguntas face ao total de observações (49).

Participaram no questionário 64,3% estudantes com deficiência auditiva, sendo 52,4% surdos e 11,9% parcialmente surdos. Dos 35,7% respondentes com deficiência visual, 21,4% são cegos e 14,3% têm baixa visão. A maioria dos respondentes (59,4%) tem a sua deficiência desde que nasceu. Como esperado, observou-se que a maioria dos estudantes (70,0%) optou pela área de estudos de Ciências Sociais.

Os estudantes foram questionados sobre os motivos que os levaram a escolher a sua de área de estudos (dado que nesta questão poderia ser selecionada mais que uma resposta, o total surge superior a 100%). Responderam 32 estudantes sendo que a maioria (87,5%) justificou a escolha por constituir uma área do seu interesse, 43,8% porque consideram que são bons nisso, porque tem maiores hipóteses de empregabilidade (34,4%) e/ou onde sente que têm maiores capacidades (21,9%). Apenas um inquirido justificou a escolha porque ser a única área de estudo disponível na sua área de residência. Para 12,5% dos inquiridos a escolha da área de estudos relaciona-se com a sua deficiência. No entanto, 9,4% entende que não poderia escolher outra área devido à sua deficiência.

Para um total de 35 respostas, 83% necessita de adaptações totais ou parciais dos materiais de aprendizagem, o que se afigura como um desafio central para as IES. De salientar também que a totalidade dos respondentes com deficiência visual precisam de adaptações de materiais de aprendizagem, pelo menos em parte.

81,5% dos inquiridos referiu a necessidade de receção antecipada dos materiais de estudo; para 74,1% é essencial a adaptação dos materiais de apoio e orientação ao estudo (incluindo os programas das disciplinas, mapas conceptuais, etc.); e 66,7% considera necessária a necessidade de adaptação dos materiais em suporte informático (vídeo, áudio, texto, etc). Com menos de metade dos respondentes a selecionarem outras opções, mas ainda assim com expressão assinalável, foram referidas como adaptações necessárias à simplificação dos conteúdos (48,1%) e a legendagem e transcrição dos materiais audiovisuais (40,7%). As necessidades divergem entre os dois grupos de estudantes. De salientar que 90% dos estudantes com deficiência visual referiu que seria necessário receber antecipadamente os materiais de estudo e aceder a materiais em suporte informático (vídeo, áudio, texto, etc.).

Para um total de 33 respondentes, 73% necessita de adaptações totais ou parciais das aulas, o que também constitui um desafio fundamental para as IES. Neste indicador também a totalidade dos deficientes visuais necessita de adaptações totais ou parciais.

Na sua maioria os respondentes necessita de mais materiais em suporte informático (65,5% em média ; 83,3% no caso dos deficientes visuais), enfatiza a necessidade de receber os materiais de estudo com antecedência (60,9% em média ; 83,3% para os deficientes visuais) e de interpretação em Língua Gestual Portuguesa (76,5% no caso dos deficientes auditivos). Menos de metade dos respondentes indica ainda a necessidade do uso de apontamentos por um outro aluno (43,5%) e de apontamentos tirados por um profissional (34,8%),

Os estudantes foram igualmente questionados sobre a relação da IES com a sua deficiência. Para o efeito utilizou-se uma escala de *Likert* de 1 a 5, onde 5 corresponde à máxima satisfação e 1 ao total descontentamento. A este respeito podemos concluir que os inquiridos não estão muito satisfeitos com a IES dado que as respostas ficaram próximas ou iguais à escala intermédia (3), ou seja, para n=23, a afirmação 'a minha IES está a tentar eliminar as barreiras para os alunos com deficiência' obteve 3,59, a disponibilização clara e antecipada de toda a informação sobre os direitos atingiu 3,0, e 3,26 para a defesa dos direitos e da igualdade de oportunidades.

Para a mesma escala os estudantes foram questionados sobre a satisfação com a experiência de aprendizagem (Tabela 1). Todos os fatores considerados ficaram abaixo de 3,74 e metade dos fatores está mesmo abaixo de 3, o que se revela preocupante. Esses fatores são os seguintes: apoio da associação de estudantes, apoio de um tutor, métodos de ensino/ferramentas, programas e exames adaptados às necessidades, recursos especiais para alunos com deficiência auditiva/visual, inclusão dos alunos com deficiência no processo de estudo e apoio de um profissional/serviço de apoio aos alunos com deficiência.

**Tabela 1. Satisfação com a experiência de aprendizagem**

	n	M
Atitude do pessoal auxiliar.	30	3,73
Atitude dos colegas	29	3.66
Atitude dos professores	31	3.35
Apoio de outros alunos	28	3.14
Adaptação de exames	28	3.14
Adaptação dos materiais de estudo	33	3.06
Apoio de um profissional/serviço de apoio aos alunos com deficiência	27	2.74
Inclusão dos alunos com deficiência no processo de estudo	28	2.71
Recursos especiais para alunos com deficiência auditiva/visual.	26	2.65
Métodos de ensino/ferramentas, programas e exames adaptados às necessidades	26	2.65
Apoio de um tutor	27	2,22
Apoio da associação de estudantes	27	2.19

Para um total de 25 respostas, 79% solicitou apoio na IES para fazer face às barreiras encontradas. No seguimento, os estudantes foram também questionados sobre o tipo de barreiras relacionadas com a sua deficiência. Para esta questão utilizou-se uma escala de *Likert* de 1 a 5, onde 1 corresponde a 'discordo em absoluto' e 5 'concordo em absoluto' com as afirmações apresentadas na Tabela 2. Também nesta vertente de análise os valores médios estão próximos de 3, ou seja os estudantes não estão muito satisfeitos com o impacto que as barreiras têm no seu processo de

aprendizagem o que exige às IES uma atenção acrescida a dimensões de atuação essenciais para os estudantes, e em particular para os estudantes com deficiência.

**Tabela 2. Grau de concordância com as afirmações ‘Deparei-me com barreiras relacionadas com a minha deficiência, que tiveram impacto...’**

	n	M
... no apoio e orientação (disponibilização de informação sobre os cursos, pré-requisitos, estrutura, docentes, descrição dos trabalhos, etc.)	23	3,04
... na minha experiência de aprendizagem noutro tipo de aulas (seminários, tutorias)	24	3,13
.... na utilização da(s) biblioteca(s) da instituição de Ensino Superior	23	3,26
... na utilização de equipamentos técnicos (por ex. computadores, multimédia, equipamentos áudio/visuais, fotocópias...)	25	3,24
.... na utilização de recursos de aprendizagem (por ex. fichas de apoio, unidades virtuais de ensino à distância)	21	2,95
.... na realização de exercícios e utilização de laboratórios, ferramentas e atividades, para pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos por intermédio dos professores e conteúdos programáticos	22	3,36
... na utilização de ferramentas/experiências interativas (no caso de se tratar de uma instituição de Ensino Superior a distância, ambientes e ferramentas de comunicação que facilitam experiências de aprendizagem colaborativa, tais como chats, fóruns, wikis, aulas virtuais, etc.)	17	3,18

Para a mesma escala os estudantes foram questionados sobre as barreiras que afetaram o desempenho na avaliação (Tabela 3). Em média as respostas estão abaixo de 3, o que significa que os estudantes consideram que as barreiras não são muito determinantes no seu processo de avaliação. No entanto, as apresentações orais apresentam o valor médio mais elevado, ou seja é a modalidade de avaliação onde este impacto é mais importante (2,88). A modalidade de avaliação onde verificamos menos impacto é nos exames de escolha múltipla/outros exames com um valor médio de 2,38.

**Tabela 3. Barreiras que afetaram o desempenho na avaliação**

	n	M
Exames escritos	26	2,58
Exames de escolha múltipla/outros exames	26	2,38
Trabalhos escritos (dissertações, relatórios, etc.)	26	2,46
Apresentações orais	24	2,88

Finalmente para um total de 25 respostas, 32% dos inquiridos considera ter menor sucesso do que os outros estudantes devido à sua deficiência. Este indicador é também preocupante e, em certa

medida, reflete os resultados menos positivos associados a alguns dos indicadores analisados anteriormente.

As 23 entrevistas a responsáveis das IES foram efetuadas entre abril e setembro de 2015. Os testemunhos dos entrevistados refletem a sua experiência profissional e pessoal na conceção e implementação do apoio aos estudantes.

Foi usada uma técnica de amostragem intencional: das 23 entrevistas, 16 foram propostas pela ACAPO e APS e cobrem 8 distritos; com as entrevistas realizadas às restantes 7 IES, foi possível abranger 13 distritos e uma das Regiões Autónomas. Este segundo grupo de IES inclui uma Universidade de ensino a distância de âmbito nacional e assim podemos considerar que os restantes 5 distritos e a outra Região Autónoma se encontram parcialmente abrangidos, tendo-se conseguido uma efetiva cobertura a nível nacional. Participaram no inquérito 11 instituições que pertencem ao subsistema de Ensino Superior universitário, 9 integradas no subsistema politécnico e 3 instituições com unidades orgânicas de ambos os subsistemas.

35% das instituições inquiridas não têm uma estrutura ou pessoa de apoio e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Embora com uma percentagem inferior, este resultado está em linha com o que foi apurado no inquérito coordenado pelo GTAEDES em 2014 no qual das 238 IES públicas e privadas inquiridas, 45% declararam que não tinham uma estrutura ou pessoa de contacto para apoio e acompanhamento.

A figura 1 sistematiza os serviços e adaptações disponibilizados pelas IES para estudantes cegos e amblíopes. De salientar que a maioria da IES implementa a adaptação da avaliação em diversas formas e métodos e para as diversas épocas de avaliação, e a adaptação da informação (Braille/ampliação) igualmente associada, em parte, à adaptação da avaliação. Afigura-se preocupante que em apenas 8,7% das IES inquiridas seja reportada a disponibilização prévia de materiais e que apresentem também percentagem baixas a gravação áudio de aulas (17,4%), o apoio individualizado (17,4%) e a adaptação ambiental (21,7%).

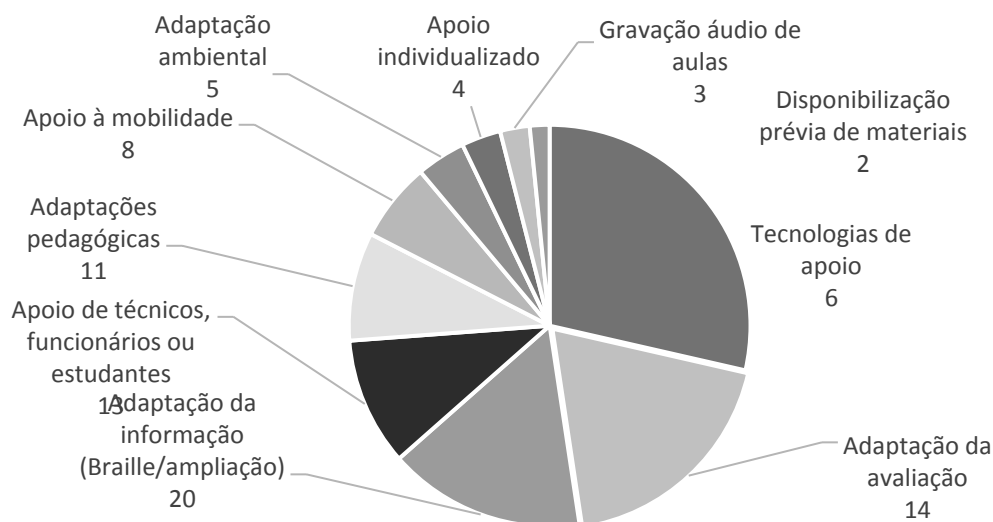


Figura 1. Serviços e adaptações para estudantes cegos e amblíopes

A figura 2 indica os serviços e adaptações disponibilizados pelas IES para estudantes surdos e parcialmente surdos. De referir que quase metade da IES implementa a adaptação da avaliação, assegura intérpretes de língua gestual e presta apoio individual. No entanto é igualmente preocupante que em apenas 8,7% das IES inquiridas seja reportada a disponibilização de recursos especiais e disponibilização prévia de materiais escritos, e que apresentem também percentagem

baixas a disponibilização de lugares cativos na primeira fila (13%) e as adaptações pedagógicas (21,7%).

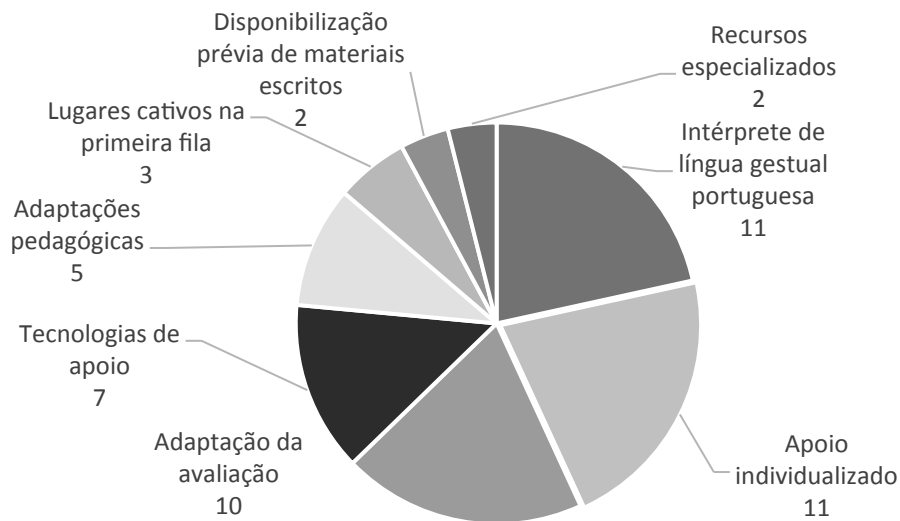


Figura 2. Serviços e adaptações para estudantes surdos e parcialmente surdos

Em termos do apoio disponibilizado para todos os professores, 39,1% das IES inquiridas refere a orientação dos docentes em relação às adaptações necessárias para o estudante, mantendo a possibilidade de diálogo ao longo do ano. No entanto, apenas 17,% providencia informação que os professores necessitam e/ou solicitam e apenas 13% aposta em formação dos professores (ex: Workshops e encontros sobre necessidades educativas especiais) e em serviços/profissionais especializados que avaliam e definem as necessidades, atestam a incapacidade e as necessidades dos estudantes (contactando o diretor de curso e os docentes das unidades curriculares frequentadas). Ainda mais preocupante é o facto de somente 8,7% das IES elaborar relatório técnico pedagógico para ajudar os professores a alterar as suas práticas pedagógicas, e apoiar os professores na preparação da avaliação, na adaptação das provas e dos recursos; em apenas 4,3% há sensibilização inicial e apoio da coordenadora do curso, e está disponível *online* um tutorial com orientações técnicas para a produção de conteúdos digitais em formato acessível.

De acordo com os representantes das IES entrevistadas, os principais obstáculos enfrentados pelos docentes são os seguintes:

- Dificuldades de alguns docentes em lidar com problemas deste tipo de estudantes, apesar da sua abertura
- Dificuldade em gerir o olhar do aluno (Ex.: ppt e o professor em simultâneo; não poder circular pela sala de aula)
- Dificuldades em identificar as necessidades dos alunos e adequar a sua atuação
- Adaptação ao novo contexto de sala de aula (deficiente auditivo - aprender a comunicar com a intérprete; deficiente visual – local onde o aluno se senta)
- O tempo extra necessário que têm que despende com estes alunos.
- Falta de formação – sensibilização para a problemática
- Dificuldade em fazer-se entender, fazer passar a informação de forma ajustada (dificuldade linguística)
- Dificuldades na transmissão dos conteúdos
- Dificuldades na avaliação (a LGP é a 1ª língua, deveria ser avaliado em LGP)
- Dificuldades do aluno com a Língua Portuguesa (é uma 2ª língua; dá origem a uma escrita pouco correta, sendo necessário valorizar a aquisição de conteúdos em detrimento da competência na escrita)
- Adaptação dos seus materiais e recursos habituais



- Adequar as práticas a uma população para quem a Língua Portuguesa não é a língua principal e que, frequentemente, têm dificuldade no acesso a línguas estrangeiras
- Dificuldades em distribuir os textos com antecedência
- Dificuldades em aceder à peculiaridade da forma como os estudantes compreendem os conteúdos

## 4 CONCLUSÕES

A literatura académica foca a atenção em diversas vertentes da inclusão académica e social dos estudantes deficientes visuais ou auditivos no ensino superior. Entre outras destacam-se as seguintes vertentes: dificuldades de aprendizagem, barreiras sociais inerentes ao trabalho em grupo e à participação em atividades extracurriculares, entraves à inclusão 'cultural' e linguística, fatores que influenciam negativamente as candidaturas ao ensino superior, tecnologias adaptativas, barreiras associadas às aulas, falhas na disponibilização de informação sobre serviços de apoio, formação para docentes e fatores explicativos para o (in)sucesso/desempenho académico deste tipo de estudantes. É possível concluir que as dificuldades e problemas de inclusão académica e social são diversificados e complexos e que colocam desafios exigentes às IES.

No âmbito do questionário, apesar da maioria dos estudantes ter escolhido o curso por constituir uma área do seu interesse, 9,4% entende que não poderia escolher outra área devido à sua deficiência. A maioria dos estudantes necessita de adaptações totais ou parciais dos materiais de aprendizagem, da receção antecipada dos materiais de estudo (90% no caso dos deficientes visuais), necessita de adaptações totais ou parciais das aulas, de mais materiais em suporte informático e, no caso dos deficientes auditivos, de interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Os estudantes não estão muito satisfeitos com a relação da IES com a sua deficiência (eliminação de barreiras, informação sobre direitos e defesa da igualdade de oportunidades), e no que diz respeito à satisfação com a experiência de aprendizagem metade dos fatores considerados está abaixo da escala intermédia, o que se revela preocupante. Os estudantes também não estão muito satisfeitos com o impacto que as barreiras têm no seu processo de aprendizagem, mas no entanto consideram que as barreiras não são muito determinantes em termos do seu processo de avaliação. De enfatizar igualmente que cerca de um terço dos inquiridos considera ter menor sucesso do que os outros estudantes devido à sua deficiência.

Cerca de um terço das IES inquiridas não têm uma estrutura ou pessoa de apoio e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Nos serviços de adaptações disponibilizados pelas IES para estudantes cegos e amblíopes, entre outras vertentes, afigura-se preocupante que em apenas 8,7% das IES inquiridas seja reportada a disponibilização prévia de materiais, e no caso dos surdos e parcialmente surdos igualmente preocupante que em apenas 8,7% das IES inquiridas seja reportada a disponibilização de recursos especiais e disponibilização prévia de materiais escritos. Entre outras limitações, apenas 13% aposta em formação dos professores e em serviços/profissionais especializados, 8,7% das IES elabora relatório técnico pedagógico para ajudar os professores a alterar as suas práticas pedagógicas, e apoiar os professores na preparação da avaliação, na adaptação das provas e dos recursos. Saliente-se ainda que em apenas 4,3% há sensibilização inicial e apoio da coordenadora do curso, e está disponível *online* um tutorial com orientações técnicas para a produção de conteúdos digitais em formato acessível. Os principais obstáculos enfrentados pelos docentes são sobretudo as dificuldades em identificar as necessidades dos alunos e adequar a sua atuação.

Face ao inquérito realizado constata-se que as IES em Portugal ainda têm um longo caminho a percorrer no sentido de melhorar a inclusão académica e social dos estudantes com deficiência visual ou auditiva.

## AGRADECIMENTOS

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013.

## REFERÊNCIAS

Albertini, J. A. et al. (2012). Personal factors that influence deaf college students' academic success. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(1), 85-101.

- Byrne, B. (2014). Getting in and getting on? The experiences of young people with visual impairments and hearing impairments. *International journal of disability, development and education*, 61(2), 119-133.
- Fichten, C. S. et al. (2009). Accessibility of e-learning and computer and information technologies for students with visual impairments in postsecondary education. *Journal of visual impairment & blindness*, September, 543-557.
- Foster, S. et al. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4, 225-235.
- Kamei-Hannan, C. et al. (2012). Perceptions of teachers of students with visual impairments regarding assistive technology: a follow-up study to a university course. *Journal of visual impairment & blindness*, November, 666-678.
- Klinkosz, W. et al. (2006). Academic achievement and personality in university students who are visually impaired. *Journal of visual impairment & blindness*, November, 666-675.
- Komesaroff, L. (2005). Category politics: deaf students' inclusion in the 'hearing university'. *International journal of inclusive education*, 9(4), 389-403.
- Lang, H. G. (2002). Higher education for deaf students: research priorities in the new millennium. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(4), 267-280.
- Marschark, M. et al. (2009). Are deaf student' reading challenges really about reading?. *American annals of the deaf*, 17(1), 357-370.
- Marschark, M. et al. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of deaf studies and deaf education*, 10, 38-50.
- Napier, J. & Barker, R. (2004). Accessing university education: perceptions, preferences and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(2), 228-238.
- Ostrowski, C. P. (2016). Improving access to accommodations: reducing political and institutional barriers for Canadian postsecondary students with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness*, January-February, 15-25.
- Powell, D. et al. (2013). Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard-of-hearing students: highlights and challenges. *Journal of deaf studies and deaf education*, 19(1), 126-140.
- Reed, M. & Curtis, K. (2012). Experiences of Students with visual impairment in Canadian higher education. *Journal of visual impairment & blindness*, July, 414-425.
- Reed, M. & Curtis, K. (2011). High school teachers' perspectives on supporting students with visual impairments toward higher education: access, barriers and success. *Journal of visual impairment & blindness*, September, 548-559.
- Richardson, J. T. E. et al. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 15(4), 358-382.
- Richardson, J. T. E. et al. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5, 156-173.
- Stinson, M. & Walter, G. (1997). Improving retention for deaf and hard of hearing students: what the research tell us. *Journal of American deafness and rehabilitation association*, 30, 14-23.

# OS CONTRIBUTOS DO SUPORTE FAMILIAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Evelyn Santos<sup>1</sup>, Paula Vagos<sup>2</sup>, Dayse Neri de Souza<sup>3</sup>, Isabel Ramos<sup>□</sup> & Roselane Lomeo<sup>□</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Aveiro (Portugal), [evelynsantos@ua.pt](mailto:evelynsantos@ua.pt)

<sup>2</sup>Bolseira de pós-doutoramento, Universidade de Coimbra (Portugal), [paulavagos@ua.pt](mailto:paulavagos@ua.pt)

<sup>3</sup>CIDTFF, Universidade de Aveiro (Portugal), [dayneri@ua.pt](mailto:dayneri@ua.pt)

<sup>□</sup>Universidade de Aveiro (Portugal), [iramos@ua.pt](mailto:iramos@ua.pt)

<sup>□</sup>Universidade de Aveiro (Portugal), [lomeoroselane@hotmail.com](mailto:lomeoroselane@hotmail.com)

## Resumo

Cada vez mais o suporte para os familiares junto do estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o que eles providenciam a este estudante é referido como essencial para a adaptação social e académica. A literatura leva-nos a acreditar que a transição bem-sucedida de estudantes com NEE está relacionada com uma rede de suportes, por isso entendemos ser indispensável dar voz aos estudantes para identificarmos as suas necessidades, propiciando novos meios de comunicação para desenvolvermos estratégias de suporte que possam contribuir para a inclusão no Ensino Superior. O presente trabalho, de natureza qualitativa, objetivou identificar os principais suportes que tornaram a inclusão de estudantes com NEE possível, a partir de entrevistas semiestruturadas a 11 estudantes com NEE que frequentavam uma universidade pública portuguesa. A análise de dados foi realizada com a técnica de análise de conteúdo e apoiada pelo *software* de análise qualitativa WebQDA. Verificou-se, que no percurso pré-universitário (17 referências), na fase de acesso (9 referências) e na permanência na universidade (9 referências), o apoio familiar foi sempre o destacado. Conclui-se que é notória a importância do suporte familiar para a inclusão no Ensino Superior e portanto deve-se oferecer maior informação aos familiares durante essa etapa, visando maior apoio e esclarecimento para que se estabeleçam pontes entre esses sistemas, objetivando a real inclusão social e académica de estudantes com NEE.

Palavras-chave: Ensino Superior, inclusão, necessidades educativas especiais e suporte familiar.

## Abstract

More and more the support for the family of students with Special Educational Needs (SEN) and what they provide to the student is referred as essential for social and academic adjustment. The literature takes us to believe that the successful transition of students with SEN is linked to a network of supporters, so we believe that it is essential to give voice to the students to identify their needs, providing new communication in order to develop support strategies that can contribute to the inclusion in higher education. This study, of qualitative nature, aims to identify the main supports that have made the inclusion of students with SEN possible, from semi-structured interviews with 11 students with SEN who attended a Portuguese public university. Data analysis was performed with the

content analysis technique and supported by WebQDA qualitative analysis software. It was verified that the pre-university journey (17 references), the access phase (9 references) and staying in college (9 references), family support has always been highlighted. It is concluded that it is notorious the importance of family support for the inclusion in higher education and therefore should provide greater information to the family during this phase, aiming more support and clarification to build bridges between these systems, for the purpose of real social and academic inclusion of students with SEN.

Keywords: higher education, inclusion, special needs and family support.

## INTRODUÇÃO

A presença de um membro com NEE pode gerar um desequilíbrio na família, o bebê real e o bebê imaginário distinguem-se, acarretando ansiedades, frustrações, preocupações e por vezes, negação (Brazelton, 2001). Felizardo (2010) adverte que não é a existência de stress no contexto familiar que é problemático, mas a forma como a família vive com o mesmo e como se organiza frente a essas situações.

A família é um dos suportes mais importante na educação, porém, o mais descuidado (...) o suporte para os familiares e entre familiares é percebido como essencial (...) pois a família consiste em um espaço que oportuniza o crescimento pessoal e desenvolvimento de todos os seus membros num âmbito natural de educação (González & Toledo, 2007).

Apesar de frequentes referências sobre essa problemática, nota-se que essa preocupação não representa um continuum na investigação e nas práticas voltadas ao Ensino Superior. O envolvimento familiar é, atualmente, um fator de pouco ou nenhum investimento nas universidades. Neste sentido, o presente artigo, retrata a inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior, identificando referências sobre o suporte familiar nesta trajetória acadêmica.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Centrados na afirmação de que a família consiste num espaço que propicia o crescimento pessoal e desenvolvimento de todos os seus membros num âmbito natural de educação (González & Toledo, 2007), acreditamos que os familiares têm um papel fundamental na inclusão e adaptação dos estudantes com NEE desde o acesso, a transição e a permanência no Ensino Superior.

Neste sentido, ouvir os estudantes e perceber quais são as suas percepções sobre esta importante fase de ensino e sobre o papel do envolvimento familiar neste processo, são fatores imprescindíveis. Segundo Nogueira (2002), somente poderemos compreender como os alunos se veem e a forma como pensam a educação que recebem se conseguirmos perceber o universo a que eles estão inseridos, a realidade a que são pertencentes. Esta necessidade pode ser vista como uma denúncia das condições, possibilidades e necessidades notadas na educação inclusiva e também pelo real significado a que esta educação exerce nas suas vidas.

A família é um importante mediador das relações entre os seus membros e a cultura, as suas vivências contribuem para a definição das formas de comportamento dos seus membros, estratégias de coping, bem como para a determinação do valor e da forma da integração a uma coletividade (Lomeo, Galimberti, Corredeira, Montandon & Borges, 2012).

Santos (2014), na sua investigação sobre os principais suportes para a inclusão no Ensino Superior, na perspetiva dos estudantes, afirma que o apoio familiar é essencial para o ingresso e a permanência dos alunos. Assim, buscar a parceria familiar no contexto escolar e universitário deve ser uma prioridade, seja pelas questões cognitivas, emocionais ou sociais (Magalhães, Santos, & Silveira, 2013), pois muitas vezes as mudanças dos estudantes associam-se antes à mudança dos pais.

Confirma-se a pertinência do estudo acerca do acesso e inclusão dos alunos com NEE no Ensino Superior, buscando conhecer os fatores inibidores e facilitadores neste percurso e como a preparação destes familiares influencia essa vivência, pois o planeamento para a transição associa-se ao ajustamento dos estudantes com NEE no Ensino Superior (Newman, Madaus & Javitz, 2016).

Atualmente torna-se impensável falar em educação sem falar em inclusão, um reflexo de políticas educativas que possibilitam a escolaridade obrigatória (Neri de Souza, Tavares, Yunes & Silva, 2009). Contudo, apesar destes direitos, verifica-se que o abandono escolar entre estudantes secundários é mais típico em estudantes com NEE (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2016), mais um motivo a colocar em destaque a importância deste assunto no âmbito académico.

## **2 METODOLOGIA**

O presente estudo, realizado no ano de 2014, na Universidade de Aveiro, faz parte de uma investigação mais ampla sobre o processo de inclusão de estudantes com NEE desde a transição para o Ensino Superior, bem como da permanência dos mesmos.

Centrado num cariz qualitativo e apresentando descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis (Watson, 1985, referenciado por Gonzaga, 2006, p. 70), este estudo insere-se no paradigma interpretativo pois busca a compreensão das intenções e significações, as crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas e conceções que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem (Amado, 2013).

Objetivou-se especificar quais os suportes que são identificados como essenciais para a inclusão no Ensino Superior e conhecer as percepções dos estudantes com NEE sobre o suporte familiar no percurso pré-universitário e universitário.

Contou-se com a participação de 11 estudantes, no qual 6 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades entre 19 a 50 anos, sendo que 10 estudantes apresentavam Necessidade

Especiais congênitas e somente um possuía NEE adquirida, conforme é apresentado na tabela abaixo.

**Tabela 1 - Caracterização dos Participantes**

Género	Idade	NEE
F	50 anos	Acidente Vascular Cerebral com comprometimento motor
F	26 anos	Baixa visão com perda gradual
F	19 anos	Paralisia cerebral e Dislepsia
M	19 anos	Daltonismo
M	23 anos	Invisual
F	26 anos	Paralisia cerebral com comprometimento motor
M	25 anos	Baixa visão
F	24 anos	Espinha bífida (em cadeira de rodas)
M	21 anos	Dislexia
M	23 anos	Dislexia
F	22 anos	Osteogénese Imperfeita

A tabela acima retrata o grupo de participantes em género, idade e NEE, cumprindo os termos éticos do anonimato. Os critérios para a composição do grupo de participantes foram a diversidade de ciclos e anos letivos do percurso académico, a diversificação de departamentos e de cursos, as diferentes NEE e a procura de um número equilibrado de estudantes com o mesmo género.

Os dados foram obtidos através de entrevista semiestruturada nas dimensões: I-Percurso Pré-Universitário, II-Acesso à Universidade e III-Permanência. Todos os dados foram analisados com apoio do *software* de análise qualitativa WebQDA e suportados pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2006).

### 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise, codificação e categorização das referências dos participantes sobre o apoio familiar na Inclusão no Ensino Superior, verificou-se, a partir de 17 referências, que no **percurso pré-universitário** o *apoio da família* foi o principal suporte referido para a inclusão, apesar das recordações negativas do suporte atitudinal dos professores, colegas e das escolas serem mais evidenciadas neste período, o *suporte familiar* foi imprescindível rumo à universidade.

Pode-se verificar um exemplo deste resultado segundo a vivência de M.M., relata a partir da sua fala:

*“Como eu costumo dizer o melhor ano escola da minha vida foi o infantil, eu era tão feliz nesse tempo (...) foi horrível, é daqueles momentos, dos 6 aos 8 que gostava de passar uma borrachinha, foi chato, mas também sempre tive a família que me apoiou”.*

Quanto ao **acesso**, segundo as percepções sobre o número ainda reduzido de estudantes com NEE na Universidade, os participantes afirmaram que, dentre vários fatores, os principais são o *receio/medo do que vão enfrentar* (13 referências) e *a falta de apoio da família* (8 referências). Revisitando as memórias da fase de acesso ao Ensino Superior, a estudante I.G. descreve a sua experiência:

*“eu dizia a minha mãe: ó mãe, eu sei que não tenho possibilidades de me manter numa universidade, mas eu gostava de ir pra universidade, nem que seja um ano para ver como é que é, como é o ambiente, como são as pessoas, como é que... como é que... como é a vida acadêmica” (IG).*

Contudo, apesar desses fatores, os estudantes mais uma vez evidenciaram que o principal apoio para o acesso foi o da família (9 referências), conforme afirma M.S.,

*“(...) foram os meus pais que me incentivaram muito”.*

Conforme as investigações atuais nos indicam, buscar a parceria familiar no contexto universitário é imprescindível, seja pelas questões cognitivas, emocionais, de autonomia ou de mobilidade social (Magalhães, et al., 2013). O mesmo se passará no caso concreto do estudante com NEE. Contudo, com pouco ou nenhum suporte aos familiares, estes muitas vezes sentem-se inseguros e acabam por apresentar dificuldades em incentivar e apoiar os estudantes nessa importante fase de transição, fatores estes que podem ser visualizados a partir dos resultados descritos abaixo.

A mesma afirmação é verificada no percurso de **permanência**, na qual são observadas 9 referências do *apoio familiar*, como suporte essencial nesta fase. Para M.S.,

*“tenho várias pessoas que me apoiam na medida do possível, mas a minha mãe tem sido o pilar aqui dentro...”.*

Segundo a literatura, o suporte familiar na transição e inclusão no Ensino Superior pode ser de igual modo efetivo, pois são os familiares que possuem maior conhecimento sobre as necessidades e potencialidades destes estudantes (Rodrigues, Campos, Chaves & Martins, 2015). A inclusão centra-se em responder a estas NEE, já que estes estudantes apresentam maior risco de adaptação e dificuldades acadêmicas (Moreira, Bilimória, Pedrosa, Pires, Mestre, Ferreira, & Serra, 2015).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que é notória a importância do suporte familiar para a inclusão no Ensino Superior e portanto deve-se oferecer maior informação aos familiares durante essa etapa, visando maior apoio e esclarecimento para que se estabeleçam pontes entre esses sistemas, objetivando a real inclusão social e acadêmica de estudantes com NEE.

No presente estudo foram identificados os suportes essenciais para o acesso e a permanência no Ensino Superior. Averiguou-se que as nossas indicações foram afirmadas e que os estudantes têm como principal ponto de apoio o suporte familiar. Contudo, verifica-se a necessidade de apoio a estes

familiares e informá-los sobre essa transição para que assim, possam estar capacitados para apoiar da melhor maneira os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2006). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Castanho, D. M. & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no Ensino Superior. Revista do Centro de educação, (27), 93-99.
- Duarte, V, Fernandes, L. J., Pocinho, M., Andrade, C., Teixeira, F., Nóbrega, M. & Correia, L. (2013). Qualidade de vida em famílias com filhos deficientes. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Faria, C. P. (2012). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior: estudo exploratório sobre a percepção dos docentes (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira.
- Felizardo, S. (2010). Os efeitos do suporte social em famílias de crianças com deficiência. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, Permanência e Competência: Uma realidade possível para universitários com Necessidades Educacionais Especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, 13 (1), 43-60.
- França, R. M. (2010). A inclusão sob o olhar do professor: Um estudo de representação social. Disponível em:  
[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao\\_e\\_politicas\\_educacionais/Poster/01\\_11\\_10\\_p425.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Poster/01_11_10_p425.pdf)
- Garcia, D. I. B., Rodriguero, C. R.B. & Mori, N. N. R. (2011) Inclusão no Ensino Superior: O olhar do aluno. VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial: Londrina.
- Garcia, L. B., Roman, E., Nascimento, L. V. L., Avoleta, M. E. & Escudeiro, E. T. (2006). Reflexões sobre o processo de inclusão escolar na perspectiva da família / Considerations on school inclusion in family's perspective. Temas de desenvolvimento, 15 87-88, p. 21-25.
- Glat, R. (2004). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 letras.
- Gonzaga, A. M. (2006). A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa in Pesquisa em educação. São Paulo: Loyola.
- Grácio, L. & Chaleta, E. (2011). Facilitação da adaptação ao Ensino Superior: um programa de tutoria por pares. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, Universidad de Valladolid, p. 6741-6750.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A fouryear registerbased follow-up study in Finland. Learning and Individual Differences, 45, p. 33-42.
- Llorent, V., & Santos, M. (2012). Legislação educacional e inclusão na universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 20(1), p. 7-24.
- Lomeo, R.C., Galimbertti, P.A., Corredeira, R. N., Montandon, I.A. & Borges, K. E. L. (2012). O Lazer na Esfera Familiar do Usuário com Transtorno Mental Severo: Uma Revisão de Literatura. Revista Mineira de Educação Física, 20 (1).
- Magalhães, C. R., Santos, A. C. F. & Silveira, L. M. O. B. (2013). Relações família-escola no contexto universitário: aproximações, indagações e construções. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, L. C. (2005). In (ex) clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais



- especiais em questão. Revista do Centro de Educação, 25.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A. & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. Educar em revista, (41), 125-143.
- Moreira, P. A. S., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M. F., Cepa, M. J., Mestre, M. D., Ferreira, M., Serra, N. (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 15 (3), p. 361-375.
- Neri de Souza, D., Tavares, J., Yunes, M. A. M. & Silva, C. F. (2009). Ajustamento à vida acadêmica: perspectiva dos pais e filhos portugueses dos cursos das ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, ISSN: 21766940.
- Newman, L. A., Madaus, J. W. & Javitz, H. S. (2016). Effect of Transition Planning on Post-secondary Support Receipt by Students With Disabilities. Exceptional Children, 82 (4), p. 497-514.
- Nogueira, M. L. (2002). A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais. Revista Benjamin Constant.
- Olson D.H. & DeFrain, J. (2000). Marriage and the family: Diversity and Strengths, 66-97.
- Pereira, F. (2006). As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, M. (2007). Inclusão e universidade: Análise de trajetórias acadêmicas na universidade estadual do rio grande do sul. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade Inclusiva. Revista do Centro de Educação. (23).
- Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C. & Martins, C. (2015). Family-school Cooperation in the Context of Inclusion of Children with Special Educational Needs. In 5th ICEEPSY International Conference on Education & Educational Psychology, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 17, p. 1309-1316.
- Santos, E. M. F. (2014). Ingresso e permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior: Um estudo qualitativo. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Sousa, T. & Ponte, F. E. (2013). O impacto da parentalidade no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, J. et al. (2008). Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. In: Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (3),15-55.

# INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: PERCEÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE ENSINO REGULAR

**Raquel Batista de Oliveira <sup>1</sup>, Maria da Graça Bidarra <sup>2</sup>,  
Maria Piedade Vaz-Rebelo <sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), raqueljpa@hotmail.com*

<sup>2</sup> *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), gbidarra@fpce.uc.pt*

<sup>3</sup> *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), pvaz@mat.uc.pt*

## Resumo

O presente estudo apresenta dados de uma investigação sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, realizada nas Escolas da zona centro de Portugal que se destacaram nas práticas de diferenciação e apoios no âmbito da Avaliação Externa de Escolas (AEE). Com efeito, procurou-se analisar as perceções dos docentes da Educação Especial e Ensino Regular sobre estas mesmas práticas desenvolvidas no espaço escolar, procurando complementar desta forma o olhar da AEE. Desse modo, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada direcionada a professores do Ensino Regular e de Educação Especial. Os dados de entrevistas junto aos docentes revelam dificuldades e limitações ao nível de tempo/trabalho para os docentes, entre outros aspetos, registando-se no entanto alguma consistência entre o enquadramento destas práticas e a sua concretização ao nível de parcerias com instituições, nas reuniões de planeamento entre docentes do mesmo ano, constatando-se menos consistências na planificação do departamento de Educação Especial, na avaliação e seus resultados.

Palavras-Chaves: Educação inclusiva, necessidades educativas especiais, diferenciação e apoios.

## Abstract

This study presents data from an investigation on the inclusion of students with special needs education held at School in central Portugal that stood out in the differentiation of practices and support under the Schools External Assessment (ESA). In fact, this study analyses the perceptions of teachers of special education and regular education on these same practices developed at school, looking to supplement this way the look of the ESA. Thus, we used the technique semi-structured interview aimed at teachers of Regular Education and Special Education. The interview data from the teachers reveal difficulties and limitations in terms of time / work for teachers, among other things, by registering though some consistency between the framework of these practices and their implementation in terms of partnerships with institutions in meetings planning among teachers of the same year, less consistencies having noticed in planning the special education department, the evaluation and its results.

Key Words: Inclusive education, special needs, differentiation and support.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com NEE nas escolas insere-se na construção de um espaço plural, reconhecendo a heterogeneidade dos alunos, desenvolvendo meios em que estes sejam incluídos socialmente e em suas aprendizagens. Em Portugal, esta inclusão é balizada pela legislação sobre Educação Especial, especificamente o Decreto-Lei 3/2008, sustentando-se a ideia de que inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular é a garantia de uma educação de qualidade que permite atender à diversidade de alunos. Para tanto, atitudes que envolvem a partilha de informação, trocas mútuas de experiências entre docentes e comunidade escolar, que se inserem numa cultura de colaboração, constituem um pilar da inclusão. Sobre isto, vários autores como Bauwens e Hourcade (1995), Fraga (2008), Narciso (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011) defendem a importância da interligação entre educação inclusiva e práticas de colaboração para permitir o apoio mútuo entre os membros da comunidade escolar. É ainda de destacar a importância do estabelecimento de parcerias, como assinala Capucha (2008):

No âmbito da educação especial, a articulação com os serviços da comunidade assume a maior importância numa óptica de rentabilização de recursos. Neste sentido, as escolas ou agrupamentos de escolas devem estabelecer parcerias com instituições particulares de solidariedade social e centros de recursos especializados (Capucha, 2008, p.20.)

Os processos de cooperação e de parceria possibilitam aos agrupamentos uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas a desenvolver para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente desde o momento da referenciação até à conclusão da escolaridade ou à sua integração em áreas relacionadas com o emprego ou actividades ocupacionais. Estas parcerias facilitarão também a implementação de estratégias de suporte à família. partir de um estudo anterior (cf. Oliveira, 2014) podemos mapear as referidas práticas, tomando como base os relatórios do segundo ciclo avaliativo de Avaliação Externa de Escolas (AEE) (iniciado em 2011, relativos à Zona Centro de Portugal Continental). Com efeito, em Portugal tem vindo a assumir particular ênfase, nas últimas décadas, a avaliação de escolas, existindo um Programa Nacional de Avaliação Externa de Escolas (AEE), levado a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, que se iniciou no ano de 2006, desencadeado pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, com o objetivo de avaliar a qualidade da educação nas instituições de ensino não superior. Neste ínterim, no primeiro ciclo avaliativo da AEE (2006-2011), é de referir que no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, o fator *Diferenciação e apoios* obteve classificações entre Muito Bom e Bom em maior percentagem, constando igualmente entre os pontos fortes, com maior frequência do que entre os pontos fracos das escolas (Inspeção Geral de Educação, 2006-2011). No entanto, no segundo ciclo avaliativo da AEE (2011-2012), este fator desaparece e surge como referente nos campos de análise *Planeamento e avaliação, Práticas de ensino e Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens* (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello e Alferes, 2014).

O referido mapeamento permitiu constatar que as práticas de *Diferenciação e Apoios* estão mencionadas com maior frequência nas práticas de ensino e pontos fortes, mas em menor frequência no que toca ao planeamento e avaliação e monitorização do ensino e das aprendizagens, sendo igualmente mencionadas entre as áreas de melhoria. Desse modo, este trabalho tem por objetivo conhecer as perceções dos professores de Ensino Regular e de Educação Especial sobre eventuais progressos e dificuldades no desenvolvimento de práticas de colaboração no espaço escolar, tendo como objeto de análise escolas que se destacaram.

## METODOLOGIA

### Participantes

Participaram deste estudo seis professores da Educação Especial e quatro do Ensino Regular em três escolas Zona Centro de Portugal Continental. A escolha dos participantes esteve de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Dos professores de Ensino Regular, quatro possuem licenciatura para o Ensino Básico, destes, três não possuem curso especializado em Educação Especial e todos têm em seu percurso profissional mais de quinze anos de ensino. Referente aos professores da Educação Especial, dois são educadores de infância e quatro possuem licenciatura para o Ensino Básico, todos possuem curso especializado na Educação Especial sendo quatro na área cognitivo-motor e um na área de multideficiência. Ainda, todos possuem mais de dezessete anos de ensino, sendo que na área da Educação Especial dois possuem entre cinco e oito anos e quatro possuem mais de dezoito anos.

### Instrumentos e procedimentos

Recorremos à técnica de entrevista semiestruturada, utilizando um guião composto por quatro blocos divididos em: procedimentos éticos e objetivos da pesquisa, caracterização profissional, prática profissional, modos de implementação da Lei 3/2008 e recursos humanos e materiais.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo das respostas, num sistema de categorização que incluiu entre as várias categorias a que se refere às práticas de colaboração desenvolvidas no espaço escolar, cujos resultados são descritos a seguir.

## RESULTADOS

Dentre às categorias estabelecidas, escolhemos para apresentação neste estudo a categoria intitulada *práticas de colaboração* (Quadro 1) com suas respectivas subcategorias, respetivos indicadores e frequência dos mesmos. Com efeito, identificamos as percepções entre os professores de Ensino regular e os professores da Educação Especial no que concerne a estas práticas.

Na categoria *práticas de colaboração encontradas na prática educativa de alunos com NEE* foram identificadas subcategorias como características das parcerias, instituições de Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias, outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias, mais valia das parcerias com outras instituições, níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento, formas de colaboração entre professores de ER e EE, avaliação da colaboração entre professores de ER e EE, formas de colaboração entre os professores do EE, avaliação da colaboração entre os professores do EE, formas de colaboração entre pais e professores, formas de colaboração entre professores e o Diretor de turma.

Categoria B- Práticas de colaboração

Sucategoria	Indicador	Frequência Professor da Educação Especial	Frequência Professor do Ensino Regular
B1.Características das parcerias	B1.1 Parcerias no âmbito formal	2	

	B1.2 Parcerias no âmbito informal	1	
B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias	B2.1 Com a CERSILEI	2	
	B2.2 Com a AAPPCDM	2	
	B2.3 Com a CRI	1	
	B2.4 Com a CRTIC	1	
	B2.5 Com a CERCIPOM		1
B3. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias	B3.1 Com as Associações	1	
	B3.2 Escola Superior de Educação	1	
	B3.3 Universidade e Centro hospitalar	2	
	B3. 4 Com cabeleiros e jardins de infância	1	
	B3.5 Parceria com a Camara	2	
B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições	B4.1 Aproximam a comunidade à Escola	1	
	B4.2 Contribuem para a socialização do aluno na comunidade	2	
	B4.3 Contribuem para dar melhores respostas aos alunos	2	1
	B4.4 Contribuem para a prática docente	1	
B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento	B5.1 Intra e inter departamentos	1	
	B5.2 Entre pais e professores	1	
	B5.3 Entre professores e o Diretor de turma	2	
	B5.4 Reuniões periódicas de departamentos e subdepartamentos	1	
B6. Formas de colaboração entre professores de ER e EE	B6.1 Nas reuniões de ano entre colegas que lecionam o mesmo ano	1	2
	B6.2 Nas reuniões dos Conselhos de turma	1	1
	B6.3 Através da avaliação e troca de impressões	1	2

	B6.4 Através das reuniões de avaliação	2	
	B6.5 Através de reuniões informais		1
B7. Avaliação da colaboração entre professores de ER e EE	B7.1 Experiência positiva e articulação plena	1	
B8. Formas de colaboração entre os professores de EE	B8.1 Através da troca de impressões sobre a evolução do aluno	3	1
	B8.2 A partir do trabalho na Unidade de Ensino Estruturado	1	
	B8.3 A partir da referenciação	1	
	B8.4 A partir da avaliação e seus resultados	1	
	B8.5 Em reuniões mensais	2	
	B8.6 Em reuniões trimestrais	1	
	B8.7 Através do trabalho entre todos os professores e equipa técnico-pedagógica	1	
	B8.8 Através das reuniões informais	3	
	B8.9 Através das reuniões formais da EE		1
	B8.10 Quando o aluno frequenta a sala de ensino regular	1	
B9. Avaliação da colaboração entre os professores de EE	B9.1 Dificuldades sentidas no desenvolvimento do trabalho colaborativo com professores de outros ciclos	1	
	B9.2 Dificuldades na realização de reuniões pela insuficiência de tempo	1	
	B9.3 Não há um trabalho colaborativo entre os PE	1	
B10. Formas de colaboração entre pais e professores	B10.1 Através das reuniões entre pais e professores	1	
B11. Através da troca de materiais	B11.1 Através da troca de fichas de trabalho entre docentes		1

B12. Formas de colaboração entre professores e o Diretor de turma	B12.1 Contato do PE com o Diretor de turma	2	
---	--	---	--

Referente à tabela de análise (cf Quadro 1) na categoria *B- Práticas de colaboração*, estão em maior frequência os indicadores a seguir referidos, com a indicação da subcategoria em que se inserem *B1. Características das parcerias* com seu indicador *B1.1 Parcerias no âmbito formal*, *B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias* com seus indicadores *B2.1 Com a CERSILEI* e *B2.2 Com a AAPPCDMB3. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias* com seus indicadores *B3.3 Universidade e Centro hospitalar* e *B3.5 Parceria com a Camara*, *B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições* com seus indicadores *B4.2 Contribuem para a socialização do aluno na comunidade* e *B4.3 Contribuem para dar melhores respostas aos alunos*, *B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento* com seu indicador *B5.3 Entre professores e o Diretor de turma*, *B6. Formas de colaboração entre professores do Ensino Regular e da Educação Especial* com seus respectivos indicadores *B6.1 Nas reuniões de ano entre colegas que lecionam o mesmo ano*, *B6.3 Através da avaliação e troca de impressões* e *B6.4 Através das reuniões de avaliação*. Ainda, estão em maior frequência as subcategorias *B8. Formas de colaboração entre os professores da EE* com seus indicadores *B8. Formas de colaboração entre os professores do EE*, *B8.5 Em reuniões mensais*, *B8.8 Através das reuniões informais*.

Sobre as frequências maiores, que foram acima descritas, referente a subcategoria *B1. Características das parcerias* e seu respectivo indicador *parceria no âmbito formal*, a frequência é referida pelos docentes da Educação Especial não havendo convergência das respostas entre estes e os docentes do Ensino Regular.

Face às subcategorias *B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias* com seus indicadores e *B3. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias* com seus respectivos indicadores, as frequências são dadas pelos docentes da Educação Especial, não havendo qualquer concordância nas respostas destes com os docentes do Ensino Regular. Ainda, sobre esta subcategoria e seus indicadores, cumpre-se o que está legislado no Decreto-Lei 3/2008 no art. 30º no que se refere à cooperação e parcerias com instituições, e como também é assinalado por autores como Capucha (2008), já mencionado.

Sobre a subcategoria *B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições* com seus indicadores, as frequências são referidas pelos docentes da Educação Especial, havendo concordância nas respostas junto ao indicador *B4.3 Contribuem para dar melhores respostas aos alunos*.

No que tange a subcategoria *B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento* com seu respectivo indicador, a frequência é apresentada pelos docentes da Educação Especial, não havendo concordância nas respostas destes junto aos docentes do Ensino Regular. Ainda sobre estes dados, podemos afirmar que o respectivo indicador está em concordância com os dados dos relatórios da AEE referente ao segundo Ciclo avaliativo (2011-2012) (Inspeção Geral de Educação e Ciência, 2011-2012).

Referente à subcategoria *B6. Formas de colaboração entre professores da EE e do ER* com seus respectivos indicadores, a maior parte das frequências são mencionadas tanto pelos docentes da Educação Especial quanto pelos docentes do Ensino Regular, sendo o indicador *B6.4 Através das reuniões de avaliação* referido apenas pelo docente da Educação Especial. Estes dados revelam para um investimento

do trabalho colaborativo no âmbito da avaliação e do planeamento. Assim afirmam as falas a seguir:

Indicador B6.1:

S1. Porque não estou com os outros colegas que estão aqui na escola, acabo por articular com a professora titular de turma, com a professora dos meninos [...].

S2. Nas reuniões de ano, trabalhamos com os colegas que lecionam o mesmo ano [...].

S6. Sim, sim. Há, há. Sempre pra ver como é que está, o que é que é melhor fazer, sim.

Indicador B6.2

S3. E participamos também nos Conselhos de Turma, todos, sempre que há reuniões nos Conselhos de turma, nós estamos lá [...].

S9. [...] e as outras reuniões que o conselho de turma trata, ou seja, estão presentes na reunião de avaliação.

Sobre a subcategoria *B8. Formas de colaboração entre os professores da EE* com seus indicadores, a maioria das frequências são referidas pelos docentes da Educação Especial, sendo o indicador B8.1 Através da troca de impressões sobre a evolução do aluno referido tanto pelos docentes da Educação Especial quanto pelos do Ensino Regular. Ainda sobre estes dados podemos afirmar que há um trabalho colaborativo entre os docentes da Educação Especial, tanto nas reuniões formais como na troca de informações em encontros informais. Nesse ínterim, há um esforço destes docentes em encontrar melhores respostas para a inclusão dos alunos com NEE, que conforme Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) “[...] os estudos sobre a inclusão escolar têm forçado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipe composta por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofias e objetivos mútuos”.

Em menor frequência estão as subcategorias *B1. Características das parcerias* com seu indicador *B1.2 Parceria no âmbito informal*, *B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias* com seus indicadores *B2.3 Com a CRI*, *B2.4 Com a CRTIC*, *B2.5 Com a CERCIPOM*, *B3. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias* com seus indicadores *B3.1 Com as Associações*, *B3.2 Escola Superior de Educação*, *B3.4 Com cabeleleiros e jardins de infância*, *B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições* com seu indicador *B4.1 Aproximam a comunidade à Escola*, *B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento*, *B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento* com seus indicadores *B5.1 Intra e inter departamentos*, *B5.2 Entre pais e professores* e *B5.4 Reuniões periódicas de departamentos e subdepartamentos*. Ainda, em menor frequência estão as subcategorias *B6. Formas de colaboração entre professores da ER e EE* com seu indicador *B6.2 Nas reuniões dos Conselhos de turma*, *B7. Avaliação da colaboração entre professores da ER e EE* com seu indicador *B7.1 Experiência positiva e articulação plena*, *B8. Formas de colaboração entre os professores do EE* com seus indicadores *B8.2 A partir do trabalho na Unidade de Ensino Estruturado*, *B8.3 A partir da referenciação*, *B8.4 A partir da avaliação e seus resultados*, *B8.6 Em reuniões trimestrais*, *B8.7 Através do trabalho entre todos os professores e equipa técnico-pedagógica*, *B8.9 Através das reuniões formais da EE*, *B8.10 Quando o aluno frequenta a sala de ensino regular*. Constam também nessa baixa frequência as subcategorias *B9. Avaliação da colaboração entre os professores do EE* com seus indicadores *B9.1 Dificuldades sentidas no desenvolvimento do trabalho colaborativo com professores de outros ciclos*, *B9.2 Dificuldades na realização de reuniões pela insuficiência de tempo* e *B9.3 Não há um trabalho colaborativo entre os PE*, *B10. Formas de colaboração entre pais e professores* com seu indicador *B10.1 Através das reuniões entre pais e professores* e *B11. Através da troca de materiais* com seu indicador *B11.1 Através da troca de fichas de trabalho entre docentes*.



Sobre as frequências menores, a frequência presente na subcategoria *B1. Características das parcerias* com seu indicador *B1.2 Parceria no âmbito informal*, é referida apenas por docente da Educação Especial, não havendo convergência nas respostas dos docentes do Ensino Regular. Sobre isto, podemos afirmar que há um envolvimento no entorno da escola em contribuir para inclusão social dos alunos com NEE, conforme a fala a seguir:

“S5. [...]há sempre aquelas parcerias informais, ou seja, sempre que nós precisamos, qualquer empresa qualquer, sempre que precisamos eles estão lá, embora não podemos uma parceria personalizada, mas sempre que precisamos eles estão lá. Até, por exemplo, algumas empresas já tiveram cá, os donos já tiveram cá filhos que já saíram mas ficaram interligados a nós, qualquer coisa que nós necessitamos eles ajudam”.

No que se refere a subcategoria *B2. Instituições da Educação Especial com quem o agrupamento estabelece parcerias* com seus indicadores, a frequência presente são mencionadas pelos docentes da Educação Especial, sendo mencionadas por docente do Ensino Regular junto ao indicador B2.5 Com a CERCIPOM. Não há convergências nas respostas entre os docentes da Educação Especial e Ensino Regular.

Sobre a subcategoria *B3. Outras instituições com quem o agrupamento estabelece parcerias* com seus indicadores, a frequência é referida por docentes da Educação Especial, não havendo concordância nas respostas destes junto aos docentes do Ensino Regular.

No que tange a subcategoria *B4. Mais-valia das parcerias com outras instituições* com seu indicador, a frequência é mencionada por docentes da Educação Especial, não havendo também convergência entre as respostas destes com os docentes do Ensino Regular. Percebemos que há um esforço (ainda que necessite de um investimento maior nesse âmbito) da comunidade em receber os alunos com NEE, contribuindo para inclusão destes, conforme afirma as falas abaixo:

“S8. Algumas instituições por exemplo, um... sei lá cabeleiros, jardins de infância [...]”.

“S3. Muito importante, porque sim. Porque a comunidade deve estar sempre a par do que se faz nas escolas e pronto é uma mais valia para as escolas termos essa parceria”.

Referente a subcategoria *B5. Níveis/intervenientes em que se estabelece a colaboração no agrupamento* com seus indicadores, a frequência é mencionada pelos docentes da Educação Especial, não havendo concordância nas respostas destes junto aos docentes do Ensino Regular. Sobre isto, percebemos que há necessidade de um maior investimento nas práticas de colaboração presentes nas reuniões de departamentos e sub departamentos e de um maior envolvimento, nestas mesmas práticas, dos pais junto aos docentes.

Sobre a subcategoria *B6. Formas de colaboração entre professores da ER e EE com seus indicadores*, a frequência presente no indicador B6.2 Nas reuniões dos Conselhos de turma é referida por docentes da Educação Especial e do Ensino regular, havendo convergências nas respostas destes. Já no indicador B6.5 Através de reuniões informais, a frequência só é mencionada por docentes do Ensino Regular, não havendo concordância nas respostas destes com as dos docentes da Educação Especial. No que tange ao primeiro indicador mencionado, percebemos que há necessidade em investir mais nas práticas de colaboração no âmbito das reuniões de Conselhos de turma.

No que concerne a subcategoria *B7. Avaliação da colaboração entre professores da ER e EE com seu indicador*, a frequência é referida por docente da Educação Especial, não tendo concordância na resposta deste junto aos docentes do Ensino Regular. Sobre esta subcategoria e seu respectivo indicador, podemos afirmar também que há um esforço na articulação nas práticas de colaboração entre docentes da Educação Especial e Ensino Regular, ainda que necessite melhorar nesse âmbito. Sobre este aspeto, segue a fala a seguir:

S1. Eu tenho essa experiência como positiva, considero que há situações em que isso não ocorre, mas eu tenho essa experiência como muito positiva, a articulação plena.

Face a subcategoria *B8. Formas de colaboração entre os professores do EE com seus respectivos indicadores*, a frequência das respostas é mais referida entre os docentes da

Educação Especial, sendo apenas o indicador B8.9 Através das reuniões formais da EE com sua frequência mencionada pelo docente do Ensino Regular. Não há qualquer concordância nas respostas dos docentes da Educação Especial junto aos docentes do Ensino Regular.

Em relação a subcategoria *B8. Formas de colaboração entre os professores de EE* com seus indicadores, a frequência é referida em sua maioria pelos docentes de Educação Especial, sendo apenas nos indicadores *B8.1 Através da troca de impressões sobre a evolução do aluno* e *B8.9 Através das reuniões formais da EE* são mencionados por docentes do Ensino Regular. Há convergências nas respostas dos docentes de Educação Especial e dos docentes de Ensino Regular no indicador B8.1 Através da troca de impressões sobre a evolução do aluno. Nesta subcategoria, podemos afirmar que há necessidade em investir mais no trabalho colaborativo nas Unidades de Ensino Estruturado, na referenciação, nas reuniões trimestrais, no trabalho entre todos os professores e equipa técnico-pedagógica, nas reuniões formais.

Referente à subcategoria B9. Avaliação da colaboração entre os professores de EE, a frequência é mencionada apenas por docentes da Educação Especial, não havendo nenhuma convergência nas respostas destes com os docentes do Ensino Regular. Sobre esta subcategoria, é de referir algumas inconsistências no desenvolvimento trabalho colaborativo entre professores de outros ciclos, na reorganização tempo/trabalho dos docentes, e no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes da Educação Especial.

Sobre as subcategorias B10. Formas de colaboração entre pais e professores e B11. Através da troca de materiais, as frequências são referidas apenas por docentes da Educação Especial, não tendo qualquer convergência nas respostas destes com os docentes do Ensino Regular. Em relação a estas subcategorias, podemos afirmar que há necessidade de um maior envolvimento dos pais nas reuniões com os docentes e um maior investimento no trabalho colaborativo no âmbito da troca de fichas de trabalho entre os docentes.

## CONCLUSÃO

Os dados desta investigação revelam-nos que há convergências nas percepções /respostas dos docentes do Ensino Especial e da Educação Regular no que se refere às práticas de colaboração, especificamente, nas reuniões de Conselho de Turma, nas avaliações e troca de impressões, nas contribuições para dar melhores respostas aos alunos, nas reuniões entre professores que lecionam o mesmo ano e nas contribuições das parcerias com outras instituições. Os dados mostram ainda que as práticas de colaboração estão presentes nas parcerias no âmbito formal, nas planificações, avaliações, na partilha de informações em reuniões e encontros informais sobre as dificuldades e avanços dos alunos com NEE.

Acresce no entanto a necessidade de investir na reorganização do tempo/trabalho dos professores no sentido de que estes possam desenvolver práticas de colaboração no âmbito das reuniões de planeamento do Departamento de Educação Especial, na colaboração entre os docentes da Educação Especial de ciclos diferentes, no desenvolvimento de práticas de colaboração nas Unidades de Ensino Estruturado e em práticas de colaboração nas reuniões trimestrais. Há também a necessidade de uma maior participação dos pais nas reuniões de planeamento, dos docentes e equipa técnico-pedagógica no desenvolvimento de um trabalho colaborativo no sentido de conhecer melhor as dificuldades e avanços dos alunos com NEE com o propósito de construir um espaço escolar mais inclusivo onde estes alunos obtenham bons resultados no âmbito da socialização, da aprendizagem e aquisição das habilidades para a vida pós-escolar.

É de referir também que os resultados desta análise mostram convergência com o Decreto-lei 3/2008 e com os dados da análise documental efetuada com base nos relatórios da AEE (cf. Oliveira, 2014) no que se refere às práticas de colaboração desenvolvidas nas

parcerias das escolas com outras instituições, nas reuniões de planeamento dos conselhos de turma, colaboração entre docentes e diretor de turma.

## REFERÊNCIAS

- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro.ed.
- Fraga, A. (2008). *Atitudes face à inclusão e colaboração entre professores de educação especial e de ensino regular*. Dissertação de mestrado em Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.
- Inspeção Geral da Educação (2006-2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e confiança*. Ministério da Educação – IGEC. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt>
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. <http://www.ige.min-edu.pt>
- Inspeção Geral da Educação. (2013). *Educação Especial: Respostas Educativas 2011-2012*. Ministério da Educação – IGEC. Retirado de
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. <http://www.ige.min-edu.pt>
- Mendes, E.; Almeida, M.; Toyoda, C. 2011. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educ. rev. [online]*, n.41, pp. 80-93. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003><http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003>
- Narciso, I. (2007). Contextos colaborativos no sistema escolar – ponto nodal da acção sistémica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (1).
- Oliveira, R. (2014). *Dos pressupostos da educação inclusiva às medidas de diferenciação e apoio e sua avaliação*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei nº 3/2008. Diário da República – I Série – Nº 4 de 7 de Janeiro. Define a atuação dos apoios educativos, adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais, finalidades da inclusão de pessoas com NEE.

06

**EDUCAÇÃO,  
COOPERAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO**

## UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA-BRASIL E A POLÍTICA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Patricia Lessa Santos Costa<sup>1</sup>, Carla Liane Nascimento dos Santos<sup>2</sup>

*Iêda Rodrigues da Silva Balogh*<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Estado da Bahia (BRASIL), [plessacosta@gmail.com](mailto:plessacosta@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade do Estado da Bahia (BRASIL), [clnsantos@hotmail.com](mailto:clnsantos@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade do Estado da Bahia (BRASIL), [irsbalogh@yahoo.com.br](mailto:irsbalogh@yahoo.com.br)

Eixo temático 1.<sup>a</sup> prioridade: Internacionalização da Educação e Mobilidade

Eixo temático 2.<sup>a</sup> prioridade: Ensino Superior e Economia do Conhecimento

### RESUMO

Este estudo aborda a temática da cooperação internacional a partir das instituições de ensino superior. Foca as estratégias empreendidas pelas universidades estaduais baianas visando adensar sua inserção internacional pela via da cooperação. Esse processo tem como pano de fundo as políticas do Estado Nacional a partir do governo Lula, bem como os novos horizontes possibilitados pelo MERCOSUL. Foram considerados na pesquisa os atores que participaram do processo naquelas instituições, ou seja, professores-pesquisadores que participaram de convênios, estudantes que fizeram intercâmbio e gestores das assessorias de relações internacionais. Buscou-se desvelar os resultados alcançados por esta ação de gestão universitária. Também foram consideradas as fontes documentais que dão conta do processo. Infere-se que a política de cooperação tem contribuído positivamente para o incremento da formação dos discentes e docentes, para o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como para o desenvolvimento institucional nas instituições parceiras no contexto Sul-Sul. No entanto, as ações de cooperação internacional nas universidades em foco vêm ocorrendo pontualmente, ainda carecem de aperfeiçoamento e investimento de forma a se tornarem prioridades no contexto acadêmico. Isso aponta para a necessidade de se definir o papel das assessorias de relações internacionais como órgão capitaneador de uma política de fomento da cooperação.

**Palavras-chave:** Universidades, Gestão Universitária, Internacionalização

### ABSTRACT

This study addresses the issue of international cooperation from higher education institutions. It focuses on strategic undertaken by Bahia state universities aiming densify its international insertion through cooperation. This process has the backdrop of the policies of the National Government from the Lula government, as well as new horizons made possible by MERCOSUR. Were considered in the research actors who participated in the process in those institutions, ie, teacher-researchers who participated in agreements, students who did exchange and management of consultancies of international relations. He attempted to unveil the results achieved by this action of university management. Also considered were the documentary sources that give process account. It is inferred that the cooperation policy has contributed positively to the increase in the training of students and teachers, for the scientific and technological development as well as for institutional development in the partner institutions in the South-South context. However, the actions of international cooperation in focus in universities have occurred occasionally, still require improvement and investment in order to become priorities in the academic context. This points to the need to define the role of government and other international relations as capitaneador body of a development cooperation policy.

Keywords: Universities, University Management, Internationalization

## INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea as iniciativas dos países em promover o desenvolvimento pela via da cooperação internacional tem sido um fator determinante e capaz de proporcionar ganhos políticos, econômicos, culturais, tecnológicos e sociais. Neste artigo enfoca-se como esta dinâmica ocorre nas universidades, instituições que são centros por excelência de produção e difusão do conhecimento e que têm, cada dia mais, necessitado fortalecer a internacionalização de suas ações como estratégia de elevação da qualidade dos programas acadêmicos.

O estudo teve como foco a ação de internacionalização das universidades estaduais da Bahia. Até que ponto estas instituições, historicamente criadas para a formação de professores para atuar no ensino médio, tem conseguido implementar uma política de cooperação internacional? Não se tem estudos sobre tal realidade no que tange à busca pela integração e trocas em espaços nacionais e transnacionais com vistas à promoção do conhecimento.

Esta pesquisa, por sua vez, apresenta os resultados das primeiras explorações de campo nas quatro universidades estaduais com ênfase na análise de documentos e depoimentos dos atores envolvidos no processo, notadamente as assessorias de relações internacionais.

## A INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Em linhas gerais, destacam-se quatro momentos da história das universidades. O primeiro, medieval, do final do século XII, que perdura até o século XV, quando o Renascimento marca decisivamente a transição entre a mentalidade medieval e a moderna; o segundo, a partir do século XV, quando a universidade sofre influência do Humanismo; o terceiro, momento, a partir do século XVII, com as descobertas científicas e o Iluminismo do século XVIII; e, finalmente, o quarto, a partir do século XIX até hoje, com a nova relação estabelecida entre a universidade e o estado (TRINDADE, 2000; OLIVEIRA, 2007).

As universidades têm em sua gênese o caráter citadino, pois se se caracterizavam como centros urbanos de saber (ao contrário do conhecimento antes produzido nos mosteiros), onde se configurava o comércio crescente, a organização do trabalho na forma de corporações de ofício. Quando os homens passam a viver em cidades – e não em feudos, onde havia um contrato social de convivência entre os indivíduos pautado em interesse pessoal – as relações sociais se complexificam, levando-os a adotar novos comportamentos e a criar leis para a vida em comum. Para lembrar Le Goff, a vida urbana é mais do que a soma de indivíduos, é “a consciência de grupo que se afirma da ação e na oposição” (LE GOFF, 1984, p. 81).

Assim, ressalta-se que as trocas científicas, a circulação de professores e estudantes ocorre já nas universidades do período medieval, se intensificando ao longo do tempo como uma característica de sua gênese e não um fenômeno da contemporaneidade. Intercâmbios transnacionais estão na sua origem e avançam à medida que são formados os estados nacionais, já que a educação superior tornou-se parte integrante dos projetos políticos e de desenvolvimento de cada país. Na América espanhola as mais antigas universidades, criadas entre os séculos XVI e XVII, contavam com a presença de professores europeus.

O saber científico, produzido nas universidades situadas em cidades, tinha grande crédito na sociedade. Um exemplo disso era o fato de esse conhecimento garantir aos mestres certa autonomia de atuação, não só científica, mas política e cultural, já que poderiam questionar as autoridades (políticas e religiosas) e influenciar a comunidade. Para Verger (2001), isso permitiu não só o desenvolvimento do pensamento, mas também dos estados modernos. A preocupação dos homens nas universidades não era com a formação do clero, como dantes, mas com a formação do indivíduo capaz de aprender e ensinar; o saber era considerado não mais como um dom de poucos, mas de qualquer intelecto. Assim, a grande

inovação da universidade é fazer com que o conhecimento, o ensino e o saber adquiram uma nova dimensão. Não se trata mais de justificar a existência divina, mas das coisas terrenas por meio da razão (não da religião). A universidade foi o espaço do saber criado para entender as grandes questões humanas que se apresentavam, e ainda hoje o faz. Ela também delineou as identidades sociais e científicas e continua aconselhando sobre o futuro. De acordo com Buarque (1994):

A origem da universidade estava na transição da humanidade de uma etapa para outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença (BUARQUE, 1994, p.21).

De acordo com Ianni (1996), no Brasil, a idéia de universidade esteve associada à de modernização pela via do desenvolvimento da ciência e tecnologia (IANNI, 1996). Aqui o tema da universidade, na América e no Brasil, será discutido *pari passu* com o próprio desenvolvimento da ciência, ao qual a instituição está atrelada, e o processo de modernização do país (urbanização, industrialização).

O processo de modernização das universidades latino-americanas teve início em Córdoba, Argentina, a partir da publicação de um documento formulado por estudantes em 1918 (WANDERLEY, 1983, p. 24). No caso brasileiro, a reforma esteve ligada a processos tecnocráticos, que partiam do entendimento da universidade como *locus* de formação de recursos humanos necessários às necessidades da administração pública e privada.

Muitos estudiosos sobre a história da universidade no Brasil entendem que a instalação dessas escolas no país se deu tardiamente. Enquanto, em países da América espanhola, as primeiras escolas superiores foram fundadas no século XVI, no Brasil, só em 1808, com a chegada da família real à colônia, foi fundado o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, tendo em vista as condições de saúde precárias da colônia.

Em 1920, com o Decreto nº 14.343, é criada a primeira instituição universitária no País, a Universidade do Rio de Janeiro, com reitor nomeado pelo presidente Epitácio Pessoa. No mesmo ano, forma-se a Universidade do Brasil, na capital federal. Também foram criados o IBGE e a USP em 1934. Essa universidade resultou de uma agregação de escolas superiores e contou com a influência de uma elite de intelectuais e educadores com inserção política suficiente para influenciar o governo (FÁVERO, 1988).

As universidades brasileiras surgiam historicamente da agregação de faculdades, como foi o caso do Rio – e como foi o caso das universidades estaduais da Bahia, como se verá posteriormente. De acordo com Cunha (1988), um Estatuto criado no governo provisório de Getúlio Vargas, em 1931, indicava que só poderiam adquirir status de universidade instituições que agregassem pelo menos quatro unidades: medicina, engenharia, direito e educação, ciências e letras.

Muito embora o Estatuto das universidades brasileiras, em seu Artigo 1º, previsse que elas deveriam elevar o nível de cultura geral, estimular a investigação científica e preparar para o exercício profissional, esse último objetivo se sobrepôs aos outros, devido à falta de tradição de pesquisa por conta da estratificação e questões culturais (MIDDLEJ, 2004, ROMANELLI, 1998).

Na década de 30, vários movimentos políticos com posições ideológicas divergentes – *os liberais*, que reivindicavam um país com base urbano-industrial e uma universidade ligada às mudanças; *os conservadores* da Igreja Católica, que defendiam o ensino privado; e o *movimento das classes populares* pela popularização do ensino superior – reivindicavam reformas na educação do Brasil. Desse processo resultaram as propostas educacionais consolidadas na Constituição de 1934 e no Plano Nacional de Educação. Em 1937, com o Estado Novo e a implantação de políticas voltadas para a formação de elites dirigentes e profissionais liberais, a universidade tornou-se altamente seletiva, excluindo desse nível de educação amplos contingentes da população (MIDDLEJ, 2004).

Em 1946, uma nova Constituição de caráter mais liberal deu início a um processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada somente em 1961. Nessa década, e a partir da nova conjuntura política e ideológica, exigiu-se da universidade a modernização necessária ao novo contexto social desenvolvimentista. Dela cobravam-se, cada

vez mais, a formação de mão de obra especializada para a indústria e a expansão da oferta, para atender à crescente demanda da classe média.

A expansão da infraestrutura produtiva brasileira permitiu, a partir dos debates políticos da época, a formulação do projeto nacional-desenvolvimentista nos anos 50. A expansão da eletrificação, com a construção das grandes barragens mineiras, paulistas e do São Francisco (Cemig, 1952; Uselpa, 1953; Cherp, 1955; Furnas, 1957; Eletrobrás, 1961), da siderurgia (CSN, 1942), do sistema de telecomunicações, da produção e refino de petróleo (Petrobrás, 1953; Refinaria Cubatão, 1955), incorreu na necessidade de desenvolvimento tecnológico e na ampliação do sistema educacional (ITA, 1950; CNPq, 1951), com a formação do sistema estatal de financiamento e organização da pesquisa científica com os órgãos federais e as fundações nos estados, das quais a mais importante tem sido a Fapesp, criada em 1962. (CARNEIRO, 2002, p.6).

Dessa forma, pode-se afirmar que o período entre 45 e 60 consolidou um projeto de universidade nacional voltado para as questões democráticas e do desenvolvimento tecnológico emergente. Esse processo se deu em meio a muitos conflitos, próprios da sociedade brasileira, que passou de uma estrutura agrário-exportadora para uma urbano-industrial baseada na ideologia nacional-desenvolvimentista (TEIXEIRA, 1998).

O momento histórico nacional de significativa importância para os rumos da universidade no Brasil foi o período que se iniciou com o Golpe Militar de 1964, que depôs o governo João Goulart e instituiu no Brasil, durante décadas, um regime de exceção. A partir de 64, a universidade passou pelas chamadas reformas de base e, a partir da colaboração americana conhecida como Acordo MEC-USAID (United States Agency for International Development), sofreu uma fragmentação de sua unidade e a consequente despolitização da comunidade universitária. As aceções do acordo indicavam os caminhos que a política nacional para o ensino superior deveria seguir, a exemplo da priorização da formação técnica, da relação estreita entre a formação acadêmica e a indústria e da pouca ênfase às ciências sociais (ROMANELLI, 1998). Além do acordo MEC-USAID, destacou-se, no período, o Relatório Acton, de 1966, que fora encomendado ao americano Rudolph Atcon e previa que a educação superior brasileira adotasse um sistema privado em lugar do serviço público. Para Santos e Azevedo (2003), esses acordos objetivavam alinhar as instâncias educacionais de países periféricos como o Brasil com os interesses imperialistas norte-americanos.

Alguns autores atribuem ainda ao período colonial a começo da internacionalização das universidades – que pode ser entendida como intercâmbio estudantil, atuação de docentes fora do país, pesquisa, etc. – quando jovens brasileiros das classes mais abastadas realizavam estudos em países como Portugal, França e Inglaterra.

Contemporaneamente, o período pós-guerra foi fértil para os países industrializados que dinamizaram os intercâmbios entre instituições e pesquisadores, quando houve incremento de encontros e convênios.

De acordo com Knight (2006) a internacionalização do ensino superior “é o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição”. Significa, antes de tudo, uma forma de gestão universitária que prima por uma atitude aberta para o exterior, uma cultura renovada com enfoque internacional. Acontece pela via da mobilidade de gestores, estudantes e docentes, pela constituição de eventos e pesquisas a nível internacional. Acompanham o próprio movimento das sociedades contemporâneas que se transnacionalizam.

No Brasil, a internacionalização do ensino superior que tem seus primórdios ainda na colônia - quando os filhos das classes abastadas se deslocam para estudar na Europa – mas é a partir da criação de órgãos CAPES e CNPq em 1951, que há uma intensificação na política de formação de mestres e doutores no exterior, além de pesquisas conjuntas, estágios, intercâmbio de estudantes. Na década de 70 o processo tem maior alcance pela política dos governos de estruturar cooperação em áreas estratégicas. Alguns autores tem uma visão crítica deste processo tão debatido pelos países do Sul, pois entendem que a educação se mercantiliza e vira um produto que é manipulado pelos países desenvolvidos (a partir de agências como ONU, FMI, BM, UNESCO e outras), correndo o risco de se tornar descontextualizada dos interesses nacionais, ampliando a exclusão, a desigualdade e fortalecendo o subdesenvolvimento segue as regras do mercado. Por outro lado, a internacionalização do ensino superior pode ser objeto e resposta da academia contra a mercantilização e às tendências desnacionalizadoras e homogeneizadoras da globalização (LAUS, 2006).



Como se situam as universidades estaduais neste processo? Esta é uma das questões investigadas.

### **AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA E SUA HISTÓRIA: DAS FACULDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÀS UNIVERSIDADES.**

O processo de expansão das universidades no Brasil, nas últimas décadas, aponta para a consequente formação de recursos que ampliam a consciência coletiva sobre as relações e a ordem sociais, intensificando a organização e a mobilização da sociedade civil e transformando, lentamente, os valores de cultura política. Nesse sentido, pode-se inferir que muitas experiências participativas encontram-se sob o ângulo de ação das comunidades beneficiadas com a expansão do sistema universitário, caracterizando pólos fomentadores de novas dinâmicas sociais que visam a superar dilemas coletivos.



Figura 1

Universidades do Estado da Bahia

Fonte: Relatório UNEB, 2010

As universidades estaduais da Bahia foram criadas, a partir da década de 70, eminentemente para prover o interior do estado de profissionais licenciados para atuar no

ensino médio. A partir da década de 60, a grande expansão do ensino médio, com a consequente demanda pelo ensino superior, impôs novos desafios em termos de educação ao estado nacional, forçando-o a adotar uma série de medidas no sentido de ampliar a oferta pública e particular desse nível de ensino (CUNHA, 2007). Nesse período, foram criadas novas faculdades federais; a gratuidade foi instituída, de fato, nessas instituições; e algumas faculdades estaduais e privadas foram federalizadas. Note-se, no entanto, que a ampliação da oferta de ensino público federal não se deu de forma balanceada em todo o território nacional, confirmando o entendimento de que o ensino superior público no Brasil teve sua expansão, por exemplo, fora da Bahia. Para se ter uma ideia, apenas 25% dos vestibulandos conseguiam ingressar nas unidades de ensino superior da capital, e grande parte dos candidatos era de Feira de Santana e de outras cidades do interior (ROMANELLI, 1986; CUNHA, 2007).

O processo de expansão do ensino superior na Bahia ganha nova dinâmica a partir das transformações estruturais ocorridas no Brasil na década de 60, que possibilitaram a autorização de faculdades isoladas pelo interior dos estados (MIDDLEJ, 2004). De acordo com Lima (2008), a gênese da educação pública no âmbito estadual tem como marco o ano de 1967, quando o governo Luiz Viana Filho instituiu um Departamento de Educação Superior (Lei nº 2.454/67), coadunando-se com o cenário nacional desenvolvimentista de fomento à formação de quadros para o novo cenário nacional. A partir da década de 70, a Bahia começa a superar a fase agrário-exportadora, com a industrialização alavancada pela produção de petróleo e a criação de centros industriais, como o de Aratu e Camaçari, atividades que despontavam como alternativas frente às constantes crises do cacau, da cana-de-açúcar, dentre outras. Salvador e Região Metropolitana ganharam proeminência em detrimento dos pólos regionais do interior, com a exceção de Feira de Santana, onde fora criado o centro industrial de Subaé, com o início de uma política de desenvolvimento regional (BAIARDI *et al*, 2010).

Tendo esse cenário como antecedente, as articulações para a criação do ensino superior pelo estado tiveram como marco a criação da Faculdade de Educação de Feira de Santana – já no governo Luiz Viana Filho (1967-1971) –, citada no Plano Integral de Educação e Cultura do Estado da Bahia, de 1969, devido à sua importância econômica e à capacidade de expressão de setores da sociedade local. Esse plano sistematizou uma política de expansão e interiorização do ensino superior, por meio da localização dos núcleos universitários em “centros de polarização” ou cidades do interior mais proeminentes. Foi assim que, em 1969, foram criadas as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas e Vitória da Conquista; a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco foi incorporada ao sistema estadual; e foi criado o CETEBA, Centro de Educação Técnica da Bahia. Em 1970, foi criada a Faculdade de Formação de Professores de Jequié. Todas essas faculdades foram os embriões das atuais universidades estaduais baianas.

A expansão e consolidação da educação superior na esfera estadual se processarão, por um lado, num movimento de interiorização, desconcentrando suas unidades de ensino, adequando-o às variações e especificidades da relação oferta/aluno de cada região. Por outro lado, num sentido mais quantitativo, pretende-se uma reorientação da oferta de modo a se privilegiar a formação de professores de 1º grau, em especial para aquelas áreas mais carentes com pré-escolar, alfabetização de crianças e adultos e educação continuada. (BAHIA..., 1984, p. 92)

Mas, é importante destacar que é no período da redemocratização que essas faculdades são transformadas em universidades, a partir da década de 80, um período de maior liberdade política e de mobilização dos professores. Assim, na década de 80, a criação da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade do Sudoeste Baiano, por meio de leis delegadas estaduais, permitiram a agregação de faculdades já existentes. Na década de 90, é incorporada ao sistema de ensino superior estatal a última universidade, a Universidade Estadual de Santa Cruz, também seguindo o modelo de agregação de faculdades (SANTOS, 2000, p. 41).

## **A POLÍTICA DE COOPERAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA: AVANÇOS E LIMITES**

Informações da UNESCO tem indicado o aumento crescente do número de estudantes internacionais desde 1980, com 993.000 até 2010, com 3 milhões (UNESCO, 2009). A

mobilidade dos estudantes é entendida como um fator importante no que tange à internacionalização desse nível de ensino.

O Brasil tem avançado no número de formados em nível de mestrado e doutorado e no processo de internacionalização de suas universidades, mas de forma desigual, já que o Sul e Sudeste do país concentram o maior número de doutores pesquisadores, com parceria internacional, publicações internacionais, dentre outros. Observe-se dados da Tabela 1 sobre esta questão.

Tabela 1  
Distribuição de pesquisadores doutores segundo as regiões no Brasil

Região	Censo 2010			
	Pesquisadores (P)	Doutores (D)	% (D)	% (D) / (P)
Sudeste	62.630	45.992	50,4	73,4
Sul	29.895	18.516	20,3	61,9
Nordeste	26.716	15.446	16,9	57,8
Centro-Oeste	11.656	7.400	8,1	63,5
Norte	8.304	3.877	4,2	46,7
Brasil	139.201	91.231	100	65,5

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao1>

Percebe-se que Sudeste e Sul concentram mais de 70% do número de doutores pesquisadores. No que tange aos grupos de pesquisa, muito embora tenha havido uma melhoria no desnível regional ao longo dos anos 2000, a diferença ainda é marcante. Isso reflete de modo significativo na produção científica e desempenho acadêmico das universidades

Tabela 2  
Grupos de Pesquisa por região no Brasil

Região	2000		2002		2004		2006		2008		2010	
	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%
Sudeste	6.733	57,3	7.855	51,8	10.221	52,5	10.592	50,4	11.120	48,8	12.877	46,8
Sul	2.317	19,7	3.630	23,9	4.580	23,5	4.955	23,6	5.289	23,2	6.204	22,5
Nordeste	1.720	14,6	2.274	15,0	2.760	14,2	3.269	15,5	3.863	16,9	5.044	18,3
Centro-Oeste	636	5,4	809	5,3	1.139	5,9	1.275	6,1	1.455	6,4	1.965	7,1
Norte	354	3,0	590	3,9	770	4,0	933	4,4	1.070	4,7	1.433	5,2
Brasil	11.760	100	15.158	100	19.470	100	21.024	100	22.797	100	27.523	100

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao1>

Nesse sentido, compreende-se a importância das universidades estaduais baianas e seu investimento em educação superior. Destacamos que o foco deste estudo, dentro da realidade tão diversa da internacionalização do ensino superior no Brasil, é o caso específico das universidades estaduais baianas, e a possibilidade da melhoria de sua qualidade e pertinência no âmbito externo, promoção do potencial de ensino e pesquisa, fundamental para a instituição ser admitida nas redes internacionais de educação superior.

Inicialmente, conforme os depoimentos colhidos para esta pesquisa, não há uma política de governo para a internacionalização das atividades das universidades estaduais da Bahia. Por outro lado, cada uma das quatro instituições enfocadas neste estudo tem trabalhado em busca de parcerias com este objetivo alavancadas a partir de suas assessorias de relações internacionais.

A UEFS, atua a partir da AERI desde 2007, Assessoria Especial de Relações Institucionais, como o nome já refere tem objetivo ser um canal de comunicação com ONGs, órgãos públicos e instituições nacionais e internacionais, não tem, pois, papel específico de tratar das relações internacionais da universidade.

A UESB, por sua vez, atua a partir da RAI, Relações de Assuntos Internacionais, que tem objetivo específico de tratar do intercâmbio acadêmico e científico de docentes, estudantes e servidores técnicos.

A UESC atua a partir de sua Assessoria de Relações Internacionais, ARINT, criada em 2010 e voltada exclusivamente para auxiliar a reitoria neste setor.

Já a UNEB, redimensionou em 2014 a sua Assessoria de Relações Internacionais, criando a SERINT, Secretaria Especial de Relações Internacionais, com o objetivo de ampliar as ações de internacionalização da universidade.

Como se vê no quadro 1, todas elas estabelecem convênios com instituições de ensino de outros países.

Quadro 1  
Países com os quais as universidades estaduais da Bahia têm convênios ativos

UEFS	Argentina, Áustria, Bélgica, Benin, Congo, Cuba, Canadá, EUA, Espanha, Itália, México, Portugal e Uruguai
UNEB	Nigéria, EUA, Espanha, França, Itália e Portugal
UESC	Portugal, EUA, Canadá, Moçambique, Cuba, México, Bélgica, Escócia, Espanha, França, Itália
UESB	Bélgica, Canadá, Espanha, EUA, França, Itália, México, Portugal

Fonte: Pesquisa de campo, 2014

Nota-se, entretanto, que há um número mais expressivo de convênios com universidades de países desenvolvidos (norte-americanas e europeias). Ainda assim, considera-se relevante o número de convênios com países em desenvolvimento e pertencentes ao que se convencionou chamar Sul-Sul, em oposição à tradicional cooperação de países desenvolvidos com aqueles em desenvolvimento (Norte-Sul).

Quanto aos intercâmbios estudantis, conforme depoimento dos informantes das quatro instituições, todas realizam anualmente. A Tabela 3 apresenta os números da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Tabela 3  
Intercâmbio Estudantil na UEFS, 2014

País	Número de estudantes
Espanha	10
Portugal	74
França	3
Argentina	1
EUA	3
Reino Unido	1
Holanda	2

Fonte: Pesquisa de campo, 2014

A cooperação ocorre mais ativamente com Portugal, país de língua portuguesa. Um importante aspecto a destacar é que estas universidades, responsáveis pela interiorização do ensino superior na Bahia, acolhem estudantes advindos principalmente de escolas públicas e que, muitas vezes, não tiveram oportunidades de estudar línguas.

Também nota-se pouquíssima expressividade do bloco que envolve estados em desenvolvimento e em processo de articulação política, econômica, cultural e social e geralmente localizados no hemisfério Sul. Na tabela 3, apenas a Argentina aparece com um caso. Isto demonstra que as instituições ainda estão caminhando no que tange à sua internacionalização, além de denotar uma necessidade de maior integração destas nas políticas voltadas para a cooperação Sul-Sul.

No caso da UESC, tem-se a distribuição da Tabela 4:

Tabela 4  
Intercâmbio Estudantil na UESC, 2014

País	Número de estudantes
EUA	26
Holanda	2
Hungria	2
Inglaterra	7
Irlanda	1
Itália	2
Noruega	1
Portugal	24
Alemanha	1
Austrália	3
Áustria	3
Espanha	9
Canadá	10
Chile	2
México	9

Fonte: Pesquisa de campo, 2014

Novamente Portugal lidera o número de intercâmbios, seguida de Estados Unidos e Canadá. Do Sul Global aparecem apenas Chile e México, ambos com 11 casos de estudantes em intercâmbio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos colhidos para este estudo, ainda exploratório, denotam um balanço positivo dos esforços que vem sendo empreendidos para a internacionalização das universidades em questão, combinado com uma crítica voltada para a necessidade de seu planejamento com vistas a uma maior consolidação deste trabalho, aumento da sua autonomia e dos recursos necessários ao bom desempenho das suas atividades.

Ao tempo em que as universidades baianas redefinem e ampliam o seu papel, aproximando-se das relações internacionais, têm de conviver com uma situação de orçamentos restritos. Tais críticas significam que a universidade tem problematizado o atual contexto de desmonte do estado, pela defesa de uma bandeira de luta inscrita na sua história, a da “universidade pública, gratuita e de qualidade”. São instituições que estão constantemente discutindo o seu papel no sentido da orientação pela qualidade de suas ações, seja na pesquisa, no ensino ou na extensão. A condição da universidade pública brasileira é discutida por estudiosos do tema como Ristoff (1999), Dagnino (1985) e outros, que acentuam que o Brasil de influência neoliberal tem adotado cortes de gastos públicos como se não visse a educação como um investimento, mas como um gasto. No caso das universidades estaduais, conforme foi destacado, há grande ênfase na insuficiência dos recursos públicos.

A política nacional e estadual de financiamento da educação tem produzido efeitos perversos nas universidades públicas, na medida em que restringe fontes de recursos, induzindo as instituições a buscarem outras fontes como meio para a sua sobrevivência. Isso tem implicações na própria identidade das instituições públicas de ensino superior (JEZINE; BATISTA, 2008). Ademais, impõe limites à expansão das ações das universidades no campo da internacionalização, tanto quantitativa como qualitativamente (número de intercâmbios, convênios, qualificação de docentes e técnicos no exterior, infraestrutura adequada para tais ações).

Percebeu-se que, em linhas gerais, as ações de cooperação internacional nas universidades em foco vem ocorrendo pontualmente, ainda carecem de aperfeiçoamento e investimento de forma a se tornarem prioridades no contexto acadêmico. Isso aponta para a necessidade de se definir o papel das assessorias de relações internacionais como órgão capitaneador de uma política de fomento da cooperação. Isso poderia ser melhor conduzido a partir de uma parceria entre as universidades e a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia (SECT). Por fim, percebeu-se que ainda há uma tendência de cooperação no sentido

tradicional Norte-Sul (CNS), visto que a maioria dos convênios e intercâmbios é realizada com países considerados desenvolvidos, notadamente Estados Unidos e Canadá, além de Portugal devido ao idioma. Lembrando que a CNS, para os mais críticos, foi historicamente concebida com vistas a atender aos interesses geopolíticos e econômicos dos países desenvolvidos que buscavam exportar modelos de gestão pública europeus e norte-americanos aos países subdesenvolvidos considerados atrasados (MILANI, 2008).

## REFERÊNCIAS

- BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura (SEC). (1990) *Plano de educação e cultura do estado da Bahia: 1984-1987*. Governo João Durval Carneiro.
- Baiardi, A. *Et al.* (2010). *Universidade pública, como instituição científica: vicissitudes no caso da UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana*. Disponível em: [www.esocite2010.escyt.org/download\\_ponencia.php?file...doc&Code](http://www.esocite2010.escyt.org/download_ponencia.php?file...doc&Code). Acesso em 23 de março de 2010.
- Buarque, C. (1994). *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 239p.
- Dagnino, R. P. (1985). Universidade e Política de C&T. In: BORI, C. et alli (org.) *Universidade Brasileira: organização e problemas*. São Paulo: SBPC.. 271pp.
- Cunha, L. A. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Revista Educação & Sociedade*. Vol. 28, nº. 100, out.
- Ianni, O. (2000). *Enigmas da modernidade-mundo*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Jezine, E.; Batista, M. do S. X. (2010). Globalização e políticas de ensino superior: as lutas sociais e a lógica mercantilista. *Rede Ibero Americana de Investigação em Políticas de Educação*. Publicado em 20 dez. 2008. Disponível em <<http://www.cytred.riaip.net/index>>. Acesso em: 22 de setembro de 2010.
- Laus, S. P.; Morosini, M. C. (1984). *Internationalization of Higher Education in Brazil*. In: Wit, Hans de. *et al* (Eds.). *Higher education in Latin America: the international dimension*. The World Bank: Washington, 2005. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher\\_Ed\\_in\\_LAC\\_Intnal\\_Dimension.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf)>. Acesso em 05 nov. 2006. LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Gradiva.
- Le Goff, J. (1984). *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Gradiva.
- Midlej, M. M. B. C. (2004). *Territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz*. 273f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Milani, C. R. S. Discursos y mitos de la participación social en la cooperación internacional para el desarrollo: una mirada a partir de Brasil. *Revista española de desarrollo y cooperación*, vol. 22, p. 161-182, 2008a.
- Knight, J.; WIT, H. de. (2006). Eds. *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education, 1997. In: WIT, Hans de. *Changing rationales for the Internationalization of Higher Education*. Center for International Higher Education, Boston College, N. 15, 1999. Disponível em <[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News15/text1.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News15/text1.html)>. Acesso em 20 mai. 2006.
- Oliveira, T. (2007). Origem e memória das universidades medievais – a preservação de uma instituição educacional. Belo Horizonte: *Varia história*, vol. 23, nº 37, p.113-129, jan/jun 2007.
- Ristoff, Dilvo. (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.

Romanelli, O. de O. (1998). *História da Educação no Brasil*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes.

Santos, M.; Silveira, M. L. (2000). *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: AMBES.

Trindade, H. (2000). *Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira*. São Paulo: Scielo - Estudos Avançados, vol. 14, nº. 40, set./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2010.

Verger, J. (2001). *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Unesp.

Wanderley, L. E. (1983) *O que é universidade*, São Paulo: Brasiliense,

# PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FILOSOFIA COM CRIANÇAS E JOVENS

**Elsa Biscaia Machado, Isabel Pimenta Freire**

*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal), elsabiscaia@hotmail.com*

*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal), isafrei@ie.ulisboa.pt*

## Resumo

O estudo que apresentamos pretende contribuir para a compreensão dos princípios e dos sentidos das práticas de um programa de formação de professores para o ensino da filosofia com crianças e jovens, que tem vindo a ser desenvolvido há alguns anos em Portugal. Trata-se de um programa que se baseia na proposta inicial de formação de professores de Lipman (1990) e na “prática filosófica” (Brenifier, 2005). A educação para o pensar (pensar crítico, criativo e ético) é central nas linhas orientadoras destes referenciais de formação. Com base em observação participante e em entrevistas às formadoras, descreve-se e analisa-se criticamente este programa de formação à luz de um conjunto de princípios indagativos, reflexivos e críticos. Os resultados permitem inferir que o princípio do isomorfismo entre a formação e o ensino, que se pretende seja desenvolvido pelos professores/formandos, é fundamental neste processo de formação. Valorizam-se os saberes dos professores, suas experiências e capacidade de inovação, num processo dinâmico, criativo e colaborativo. A articulação entre teoria e prática e a ética relacional são igualmente princípios centrais desta formação.

Palavras-chave: Práticas de formação de professores; Colaboração; Filosofia com crianças e jovens; Princípios da formação de professores.

## Abstract

This study aims to contribute to the understanding of the principles and meanings of practices of a teacher education program for the teaching of philosophy with children and young people, which has been developed for some years in Portugal. It is program based on Lipman's teacher education initial proposal (1990) and Brenifier's "philosophical practice" (2005). Education for thinking (critically, creatively and ethically) is crucial within the guidelines of these teacher education references. This program is described and critically analysed underneath investigative, reflective and critical principles, on the basis of participant observation and trainers' interviews. The results allow inferring that the principle of isomorphism between teacher education and teaching is fundamental for teachers/trainees in this training process. Teachers' knowledge, experience and capability for innovation are valued in a dynamic, creative and collaborative process. The close conjunction between theory and practice and the relational ethics are both core principles of this training program.

Keywords: Teacher education practices, Collaboration, Philosophy with children and youth, Principles of teacher education.

## 1. Introdução

O sucesso da filosofia com crianças e jovens depende da capacidade pedagógica do professor, nomeadamente do seu potencial criativo e de inovação, o que pode ser desenvolvido e aperfeiçoado na formação de professores. A prática da filosofia surge como o exercício do pensamento livre, que se desenvolve através do treino na resolução de problemas, na fundamentação do ponto de vista de cada um e no respeito pelo ponto de vista dos outros. A proposta inicial de Lipman (1990) inspirou vários



professores, formadores e investigadores a desenvolver, no terreno, a prática da filosofia com crianças, assistindo-se atualmente a um movimento em permanente ascensão, com ramificações em vários países a favor da sua introdução no currículo escolar. Este movimento apresenta diferentes abordagens (Brenifier, 2005; Kohan, 2000; Kennedy, 1999 & Cam, 1999), mas todos partilham a ideia de que é necessário praticar a filosofia na formação de professores, envolvendo os docentes no diálogo e na experiência do pensamento; o que acontece no encontro com os colegas de profissão num processo de abertura, flexibilidade e partilha. Praticar filosofia em conjunto permite caminhar na inovação e na reestruturação de uma pedagogia de pendor filosófico. É interessante verificar que, apesar de a proposta ser alvo de várias críticas (Leal, 2000; Cerletti, 2003; Sofiste, 2010; Silveira, 2003, citados em UNESCO, 2007), os investigadores, professores e formadores têm procurado reajustar e readaptar o programa às necessidades dos alunos e das escolas, expandindo a prática da filosofia. As investigações têm mostrado que o ensino da filosofia tem um papel preponderante na comunicação, nos afetos, na capacidade de discernir, no cuidar do outro e na capacidade de pensar por si próprio, tanto nos professores como nos alunos, assumindo-se o seu ensino numa vertente epistemológica, pedagógica e democrática (UNESCO, 2007; Sofiste, 2010; Lipman, 1990). A prática da filosofia pode assumir várias formas como nos sugerem diferentes autores (Brenifier, 2005; Darling, Erickson, & Clarke, 2008; Audrain, Cinq-Mars & Sasseville, 2003); no entanto, todos apontam como estratégias o diálogo democrático, o ato de filosofar, técnicas de oralidade e de escrita, o trabalho desenvolvido de acordo com dilemas morais (Kolhberg) e a construção de comunidades de investigação, como uma forma de preparação dos professores e dos alunos para os desafios da atualidade. O ensino da filosofia assim equacionado exige professores que consigam, entre outras coisas, traduzir a linguagem e os conceitos próprios da filosofia para as crianças. Neste âmbito, será que é necessário ser professor de filosofia para ensinar filosofia com crianças e jovens? Lipman (1990) considera que não, que qualquer professor desde que formado em filosofia para crianças poderá perfeitamente realizar esta tarefa. De facto, vários estudos dão conta de educadores de infância e professores do primeiro ciclo empenhados e motivados para aplicarem o programa com os seus alunos (Roberts, 2006; Machado, 2013) Por outro lado, saber filosofia não é por si só suficiente para realizar esta tarefa. É necessário que o professor detenha conhecimentos desta área para poder usar os princípios filosóficos no diálogo, proporcionando conversas que não fiquem pelo senso comum, explorando várias possibilidades de respostas e caminhos possíveis, por vezes improváveis do pensar (Brenifier, 2005). Aprendemos a fazer filosofia comunicando, debatendo em sala de aula, construindo uma comunidade de investigação. A comunidade de investigação é um processo colaborativo e dialógico que se caracteriza pela escuta atenta dos outros, pelo questionamento e pela reconstrução de diferentes ideias em conjunto. Partilha-se um sentimento de pertença ao grupo e um espírito de cooperação, de confiança, segurança e cuidado, tendo em vista objetivos comuns (Lipman, 1990). O que significa que para ensinar filosofia é necessário que os professores se envolvam em diálogos filosóficos, que se treinem no ato de filosofar, o que deve ser desenvolvido através da formação onde o professor tenha a oportunidade de experimentar, de participar em dinâmicas de grupo colaborativas, em discussões coletivas numa metodologia de investigação solidária, idêntica à que vai usar com o seu grupo /turma (UNESCO, 2007).

## 2. Metodologia de investigação

Os dados aqui apresentados são referentes a uma parte de um projeto de investigação que se constitui como um estudo de caso de um programa de formação de professores em filosofia com crianças e jovens. Os dados foram recolhidos através de entrevistas em profundidade, com carácter biográfico, às formadoras e de observação participante de tipo etnográfico (Amado & Silva, 2013). A observação decorreu em cinco sessões de formação, correspondentes a um total de vinte cinco horas. A análise de conteúdo é temática e categorial. Num primeiro momento todo o *corpus* de análise foi reorganizado em temas e posteriormente para cada tema foi criado um sistema de categorias, algumas definidas *à priori* (correspondentes aos princípios orientadores da formação enunciados por Estrela & Estrela, 2001), e outras, criadas de forma emergente.

O grupo de formação era constituído por duas formadoras e quinze formandos que frequentaram uma ação de formação integrada num centro de formação sediado em Sintra. Quanto aos professores/formandos que frequentaram a ação temos: cinco educadoras de infância, cinco professoras do 1º ciclo, quatro professores de filosofia do ensino secundário e duas professoras do 2º ciclo. Todos estavam a trabalhar em escolas públicas, com exceção de uma das professoras de filosofia que trabalhava num colégio privado. Todos frequentavam pela primeira vez uma ação de formação em filosofia com crianças e jovens.

## 3. Da análise das práticas aos princípios de formação

A análise dos dados qualitativos, obtidos através da observação participante e das entrevistas às formadoras, permitiram identificar princípios orientadores da formação de professores em filosofia com crianças e jovens que se integram nos princípios gerais definidos por vários autores como fundamentais à formação de professores (Estrela & Estrela, 2001; Zeichner, 1993).

### ***Princípio da articulação entre a teoria e a prática***

O processo de formação articulou-se entre a teoria e a prática. As formadoras referem o trabalho desenvolvido por Lipman, e Brenifier à medida que vão propondo e resolvendo exercícios no domínio da lógica, da ética e da didática da filosofia. A teoria leva à prática e a prática conduz ao questionamento e à reflexão, como ilustra o seguinte exemplo:

A formadora começou por dizer que a sessão iria iniciar-se com questões dos formandos, sobre o programa de ordem teórica ou prática. Estes colocaram as seguintes questões que foram escritas no quadro:

Como desenvolver a capacidade crítica nos alunos? (N)

Como integrar a Filosofia com Crianças no ensino básico? (E)

Como poderei abordar a questão da morte com Crianças entre os 3 e os 8 anos? (C)

Que metodologia é mais adequada para trabalhar com crianças dos 6 aos 10 anos, Lipman ou Brenifier? (L)

É assertivo “agarrar” situações do quotidiano escolar e abordá-las como temas/ assuntos? (I)

Quando se deve dar por encerrada a sessão Filosófica? (T)

Como explicar/ fazer compreender a uma criança que aquilo que ela faz agora é importante para o seu futuro? (P) (NC, Maio 4, 2013)

Verificou-se através da observação participante e dos discursos das formadoras uma preocupação clara, com o interesse e as necessidades dos professores/formandos, que se expressa no modo como procuram responder aos problemas que estes vão identificando nesta área de formação, oferecendo a oportunidade para debater sobre eles.

### ***Princípio de aprender a pensar***

Aprender a pensar melhor é claramente um objetivo desta formação que as formadoras referem várias vezes e que procuram desenvolver nos formandos, através do treino do raciocínio lógico e da reflexão crítica utilizando regras de validade do silogismo, argumentos e contra argumentos, problemas e questões, hipóteses e o recurso aos exemplos e contraexemplos:

Na definição não entra o que é ambíguo e para refutar alguma coisa têm de ser dados critérios concretos. O trabalho lógico não pode ser uma associação de ideias. Quando pedimos algo temos que cumprir as regras do que é pedido. É importante não trabalhar muitas coisas ao mesmo tempo ir trabalhando um ponto de cada vez. (Formadora A, NC, Junho 8, 2013).

### ***Princípio da diversidade, da reinvenção/criatividade***

Nas diferentes sessões, houve momentos em que as formadoras colocavam questões aos formandos na tentativa de desconstruir, de provocar um olhar sobre si mesmo, crítico e interrogador, como podemos constatar no seguinte exemplo:

A grande dificuldade é estar presente, constantemente adiamos o que temos que fazer, a existência tem uma duração - amanhã vou fazer, então, não faço hoje! A mentira é a pior das ruturas, mentimos muito a nós próprios. (...) O importante é fazer o seu trabalho, ou a coisa move o meu interesse, ou não dá! (Formadora A, NC. Maio 18, 2013).

Na formação as formadoras chamam a atenção para a existência de várias formas de trabalhar com o programa, o que evidencia o seu carácter de flexibilidade e plasticidade: *“É possível começar numa questão e continuar nela, o funcionamento das sessões pode ser variado e não tem que começar com uma história”* (Formadora L, NC. Maio 25, 2013).

Reforçam ainda a necessidade de uma constante readaptação e inovação do professor face ao ensino, como podemos constatar no discurso de uma das formadoras:

É importante conhecer as bases do programa, portanto o modelo do Lipman, mas depois encontrar o seu próprio caminho, cada formando deve experimentar até encontrar o seu próprio modelo, a sua forma de trabalhar com cada grupo e isso é sempre uma experiência diferente, pois cada aluno é diferente e os grupos também trabalham de formas diferentes (Formadora L, entrevista)

A mudança implica capacidade de readaptação (Estrela & Caetano, 2010). Muitas vezes, aquilo que consideramos impossível de fazer deve-se à nossa incapacidade de mudar, ao nosso conformismo ou hábito de efetuar as coisas sempre da mesma maneira. Verificou-se nesta formação, que muitas

vezes, o simples facto de pensar diferente causava dor e ansiedade nos formandos. No decorrer de uma das sessões, os professores de um modo geral revelaram que sentiram: “*desconforto e estranheza*” (NC. Maio 4, 2013). Não só pelo processo constante de questionamento, mas também pela forma como as formadoras apelaram à necessidade de encarar a sala de aula como um campo de experimentação e, à necessidade de pensar a prática como um risco:

Transformar a sala de aula num campo de experimentação. Começar por fazer perguntas para o grupo, repetir a pergunta para todos, reformular e não ter pressa de passar logo para o seguinte. Ir andando passo a passo, para que cada um fique visível, explícito (Formadora A, NC. Maio 18, 2013).

As formadoras não utilizam os livros do Lipman, pois, uma delas escreve as novelas filosóficas inspirando-se na sua larga experiência como professora de filosofia, como formadora e no trabalho que desenvolve com as crianças, no âmbito do programa. A outra formadora acompanha este trabalho criativo de escrita e compilação de textos. Logo no primeiro contacto com os professores/formandos, as formadoras passaram a mensagem de que a escrita das próprias novelas é não só uma forma de pensar na realidade das crianças portuguesas, que é sem dúvida diferente da realidade expressa nas novelas americanas, mas é também, uma forma de criação, onde está presente uma inovação no seu trabalho:

Os livros podem servir como manuais de trabalho, exploração e descoberta, uma vez que apresentam diferentes aspetos das vivências das crianças e dos jovens que lhes permitem identificarem-se com os personagens, dialogarem com os textos. É importante colocar os miúdos na pele de autores (Formadora L, entrevista).

Para as duas formadoras a principal estratégia de formação tem por base a exploração de novelas filosóficas. Ambas consideram que as novelas facilitam o trabalho dos professores principalmente daqueles que não têm formação específica em filosofia, também afirmam que as novelas são um material muito rico porque contém os principais temas da filosofia numa linguagem adaptada às crianças:

Eu acho que estes materiais, que são escritos propositadamente com uma determinada função, desempenham melhor essa função do que outros, pode-se realmente usar um texto qualquer, se a pessoa souber realmente trabalhar consegue tirar de um simples texto que parece que não tem nada muita coisa, mas não há dúvida de que um texto escrito propositadamente, como é o caso facilita muito mais o trabalho, sobretudo para uma pessoa que não tem prática” (Formadora L, entrevista)

### ***Princípio da participação e colaboração***

É frequente, nesta formação, os formandos juntarem-se em pequenos grupos e realizarem um trabalho de construção conjunta de conhecimentos, onde todos contribuem para o produto final. O trabalho era desenvolvido alternadamente em pequenos grupos de dois ou três elementos, ou em grande grupo. O debate estendia-se a todos inclusive às formadoras, como podemos constatar na seguinte situação:

O grupo de três professoras/formandas que se encontrava a dinamizar o debate começou por

refletir sobre a relação entre o pensar e a amizade. Uma professora/formanda (S) referiu que o pensamento nem sempre pode ser verbalizado. As professoras/formandas que estavam a apresentar pediram para ela dar um exemplo:

Por vezes em determinados contextos não nos queremos expor. Trata-se de refletir sobre o nosso pensamento. (S)

Também penso que não devemos dizer tudo o que pensamos, mas apenas se eu acho que vai enriquecer a conversa, só aí devo dizer. (N)

Os colegas que estavam a apresentar colocam a seguinte questão: O que é mais importante para a pessoa? Dizer o que pensa ou não?

Eu penso que a verdade deve prevalecer tendo em conta os diferentes contextos. (P)

O grupo concordou que dizer a verdade é sempre o mais importante mas que temos que ter em conta o contexto. Dá-se exemplos: se tivermos um judeu escondido em casa e aparecer a polícia alemã, aí não podemos dizer a verdade, a mentira é justificável. (J)

É bom pedir exemplos, para esclarecer do que estamos a falar. (F)

Dizer tudo o que sei? Penso que o critério deve ser a justiça, se é justo ou não. (S)  
(Formandos, NC. Maio 25, 20013).

Uma das formadoras chamou a atenção na formação para aquilo que considera ser a ideia central do programa - a intersubjetividade, o diálogo com os outros referindo:

É através do diálogo com os outros que eu vou chegar ao meu pensamento. Não devemos falar com a criança, como eu sei tudo e a criança não sabe nada, mas antes falar com ela como sendo um interlocutor válido, num estado interrogativo e de abertura que muitas vezes nós professores já não temos. Muitas vezes a criança tem a solução, cada uma tem a sua experiência, todos podemos aprender com todos (Formadora L, NC. Maio 4, 2013).

### ***Princípio do Isomorfismo***

O princípio do isomorfismo está presente em todo o processo de formação. Na organização das sessões, no envolvimento, na prática, nos princípios, nos métodos, nos procedimentos utilizados e nos materiais explorados que serão os mesmos a trabalhar em sala de aula. No que se refere à organização das sessões, o grupo esteve sempre sentado em círculo, incluindo as formadoras (situação que se pretende que seja a da sala de aula, em que os alunos devem ficar sentados em círculo de forma a que cada um possa ver bem todos os colegas). No que se refere ao envolvimento, existe uma clara intenção de que os professores formandos venham a criar o mesmo tipo de envolvimento com os seus alunos. Ao adquirir determinadas competências, neste caso ligadas ao processo de investigação em sala de aula. Espera-se que o formando se torne mais questionador, mais reflexivo, crítico e criativo e que consiga de modo homólogo desenvolver estas capacidades nos seus alunos, como se percebe do discurso de uma das formadoras:

A grande estratégia é que as pessoas sejam sujeitas à prática, em que o formador é o dinamizador e as pessoas são sujeitas à prática, em que o dinamizador é o formando (Formadora A, entrevista).

Este princípio de que a formação de professores deve estar diretamente imbricada com a formação

dos alunos é salientado por vários autores (Marcelo, 2009; Estrela & Estrela, 2001; Estrela & Caetano, 2010).

No que se refere aos procedimentos, estes têm por base a investigação em sala de aula e para que a investigação ocorra, os professores experienciam na formação situações idênticas àquelas que irão proporcionar aos seus alunos, onde o que importa fundamentalmente é o caminho a percorrer e não tanto o ponto de chegada. Os livros da autoria de uma das formadoras foram apresentados como recursos a utilizar pelos professores em sala de aula. De acordo com Niza (2009) “O isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores” (p.352).

### ***Princípio da ética relacional***

O cuidado com o outro, que foi valorizado pelas formadoras, promove a formação ética através do contacto direto entre as pessoas, numa participação onde o debate é intenso, fonte de aprendizagem e crescimento, contribuindo progressivamente para uma gestão dos conflitos e para uma igualdade crescente entre os indivíduos em presença, como ilustra o seguinte fragmento de discurso da formadora A, numa das sessões de formação:

Na escola onde trabalho conseguimos reduzir o bullying. É importante ter uma sensibilidade muito grande aos alunos. Por vezes, os colegas chamam-me à sala de aula devido a problemas de indisciplina. Não vou lá dar ralhetes, nem lições de moral, isso é ridículo, está velho e é ineficaz. O que importa é pôr os alunos a pensar sobre o seu comportamento e qual a solução que apresentam para o mesmo (Formadora A, NC. Junho 1, 2013).

A educação para os valores está presente nesta formação em estreita ligação com a participação na vida coletiva. Também se refere a importância de estar atento aos outros e sempre que possível recorrer às crianças e aos jovens de diferentes culturas presentes no grupo. Neste processo relacional de autoconhecimento, de conhecimento do outro e do mundo, vão-se desconstruindo preconceitos e ganhando progressiva consciência da importância do outro, de escutá-lo, de aprender com ele, tal como podemos perceber no seguinte exemplo, registado em nota de campo:

A formadora sugeriu como um exercício para o grupo, ler a 1ª parte da novela «Ana é o meu nome»<sup>1</sup>. Cada um lia um bocadinho do texto e passava para o seguinte que continuava a leitura. Após a leitura foram dados 10 minutos para que cada um dos formandos descrevesse como seria a Ana. Entretanto, a Formadora colocou no quadro a seguinte tabela:

Caraterísticas físicas	Caraterísticas psicológicas
------------------------	-----------------------------

Cada formando descreveu a Ana e preencheu a tabela. Após o registo, verificou-se que existiam diferentes descrições da Ana. Cada formando apresentou características diferentes.

<sup>1</sup> Santos, A. (2007). *Ana é o meu nome*. Arganil: Tipografia da empresa da comarca de Arganil, Lda.

Assim, o segundo exercício consistiu em chegar a um acordo sobre as características da Ana, em vez de pensarmos como cada um via a Ana, pensar como seria a Ana para o grupo. A formadora chamou a atenção para que, por vezes, é possível ver nas diferentes descrições crenças, preconceitos, estereótipos, através da descrição que se faz da Ana. Deu um exemplo de uma turma onde todos descreveram a Ana como sendo branca e de cabelos louros. Outro exemplo dado, relativamente à importância de desconstruir estereótipos, foi o caso de uma turma onde a maioria dos alunos dizia que o pai da Ana não podia lavar a loiça, porque isso não é tarefa dos pais, mas sim das mães. Neste caso, a formadora referiu a importância de pensar a partir de outras mundividências” (NC. Maio 18, 2013).

### ***Princípio da realidade***

O desafio da formação incide em pensar sobre a realidade, sobre assuntos da vida quotidiana sobre os quais temos curiosidade e desejamos saber mais, investigar sobre o que nos rodeia, o que também é extensível às crianças e aos jovens com quem os professores formandos trabalham, tal como afirma uma das formadoras:

Pensar por exemplo como as coisas podem ser para eles. Raciocinar no momento, mostrar como as situações concretas podem ajudar a agir, ligação da ação com o pensamento. Se as coisas tiverem a ver com a vida concreta pensa-se melhor (Formadora A, NC. Maio 25, 2013).

Estar atento aos diferentes contextos e conseguir adaptar-se a eles, faz parte desta formação, uma vez que o trabalho a desenvolver implica uma sensibilização e uma compreensão das diferentes realidades e contextos com que naturalmente o professor se depara:

É importante neste programa atender aos contextos - ponderações que eu vou tendo com o grupo de trabalho (Formando F, NC. Maio 25, 2013).

A reflexão sobre a prática profissional está sempre presente no processo formativo, no sentido de construir individual e coletivamente uma consciência crítica da prática profissional, questionando sobre o que se pode fazer para melhorá-la:

A questão de procurar onde é que eu posso aproveitar, onde é que eu tenho um pretexto no meu programa ou no meu trabalho ... portanto corrente ... um pretexto para fazer, para pô-los [os alunos, crianças e jovens] a pensar de outra maneira ou aprofundar esta questão (Formadora L, entrevista).

### **Considerações finais**

Os dados recolhidos permitem afirmar que a formação em estudo tem vindo a sofrer alterações decorrentes da reflexão, do pensamento crítico e criativo das formadoras, que com base no modelo inicial criaram e inventaram novos materiais, contextualizando-os na realidade social e pedagógica portuguesa. Esta situação aponta para o carácter de abertura e de flexibilidade do programa que, ao ser progressivamente aplicado, promove a diversidade e a recriação nas práticas dos formadores que vão utilizando novas estratégias de questionamento, diferentes materiais e abordagens promovendo o diálogo.

Nos princípios que se podem inferir das práticas de formação e do pensamento das formadoras sobre as mesmas sobressai a ênfase no carácter prático do ensino da filosofia, sem negligenciar a sua articulação com a teoria. O ato de filosofar é uma constante, trata-se de por em prática com os outros a capacidade de reflexão crítica, criativa e ética. Neste sentido, podemos afirmar que os princípios orientadores desta formação são fundamentais na formação contínua de professores, bem como a busca da coerência das técnicas e das estratégias formativas, com esses princípios. Este modelo de formação apresenta um enorme potencial para o desenvolvimento do pensamento e a prática dos professores nos temas filosóficos. Mas parece ir mais além, no sentido em que fornece, aos professores das mais diversas áreas, ferramentas que os podem auxiliar a pensar e a agir pedagogicamente, de forma crítica e transformadora. A diversidade do grupo de professores em formação (professores de filosofia, de outras disciplinas, de todos os níveis de ensino não superior, incluindo educadores de infância) e a adesão de todos, sem exceção, às práticas e princípios subjacentes às mesmas, revelam o potencial formativo e a transversalidade deste programa. Este aspeto, aliado à valorização da participação e da colaboração, através do desenvolvimento de dinâmicas de grupo, fomenta um espaço e um tempo de reflexão conjunta sobre problemas e questões que os professores vivenciam ou que surgem nas novelas filosóficas. Neste sentido, pode também inferir-se dos dados analisados que, da parte das formadoras, existe a preocupação de por em marcha uma formação que siga o princípio do isomorfismo, ou seja, que os materiais, os processos e as estratégias possam ser transferidas para as práticas pedagógicas dos professores, qualquer que seja o domínio científico ou outro que trabalhem com os seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- Amado, J & Silva, L. C. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (Coord.). *Investigação qualitativa em educação* (pp.145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Audrain, C., Cinq-Mars, C. & Sasseville, M. (2003). *Prévention de la violence et philosophie par enfant*. Université de Padova. Conférence International. Palazzo del Bo, Padova.
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en classe*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Cam, P. (1999). Filosofia e liberdade. In W.O. Kohan & B. Leal (Orgs.) *Filosofia para Crianças em debate* (pp. 283- 303). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cerletti, A. (2003). Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In S. Gallo, G. Cornelli, & M. Danelon (Orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia* (pp. 61-69). Petrópolis: Vozes.
- Darling, L., Erickson, G. & Clarke, A. (2008). *Collective improvisation in a teacher education community*. Canadá: Springer.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (Orgs.). (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Estrela M. & Caetano, A. P. (2010). *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: EDUCA.



- Kennedy, D. (1999). Pensar por si mesmo e com os outros. In W.O. Kohan & B. Leal (Orgs.) *Filosofia para Crianças em debate* (pp. 21-38). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kohan, W. O. (2000). Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de Matthew Lipman. In W.O. Kohan & A. M. Wuensch (Orgs.) *Filosofia para Crianças a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (84-134). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à escola*. São Paulo : Summus.
- Machado, C. (2013). *Educar (para) o pensar: desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1º CEB: contributos da “Filosofia para Crianças”*. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.
- Marcelo, G., C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências de Educação*, 8, 7-19.
- Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord) *Formação de Professores Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Roberts, A. (2006). *The effects of a teacher development programme based on Philosophy for Children*. Submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Psychology in the Faculty of Community and Health Sciences. South Africa. University of the Western Cape.
- Sofiste, J. G. (2010). Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação. *Revista Ética de Filosofia*, 12 (1), 71-87.
- UNESCO (2007). Philosophy a school of freedom. *Teaching philosophy and learning to philosophize*, Paris. França: Status and Prospects.
- Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

# **DESAFIOS INTERCULTURAIS E PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTOS LUSÓFONOS: O CASO DE COLÉGIOS PRIVADOS EM ANGOLA**

**Ada Araújo<sup>1</sup>, Luísa Aires<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Aberta (PORTUGAL), [adajfaraujo@hotmail.com](mailto:adajfaraujo@hotmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Aberta, CEMRI (PORTUGAL), [lares@uab.pt](mailto:lares@uab.pt)  
Rua do Amial, nº 752, 4200-055 Porto

## **Resumo**

A emigração de professores portugueses para Angola torna pertinente uma reflexão sobre os desafios interculturais que estes profissionais encontram. Assim, no âmbito do Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta, foi desenvolvida uma investigação de natureza exploratória, na qual se pretende refletir sobre a educação em contextos multiculturais, nomeadamente nos contextos em que o professor tem uma cultura distinta da maioria da comunidade educativa.

Neste estudo, dá-se a conhecer a perspetiva de professores portugueses que lecionam no Ensino Primário em colégios privados integrados no sistema escolar de Angola. Partindo-se da questão: "Quais são os principais desafios, a nível intercultural, que os professores portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram no sistema de ensino particular angolano?", entrevistaram-se 10 docentes portugueses que se encontravam a lecionar no Ensino Primário em três colégios em Luanda.

Através da análise de conteúdo destas entrevistas, reconhecem-se os desafios interculturais na prática letiva, consequência das diferenças culturais dentro da sala de aula, no colégio, no relacionamento com os encarregados de educação, na gestão dos diferentes saberes culturais no trabalho em aula, nas dificuldades sentidas por estes docentes. Averigua-se a existência de diálogo entre docentes com diferentes nacionalidades e admitem-se, também, diferentes competências. Conhecem-se as desvantagens e benefícios profissionais em lecionar neste sistema de ensino.

Conclui-se que os desafios destes professores relacionam-se com as atitudes, valores dos diversos intervenientes do processo educativo e, ainda, com questões relativas à expressão e compreensão da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Profissão docente, Educação, Cultura, Interculturalidade, Professor expatriado.

## **Abstract**

The migration of Portuguese teachers to Angola invites us to analyze the intercultural challenges that those teachers are facing. In the master program on Intercultural Relations at the Universidade Aberta, we developed an exploratory research to study the teachers' narratives about their teaching experiences in a different cultural school context: private schools in Angola.

In this study, we intended to know the perspective of a group of Portuguese teachers who teach in primary education, in private schools, in Angola. Our research question was: "What are the main challenges that a group of Portuguese primary school teachers are experiencing in the Angolan private education system?"

We interviewed 10 Portuguese teachers who were teaching at Primary education in three private schools in Luanda. The content analysis of these interviews enhanced the intercultural challenges in the teaching practices, as a result of cultural differences observed in the classroom, at school and in relationships. We still identified the existence of multiple dialogues between teachers with different nationalities and with diverse teaching skills, as well as the disadvantages and benefits of teaching in this school system.

We conclude that teachers faced challenges related to attitudes and values of different actors and also to use of Portuguese Language.

Keywords: Teaching profession, Education, Culture, Interculturality, Expatriate Teachers.

## **1 INTRODUÇÃO**

Quando olhamos para a sociedade atual com as lentes de professor, somos obrigados a tentar compreender o que é ser professor, a questionar qual é o seu papel em sociedade e que lugar este profissional ocupa nesta era da globalização. Torna-se claro, com diversos estudos de diferentes autores (Lee Shulman, Freema Elbaz, Donald Schön, entre outros), que há saberes característicos que

definem a profissão docente. Estes saberes são multidisciplinares e estão intimamente ligados ao contexto social e histórico onde a escola assume lugar de destaque. A escola, por sua vez, desempenha vários papéis como o de preparação do indivíduo a nível académico e relacional para a sociedade, o de transformação da sociedade por meio dos alunos que forma, e o de reprodução de diversos aspetos da própria sociedade, como valores e atitudes coerentes com a cultura onde se insere. Desta forma, a sociedade e a escola caminham de mãos dadas influenciando-se e transformando-se mutuamente.

O professor assume-se responsável pelo processo de ensino e aprendizagem no meio escolar. Como qualquer ser humano membro de uma sociedade, o docente transporta consigo os valores, crenças e comportamentos próprios da sua cultura. No entanto, além destas características, acresce a função de auxiliar crianças em fase de desenvolvimento na construção de conhecimentos essenciais à preparação de cidadãos ativos na vida em sociedade. Tal processo exige um pouco mais de reflexão quando o professor e o aluno não possuem as mesmas características culturais.

Se refletirmos um pouco sobre a era da globalização, notamos que houve um aumento na circulação de pessoas, informações e bens. As migrações foram modificadas e facilitadas, recebendo a escola uma grande diversidade étnico-cultural, havendo a formação de minorias étnicas. O professor torna-se assim responsável por esta gestão da diversidade, quer pelo comprometimento de tornar para cada aluno os conteúdos compreensíveis independentemente da sua origem, quer pela promoção do respeito pela diferença e pela motivação ao diálogo entre os diversos grupos presentes em contexto escolar. Porém, é interessante observar que tanto os alunos podem ser provenientes de diferentes locais, como o próprio professor pode contribuir para a diversidade cultural na escola, sendo ele próprio membro de um grupo cujo contexto sociocultural é distinto da maioria.

Por outras palavras, se se assume que a globalização contribuiu para o aumento das migrações, transformando as sociedades, e tornando as escolas espaços multiculturais, torna-se fácil imaginar uma classe docente, que não sendo homogénea, é também ela fruto da multiculturalidade vivida em sociedade. Em consequência, o professor não tem só de gerir a diversidade na sua sala de aula, por ter em conta as necessidades específicas dos alunos provenientes de minorias, mas ele próprio pode ser um elemento da minoria na escola.

Desta forma, parece-nos pertinente estudar o professor que tem como responsabilidade a preparação de cidadãos ativos em sociedade e em que ele próprio é detentor de uma cultura distinta àquela comunidade onde exerce funções.

## 1.1 Objeto e Problema da investigação

O objeto deste estudo são as experiências de vida de professores expatriados que lecionam num sistema socioeducativo diferente daquele onde foram formados. Assim, parte-se da questão: Quais os principais desafios a nível intercultural que os professores portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram num sistema de ensino diferente daquele onde e para o qual foram formados, neste caso no sistema de ensino particular angolano?

Neste estudo importa perceber se os professores que emigram e vivem noutra país estão desportos para as diferenças culturais que enfrentam no novo contexto escolar; como encaram eles as diferenças culturais dentro da sala de aula; se conseguem rentabilizar de forma produtiva essas diferenças entre professores e alunos; averiguar as dificuldades dos professores expatriados; reconhecer se existe espaço para o diálogo intercultural entre colegas cujas formações, nacionalidades e culturas são distintas; e, por fim, descobrir os benefícios que levam estes professores a estarem distantes da sua terra natal.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 Do Ser Professor à relação entre Educação e Cultura

Como o objeto de estudo são as experiências do professor num contexto sociocultural distinto, é interessante perceber o que é ser professor, o que é cultura e qual a relação entre educação e cultura.

Entende-se que o professor tem saberes característicos que o distingue das outras profissões. O professor é um profissional com uma *práxis* própria e que possui um conjunto de conhecimentos que devem ser articulados de forma inteligente e refletida (Sá-Chaves: 2000). De acordo com Lee Shulman (1987), referido por Sá-Chaves (2000:46), o conhecimento profissional dos professores é constituído por sete grandezas que se complementam, como *Conhecimento de conteúdo*, *Conhecimento do currículo*, *Conhecimento pedagógico geral*, *Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*, *Conhecimentos dos aprendentes e das suas características*, *Conhecimento pedagógico de conteúdo* e *Conhecimento dos contextos*. Dentro destes saberes destaca-se a importância do conhecimento do contexto onde ocorre o ato educativo e dos outros ambientes que fazem parte do dia-a-dia do aluno. O

docente precisa de conhecer de onde vem o estudante, onde é que ele está inserido, para tornar os conteúdos significativos e compreensíveis. Além disso, o professor necessita de compreender bem a sociedade onde pratica as suas funções docentes, quer pelas influências que a sociedade exerce na escola, quer pela responsabilidade que a escola ocupa em sociedade. É de salientar ainda que a ponte entre os intervenientes que constituem o ambiente familiar do aluno e o meio escolar, isto é, as ligações existentes entre casa-escola, pais-professores, tem um papel fundamental no sucesso educativo do aluno (Marques, 1988; Bhering *et Siraj-Blatchford*, 1999). Logo, o diálogo entre encarregados de educação e professores deve ser estimulado e praticado, independentemente do lugar geográfico onde se situa a escola, da origem do professor e do contexto sociocultural onde a criança está inserida. Se repararmos os conteúdos, o *currículum*, os objetivos e valores educacionais são influenciados pela sociedade. Os aprendentes e as suas características, o contexto são influenciados pela cultura onde estão inseridos. Além destas sete dimensões, Sá-Chaves acrescenta a ideia de Freema Elbaz (1988) que defende a necessidade dos professores possuírem outro saber, o *conhecimento sobre si próprio*. O conhecimento sobre si próprio do professor implica refletir sobre a sua própria cultura. Então, importa definir o que se entende por cultura.

Cultura pode-se definir pelas palavras de Edward Tylor escritas em 1871, “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Tylor, 1871 *apud* Laraia, 2001:25). O processo de aprendizagem da cultura inicia-se desde a mais tenra idade, sendo que os primeiros educadores agem de acordo com as referências culturais que possuem, ajustando-as ao novo membro da sociedade. Por outro lado, a identidade cultural é construída na relação com o outro (Férin *et al*, 2008). Neste processo, o ser humano identifica-se como membro integrante de um determinado grupo, distinguindo-se dos restantes (Alsina, 1999). A identidade cultural começa a ser traçada na infância e desenvolve-se ao longo da vida do indivíduo. Como a identidade está em constante construção e evolução, acredita-se que a escola desempenha um papel fundamental na mesma, podendo até a escola ser fundamental para o respeito das diferentes identidades (Moreira *et Pacheco*, 2006). A escola é, assim, um local formal onde ocorre a aprendizagem da cultura. Além disso, a educação tem como finalidade transmitir tudo aquilo que é possível comunicar aos novos elementos para se tornarem membros ativos e cooperantes da vida em sociedade (Delors, 1998). Desta forma, cultura e educação não se separam. A forma de educar depende dos padrões culturais pelo qual o educador se orienta (Ramos, 2001), bem como a educação é a forma de transmissão de uma cultura.

## 2.2 O Professor na multiculturalidade e o Professor expatriado

O professor quando emigra contribui para a multiculturalidade, ou seja, para a coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço (Alsina, 1999). No entanto, o seu dever como educador exige que ele seja promotor da interculturalidade. Por interculturalidade entende-se a interação entre culturas distintas de forma livre, compreensiva e respeitosa numa sociedade multicultural (Alsina, 1999; Peres, 1990; Candau, 2008). A interculturalidade envolve o reconhecimento de identidades diversas e exige diálogo, reflexão, cooperação e abertura para interagir com os elementos de outros grupos. Para existir, a comunicação intercultural é essencial. Este tipo de comunicação necessita que os dois intervenientes tenham uma língua comum. A língua é por si o meio pelo qual uma cultura partilha as suas crenças, valores, referências, regras, é igualmente o instrumento que possibilita o ser interagir com outros elementos do seu grupo, assim como é a maneira pela qual o indivíduo pensa e expressa o seu raciocínio (Samovar *et al*, 1981 *apud* Ramos, 2001). Além disso, ela é produto da cultura, faz parte da cultura e condição da cultura, uma vez que é pela língua que alguém aprende a sua própria cultura (Lévi-Strauss, 1958 *apud* Ferreira, 2003). Desta forma, não basta ter uma língua comum para haver uma comunicação intercultural eficaz, é também imprescindível ter o conhecimento das culturas de ambos os intervenientes, requer a compreensão das diferenças e necessita de ser explícita e contextualizada. Assim, surge o diálogo intercultural, que além de ter como requisitos as competências comunicativas, depende da liberdade, da compreensão, do respeito pelos direitos humanos, do autoconhecimento, da abertura ao outro, da disponibilidade, de competências de expressão e capacidades de escuta (Conselho da Europa, 2008; Relatório Mundial da UNESCO, 2009). Para se promover este diálogo, é necessário adotar medidas que contribuam para a educação multi/intercultural. Por outras palavras, é necessário incentivar nos mais variados órgãos condições que promovam o respeito, a igualdade, a tolerância, a interação pacífica entre os diversos membros de grupos distintos, auxiliando as crianças a adquirir competências interculturais (Banks, 2002; Díaz-Aguado, 2003; Neto, 2007; Cardoso, 1996). Neste sentido o professor adquire responsabilidades de forma a contribuir e estimular nos seus alunos essas mesmas competências. Por outro lado, um professor que esteja num meio multicultural, onde a sua cultura é distinta dos seus alunos deve

desenvolver os requisitos necessários à comunicação intercultural e atender à relação complexa entre linguagem e cultura. Além disso, o professor inter/multicultural deve refletir criticamente e adotar estratégias democráticas, de respeito pela diversidade, para que a sua prática seja inclusiva, contextualizada e adequada aos seus alunos, promovendo o diálogo intercultural em sociedades cada vez mais multiculturais (Cortesão *et Stöer*, 1995; Peres, 1999).

Estas sociedades multiculturais originadas pela globalização, como a migração internacional, têm consequências no meio escolar. As comunidades tornam-se mais heterogêneas e aumenta-se a diversidade étnico-cultural dentro das escolas, visível tanto no grupo discente como no docente.

A migração internacional origina consequências não só na sociedade e no meio escolar, como na vida do migrante e na da sua família. Os processos de redefinição de territorialidade e de criação de ligações com o novo meio podem nem sempre ser pacíficos, dependendo da amplitude das diferenças culturais e das condições pessoais do indivíduo que emigra (Pereira, Pimentel *et* Kato, 2005). A redefinição de territorialidades gera alterações que provocam diversas sensações, influenciam o sentimento de segurança e podem alterar o sentido de identidade do ser que migra (Marandola *et* Dal Gallo, 2010). Este pode passar pela integração, pela assimilação, pela separação ou pela marginalização, e vão desde a adaptação à não adaptação do migrante. Além disso, as relações entre indivíduos de grupos distintos tanto podem ser harmoniosas como conflituosas (Rocha-Trindade, 1995). Um fenómeno que pode ocorrer pela relação próxima entre pessoas de cultura distinta é a aculturação, na qual se alteram padrões culturais originários devido à conexão existente. Um sujeito que passa pela aculturação psicológica, alterando a sua conduta, identidade, valores e padrões culturais, pode ter como respostas psicológicas mudanças comportamentais ou stress de aculturação (Neto, 2003). Estas consequências são individuais e depende de cada ser.

Um professor quando emigra, não é apenas um emigrante, quando muda de país para exercer funções docentes, torna-se um professor expatriado. Ele é um professor que vive e exerce funções docentes num país do qual não é cidadão. Assim, necessita de compreender a nova cultura onde se insere, perceber a construção da sua identidade, refletir sobre o seu papel como professor, entender as características dos seus alunos, dialogar com pessoas que têm uma cultura diferente da sua e estar disponível para compreender a vivência num ambiente multicultural, sendo promotor da interculturalidade, ao mesmo tempo que atravessa processos de territorialização, como outros migrantes. Em suma, este profissional abraça as responsabilidades sociais e educacionais que um professor tem, além de ter de lidar com todas as questões relacionadas com a condição de migrante.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Caracterização do Estudo Empírico

Nesta investigação foi desenvolvido um estudo empírico de natureza qualitativa.

##### 3.1.1 Contextualização da República de Angola

Angola é um país localizado na África Austral, com uma superfície de 1 246 700 km<sup>2</sup>, dividido em 18 províncias, sendo a sua capital a cidade de Luanda.

Durante quase cinco séculos, Angola foi uma colónia portuguesa, tendo tido a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A língua oficial do país e de ensino formal é a Língua Portuguesa, contudo, é um país plurilinguístico existindo várias línguas nacionais.

De acordo com o Currículo do Ensino Primário (MED, 2003), todos os cidadãos angolanos independentemente do sexo, etnia e religião têm direito à educação salvaguardado pela Lei Constitucional.

Dois anos após da sua independência, Angola aprovou um novo sistema nacional de educação e ensino que se implementou em 1978. Em 1986, o Ministério da Educação realizou um diagnóstico ao Sistema de Educação que salientou a necessidade de uma Reforma Educativa. A Reforma Educativa passou por três etapas: a de diagnóstico do Antigo Sistema de Educação em 1986, a de conceção do Novo Sistema de Educação, entre os anos 1986 e 2001 e a de implementação do Novo Sistema de Educação, iniciada em 2002 terminada em 2015.

Apesar da independência, os conflitos armados mantiveram-se até ao ano de 2002. A 4 de Abril de 2002 pelo acordo assinado no Luena é consolidada a paz, depois de 27 anos da Independência e 41 anos do início da Luta Armada pela Independência.

Em síntese, o presente estudo ocorreu no seguinte contexto sociocultural: num país relativamente recente, a terminar uma reforma educativa, tentando distanciar-se de um regime colonial, com um ambiente de paz e estabilidade política conquistados há pouco tempo e com uma diversidade cultural imensa que necessita de um olhar mais cuidado.

### 3.1.2 Caracterização da amostra

A população em estudo são os professores portugueses formados em Portugal em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com ou sem variante, que lecionam no Ensino Primário em Angola, mais especificamente em colégios privados da cidade de Luanda. O sistema de ensino adotado nestes colégios é o angolano.

Uma vez que a presente investigação é de natureza qualitativa, foi constituída uma amostra intencional, não probabilística, opinática, tendo-se selecionado os informantes mais acessíveis e que se demonstraram disponíveis para colaborar (Carmo *et* Ferreira, 2008; Aires, 2011), de acordo com a experiência que possuíam acerca da problemática em estudo. Por se tratar de um estudo exploratório e a sua amostra ser teórica e intencional, os resultados obtidos podem não ser generalizados. Neste contexto a formação da amostra obedeceu aos seguintes critérios: ser docente com nacionalidade portuguesa e formação profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com ou sem variante, realizada em Portugal; ser professor a exercer funções no ensino primário em escolas de currículo angolano em Angola; serem profissionais acessíveis e disponíveis para colaborar no estudo.

Posto isto, convidaram-se 10 professores portugueses que reuniam estas condições para partilharem as suas experiências de vida profissional em Angola através de entrevistas. Assim, a amostra tinha as seguintes características:

- . 10 professores portugueses a lecionar em 3 colégios de Luanda;
- . 8 do sexo feminino e 2 do sexo masculino;
- . Idades compreendidas entre os 29 e os 34 anos (1 com 46 anos);
- . Formação de base comum: Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo;
- . Tempo de serviço em Portugal entre 1 a 9 anos.

No que se refere ao tempo de permanência e de experiência em Angola é muito próximo, como se pode observar no quadro seguinte:

*Tabela 1 – Tempo de permanência e de experiência como docente em Angola*

Tempo de permanência e de experiência como docente em Angola	Número de professores
entre 1 a 2 anos	4
1 ano	2
11 meses	2
< 6 meses	2

### 3.1.3 Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Neste estudo selecionou-se a entrevista como técnica de recolha de dados. Por se pretender estudar a perspetiva dos professores, conhecer as situações pelas quais passaram e como as interpretaram, optou-se pelo tipo de entrevista semidiretiva.

Após a definição do objeto de estudo, da descrição dos objetivos e da constituição da amostra, elaborou-se o guião de entrevista. Foram integradas no guião as seguintes dimensões: identificação do informante; diferenças culturais e prática letiva; relação entre culturas e formação; diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades; profissionalidade de professores expatriados.

Para a preparação da entrevista realizaram-se duas entrevistas teste a duas pessoas semelhantes à amostra mas de outro nível de ensino. Optou-se por reformular o seguinte aspeto, disponibilizar com antecedência os objetivos específicos do estudo para os entrevistados se poderem preparar.

O convite para a participação no estudo foi realizado pessoalmente. O esclarecimento de dúvidas, objetivos, marcação da data, hora e local da entrevista foram realizados por correio eletrónico.

A realização das 10 entrevistas ocorreu entre os dias 21 de Março e 5 de Julho de 2015.

Após a realização das entrevistas, fez-se a transcrição integral dos 10 textos. Realizou-se a análise de conteúdo, primeiro fez-se a análise exploratória mantendo a estrutura dos blocos previstos no guião. Com base nessa estrutura, acrescentaram-se novas categorias e subcategorias presentes no material empírico. Utilizou-se a ferramenta NVIVO apenas para integrar novas categorias e subcategorias através da criação de nós que facilitaram a comparação entre categorias e casos estudados.

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

As categorias de análise identificadas foram as seguintes:

*Quadro 1 - Categorias tratadas nas entrevistas*

<b>Desafios interculturais na prática letiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Diferenças culturais: dentro da sala de aula; no relacionamento com os pais; dentro do colégio.</li> <li>•Gestão das diferenças culturais em aula: rentabilização dos diferentes sabers culturais no trabalho em sala de aula.</li> <li>•Dificuldades derivadas das diferenças culturais.</li> </ul>
<b>Relação entre culturas e formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dimensões das competências profissionais dos professores de acordo com a sua cultura.</li> </ul>
<b>Diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Comunicação entre os professores expatriados e docentes nacionais.</li> </ul>
<b>Profissionalidade de professores expatriados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desvantagens em lecionar no sistema de ensino angolano.</li> <li>•Benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano.</li> </ul>

No decorrer das entrevistas, os inquiridos nomearam diferenças culturais sentidas pelos professores portugueses na vida escolar angolana, comparativamente à portuguesa. No processo de análise das entrevistas, no âmbito desta temática, foram identificadas as seguintes categorias: diferenças culturais dentro da sala de aula, diferenças culturais no relacionamento com os encarregados de educação e diferenças culturais dentro do colégio.

De seguida apresentam-se as subcategorias encontradas as unidades de registo mais relevantes e número de referências de cada uma:

*Tabela 2 - Desafios interculturais na prática letiva: Diferenças culturais dentro da sala de aula*

<b>Diferenças culturais dentro da sala de aula, 6 subcategorias e 17 referências:</b>
. Atitudes das crianças (5): Comportamental (3);
. Realização de atividades;
. Expressão oral em Língua Portuguesa (3): Vocabulários (3);
. Conceções distintas;
. Experiências de vida do aluno;
. Valorização do trabalho do professor.

*Tabela 3 - Desafios interculturais na prática letiva: Diferenças culturais no relacionamento com os pais*

<b>Diferenças culturais no relacionamento com os encarregados de educação, 6 subcategorias e 19 referências:</b>
. Confiança nos professores (6): Confiança pela formação portuguesa (4);
. Estrutura familiar;
. Hábitos;
. Preconceitos;
. Acompanhamento dos educandos (4): Desinteresse (2);
. Objetivos e exigências distintas para os seus educandos.

*Tabela 4 - Desafios interculturais na prática letiva: Diferenças culturais dentro do colégio*

<b>Diferenças culturais dentro do colégio, 6 subcategorias, 18 referências:</b>
. Atitudes e valores entre profissionais (7): Menor exigência no trabalho (3).
. Resolução de problemas;
. Princípios e crenças religiosas;
. Costumes;
. Gestão do tempo;
. Hábitos e rotinas (4): Entoação diária do hino nacional (3).

Na vivência em sala de aula, lugar privilegiado de comunicação, ensino e aprendizagem entre professores e alunos, a maior diferença nomeada foram as atitudes das crianças. No contacto com os encarregados de educação, salientou-se a confiança destes no trabalho do professor português. A confiança, a comunicação e a ponte entre a educação familiar e a formação académica é essencial para o sucesso educativo das crianças. Este aspeto é benéfico para o professor, na medida em que o

reconhecimento do seu trabalho melhora a autoestima, e isso é um incentivo no exercício das suas funções. Por outro lado, as distinções na estrutura familiar e acompanhamento da criança são essenciais. O professor necessita de estar atento a estas divergências para compreender o aluno e ajustar o seu método de ensino. As diferenças notadas dentro do colégio e mais assinaladas relacionam-se com as referências de valores e modos de conduta, comprovando que os princípios pelos quais a sociedade se orienta são visíveis dentro da escola.

Após a constatação das diferenças sentidas pelos professores no meio escolar, procurou-se averiguar se, na perspetiva do docente português, a diferença cultural existente entre professor português e aluno angolano poderia ser rentabilizada em sala de aula. No âmbito desta temática, identificou-se e definiu-se a seguinte categoria: rentabilização dos diferentes saberes culturais no trabalho em sala de aula.

*Tabela 5 - Desafios interculturais na prática letiva: Gestão das diferenças culturais em aula*

<b>Rentabilização dos diferentes saberes culturais no trabalho em sala de aula, 2 subcategorias, 18 referências:</b>
. Possibilidade de troca de informações acerca de diferentes países e culturas (8): Reconhecimento que o professor aprende com o aluno (3);
. Influência da cultura portuguesa sobre o aluno (10): Melhorias ao nível da Expressão da Língua Portuguesa (4).

Neste estudo, verifica-se que as diferenças culturais podem favorecer o trabalho do professor português em contexto angolano, na medida em que os professores referem que as diferenças podem resultar numa mais alargada e profunda troca de informações entre professor e aluno e na influência positiva, quer a nível de linguagem, quer noutros domínios comportamentais, por parte do professor sobre o aluno.

Os professores expatriados referiram também as dificuldades que sentem ao lecionar no contexto angolano. Neste sentido, apresenta-se a seguinte categoria: dificuldades dos professores expatriados

*Tabela 6 - Desafios interculturais na prática letiva: Dificuldades dos professores expatriados derivados das diferenças culturais*

<b>Dificuldades dos professores expatriados, 8 subcategorias, 29 referências:</b>
. Carências de recursos físicos;
. Necessidades ao nível dos recursos didáticos;
. Preparação de aulas (5): Estudo de determinados temas (2);
. Compreensão oral ou escrita da Língua Portuguesa(8): Diferenças de vocabulário (3);
. Métodos de ensino-aprendizagem distintos;
. História dos dois países;
. Conhecimentos distintos ou errados dos alunos;
. Desconhecimento de hábitos nacionais.

As principais dificuldades dos professores portugueses neste contexto relacionam-se com as questões da língua, causadas pelas diferenças de vocabulário, compreensão de expressões e ritmo do diálogo. Numa perspetiva de trabalho de conteúdos curriculares, o professor expatriado sente dificuldades na preparação de aulas, devido à necessidade de outros materiais e à sua adaptação, até porque os instrumentos de ensino noutro sistema são distintos e, nalguns casos, até exíguos, o que torna o trabalho do professor mais complexo. Por outro lado, o estudo de outros temas exige que o professor tenha outra preparação e maior pesquisa antes da aula.

O desempenho profissional de um professor está intimamente ligado à sua cultura e à sua formação. Os professores expatriados trabalham em escolas onde a maioria dos seus colegas são professores nacionais angolanos. Desta forma, foi-lhes colocada a questão se um professor angolano que tivesse a sua formação em Angola estaria de alguma forma em vantagem em relação ao professor expatriado. Após análise das respostas, apurou-se a seguinte categoria: dimensões das competências profissionais dos professores de acordo com a sua cultura.

*Tabela 7 - Relação entre culturas e formação*

<b>Dimensões das competências profissionais dos professores de acordo com a sua cultura, 7 subcategorias, 24 referências:</b>
---



. Competências de expressão oral e escrita dos professores em Língua Portuguesa;
. Conhecimento de conteúdos;
. Conhecimento do contexto - realidade angolana (3): Melhor conhecimento sobre a cultura angolana (2);
. Conhecimento pedagógico geral;
. Conhecimento pedagógico de conteúdo;
. Promoção e qualidade da formação de professores (8): Lacunas na aprendizagem/formação (4);
. Relacionamento professor-aluno.

De forma geral, o professor expatriado assinala que o professor angolano detém maior conhecimento do contexto e cultura angolana e revela maiores dificuldades noutras áreas, nomeadamente ao nível de expressão e compreensão da Língua Portuguesa. Assim, há o reconhecimento de diferentes conhecimentos, abrindo a possibilidade a troca de experiências e informações que beneficiam tanto nacionais como expatriados.

Depois de se constatar diferenças a nível de formação e conhecimentos profissionais entre professores de diferentes nacionalidades e culturas, questiona-se a existência e a possibilidade de diálogo entre os mesmos. Desta forma, definiu-se a categoria que se segue: comunicação entre os professores expatriados e docentes nacionais.

*Tabela 8 - Diálogo intercultural entre docentes de diferentes nacionalidades*

<b>Comunicação entre os professores expatriados e docentes nacionais, 5 subcategorias, 32 referências:</b>
. Aprendizagem conjunta (9): Alusão da possibilidade de aprendizagem (7);
. Abertura para o diálogo (3 referências negativas e 3 referências positivas): Pouca abertura dos nacionais para a o diálogo (1), disponibilidade por parte dos expatriados (3) e desconhecimento de como dialogar (2);
. Troca de experiências profissionais (10): Planificações (4);
. Troca de materiais;
. Vantagens desta comunicação para o professor expatriado.

Neste estudo, reconhece-se a possibilidade de existência de diálogo intercultural, nomeadamente entre professores. Considera-se que existe trabalho em equipa, discussão e interação positiva entre os profissionais portugueses e angolanos. No entanto, também se destaca que a introdução de um novo grupo na comunidade docente, caso não seja bem orientada e os elementos de ambos os grupos não estiverem preparados e informados, pode gerar constrangimentos no diálogo. Assim, deve haver, em ambos os grupos, uma preparação prévia adequada para o incentivo ao diálogo intercultural.

Após a leitura das diferenças, das dificuldades e da possibilidade do diálogo intercultural dos professores portugueses em contexto angolano, sob a sua perspetiva, importa averiguar quais são os benefícios que encontram ao lecionar no sistema de ensino angolano. Posto isto, assinalam-se as seguintes categorias: desvantagens de lecionar no sistema de ensino angolano e benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano.

*Tabela 9 - Profissionalidade de professores expatriados: Desvantagens de lecionar no sistema de ensino angolano*

<b>Desvantagens em lecionar no sistema de ensino angolano, 2 subcategorias, 3 referências:</b>
. Contagem do tempo de serviço;
. Manuais com características diferentes.

*Tabela 10 - Profissionalidade de professores expatriados: Benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano*

<b>Benefícios profissionais em lecionar no sistema de ensino angolano, 10 subcategorias, 21 referências:</b>
. Novas aprendizagens;
. Liberdade na forma como se ensina;
. Burocracia reduzida;

. Atitudes dos alunos (5): Crianças mais recetivas e afetuosas (3);
. Enriquecimento do <i>curriculum vitae</i> ;
. Crescimento profissional (3): Desafio que leva ao crescimento profissional (3);
. Desenvolvimento pessoal;
. Questões financeiras;
. Realização profissional;
. Aumento da criatividade (3): Falta de recursos leva à criatividade (2).

Estar a lecionar no estrangeiro pode ser um desafio para os professores. Na perspetiva dos professores portugueses, existem desvantagens ao lecionar no sistema de ensino angolano, nomeadamente quanto à contabilização de tempo de serviço, pois este não é reconhecido em Portugal para efeitos de carreira docente, e a obrigação de utilização de manuais com características distintas e não compatíveis com a visão dos professores. Contudo, salienta-se que os desafios de lecionar noutra sistema também podem ser vantajosos e gerar benefícios nomeadamente a nível de desenvolvimento profissional, pessoal, possibilidade de construir novas aprendizagens, aumentar o conhecimento e a criatividade. São ainda apontados como fatores positivos a realização profissional ao nível da leção, o enriquecimento do *curriculum vitae* e as questões financeiras. As próprias atitudes dos alunos são igualmente valorizadas e consideradas enriquecedoras.

Um dado interessante que emergiu neste estudo está relacionado com a língua. A comunicação é fulcral para o entendimento entre pessoas, para o trabalho em equipa e para a atividade letiva. Além disso, o professor é um comunicador, a língua é um instrumento de trabalho e de entendimento. Por outro lado, também já se explicou que a língua é produto da cultura e é pela comunicação que a cultura se transforma (Lévi-Strauss, 1958 *apud* Ferreira, 2003). As competências interculturais passam pelo entendimento da língua, das perceções, reconhecimento que há diferenças, abertura para os erros de comunicação (Alsina, 1999; Ramos, 2001). Se dentro da mesma cultura podem surgir problemas de comunicação, entre culturas distintas, devido ao desfazamento, as dificuldades podem ser maiores. A questão da língua é referida várias vezes pelos professores portugueses, no ensino da língua, na comunicação com os alunos, na escrita, na oralidade e até mesmo usada na comparação com os colegas angolanos. As diferenças da língua estão presentes:

- . na diferença encontrada na sala de aula, visto que o vocabulário utilizado é distinto entre professor português e aluno angolano;
- . na rentabilização dos diferentes saberes culturais no trabalho em sala de aula, nomeadamente na influência da cultura portuguesa sobre o aluno na melhoria da expressividade em Língua Portuguesa;
- . nas dificuldades sentidas pelos professores expatriados, ao nível da compreensão oral ou escrita da Língua, quer pelas diferenças no vocabulário, na necessidade do professor ajustar o ritmo do diálogo aos alunos, na compreensão de expressões e nas dificuldades na escrita por parte dos alunos;
- . nas competências de expressão oral e escrita dos professores angolanos, sendo deficiente comparativamente aos colegas portugueses.

Estas diferenças de vocabulário, de expressões podem gerar conflitos, mas também são encaradas pelos professores como fatores enriquecedores e de aprendizagem.

Salienta-se o facto de, apesar da Língua Portuguesa ser a língua oficial nos dois países, dentro das comunidades, portuguesas e angolanas, a língua evoluiu aparecendo novos vocábulos, significados, referências, corroborando a ideia de que a língua é produto da cultura. Além disso as expressões, os significados, o sotaque também podem interferir na comunicação. É importante que os professores estejam cientes destes factos, pois além deles se servirem da língua para comunicar e exercerem as suas funções educativas, eles também têm como dever o ensino da Língua Portuguesa e, para tal ser eficaz, precisam de conhecer as limitações e capacidades dos seus alunos.

## 5 CONCLUSÕES

Com esta investigação de natureza exploratória espera-se estimular o pensamento crítico e alertar para os problemas que a vida profissional de professor enfrenta quando emigra. Esta realidade merece atenção, tanto na preparação de futuros professores, como na formação contínua dos mesmos, de forma a auxiliá-los no desenvolvimento das suas capacidades interculturais e nas limitações em contextos distintos de forma a ultrapassá-las.

Pensa-se que a metodologia adotada possibilitou o conhecimento das perspetivas dos professores acerca dos desafios que estes encontram na atividade letiva realizada num contexto sociocultural distinto. No entanto, este estudo teve como limitações a baixa representatividade dos professores expatriados, visto que não foi possível apurar o número total de professores portugueses

a lecionar em Angola. Por ser um estudo não representativo, os dados não podem ser generalizados. A maior dificuldade sentida na sua realização foi o acesso a bibliografia que tivesse explorado e refletido acerca da questão de professores a lecionar em comunidades de cultura distinta.

Acredita-se que se trata de um tema que pode ainda ser bastante estudado e aprofundado. Assim, pode-se sugerir em futuros estudos o seguinte: o aumento da amostra; o alargamento da investigação a professores de outros níveis e áreas de ensino; e, a comparação dos desafios interculturais dos professores emigrantes em diferentes países.

## REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Banks, J. (2002) “A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração”. In SPODEK, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. (527-560). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999) “A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração”. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Candau, V. (2008) “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenças”. *Revista Brasileira de Educação*.13 (37), 45 – 56.
- Cardoso, C. (1996) *Educação Multicultural – percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008) *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre Diálogo Intercultural “Viver juntos em igual dignidade”*. Estrasburgo. Conselho da Europa.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995) *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação InterMulticultural – Relatório Final*. Porto: CIIIE – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- Delors, J. (1998) *Educação: Um Tesouro a Descobrir. - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO.
- Diáz-Aguado, M. J. (2003) *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Férin, I., Santos, C., Filho, W., Fortes, I. (2008) *Media, Imigração e Minorias Étnicas – 2005-2006* Lisboa: ACIDI.
- Ferreira, M. (2003) *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Laraia, R. (2001) *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- MarandolA, Jr. E. & Dal Gallo, P. M. (2010). “Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração.” *R. bras. Est. Pop.*, Rio de Janeiro, 27(2), 407-427.
- Marques, R. (1988) *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação. (2003) *Currículo do Ensino Primário*. Luanda: INIDE.
- Moreira, A. & Pacheco, J. (orgs.) (2006) *Globalização e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Neto, F. (2003) *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e Outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, F. (2007). “Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 5-22.
- Pereira, N., Pimentel, R. & Kato, H. (2005) “Expatriação e estratégia internacional: o papel da família como fator de equilíbrio na adaptação do expatriado”. *Rev. adm. contemp.*, 9(4), 53-71.
- Peres, A. (1999) *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade*. Porto: Editora Profedições.
- Ramos, N. (2001) “Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(2), 155-178.
- Rocha-Trindade, M. (1995) *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros contributos profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- UNESCO (2009) *Relatório Mundial da UNESCO Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural – Resumo*. Paris: UNESCO.

# ABANDONO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÓNIA: PERSPETIVAS DOS FORMANDOS QUE ABANDONARAM A FORMAÇÃO

Miranilde O. Neves<sup>1</sup>, Isabel Costa<sup>2</sup> Armando Loureiro<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (BRASIL),  
[miranilde.oliveira@hotmail.com](mailto:miranilde.oliveira@hotmail.com)*

<sup>2</sup>*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD; Centro de Estudos Transdisciplinares  
para o Desenvolvimento-CETRAD (PORTUGAL), [isacosta@utad.pt](mailto:isacosta@utad.pt)*

<sup>3</sup>*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD; Centro de Investigação e Intervenção  
Educativas-CIIE (PORTUGAL), [aloureiro@utad.pt](mailto:aloureiro@utad.pt)*

## Resumo

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa que abordou a problemática do abandono no ensino superior, centrando-se em três cursos de formação contínua de professores que decorreram no Estado do Pará (parte da Amazônia Brasileira). Neste estado (como de resto, noutros estados do Brasil), são muito elevadas as taxas de abandono da formação de professores justificando-se, assim, que se procure aprofundar os conhecimentos sobre esta problemática. Foi neste contexto que as questões de investigação do estudo se dirigiram a tentar perceber as perspetivas dos principais atores envolvidos, tendo como questão central perceber quais os fatores causais que os atores apontam para o abandono da formação. Optou-se por uma abordagem qualitativa (análise documental e entrevistas semiestruturadas aos principais atores: coordenadores, docentes e discentes). Esta apresentação está centrada nas perspetivas dos formandos que abandonaram a formação. Os resultados mostram que os fatores pessoais e institucionais são os que prevalecem nas explicações dos formandos para o abandono da formação, seguidos dos fatores socioeconómicos e geográficos. Esta pesquisa aponta para necessidade rever aspetos concretos da formação de professores no Brasil bem como para que sejam tidas em conta certas especificidades, com destaque para a questão das especificidades regionais.

Palavras Chave: Abandono Escolar no Ensino Superior, Formação de Professores, Amazonia.

## Abstract

This paper presents part of a research project that studied Higher Education dropout in, focusing in three teacher education courses, in the state of Pará (Brazilian Amazon). In Brazil, in general, there is a need for qualified teachers in several fields, and there has been a clear effort on the part of the government to invest in teacher training throughout the country. However, the abandonment numbers have raised major concerns for the institutions which offer both on-site and distance-learning courses, which largely explains the need for research on the subject. The aim of the study was to understand the main actors' perspectives about dropout in these courses. The study followed a qualitative approach (document analysis and semi structured interviews to: general coordinator, area coordinators, course coordinators, students that follow the course and students that have abandoned). In this paper, we centred in the teachers in continuous education that have abandoned their studies. Results showed that the vast majority of these students recognize a high prevalence of dropout. As for the factors for dropout, they refer mostly personal factors, followed by institutional factors, referring also socioeconomic and geographic and factors.

Keywords: Higher Education dropout, teacher training, Amazon.

## 1 INTRODUÇÃO

O insucesso e do abandono escolares constituem um problema de estudo e de intervenção em todos os graus de ensino, particularmente nos ensinos básico e secundário. Nas últimas décadas, contudo, as preocupações com o abandono no ensino superior têm suscitado maior atenção; vejam-se, por exemplo, no Brasil, os trabalhos da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (CEEEUPB, 1996) e, em Portugal, trabalhos como os de Almeida et al (2012). Uma das vertentes que mais tem atraído a atenção dos investigadores são os fatores explicativos do abandono. O objeto deste estudo centrou-se no abandono, por parte de professores sem habilitação necessária, nos cursos de formação, incluídos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Pará, Norte do Brasil. A questão de partida desta pesquisa é a seguinte: que fatores são apontados como estando relacionados com o abandono da formação docente dos alunos do Plano Nacional de Formação de Professores no interior da Amazônia?

O enquadramento teórico do estudo desenvolveu-se em torno das problemáticas do abandono escolar (Aguilés et al., 2012; Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008; Lamb et al, 2011; Lobo, 2012; Silva Filho, R., Motejunas, Hipólito, & Lobo, M., 2007), da educação permanente e educação de adultos (Freire, 1991; Loureiro, 2008), da formação de professores (Nóvoa, 1995; Silva, 2009), passando por uma panorâmica da profissão docente no Brasil (Gentilini, & Scarlatto, 2015; Tanuri, 2000).

## 2 METODOLOGIA

No que respeita à metodologia, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Costa, 2006), com análise documental e entrevistas semiestruturadas aos seguintes participantes: coordenação geral; coordenação de área; coordenações locais de cursos; professores formadores; formandos permanentes; formandos que abandonaram (num total de 90 entrevistados, sendo 19 os formandos que abandonaram, objeto deste artigo). As entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Esteves, 2006).

A partir de categorias pré-estabelecidas e da leitura flutuante do corpus das entrevistas, foi elaborada uma grelha de categorias agrupadas em três grandes dimensões: dimensão A - caracterização pessoal, profissional e formação académica e contínua dos entrevistados; dimensão B – percepções sobre o abandono (B1. Prevalência do abandono; B2. Causas do abandono; B3. Medidas de combate ao abandono); dimensão C - questões paralelas (ex: inquietações e problemas; currículo; processos de ensino-aprendizagem; reflexões sobre prática profissional).

## 3 CONCLUSÕES

Quanto à prevalência e classificação do nível de abandono, os formandos que abandonaram reconhecem a existência do abandono, classificando-o nos níveis alto e muito alto.

No que respeita às principais causas do abandono, as respostas enunciam fatores pessoais, institucionais, regionais/geográficos e socioeconómicos, as quais são enfatizadas de forma diferente pelos participantes no estudo. Quanto aos formandos que abandonaram, referiram esta tipologia de causas, porém destacaram as causas pessoais e institucionais. Dos 19 entrevistados, 10 afirmaram ter desistido de seus cursos por motivos institucionais, tais como: por já possuírem outra graduação ou erros na seleção, razões que remetem para a forma como se organiza o calendário escolar e para a forma como se realiza a seleção dos formandos (“Na realidade, por quê essa evasão maior? Você vê que eu vou ser sincero; é que a maioria já tinha graduação”, FA/IT V). Isto poderá indiciar que a formação não está sendo oferecida a quem realmente mais precisa dela precisa. Este fato alerta para a necessidade de ser necessário repensar o processo seletivo, que tem deixado de fora muitos daqueles que, à partida, seriam os primeiros a serem selecionados: os professores que exercem a sua função sem terem uma formação académica adequada.

Quanto às medidas de combate ao abandono, destacam-se, para os formandos que abandonaram, medidas de caráter socioeconómico e medidas de caráter institucional e pessoal (“Ter um psicólogo, assistente social, tentar entender melhor o lado da gente”, FA/IP IV).

Em face dos números do abandono e das percepções destes participantes, torna-se premente que se definam medidas que procurem colmatar índices tão elevados de abandono. Uma das formas de o fazer será, por exemplo, melhorar o planeamento destes cursos, o que, junto com a procura de novas formas de motivação dos formandos, pode evitar – segundo os próprios alunos que abandonaram – que este quadro se repita.

Esta parte da investigação que aqui trouxemos não encerra, naturalmente, todas as explicações possíveis para o que ocorreu nestes cursos no que se refere ao abandono. A questão geográfica/interioridade também mereceu destaque e deve ser objeto de reflexão por parte de quem organiza os cursos de formação de professores, nomeadamente os cursos de formação contínua. Este

estudo aponta ainda para a necessidade de se realizarem novas pesquisas para tentar perceber, por exemplo, o que fazem os formandos após a desistência de seus cursos, ou seja, como reconstruem as suas vidas no âmbito académico (que destino tomam, se decidem continuar após algum tempo, se mudam de profissão, ou fazem outro curso superior).

#### AGRADECIMENTOS:

São devidos agradecimentos a todos os participantes que, com visíveis sacrifícios do seu tempo, se disponibilizaram para responder às entrevistas.

Este artigo apresentado no XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação é financiado por: Fundos Europeus Estruturais e de Investimento, na sua componente FEDER, através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (COMPETE 2020) [Projeto nº 006971 (UID/SOC/04011)]; e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UID/SOC/04011/2013.

#### REFERÊNCIAS

- Aguilés, A. *et al* (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139-162.
- Almeida, L., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 16 (1,2), ano 12°. Consultado em fevereiro de 2014, em: <http://hdl.handle.net/1822/26571>.
- CEEEUPB - Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC (1996). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*.
- Costa, I. (2006). *Percursos de cientificidade em Educação: uma abordagem aos textos normativos*. Tese de doutoramento. Vila Real: UTAD. URI: <http://hdl.handle.net/10348/23>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco, *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 105-126. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gentilini, J., & Scarlatto, E. (2015). Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In C. Parente, L. Valle, & M. Mattos. *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso.
- Lamb, S. *et al* (2011). *School dropout and completion*. London: Springer.

- Lobo, M. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *ABMES Cadernos*, 25, 1-23.
- Loureiro, A. (2008). As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), 221-238.
- Nóvoa, A. (1995) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, M. (2009). *Complexidade da formação de professores – Saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Silva Filho, R., Motejunas, P., Hipólito, O., & Lobo, M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. 37 (132), 641-659.
- Tanuri, L. (2000). *História da formação de professores*. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, 61-88. Consultado em janeiro de 2015, em: [http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf).

# CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA GUINÉ-BISSAU

Fernando Guimarães<sup>1</sup>, José Carlos Morgado<sup>2</sup>, José Augusto Pacheco<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL),  
fernandoguimaraes@ie.uminho.pt*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL), jmorgado@ie.uminho.pt*

<sup>3</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL), jpacheco@ie.uminho.pt*

## Resumo

A cidadania é uma questão emergente que tem granjeado uma significativa centralidade política e social, sobretudo em contextos onde o baixo nível de vida das populações é uma questão socialmente preocupante com evidentes reflexos nas camadas mais vulneráveis, em particular, as mulheres e as crianças. Embora esta situação seja transversal a vários quadrantes sociais, ela é particularmente visível na área da educação, onde os efeitos se fazem sentir de forma mais intensa e prolongada. Na Guiné-Bissau, esta é uma realidade observável hoje, pesem embora as iniciativas levadas a cabo no setor da educação, tais como a promoção do acesso à escola, o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e a melhoria da rede escolar nacional. Assim se compreende a relevância da Educação para a Cidadania (EC), sobretudo se incidir em dimensões como aprender a ser, a estar, a relacionar-se, a participar e a decidir, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos conhecedores, responsáveis e interventivos em termos individuais, comunitários e sociais. Este texto apresenta algumas reflexões sobre a importância do currículo na EC, no quadro da reforma educativa em curso na Guiné-Bissau. Em nossa opinião, o currículo da EC deve organizar-se em torno de três eixos estruturantes – o individual, o relacional e o comunitário –, essenciais para o desenvolvimento de capacidades, competências e atitude que preparem os jovens para uma efetiva integração na sociedade.

Palavras-chave: currículo, educação para a cidadania, contextualização curricular.

## Abstract

Citizenship is an emerging issue that has a significant social and political centrality, especially in contexts where the low level of living conditions is an issue with obvious consequences among the most vulnerable, in particular women and children. Although this situation affects various social quarters, it is particularly visible in education, in which the effects are felt more intense and prolonged. In Guinea-Bissau, this is an observable reality today, despite the initiatives undertaken in the education sector, such as the promotion of access to school, the extension of compulsory schooling to nine years and the improvement of the national school network. The relevance of education for citizenship (EC) is therefore understandable, especially if one focus on dimensions such as learning to be, to relate with others, to participate and to decide, thus contributing to the formation of citizens knowledgeable, responsible and able to intervene in individual, social and community terms. This text presents thoughts on the importance of the curriculum of the EC in the framework of the ongoing educational reform in Guinea-Bissau. We argue that the curriculum of the EC should be organised around three fundamental axes – the individual, the community and relational – essential to the development of capacities, skills and attitudes that prepare young people for an effective integration into society.

Keywords: curriculum, education for citizenship, curricular context.

## 1 INTRODUÇÃO

As intensas e rápidas mudanças políticas, científicas, tecnológicas e económicas que têm perpassado a sociedade contemporânea geraram novos desafios cujas respostas, mais complexas e exigentes, reclamam uma outra postura dos cidadãos, só possível de concretizar numa dimensão que concilie o individual com o comunitário. Acresce, ainda, o facto de os reptos com que hoje nos confrontamos terem avivado a necessidade de cada contexto se estruturar em torno de eixos considerados fundamentais em qualquer sociedade democrática, como, por exemplo, a cultura, a cidadania, a equidade, os direitos humanos, a sustentabilidade, a justiça e a paz.



É neste sentido que a educação e, em particular, o currículo escolar podem fazer a diferença, sobretudo se forem idealizados [e concretizados] como nutrientes essenciais de uma educação de base para todos os cidadãos, alicerçada em princípios e valores que favoreçam a inclusão e promovam quer o acesso à cultura, quer a superação das desigualdades sociais, quer, ainda, o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para continuar a aprender ao longo da vida.

Nesta ordem de ideias, a escola, enquanto artefacto que estimula a partilha, a entajuda e a aprendizagem, configura-se como um espaço e um tempo propícios para a concretização dos propósitos enumerados. Mesmo reconhecendo, com Formosinho e Machado (2011), que a democratização da escola ficou aquém do esperado, restringindo-se a garantir apenas a igualdade de acesso, tal facto não pode minorar o ensejo da adoção de políticas e práticas educativas que criem condições para reorganizar a escola e fazer dela um verdadeiro esteio de diversificação curricular e diferenciação pedagógica, afinal elementos fulcrais para uma efetiva igualdade de sucesso.

Esta situação é particularmente sensível nos Países do Sul Global, como é o caso da Guiné-Bissau, onde o desenvolvimento humano, o combate à pobreza, o crescimento do país em termos económicos, a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento das áreas prioritárias são aspirações ainda pouco conseguidas e que continuam a preocupar os decisores tanto a nível interno como a nível internacional.

Foi com o objetivo de refletir em torno dos aspetos referidos que organizámos o texto que a seguir se apresenta. Após uma primeira abordagem aos conceitos de cidadania e de cidadania cultural, refletimos sobre a importância da educação e do currículo na sua concretização. Em momento posterior, abordamos o caso específico da Guiné-Bissau, dedicando-nos a compreender as principais transformações a imprimir no setor educativo através da reforma curricular em curso. No final, delineamos algumas considerações que pretendem estimular novas reflexões acerca de um tema que se mantém atual e pertinente.

## 2 DO CONCEITO DE CIDADANIA

Parece não suscitar controvérsia o facto de em certas regiões do Mundo a cidadania ser uma questão emergente que tem conseguido uma efetiva centralidade política e social, sobretudo em contextos onde o baixo nível de vida das populações é uma questão preocupante com evidentes reflexos nas camadas mais vulneráveis, em particular, as mulheres e as crianças. Embora esta situação seja transversal a vários quadrantes sociais, como demonstram os indicadores de desenvolvimento publicados, em 2013, 2014 e 2015, nos Relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ela é particularmente visível na área da educação, onde os efeitos se fazem sentir de forma mais intensa e prolongada.

Mas, a que nos referimos quando falamos de cidadania?

A cidadania é hoje reconhecida como um atributo de qualquer cidadão, que envolve atitudes e comportamentos relacionados com o usufruto dos direitos e a obrigatoriedade de cumprimento dos deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Lei Fundamental (Constituição) de um país.

Contudo, o conceito de cidadania foi evoluindo ao longo do tempo, uma vez que, historicamente, não era extensível a todos os cidadãos. Só os homens ou os proprietários eram elegíveis para serem considerados cidadãos (UNESCO, 2015). Aliás, se analisarmos a evolução do conceito numa perspetiva diacrónica, constatamos que

a cidadania começou por ser, num certo sentido, muito mais um produto de exclusão do que de inclusão, uma vez que a sua atribuição e a conquista dos diferentes direitos a ela referenciáveis, em cada momento histórico, não só não ocorreu de forma simultânea, como pressupôs, em muitos casos, a manutenção de discriminações baseadas no género, idade, raça, condição ou classe social, escolaridade, propriedade, religião<sup>1</sup>

Hoje, a situação é bem diferente. Durante grande parte do século passado um conjunto intensivo de mudanças e transformações concorreram, de forma gradual, para uma compreensão mais inclusiva da cidadania, passando de uma abordagem mais restrita para um entendimento mais lato do próprio conceito (UNESCO, 2015). Perspetivas mais atuais do conceito de cidadania circunscrevem-na, em vários países, a um registo de igualdade jurídica de todos os cidadãos que vivam em tempos e espaços nacionais comuns.

---

<sup>1</sup> Cf. Recomendação n.º 1/2012, de 24 de janeiro, do Ministério da Educação e Ciência e Conselho Nacional de Educação.

Daí a importância que tem sido reconhecida à Educação para a Cidadania, uma vez que visa formar as pessoas para tomar decisões e assumir responsabilidades individuais, comunitárias e sociais. Esta formação encontra na escola um local privilegiado, já que “constitui um importante contexto para a aprendizagem do exercício da cidadania”, sobretudo porque nela desaguam grande parte das “preocupações transversais à sociedade” que, de forma mais ou menos explícita, constituem eixos estruturantes do próprio conceito de cidadania. Podemos citar, a título exemplificativo, os direitos humanos, a cultura da paz, a igualdade de género, a justiça curricular, a preservação do ambiente, entre outros. No fundo, um conjunto de aspetos que reclamam a formação de indivíduos capazes de reclamar os seus direitos sem deixar de cumprir escrupulosamente os seus deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, independentemente da sua origem social, económica ou religiosa.

### 3 CURRÍCULO E CIDADANIA CULTURAL

Neste segmento do texto começamos por clarificar a que nos referimos quando falamos de currículo, de cultura e de cidadania cultural. A partir daí, tentamos caracterizar a cultura que hoje perpassa a maior parte das sociedades contemporâneas e relacioná-la com o currículo que se desenvolve em contexto escolar, de modo a criar condições para uma vivência, em cada contexto, de uma efetiva cidadania cultural.

Começando pela noção de currículo importa desde logo lembrar que, independentemente de se tratar de um conceito polissémico, atributo que justifica a profusão de definições que foram sendo engendradas ao longo do tempo, o currículo é um artefacto político e cultural. É nesse sentido que Grundy (1998: 5) reitera que o currículo não pode visto como “um conceito abstrato” cuja existência se possa desligar da experiência humana”, considerando, por isso, que se trata de uma construção cultural e “um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Daí Pacheco (2003) alertar para a necessidade de a educação, entendida como espaço de participação de cada indivíduo como ator curricular, “legitimar curricularmente a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais”. No fundo, um desiderato só possível de concretizar se o currículo deixar de ser visto como um plano elaborado por especialistas para os professores aplicarem na escola, passando a ser compreendido como um artefacto cultural e uma proposta educativa, isto é, um projeto formativo que, associando o plano das intenções ao terreno das práticas, veicula um determinado recorte social e cultural.

Relativamente à noção de cultura, por questão de espaço, cingimo-nos à noção trabalhada por Laraia (2001: 14)<sup>2</sup>, que considera cultura como uma construção complexa que “inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro”. Ainda que se trate de uma noção que não se circunscreve a uma dimensão estritamente biológica, já que requer aprendizagem e transmissão de conhecimentos, não deixa de ser generalista e restritiva quando comparada com definições de outros autores, que concebem a cultura como “um sistema de conceções inatas através das quais os indivíduos comunicam e desenvolvem o seu conhecimento, impondo um significado ao mundo e procurando respostas para o tornar compreensível”, ainda que em certas circunstâncias possa ser encarado como “um mecanismo de controlo do comportamento” (Geertz, 1973). Em suma, uma noção de cultura que a posiciona numa confluência de ideias “condicionadas a comportamentos específicos/padrão de determinados grupos sociais instruídos aos seus membros ou imitados por estes” (Comprido, 2013: 2). Uma última nota para referir que, podendo funcionar como um mecanismo de controlo (Geertz, 1973), a cultura é um dos eixos estruturantes tanto da política cultural como da própria cultura política (Chaúí, 2006), sendo, por isso, determinante na inclusão ou exclusão dos indivíduos em termos sociais.

Passando agora ao terceiro conceito e tendo em conta que a cidadania se refere à pertença de um indivíduo a um grupo/uma sociedade e aos direitos e deveres – sociais, políticos e civis – que possui, a Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC) considera que a cidadania cultural é o direito ao conhecimento e à representação cultural desse indivíduo (UMIC, 2013)<sup>3</sup> – direitos relacionados com a produção cultural, a diversidade linguística, a diversidade de manifestações, entre outros.

Partindo das noções abordadas, importa agora referir dois aspetos que interpelam a educação e a escola e, por consequência, o currículo que aí se desenvolve.

<sup>2</sup> A autora trabalha esta noção a partir do livro de Edward Tylor – *Primitive Culture* – publicado em 1871.

<sup>3</sup> UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP”. Acedido em 20 de Novembro, disponível em <http://www.umic.pt/>

Em primeiro lugar, o facto de a cultura não estar a ser considerada em toda a sua plenitude, sobretudo por certos projetos culturais, geridos por empresas em detrimento do Estado, limitarem o seu campo de ação, cingindo-a ao domínio das artes por serem mais fáceis de conseguir uma noção de cultura no senso comum, por se tornarem mais visíveis na sociedade e por gerarem um retorno mais célere (Chauí, 2006).

Em segundo lugar, o facto de hoje estarmos inseridos naquilo que Lipovetsky e Serroy (2010) identificam como Cultura Mundo para se referirem à emergência de um modelo de sociedade (mundo hipermoderno) que surge em finais do século XX, se norteia por um novo sistema de valores e se funda numa nova noção de cultura. Uma noção de cultura que se alterou e ampliou significativamente (o turismo, a arte, a moda, o urbanismo, a publicidade, entre outros, fazem agora parte dessa cultura), transcendeu fronteiras (fruto da torrente globalizadora que nos tem assolado nos últimos anos), diluiu dicotomias, enfrentou as ideias de hierarquia, autoridade e riqueza, revaloriza o sector económico (já em plena expansão) e pulveriza e intensifica a oferta de bens mercantis e simbólicos (livros, música, moda, design, inovações tecnológicas, gastronomia...).

No fundo, uma mudança cultural que está a transformar significativamente o Mundo atual e que permite a Lipovetsky (2016: 14) afirmar que estamos a caminhar para uma civilização do ligeiro, ao afirmar que:

Vivemos numa era do triunfo da leveza, tanto no sentido literal como metafórico do termo. É uma cultura quotidiana de ligeireza mediada pelos mass media que nos governam, o universo do consumo que não deixa de exaltar os referenciais hedonistas e lúdicos. Através dos objetos, dos lazeres, da televisão, da publicidade, difunde-se um ambiente de divertimento permanente e de incitamento ao "gozo" dos prazeres imediatos e fáceis. Substituindo a coerção pela sedução, o dever pelo hedonismo, a solenidade pelo humor, o universo consumista tende a exibir-se como um universo aliviado de toda a gravidade ideológica, de toda a espessura de sentido. O ligeiro, entendido no primeiro ou no segundo sentido, tornou-se um dos grandes espelhos onde se reflete a nossa época".

Como facilmente se depreenderá, esta transformação cultural reflete-se na escola, em particular no currículo que aí se desenvolve, compelindo os atores escolares a reposicionar-se e a encontrar caminhos que permitam dar resposta aos novos reptos sociais e culturais com que se deparam. Trata-se de um desafio importante uma vez que se verifica que, por contingências várias, continua-se em muitos casos a privilegiar uma dimensão mais instrumental e mais utilitarista da educação e do currículo em detrimento da afirmação de valores inerentes ao desenvolvimento humano e à construção de uma cidadania plena, nomeadamente de uma verdadeira cidadania cultural.

Ora, sendo o currículo um artefacto social e cultural é a este nível que se poderão encetar mudanças que permitam concretizar os aspetos referidos, cabendo aos professores, enquanto profissionais do currículo, assumir um outro protagonismo nesse processo. Assim, torna-se imprescindível a adoção de um conceito de currículo substancialmente diferente do que tem imperado até agora, o que implica a "passagem de um currículo técnico, pressupostamente asséptico, porque hermeticamente fechado e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural" (Sousa, 2004: IV). No fundo, um currículo que resulte de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades (Morgado, 2002), permitindo que os vários intervenientes no processo educativo se sintam corresponsabilizados pela conceção e realização desse projeto formativo comum.

#### **4 O CASO ESPECÍFICO DA GUINÉ-BISSAU**

A República da Guiné-Bissau, país independente desde 1974, está entre os países mais pobres e com maior dependência externa (Salgado, 2013). Com efeito, de acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano 2015, a Guiné-Bissau ocupava, em 2015, a posição número 178 no ranking das 188 nações presentes no Índice de Desenvolvimento Humano e seus componentes (PNUD, 2015).

A população é na sua maioria jovem, vivendo maioritariamente em meio rural com um crescimento anual na ordem dos 3%, sendo que no grupo etário dos 7 aos 17 anos esse crescimento rondou nos últimos anos os 39% (Barreto, 2012). Segundo o Ministério da Educação Nacional (MEN), o acesso à escola, nomeadamente ao ensino básico ainda não é universal, existindo, no que às taxas de aprovação diz respeito, um grande abandono escolar e enormes disparidades regionais e de género (MEN, 2010).

No relatório n.º 15/194 do Fundo Monetário Internacional (FMI), a instabilidade política vivida no País desde a sua independência, onde ocorreram 18 golpes, tentativas de golpe e supostos golpes militares (FMI, 2015) e as dificuldades económicas e financeiras que têm assolado a população guineense e a acentuada carência de formação qualificada do corpo docente têm contribuído para perpetuar alguns problemas educativos, nomeadamente ao nível do aproveitamento escolar, do abandono precoce e das desigualdades de género (Barbosa et al., 2003).

O sistema educativo da Guiné-Bissau, com forte dependência da ajuda externa, continua a não dispor de condições que permitam criar expectativas positivas face à evolução da situação escolar. Porém, para Barreto (2012), os dados estatísticos indiciam uma evolução no acesso aos níveis do ensino básico e do ensino secundário e nos últimos anos assistiu-se a

um enorme esforço de intervenção, traduzido numa pluralidade de estudos de diagnóstico, na elaboração de normativos e na realização de tarefas que apontam para a reforma do sistema educativo no sentido de uma maior adaptação ao contexto guineense e da atualização científica e pedagógica. (2)

Esta é uma realidade observável, pesem embora as iniciativas levadas a cabo no setor da educação, tais como, a promoção do acesso à escola, o alargamento da escolaridade obrigatória e a melhoria da rede escolar nacional (Lopes, 2014). O atual governo guineense iniciou uma ambiciosa agenda de reformas para enfrentar os desafios do desenvolvimento do País. Para tal, adotou um Plano Estratégico destinado a “consolidar o progresso anterior, a impulsionar o desenvolvimento socioeconómico em 2014-2018, e a lançar a Guiné-Bissau em um círculo virtuoso de progresso até 2025” (FMI, 2015: 6).

O MEN publicou um Documento Orientador (DO) da Reforma Curricular do Ensino Básico – RECEB, fruto do trabalho de recolha, consulta e análise de informação existente em documentos elaborados pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). Este documento visa orientar a metodologia a adotar na implementação da reforma curricular guineense (MEN, 2015). À luz da LBSE, a estrutura geral do ensino básico apresentada no DO divide-se em três ciclos, sequenciais, de: quatro anos (duas fases); dois anos (uma fase); e, três anos (uma fase).

O MEN fundamenta a aposta na educação como um dos setores prioritários na Guiné-Bissau, uma vez que para além de duas outras justificações (relação com as potencialidades naturais, sociais e culturais; níveis de desenvolvimento humano), existe o facto de se verificar uma “cidadania frágil”. Como consequência destas premissas, as medidas do governo guineense ao nível das políticas públicas de educação contemplarão a formação emancipadora dos cidadãos; a valorização dos recursos humanos; e, a promoção da igualdade de acesso e de oportunidades para todos (MEN, 2014).

Assim se compreende a relevância da Educação para a Cidadania (EC), sobretudo se incidir em dimensões como aprender a ser, a estar, a relacionar-se, a participar e a decidir, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos conhecedores, responsáveis e interventivos em termos individuais, relacionais e comunitários. Nesse empreendimento, o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) contribuirá, certamente, para facilitar o desenvolvimento desses desideratos.

É perfilhado hoje em dia que o Ensino Básico é um eixo estruturante do desenvolvimento humano, devendo, por isso, proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos essenciais e o desenvolvimento de competências relevantes para a sua formação individual, relacional e comunitária. Para o efeito, na estrutura curricular deste ciclo de ensino surgem diversas componentes curriculares, entre as quais a de Formação para a Vida onde se integra uma nova área disciplinar, denominada Educação para a Cidadania (1.º e 2.º Ciclos) e Educação para a Vida (3.º Ciclo).

A disciplina de Educação para a Cidadania/Educação para a Vida deverá, então, desenvolver-se com base num programa que, sem descuidar os pressupostos plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, se estruture a partir de três eixos principais – o individual; o relacional; e, o comunitário – e se dimensione através de valores, atitudes e comportamentos que concorram para a construção e consolidação de uma sociedade moderna e inclusiva, só possível através da exploração de diferentes dimensões tais como a valorização dos Direitos Humanos, a cultura da paz, a igualdade de género, a educação para o desenvolvimento, a preservação do ambiente, e educação para a saúde, a educação para os media, a justiça curricular, entre outros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidadania é hoje uma questão primordial em países nos quais as populações apresentam baixos níveis de vida, nomeadamente nas camadas sociais mais vulneráveis. A Guiné-Bissau surge assim

como um país no qual este conceito merece centralidade nos programas de ensino na escolaridade obrigatória. O currículo constitui-se num instrumento relevante para a promoção da inclusão social e da cidadania cultural. Pretende-se, assim, que o ensino favoreça o pensamento crítico, as destrezas comunicativas e as capacidades de viver em comunidade, destacando as dimensões individual, relacional e comunitária. No fundo, operacionalizar as relações emergentes entre currículo e cidadania cultural e fomentar um conjunto de aspetos inerentes a uma sociedade democrática, plural e inclusiva que o atual governo guineense ambiciona construir.

## REFERÊNCIAS

### Livros e artigos citados

- Barbosa, F.; Lacerda, A.; Rosa, T. & Landim, R. (2003). *Educar para uma vida melhor. Guia do professor*. Bissau: MNE – INDE.
- Barreto, M. A. (2012). Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: Compromisso entre a identidade e a dependência. In: *Atas do Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: Percursos do Saber e da Ciência*. Lisboa: IICT – ISCSP/UTL.
- Chauí, M. (2006). *Cidadania cultural. O direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Comprido, A. (2013). *Cultura(s), cidadania e desenvolvimento*. In <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2013002.pdf>. Acesso em 13.07.2016.
- FMI (2015). *Consultas de 2015 ao abrigo do artigo IV e pedido de acordo trienal no âmbito da facilidade de crédito alargado – comunicado de imprensa, relatório do corpo técnico, e declaração do administrador para a Guiné-Bissau*. Washington, D.C.: FMI.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, igualdade e autonomia. *Elo*, 18, 15-26.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nova Iorque: Basic Books. In <http://books.google.pt/books?id=BZ1BmKEHti0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 13.07.2016.
- Grundy, S. (1998). *Productos o praxis del currículum*. (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Laraia, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico* (14ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A cultura mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. (2016). *Da Leveza*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, L. S. L. (2014). *A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Uma análise do processo de construção política*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- MEN (2010). *Programa Trienal para o Desenvolvimento da Educação*. In [http://www.gov.gw/index.php?option=com\\_content&view=featured&Itemid=101&lang=pt](http://www.gov.gw/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101&lang=pt). Acesso 4.07.2016.
- MEN (2014). *Eixo III. Promover o Desenvolvimento e a Valorização dos Recursos Humanos*. In [http://www.gov.gw/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250:pta02&catid=314:prg&Itemid=227&lang=pt](http://www.gov.gw/index.php?option=com_content&view=article&id=250:pta02&catid=314:prg&Itemid=227&lang=pt). Acesso 7.07.2016.
- MEN (2015). *Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB)*. Bissau: INDE.
- Morgado, J. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In M. Fernandes *et al.*, *O particular e o global no virar do milénio*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 1031-1040.
- Pacheco, J. A. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. In <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>. Acesso 8.07.2016.
- PNUD (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015. O Trabalho como motor do Desenvolvimento Humano*. Washington DC, EUA: Communications Development Incorporated.

Salgado, M. C. (2013). *Educação e desenvolvimento. Um dualismo na sociedade global*. Viseu: UCP – CRB (Dissertação de Mestrado).

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

Sousa, J. M. (2004). Um currículo ao serviço do poder? *Tribuna da Madeira. Educação*, pp. I-IV.

UMIC (2013). Cidadania cultural. In <http://www.unic.pt/>. Acesso 20.07.2016.

### **Legislação consultada**

Recomendação n.º 1/2012, publicada no Diário da República, 2.ª série – n.º 17 de 24 de janeiro, onde o Ministério da Educação e Ciência, através do Conselho Nacional de Educação, emite uma recomendação sobre a Educação para a Cidadania.

# A COOPERAÇÃO PORTUGUESA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS EM ANGOLA

Sara Poças<sup>1</sup>, Sílvia Azevedo<sup>2</sup>, Júlio Gonçalves dos Santos<sup>3</sup>, Amélia Lopes<sup>4</sup>,  
Teresa Medina<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) (PORTUGAL), [sarapocas@gmail.com](mailto:sarapocas@gmail.com)

<sup>2</sup>FPCEUP e CEAUP (PORTUGAL), [azevedosilvia@hotmail.com](mailto:azevedosilvia@hotmail.com)

<sup>3</sup>Instituto da Educação da Universidade do Minho e CEAUP (PORTUGAL), [jgpsantos@ie.uminho.pt](mailto:jgpsantos@ie.uminho.pt)

<sup>4</sup>FPCEUP (PORTUGAL), [amelia@fpce.up.pt](mailto:amelia@fpce.up.pt)

<sup>5</sup>FPCEUP (PORTUGAL), [tmedina@fpce.up.pt](mailto:tmedina@fpce.up.pt)

## Resumo

Neste artigo pretende-se compreender de que forma é que o Programa *Saber Mais* contribuiu para a implementação das políticas educativas nacionais e internacionais aplicadas em Angola, e, desta forma, para a melhoria da qualidade na formação dos professores.

A reforma do sistema de educação (2001-2012) implicou várias reestruturações, algumas das quais sob a influência de várias agências internacionais, como é o caso da reestruturação da formação de professores preconizada no *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* (PMFP) (2008-2015) (MED, s/d) e da aposta na formação de quadros nacionais organizada no *Plano Nacional de Formação de Quadros* (PNFQ) 2013-2020 (GA,2012).

O Programa *Saber Mais* - Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola (2009-2013), promovido pela Cooperação Portuguesa (CP), visa a colocação de professores portugueses em Escolas de Formação de Professores (EFP) de algumas províncias de Angola, integradas no Ensino Médio, essencialmente para formação inicial e em exercício de docentes, para criação e dinamização de Centros de Recursos Pedagógicos e apoio à estruturação da rede nacional de formadores de referência. Este programa faz parte de uma geração de projetos da CP que investem na formação de professores, estando o conceito de qualidade em educação ligado aos processos de cooperação.

Para a realização do estudo optou-se por uma metodologia qualitativa, em que se faz análise dos documentos PMFP e PNFQ, acima referidos, e outros de agências internacionais com influência na política educativa angolana (eg: UNESCO, BM) e às entrevistas semiestruturadas a agentes da cooperação e a responsáveis das Escolas de Formação de Professores de províncias em que houve a atuação do *Saber Mais* e a decisores do Ministério da Educação. Com esta análise pretende-se conhecer os parâmetros definidos por e para Angola para a melhoria da formação de professores e quais as perspetivas relativamente aos contributos do *Saber Mais* para as políticas educativas de Angola.

A análise dos dados aponta para a contribuição do *Saber Mais* a nível da implementação da metodologia da Abordagem Por Competências, apresentada no PMFP, e da melhoria das práticas laboratoriais dos professores de ciências, sendo estas dimensões efeitos da melhoria da qualidade. Pode referir-se ainda que existe uma dispersão concetual sobre qualidade, que contribui para uma igual dispersão das perceções da melhoria da qualidade da formação dos professores neste contexto.

Palavras-chave: Angola, Cooperação Portuguesa, políticas educativas, formação de professores

## Abstract

This article aims to understand in what way *Saber Mais* program contributed to the implementation of national and international educational policies in Angola, and thus to improve the quality of teacher education.

The reform of the education system (2001-2012) involved several restructurings, some of which under the influence of several international agencies, such as the restructuring of teacher education advocated in the *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (PMFP)* (2008-2015) (MED, s/d) and focus on training of national staff organized in the *Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) 2013-2020* (GA, 2012).

*Saber Mais* - Program to Support the Strengthening of Secondary Education in Angola (2009-2013), promoted by the Portuguese Cooperation (CP) aims the placement of Portuguese teachers in Teacher Training Schools in some provinces of Angola, integrated in Secondary Education, essentially for initial and in-service teacher training for creation and promotion of Pedagogical Resource Centers and support to the structuring of the national network of reference trainers. This program is part of a generation of CP projects that invest in teacher education, with the concept of quality in education linked to cooperation processes.

For this study it was opted to a qualitative methodology, in which it does the analysis to PMFP and PNFQ documents referred above, and other of international agencies with influence in the Angolan educational policy (eg: UNESCO, World Bank) and semistructured interviews to cooperation agents and to provincial responsible of Teacher Training Schools in which there was the action of *Saber Mais* and decision makers from the Ministry of Education. This analysis is intended to know the parameters defined by and for Angola to the improvement of teacher education and what the prospects relative to contributions from *Saber Mais* for educational policies in Angola.

The data analysis indicates the contribution of *Saber Mais* in the implementation of the methodology of *Abordagem Por Competências*, presented in PMFP, and the improvement of laboratory practices of science teachers, and these dimensions effects of quality improvement. It can refer to even if there is a conceptual dispersion of quality, which contributes to an equal dispersion of perceptions of improving the quality of teacher education in this context.

Keywords: Angola, Portuguese Cooperation, educational policies, teacher education

## 1 INTRODUÇÃO

Angola, após a proclamação da independência, em 1975, passou por um longo período de conflito armado, que terminou em 2002 (Zau, 2005).

Em 2001, perto do fim do conflito, o Ministério da Educação elaborou a “Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015” (GRA, 2001), a qual foi aprovada em Conselho de Ministros. Definiu também a Lei de Bases do Sistema da Educação (LBSE) (Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001) (Assembleia Nacional, 2001), atualmente ainda em vigor, que reestruturou o sistema da educação.

Relativamente à formação de professores, foi elaborado, em 2007, o Plano Mestre de Formação de Professores, um documento que regula a formação de professores em Angola (MED, s/d).

Posteriormente, foram publicados vários documentos de estratégia nacional: A Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025” que, apesar de estar referida em todos os restantes documentos, não é de acesso público (o que explica o facto de este documento não ser diretamente citado); o Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 (MPDT, 2012), um plano a médio prazo que operacionaliza a Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”; a Estratégia Nacional de Formação de Quadros e o Plano Nacional de Formação de Quadros (GA, 2012a; GA, 2012b), que regulam a formação de quadros nacionais e estão articulados com a Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”.

No sistema educativo angolano, a formação de professores enquadra-se a nível do 2.º ciclo do ensino secundário (formação média normal) e do ensino superior (graduação e pós-graduação académica).

As agências internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, o Brookings Institute, têm lançado diretivas relativamente à importância da formação de professores (Banco Mundial, 2011; Brookings, 2012; UNESCO, 2013), algumas das quais são seguidas por Angola e estão refletidas nestes documentos.

A educação também é um setor prioritário para a cooperação portuguesa, sendo a formação de professores uma estratégia mais recente (Ferreira, 2012).



O objetivo deste artigo é compreender de que forma é que o Programa *Saber Mais* contribuiu para a implementação de políticas educativas nacionais e internacionais aplicadas em Angola, e, desta forma, para a melhoria da qualidade na formação dos professores.

## 2 GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E QUALIDADE

A educação reflete os efeitos da globalização, essencialmente do modelo neoliberal (Charlot, 2007). Cada estado segue uma “agenda global estruturada para a educação” (Dale, 2004: 426), tendo os interesses económicos os seus efeitos sobre os sistemas educativos.

Deste modo, há uma tendência para a uniformização das ideias, das estruturas e das políticas, sendo que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos” (Dale, 2004: 425), criando-se um “isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo” (Dale, 2004: 427).

Para esta perspectiva contribuem organizações como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial, o FMI e a OMC, que assumem um papel relevante na definição dos princípios, normas, regras e procedimentos da cultura e da política mundial (Dale, 2004; Charlot, 2007). Além disso, apresentam-se como importantes veículos de transmissão e difusão de ideias fundamentais acerca da educação, que influenciam a forma como esta deve ser entendida, organizada e gerida (Samoof, 2003). No que se refere à qualidade da educação e à formação inicial e contínua dos professores, estas dimensões são consideradas como fundamentais para o sucesso do projeto Educação Para Todos (EPT) e, conseqüentemente, para a qualidade da aprendizagem, em que os professores são considerados um dos fatores-chave da melhoria da qualidade da educação (Yates, 2007; UNESCO, 2004). Segundo o *Global Monitoring Report* (GMR), de 2005, da UNESCO (UNESCO, 2004), são considerados fundamentais para a qualidade da educação, um sistema escolar convencional e presencial e o investimento na formação inicial e contínua dos professores (UNESCO, 2004; Yates, 2007). O relatório da UNESCO de 2013, precisamente sobre o tema *Teaching and Learning for Development*, coloca a tónica no papel dos professores e na aprendizagem equitativa, preparando a agenda pós-2015 (UNESCO, 2013).

Para o Banco Mundial, a qualidade da educação é definida, quer pelo ambiente de aprendizagem, quer pelos resultados dos alunos. Uma grande variedade de políticas e outros fatores adaptados às condições locais podem proporcionar uma escolarização eficaz, embora esta também possa ser afetada pela disponibilidade de recursos. As políticas e os investimentos do setor público podem também influenciar a qualidade da educação (World Bank, 1995).

Embora as questões da qualidade na educação sejam amplamente discutidas, quer a nível académico, quer a nível das práticas, com definição de diferentes parâmetros, a verdade é que há uma falta de consenso sobre esta questão, verificando-se constantes mudanças dos parâmetros a ser considerados para esta qualidade (Watty, 2003).

## 3 PROGRAMA SABER MAIS

A educação é um setor prioritário para a cooperação portuguesa, principalmente nos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), apesar de só ultimamente haver uma estratégia reguladora deste setor. No início da década de 1990, era comum o envio de professores portugueses para lecionarem em instituições do ensino secundário, dando respostas avulsas às solicitações. Essa prática tem vindo a ser substituída pela integração dos professores em projetos e ações de apoio ao sistema de ensino local, através da formação de professores, da formação de formadores e, conseqüentemente, do fortalecimento dos sistemas de ensino, através do enquadramento numa perspectiva do desenvolvimento de capacidades<sup>1</sup>, princípios introduzidos pela cooperação portuguesa, em 2006, no documento *Uma Visão Estratégica da Cooperação Portuguesa* (Ferreira, 2012; IPAD, 2011).

---

<sup>1</sup> Os princípios básicos do desenvolvimento de capacidades são os seguintes:

“1. Os países parceiros identificam as necessidades de apoio, com base nas prioridades de desenvolvimento nacional (alinhamento) e tendo presentes as áreas em que a Cooperação Portuguesa tem vantagens comparativas.

2. Promove a apropriação e gestão pelo país parceiro.

3. Tem em consideração o país e as suas especificidades.

A abordagem de desenvolvimento de capacidades é essencial para apoiar a renovação e melhoria dos sistemas educativos dos países parceiros, reforçando a sua liderança dos processos de desenvolvimento e de mudança, pelo que é preciso salientar a adoção, pelo IPAD<sup>2</sup>, em 2010, das **Diretrizes para o Desenvolvimento de Capacidades**<sup>3</sup>. Alguns dos princípios definidos neste âmbito englobam a promoção da apropriação e gestão da ajuda ao desenvolvimento pelo país parceiro; a tomada em consideração das especificidades do país parceiro e dos níveis de capacidade existentes; a necessidade de ter subjacente o conjunto mais amplo de reformas, evitando intervenções isoladas e desfasadas; a utilização dos sistemas e estruturas nacionais, evitando unidades de implementação paralelas; a necessidade de um envolvimento de longo prazo; e a orientação para os resultados e para os efeitos que estes produzem no desenvolvimento sustentável de capacidades. (Ferreira, 2012: 34)

Esta abordagem, centrada na formação de professores e de formadores, é clara nos programas de cooperação mais recentes, como é o caso do Programa *Saber Mais*, em Angola, tornando-os “mais complexos e exigentes, originando, em alguns países, alguma dificuldade na seleção de pessoas com perfil e competências adequadas.” (Ferreira, 2012: 41).

O Estudo promovido pela coligação portuguesa da Campanha Global pela Educação “*Entre o Saber e o Fazer: a Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*”, publicado no início de 2012, apresenta as seguintes **evoluções** conceptuais e estratégicas da cooperação portuguesa:

- a) maior preocupação com a formação dos recursos humanos do que com a construção de infraestruturas;
- b) passagem da substituição de professores em estabelecimentos do ensino secundário para programas de formação de professores (como já foi referido anteriormente);
- c) maior envolvimento de outros parceiros portugueses na elaboração e gestão dos programas de educação (como Escolas Superiores de Educação, ONG e outros atores da sociedade civil);
- d) transformação da política das bolsas de estudo;
- e) transição para uma abordagem mais integrada da assistência técnica, apoiando o desenvolvimento de capacidades a longo prazo (Ferreira, 2012).

No mesmo documento, são apontadas como principais dificuldades (que acontecem devido a características da cooperação portuguesa, não sendo específicas do setor da educação):

- I. Inexistência de uma abordagem estratégica, holística e integrada para a cooperação no setor da Educação;
- II. Dificuldades de coordenação dos atores da cooperação portuguesa, agravada pela insuficiente capacidade de coordenação do IPAD;
- III. Insuficiente cultura de avaliação e incorporação das lições aprendidas;
- IV. Fraca coordenação e trabalho conjunto com outros doadores;
- V. Falta de previsibilidade dos financiamentos. (Ferreira, 2012: 43-47)

---

4. Tem em consideração os níveis de capacidade existentes e define intervenções concretas de apoio ao DC a partir deles.

5. Tem subjacente o conjunto mais amplo de reformas, ao nível tanto da macroestrutura do Estado como da sua envolvente sectorial e regional. Evitam-se intervenções isoladas e desfasadas da abordagem global ao país ou sector e integra-se o desenvolvimento de capacidades em programas mais vastos de apoio ao desenvolvimento do país parceiro.

6. Utiliza os sistemas e estruturas nacionais, trabalhando junto das estruturas que são objeto da intervenção, evitando assim a criação de unidades de implementação paralelas.

7. Sempre que viável, harmoniza os procedimentos com os outros doadores presentes no terreno, como forma de potenciar a utilização de abordagens harmonizadas.

8. Considera opções diferentes e inovadoras para o apoio ao desenvolvimento de capacidades.

9. Implica um envolvimento de longo prazo.

10. Orientação para resultados. As intervenções garantem que os recursos e as atividades estão orientados para os resultados que se esperam alcançar e que estes produzem efeitos no desenvolvimento sustentável de capacidades.” (IPAD, 2011: 140).

<sup>2</sup> Atualmente designado por Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL).

<sup>3</sup> Texto a negrito no documento original.

Em Angola, a ajuda internacional tem sofrido várias mudanças ao longo da última década:

(...) nos primeiros anos pós-conflito, a ajuda de emergência (desmobilização de combatentes, reassentamento das populações) e o alívio da dívida representavam mais de metade da APD total e, a partir de 2005, o declínio da ajuda humanitária não foi compensado por um aumento correspondente da ajuda ao desenvolvimento. Isto corresponde ao reconhecimento da capacidade que Angola possui para financiar o seu próprio desenvolvimento, dadas as receitas geradas pela exploração de recursos naturais. (Ferreira, 2012: 55)

Assim, os doadores reformularam as suas estratégias de cooperação, sendo as ações orientadas para a disponibilização de assistência técnica e de desenvolvimento de capacidades, juntamente com o governo, a nível de reformas, reforço institucional e apoio à governação e à democracia (Ferreira, 2012).

Ao nível de cooperação bilateral<sup>4</sup>, a Cooperação oficial Portuguesa está representada na formação de professores do ensino secundário através do já referido Programa *Saber Mais* – Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário (inicialmente designado PARES – Projeto de Reforço do Ensino Secundário). Este programa teve início em 2009, em duas Escolas de Formação de Professores<sup>5</sup> de províncias do litoral do país (EFP de Benguela e EFP Patrice Lumumba no Namibe), tendo iniciado o programa, no ano 2012, numa nova província (EFP de Cabinda). As atividades do programa centram-se na formação inicial e formação em exercício de professores, realizada por professores portugueses de várias áreas científicas (língua portuguesa, educação física, educação visual e plástica, biologia, química, física, matemática, informática), os quais também dinamizam atividades extracurriculares e um Centro de Recursos criado pelo Programa, com o apoio da EFP. A assistência técnica do Programa *Saber Mais* tem sido realizada pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).

#### 4 SISTEMA EDUCATIVO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

A *Lei de Bases do Sistema da Educação* (LBSE) (Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001) (Assembleia Nacional, 2001), atualmente em vigor, reestruturou o sistema da educação de acordo com o que se apresenta na figura 1.

No sistema educativo angolano, a formação de professores enquadra-se a nível do 2.º ciclo do ensino secundário (formação média normal - ensino médio) e do ensino superior (graduação e pós-graduação académica), devendo o professor ter as seguintes habilitações:

- *Para lecionar na Educação Pré-escolar (3 a 5 anos):* formação média normal de professores do pré-escolar (ministrada pelos Magistérios Primários);
- *Para lecionar no Ensino Primário (1ª à 6ª classe):* formação média normal de professores do ensino primário (ministrada pelos Magistérios Primários);
- *Para lecionar no 1.º ciclo do Ensino Secundário (7ª à 9ª classe):* formação média normal de professores do 1º ciclo do ensino secundário (ministrada pelas EFP). A formação para o 1.º ciclo do ensino secundário tem 8 especialidades: língua portuguesa, língua francesa, língua inglesa, matemática e física, história e geografia, biologia e química, educação visual e plástica, educação física;
- *Para lecionar no 2.º ciclo do Ensino Secundário (10ª à 12ª/13ª classe):* formação superior, com agregação pedagógica (ministrada nos ISCED e nas Escolas Superiores Pedagógicas).

<sup>4</sup> **Cooperação bilateral:** Cooperação em que os governos doadores canalizam os seus fundos de Ajuda diretamente para os receptores, sejam estes governos ou outras organizações (IPAD, 2005: 50).

<sup>5</sup> Instituições de Formação de Professores do Ensino Médio.

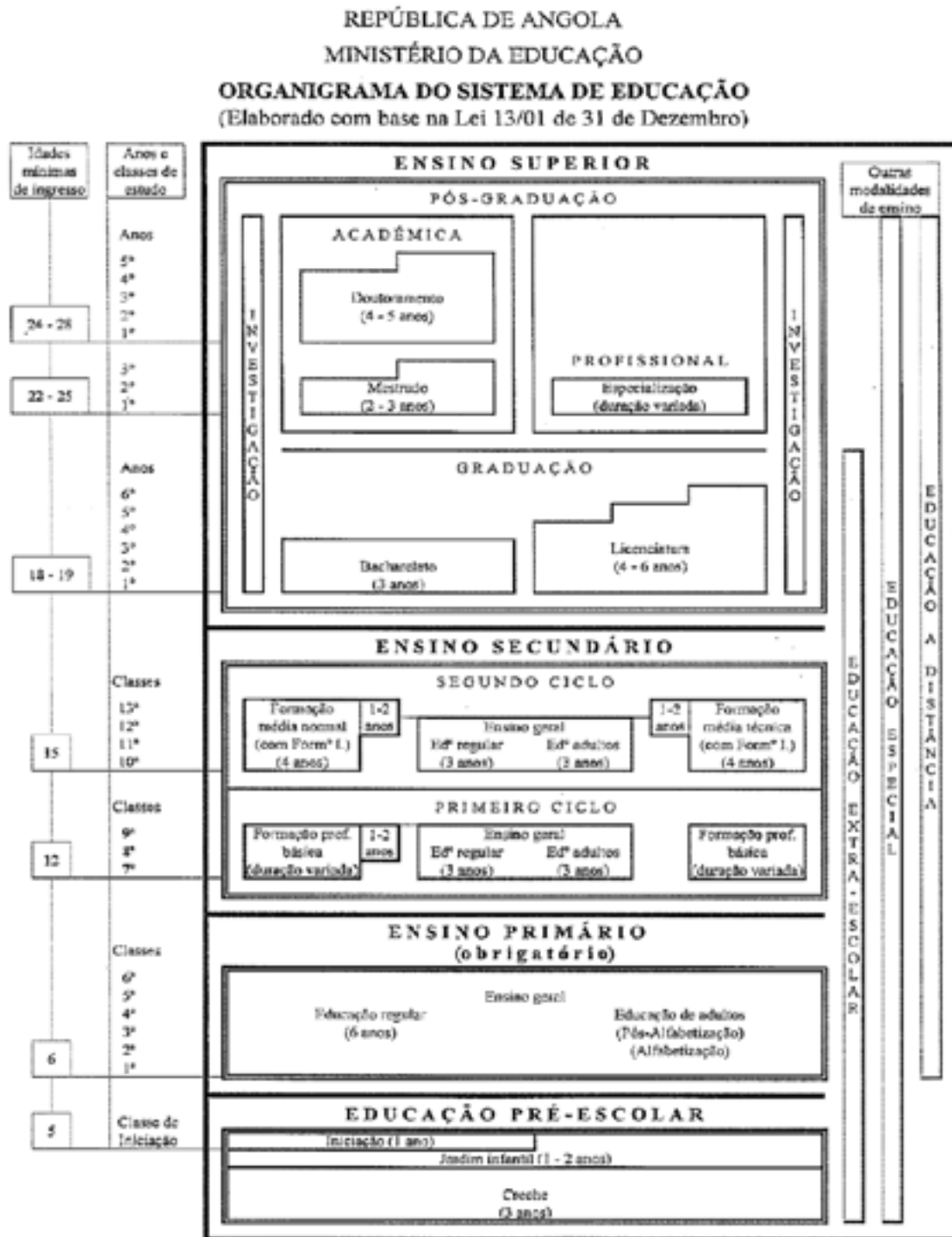


Fig. 1. Organigrama do Sistema de Educação (elaborado com base na Lei 13/2001 de 31 de dezembro). [disponível em <http://portalinide.org/reforma-educativa/organigrama-do-sistema-de-educacao/>, consultado a 11 de junho de 2013].

### 5 METODOLOGIA

Neste estudo, opta-se por uma abordagem qualitativa (interpretativa) de entre os paradigmas comumente utilizados na investigação em educação (Bogdan & Biklen, 1996; Cohen, Manion & Morrison, 2009).

Foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas de **recolha de informação**:

- **Análise de documentos** de estratégia nacional, como o *Plano Mestre de Formação de*

*Professores em Angola* (MED, s/d), a *Estratégia Nacional de Formação de Quadros* e o *Plano Nacional de Formação de Quadros* (GA, 2012a; GA, 2012b) e ainda documentos de estratégia internacional como o *Relatório de Monitorização sobre Educação Para Todos* (MED&UNESCO, 2014) e o *Angola: Learning for All Project* (World Bank, 2013).

- **Entrevistas semiestruturadas** aos agentes da cooperação (AC) do Programa *Saber Mais* das províncias de Benguela, de Cabinda e do Namibe, a diretores das Escolas de Formação de Professores (EFP) das províncias de Benguela e de Cabinda, a membros das direções provinciais da educação (DPE) de Benguela e de Cabinda e a membros do Ministério da Educação (MED), particularmente da direção do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ) e do Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE).

Dos dados recolhidos, será feita a análise de conteúdo, a fim de conhecer os parâmetros definidos por e para Angola para a melhoria da formação de professores e quais as perspetivas relativamente aos contributos do *Saber Mais* para as políticas educativas implementadas.

Os dados que se pretendem analisar têm uma natureza histórico-educativa e integram um conjunto de conhecimentos, ideologias e valores do contexto em estudo, ou seja, são também discursos. Tendo em conta esta dualidade, serão feitas duas abordagens: a da “investigação histórico-educativa” e a da “análise em discurso” (Lopes *et al.*, 2004).

- A perspetiva **histórico-educativa** interessa enquanto clarificadora do estatuto do presente estudo, contextual ao processo sócio-histórico e não enquanto modo de fazer história da educação (Lopes *et al.*, 2004).
- A **análise em discurso** corresponde tecnicamente a análise de conteúdo, mas tomando os textos como discursos. A análise de conteúdo é de tipo interpretativo, possibilitando a *extração e a sistematização de conhecimento*, que uma primeira leitura dos dados não permitiria (Esteves, 2006).

É de salientar que neste estudo serão consideradas questões de ordem ética, essenciais aos processos de investigação em educação, com base em vários autores (Cohen, Manion & Morrison, 2009; BERA, 2011; Brydon, 2006): compromisso de respeito pelas pessoas, pelo conhecimento, pelos valores democráticos, pela justiça e equidade; pela qualidade da investigação em educação; e pela liberdade académica (BERA, 2011).

## 6 DOCUMENTOS DE ESTRATÉGIA NACIONAL

### 6.1 Plano Mestre de Formação de Professores em Angola

O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), elaborado em 2007 por uma equipa multidisciplinar, constituída por técnicos do Ministério da Educação de Angola<sup>6</sup> e por técnicos do BIEF<sup>7</sup> (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation), que prestaram assistência técnica e metodológica, é o documento regulador da formação de professores. Este deveria ter sido implementado entre 2008 e 2015, tendo como objetivo que o estado angolano pudesse atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e cumprir as metas de Dakar, considerando que

Anunciar a «vontade de implementar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo»<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Desta equipa fizeram parte técnicos do INFQ, do INIDE, diretores, subdiretores pedagógicos e professores das EFP das províncias de Benguela, de Cabinda, da Huíla, de Kwanza Sul e do Namibe (INFQ&BIEF, 2007).

<sup>7</sup> O BIEF é um organismo associado à “Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et à l'Institut de Formation en Sciences de l'Éducation (FOPA) de Université Catholique de Louvain”, na Bélgica.

Nascido em 1989, BIEF é um organismo internacional de consultoria e de intervenção em empresas e em organizações estatais, nos sistemas de educação e nas ONG. Trata-se de uma equipa multicultural de trinta especialistas de alto nível.

A área inicial de intervenção do BIEF – engenharia da educação e da formação – expandiu-se nos últimos anos para outros aspetos da gestão de recursos humanos, incluindo o desenvolvimento de competências e gestão de projetos [disponível em <http://www.bief.be/index.php?presentation&s=2&rs=home&lg=fr>, consultado a 11 de julho de 2013].

<sup>8</sup> Lei n.º 13/01 de dezembro de 2001, publicada no Diário da República, I.ª Série, n.º 65 de dezembro de 2001.

é também anunciar a decisão política de preparar os recursos humanos e materiais que possam responder a esses grandes desafios da sociedade angolana, «considerando as profundas mudanças no sistema socioeconómico... que sugerem uma readaptação do sistema educativo...<sup>1</sup>» da qual o professor é parte integrante e pedra fulcral para o seu desenvolvimento. (MED, s/d: 5)

O PMFP está organizado em 8 eixos de intervenção que contribuem para duas grandes áreas de intervenção:

- Formação contínua e a distância de professores;
- Formação inicial.

De entre estes 8 eixos, os quatro primeiros referem-se a ações comuns às duas áreas de intervenção e os quatro eixos seguintes a ações específicas de cada tipo de formação: eixos 5 e 6 para a formação contínua e eixos 7 e 8 para a formação inicial (MED, s/d; INFQ&BIEF, 2007).

Para cada um dos eixos do PMFP foram definidas atividades e resultados a atingir progressivamente, até 2015, que passam não só pela elaboração e implementação de documentos reguladores da atividade docente mas também por linhas orientadoras para a melhoria e o apetrechamento de estruturas físicas, assim como da sua gestão, nomeadamente de Escolas de Formação e de Centros de Recursos. Estão também previstas avaliações intermédias, antes da avaliação de impacto que deveria ocorrer em 2014 (MED, s/d; INFQ&BIEF, 2007).

Este documento apresenta também a Pedagogia da Integração baseada na Abordagem Por Competências (APC)<sup>9</sup> como “novas propostas pedagógicas e metodológicas que conduzem a aprendizagens significativas e integradoras” (MED, s/d: 5), e um modelo de formação de professores para que estes tenham o “domínio de competências básicas indispensáveis ao «aprender a aprender» ao longo da vida” (MED, s/d: 5). Através da pedagogia de integração/APC “O aluno deve ser capaz de transferir as suas aprendizagens do contexto escolar para um contexto do quotidiano.” (Roegiers, s/d: 10). Segundo o PMFP, a APC deveria ser introduzida na formação inicial entre 2009 e 2011.

Realça-se ainda no eixo 2, a absorção dos Centros de Formação Local (CFL) pelas EFP, proposta que visa a rentabilização dos recursos humanos e materiais, uma vez que, ao fundir os dois tipos de instituições de formação contínua que existem atualmente em Angola, está-se a propor um mecanismo para melhorar a eficácia da gestão e administração das formações contínua e a distância (MED, s/d).

No eixo 4 destaca-se a formação dos formadores das EFP, sejam da formação inicial, ou da formação contínua, para garantir uma geração de professores com competências para responder às exigências da sua função docente, quando colocados em contacto com a complexidade da realidade na qual vão trabalhar. Assim, é definido o perfil do formador das EFP, a sua validação a nível nacional e a sua aprovação pelo Ministério da Educação (MED, s/d).

## 6.2 Estratégia Nacional de Formação de Quadros e Plano Nacional de Formação de Quadros

Entre 2010 e 2012 foi elaborada a *Estratégia Nacional de Formação de Quadros* (GA, 2012a), um documento orientador da capacidade técnico-científica com o objetivo de corresponder, de forma sustentável, às necessidades que decorrem das prioridades definidas pela estratégia de desenvolvimento do País. A sua operacionalização é feita através do *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020* (GA, 2012b).

Estes documentos apresentam um diagnóstico com dados estatísticos e qualitativos e preveem as necessidades de formação de professores para cada nível de ensino e para cada área disciplinar (GA, 2012a; GA, 2012b).

A *Estratégia Nacional de Formação de Quadros* contabiliza, à data da sua elaboração, cerca de 90 cursos, de áreas muito diversas: matemática, física, química e biologia; ensino da sociologia, psicologia, história, filosofia; nas línguas, o ensino do português, do inglês e do francês, e ainda cursos na área da pedagogia, da educação especial e da educação de infância (sem grande

<sup>9</sup> A APC tem como objetivo tornar as aulas mais participativas, descentrando o processo de ensino-aprendizagem do professor, levando para a sala de aula situações que articulam a vida quotidiana com o saber científico (MED, s/d; Rogiers, s/d)

expressão). No entanto, existe uma ausência de oferta para o ensino das línguas e literaturas africanas, particularmente das línguas angolanas, nomeadamente na vertente via ensino (GA, 2012a).

Este documento de estratégia recomenda que, até 2020, se invista na formação média de professores para o Ensino Primário (GA, 2012a).

O *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020* refere a ausência de dados completos e consistentes sobre a oferta de professores formados pelas EFP nos últimos anos, o que impossibilita comparar e quantificar esta oferta com a procura de professores até 2020. Além disso, os quadros médios docentes formados nas EFP não têm ido exercer a sua profissão docente, tendo ido exercer profissões mais atrativas. Também muitos dos formadores de professores têm sido diplomados em cursos não vocacionados para o ensino. Esta ausência de dados não permite fazer um balanço aprofundado entre a oferta de formação de professores e as necessidades futuras, mas sabe-se que estas existem (GA, 2012b).

Sobre a formação de professores para o ensino primário, o PNFQ refere:

A formação de professores generalistas para a docência na classe de iniciação e nos seis anos de ensino primário obrigatório (regular, educação de adultos e educação especial<sup>10</sup>) é oferecida a nível médio com a duração de 4 anos, por 36 estabelecimentos (12 EMP públicas e 3 privadas; 8 EFP públicas e 1 privada; 12 EPF público-privadas), e a nível superior, conducente ao grau de bacharel com a duração de 3 anos, por duas ESP públicas. Na rede público-privada, salientam-se as 12 EPF da iniciativa da ADPP (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para o Povo) que prevê abrir mais cinco escolas nos próximos anos (ADPP & MED, 2012). Assinale-se que existe oferta de cursos de formação média de professores do ensino primário em todas as províncias, e, em cerca de dois terços destas, mais de um curso por província. (...) (GA, 2012b: 79).

## 7 DOCUMENTOS DE ESTRATÉGIA INTERNACIONAL

### 7.1 Banco Mundial

O Banco Mundial publicou, em 2011, a sua Estratégia para a Educação até 2020 *“Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development”*, cujo objetivo global é “não só a escolaridade, como também a aprendizagem” (Banco Mundial, 2011:1), pois “o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula.” (Banco Mundial, 2011:3).

A estratégia para a educação do Banco Mundial tem como pontos essenciais:

*“Investir cedo”*, pois as competências essenciais são adquiridas na infância, mesmo antes da entrada na escola primária;

*“Investir com inteligência”*, aplicando os recursos financeiros em estratégias que já comprovaram contribuir para a aprendizagem: “A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade.” (Banco Mundial, 2011: 4);

*“Investir em todos”*, garantindo que todos os estudantes (incluindo as raparigas, as pessoas portadoras de deficiências e as minorias etnolinguísticas) possam ter acesso ao saber e às competências (Banco Mundial, 2011; World Bank, 2011).

Para alcançar a sua missão de “aprendizagem para todos”, o Banco Mundial tem duas direções estratégicas para alcançar os resultados: reformar os sistemas de educação, ao nível dos países, e construir uma base de conhecimento de grande qualidade para reformas educativas, ao nível global (Banco Mundial, 2011; World Bank, 2011).

Nesta linha estratégica do Banco Mundial para a educação, Angola pediu um empréstimo ao Banco Mundial, para o desenvolvimento de um projeto de educação, que deverá ser implementado até 2018 pelo Ministério da Educação de Angola, que tem como objetivos melhorar as competências e os

<sup>10</sup> Seria, no entanto, de verificar até que ponto os actuais cursos preparam adequadamente para a educação especial e para a educação de adultos.

conhecimentos dos professores, bem como a gestão escolar nas áreas designadas pelo projeto; e desenvolver um sistema de avaliação sistemática dos alunos. Este projeto inclui as seguintes componentes (World Bank, 2013):

*Componente 1:* Melhoria das competências e dos conhecimentos dos professores e da gestão escolar nas escolas primárias das áreas designadas pelo projeto

- 1.1 Consolidação das Zonas de Influência Pedagógica
- 1.2 Programa de formação em serviço para professores
- 1.3 Melhorar as estratégias de gestão escolar para a melhoria da qualidade

*Componente 2:* Instituir um Sistema de avaliação de alunos

*Componente 3:* Gestão de Projetos

## 7.2 UNESCO

Entre atividades realizadas e participação em eventos relacionados com EPT, salienta-se a adesão de Angola à iniciativa Salto Decisivo (“Big Push”), aprovada em março de 2013, em Dakar, Senegal, por ocasião da Reunião Regional Africana sobre EPT, em que Angola integrou o primeiro grupo de 8 países.

Posteriormente, realizou-se, em Luanda, o Fórum Nacional de Educação para Todos (MED/UNESCO, 2013), com assistência técnica da UNESCO, que teve lugar de 26 a 28 de agosto de 2013, com a participação de 600 pessoas em representação dos diferentes segmentos da vida política, económica, social, cultural, religiosa, de solidariedade social, autoridades tradicionais e organizações da sociedade civil dos escalões central e provincial, seguido de um Seminário de Capacitação Metodológica sobre o Quadro de Aceleração de Formação de Formadores, igualmente com a assistência técnica da UNESCO, na qual, para além dos quadros do Ministério da Educação, participaram representantes de várias organizações de agências internacionais, sociedade civil e ministérios.

De outubro a dezembro de 2013, o Ministério da Educação, com o apoio da UNESCO, promoveu por todo o país a realização dos Fóruns Provinciais de Educação para Todos (MED/UNESCO, 2014).

Assim, foram apontadas estratégias e prioridades da educação para Angola, que assentam em 3 pilares básicos, como o acesso, equidade e qualidade:

1. Melhoria da qualidade da educação em Angola, desenvolvendo ações que visem o reforço da equidade e o acesso a um ensino pré-escolar e primário obrigatório, gratuito e de boa qualidade;
2. Reforço do sistema de formação vocacional e profissional e do ensino politécnico que viabilize o desenvolvimento de habilidades para a vida e das competências profissionais necessárias;
3. Enfatizar no reforço dos mecanismos e sistemas de gestão escolar, de modo a tornar a escola o centro da atividade educativa e o centro de mudanças na sociedade

As metas para o novo período 2013-2020, estarão viradas para a implementação das recomendações traçadas durante a avaliação de médio prazo e estão alinhadas com base na perceção dos participantes nesta consulta sobre aquelas que são as prioridades para o setor de educação. Os aspetos principais do novo Plano PAN-EPT resumem-se em dez grandes pontos, que estão expressos em 35 metas (MED/UNESCO, 2014):

- i) generalização do ensino pré-escolar e da educação da primeira infância;
- ii) asseguramento da gratuidade e expansão do acesso ao ensino primário;
- iii) expansão do ensino secundário e reforço dos programas de formação profissional e ensino técnico;
- iv) formação ampliada de gestores escolares;
- v) formação em serviço dos professores já ingressados no sistema, incluindo formação académica e pedagógica;
- vi) redução do rácio aluno/sala e o conseqüente aumento do número de horas letivas e tempo de estadia das crianças nas escolas;



- vii) descentralização da produção de materiais didáticos e sua distribuição gratuita, assim como abertura de bibliotecas comunitárias e escolares que permitam desenvolver um país letrado;
- viii) reforço dos sistemas de avaliação dos professores e de avaliação das aprendizagens;
- vii) generalização do Programa de Escolas Amigas da Criança a todas as províncias e municípios;
- ix) reforço dos sistemas de recolha e análise de dados estatísticos e a informatização destes serviços;
- x) concluir o programa de alfabetização de todos e todas angolanas.

Foram ainda reiteradas as seguintes recomendações (MED/UNESCO, 2014):

- Melhorar os programas de formação dos professores;
- Revalidação das aprendizagens para reforçar os indicadores de qualidade e os resultados e a eficácia do sistema de ensino. Os dados disponíveis não são credíveis, uma vez que os resultados têm sido apontados para uma realidade em que a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática são deficientes;
- Maior esforço para eliminar os estereótipos e comportamentos que impedem o desenvolvimento igualitário das raparigas e rapazes no que diz respeito às competências e habilidades para a vida. A problemática do género não deve apenas ser olhada desde a perspetiva do acesso à escola ou da frequência. É preciso olhar para outras dimensões, sobretudo para as questões comportamentais e culturais mais profundas, ligadas a hábitos e práticas culturais que perpetuam o papel da mulher e relegam a importância da sua inserção livre e sem impedimentos de nenhum tipo, no mercado de trabalho e na vida ativa. Os problemas do género afetam a retenção das meninas na escola, a promoção escolar e a aprendizagem.

## 8 CONTRIBUTOS DO PROGRAMA SABER MAIS PARA AS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ANGOLA

Nas entrevistas realizadas aos elementos das DPE, verifica-se que os Fóruns EPT, realizados ao nível das províncias, realçaram a preocupação com a **qualidade** da formação inicial e contínua dos professores e da qualidade das escolas.

A DPE Kunene refere: "(...) quando se fala de qualidade, acho que esse conceito de qualidade de ensino é muito amplo..." e "Em relação ao ensino de qualidade, também, uma meta que se pretende aí neste plano de ação, acho que ainda estamos um bocadinho longe, mas estamos a dar alguns passos."

Sobre a importância do *Saber Mais* para a qualidade da formação dos professores de ciências na formação inicial, o AC de química refere: "Eu realmente, este ano, estive a fazer supervisão de estágios e fui convidado para assistir a algumas aulas de estagiários que nunca estiveram abrangidos pelo Projeto *Saber Mais*, e notei uma grande diferença entre os alunos do *Saber Mais*, que desenvolviam o Clube de Ciências, eles próprios, nas aulas levavam sempre qualquer coisinha para mostrar aos alunos, alguma atividade experimental, uma prática laboratorial, alguma curiosidade... nas aulas que eu assisti, realmente eu vi umas coisas!"

No que se refere à **Abordagem Por Competências (APC)**, o subdiretor pedagógico da EFP Benguela refere que, apesar de o *Saber Mais* ter dado um grande apoio na formação e na aplicação do APC, "em planificação na linha de pensamento da Abordagem Por Competências e ainda assim há muito desafio (...)". E o diretor da EFP Benguela acrescenta "Mas estamos a lutar, estamos a sensibilizar, e gradualmente as pessoas vão tomando consciência de que de facto devem fazer assim e não de outra forma e estamos a conseguir imprimir o dinamismo que se exige para a Abordagem Por Competências."

Relativamente às **práticas laboratoriais**, a diretora do INFQ afirma: "Posso dizer que no domínio da formação de professores, este é o desafio dos desafios, se é possível dizer-se isso!"

O diretor adjunto do INIDE reforça: "Os programas e os livros sugerem essas atividades laboratoriais, só que os próprios professores não dominam as técnicas laboratoriais, não dominam!"

O DPE Benguela refere: "Algumas escolas do ensino secundário, sobretudo da área de formação de professores, têm realizado ações nos laboratórios. Não sendo um laboratório clássico, arranjam-se métodos alternativos de fazer as experiências, fazer demonstrações, sobretudo com meios e recursos

locais. Portanto, não havendo reagente químico, não havendo outros materiais para trabalhar em laboratório, com a experiência, neste caso muito particular dos técnicos, dos professores do Projeto Saber Mais, conseguiu-se pôr alguns laboratórios a trabalhar, os laboratórios da Escola Secundária já a funcionar, mas também onde não existem laboratórios, onde não existem os competentes para ..., arranjaram-se outras formas, outras inovações, de maneira que os formandos saiam com as noções elementares de como devem funcionar os laboratórios e como funciona fazer experiências em laboratório, mas de forma geral, este ainda continua a ser um desafio no setor.”

O subdiretor pedagógico da EFP Benguela refere relativamente aos laboratórios: “nós não temos, mas temos recursos humanos bem capacitados pelo Projeto Saber Mais!”

O DPE Cabinda refere ainda: “O Projeto *Saber Mais* vem na perspectiva de ajudar os professores da Escola de Formação de Professores (...) no sentido de habilitá-los a trabalhar em laboratórios e as disciplinas de ciências, concretamente química, física, matemática e biologia. É mais nessa vertente que firmou-se esse contrato com o Projeto *Saber Mais* e que para nós é uma mais-valia, porque quando nós, ao longo do tempo, vimos que os professores que terminavam a Escola de Formação de Professores ou que se formavam na Escola de Formação de Professores lhes faltava a vertente prática laboratorial.

O diretor da EFP Cabinda acrescenta: “As infraestruturas nós temos, nós temos um laboratório, embora não muito equipado, mas dá para as primeiras práticas e primeiras noções, só que temos outra vertente, a vertente da má formação: a maior parte dos nossos professores que estão aqui não têm o mínimo pelo trabalho de laboratório! E vamos tocando o Saber Mais, o ano passado com o Saber Mais tivemos um professor de física e de química, e assim nos ajudaram a reativar o laboratório de química e o laboratório de física, e os alunos e os nossos próprios colegas também foram acompanhando e saíram superados!”

No caso do Kunene, província não abrangida pelo *Saber Mais*, a DPE afirma: “Temos a Escola de Formação de Professores, na área de biologia e química. Eles têm, a escola tem laboratório e tem alguns equipamentos, mas os professores não têm formação! Praticamente não funcionam os laboratórios.”

A AC biologia Benguela conclui: “Na minha prática e no meu trabalho com os meus formandos, eu percebo que eles são muito mais autónomos.”

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo pretendeu-se compreender de que forma é que o Programa *Saber Mais* contribuiu para a implementação das políticas educativas nacionais e internacionais aplicadas em Angola e, desta forma, para a melhoria da qualidade na formação dos professores.

A análise dos documentos e das entrevistas realizadas permite fazer as seguintes considerações:

- O Programa *Saber Mais* faz parte de uma geração de projetos da Cooperação Portuguesa que aposta na formação de professores;
- Os parâmetros definidos por e para Angola para a melhoria da formação de professores são sobremaneira influenciados pelos projetos e documentos de cooperação internacional referidos: Banco Mundial, UNESCO a um nível mais macro e *Saber Mais* a um nível mais local;
- Os contributos do *Saber Mais* para as políticas educativas de Angola, nomeadamente na aplicação do PMFP e da APC foram significativos, a nível dos professores das EFP;
- Os contributos do *Saber Mais* para a melhoria das práticas laboratoriais dos professores de ciências têm efeitos na melhoria da qualidade da formação de professores nas EFP abrangidas pelo projeto;
- O conceito de qualidade em educação está intimamente ligado aos processos de cooperação e, em larga medida, influenciado e até determinado pelos discursos inerentes a esses processos;
- Tendo em consideração o quadro teórico e a análise dos dados, verifica-se que existe uma dispersão conceptual sobre qualidade, que contribui para uma igual dispersão das perceções da melhoria da qualidade da formação dos professores neste contexto;
- Assim, importa continuar a discutir as diferentes conceções de qualidade e de que forma é que estas se interligam e se confrontam para responder aos desafios da educação e da formação em contexto de reforma e de reconstrução educativa.

## REFERÊNCIAS

- Assembleia Nacional, República de Angola (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional, República de Angola. [disponível em [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola\\_Lei\\_de\\_educacao.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf), consultado a 11 de junho de 2013].
- Banco Mundial (2011). *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial: Resumo Executivo*. Washington DC: The World Bank. [disponível em [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf), consultado a 27 de junho de 2013]
- BERA (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. [disponível em <http://content.yudu.com/Library/A1t9gr/BERAEthicalGuideline/resources/index.htm?referrerUrl=http%25253A%25252F%25252Fwww.yudu.com%25252Fitem%25252Fdetails%25252F375952%25252FBERA-Ethical-Guidelines-2011>, consultado a 17 de junho de 2013]
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1996). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brookings (2012). *Guia de política: Um Pacto Global sobre o Aprendizado: Agindo para a educação em países em desenvolvimento*. New York: Center for Universal Education. [disponível em [http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/5/global%20compact%20policy%20guide/global%20compact%20policy%20guide\\_portuguese](http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/5/global%20compact%20policy%20guide/global%20compact%20policy%20guide_portuguese), consultado a 28 de março de 2012]
- Brydon, L. (2006). Ethical Practices in Doing Development Research. In Vandana Desai & Robert B. Potter (Ed.), *Doing Development Research* (pp. 25-33). London: SAGE Publications.
- Charlot, Bernard (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. [disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>, consultado a 10 de janeiro 2010]
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2009). *Research Methods in Education* (6.ª ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Dale, Roger (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460. [disponível em [http://www.si.ips.pt/esce\\_si/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F334899515/Dale%20-%20Globaliza%E7%E3o%20e%20educa%E7%E3o.pdf](http://www.si.ips.pt/esce_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F334899515/Dale%20-%20Globaliza%E7%E3o%20e%20educa%E7%E3o.pdf), consultado a 10 de janeiro de 2010]
- Esteves, M. (2006). “Análise de Conteúdo”. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P. M. (2012). *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*. Lisboa: Campanha Global pela Educação (CGE). [disponível em [http://www.educacaoparatodos.org/documents/Entre\\_o\\_Saber\\_e\\_o\\_Fazer.pdf](http://www.educacaoparatodos.org/documents/Entre_o_Saber_e_o_Fazer.pdf), consultado a 28 de maio de 2012]
- Governo de Angola (GA) (2012a). *Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ)*. Luanda: CESO-CI.
- Governo de Angola (GA) (2012b). *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020*. Luanda: CESO – CI.
- Governo da República de Angola (GRA) (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*. Luanda: Conselho de Ministros. República de Angola. [disponível em [http://planipolis.iiep.unesco.org/format\\_liste1\\_en.php?Chp2=Angola](http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp2=Angola), consultado a 27 de dezembro de 2012]
- Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ) & Bureau d’Ingerie en Éducation et en Formation (BIEF) (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola. Documento Técnico*. Luanda: MED. [disponível em

- [http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP-documento\\_tecnico\\_INFQ.pdf?cidReq=PM](http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP-documento_tecnico_INFQ.pdf?cidReq=PM), consultado a 2 de novembro de 2012].
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) (2011). *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: IPAD. [disponível em [http://www.plataformaongd.pt/conteudos/Documentos/Publica%C3%A7%C3%B5es/Leitura\\_cooperacao\\_desenvolvimento1996-2010.pdf](http://www.plataformaongd.pt/conteudos/Documentos/Publica%C3%A7%C3%B5es/Leitura_cooperacao_desenvolvimento1996-2010.pdf), consultado a 30 de novembro de 2012]
- Lopes, A.; Pereira, F.; Ferreira, E.; Coelho, O.; Sousa, C.; Silva, M. A.; Rocha, R. & Fragateiro, L. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 63-95.
- Ministério da Educação da República de Angola (MED). (s/d). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. Luanda: Ministério da Educação. [disponível em [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola\\_Plano\\_Mestre\\_Formacao\\_professores.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Plano_Mestre_Formacao_professores.pdf), consultado a 10 de janeiro de 2010]
- Ministério da Educação da República de Angola e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (MED/UNESCO) (2013). *Fórum Nacional de Educação Para Todos Angola – Anais*. Luanda: MED.
- Ministério da Educação da República de Angola e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (MED/UNESCO) (2014). *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos*. Luanda: Ministério da Educação. [disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdfm> consultado a 04 de novembro de 2015]
- Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (MPDT) (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda: MPDT. [disponível em <http://www.minfin.gv.ao/fsys/PND.pdf>, consultado a 10 de novembro de 2013]
- Roegiers, X. (s/d). *O que é a APC: Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicada aos professores?*. s/l: EDICEF.
- Samoff, J. (2003). Institutionalizing International Influence. Carlos Alberto Torres (org.), *Comparative E. In R. F. Arnove, & C. A. Torres, Comparative Education – The Dialectic of the Global and the local* (pp. 52-91). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- UNESCO (2004). *Education For All: the quality imperative, EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO. [disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>, consultado a 15 de março de 2013]
- UNESCO (2013). *2013 Education for All Global Monitoring Report: Teaching and learning for development*. S/l.
- Watty, K. (2003). When will Academics Learn about Quality? *Quality in Higher Education*, 9(3), 213-221.
- World Bank (1995). *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. Washington DC: The World Bank.
- World Bank (2011). *Learning for All Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington DC: The World Bank. [disponível em [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Strategy\\_4\\_12\\_2011.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf), consultado a 27 de junho de 2013]
- World Bank (2013). Project appraisal document on a proposed credit to the Republic of Angola for a Learning For All project. s/l: The World Bank. [disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/587931468008408938/pdf/665980PAD0Ango000PUBLIC00Box379825B.pdf>, consultado a 13 de dezembro de 2013]
- Zau, F. (2005). *O professor do ensino primário e o desenvolvimento dos recursos humanos em Angola: uma visão prospectiva*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta. [disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2468>, consultado a 11 de junho de 2013]

# CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE PORTUGAL E TIMOR-LESTE: DISSONÂNCIAS ENTRE INTENÇÕES E PRÁTICAS.

Rita Maria dos Reis Morais<sup>1</sup>, José Carlos Morgado<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Instituto de Educação, Universidade do Minho*

## Resumo

Tendo em conta o contexto específico de Timor-Leste, o texto que a seguir se apresenta dá conta de algumas dissonâncias que existem entre aquilo que se pretende quando se estabelece um protocolo de colaboração e o que acontece, de facto, quando se procede à sua implementação. Sendo o currículo e a educação vias propícias para desenvolver uma cooperação profícua entre os dois países, os resultados obtidos após a conceção e implementação do currículo para o 3º Ciclo do Ensino Básico em Timor-Leste veio demonstrar que nem sempre aquilo que se idealiza se torna realidade, sobretudo pela tendência de reproduzir modelos instituídos nos países cooperantes, pela excessiva preocupação de enaltecer a evolução positiva das taxas de escolarização e, ainda, pelo facto de os países protocolados terem identidades, expectativas e ritmos de trabalho distintos o que, de forma direta ou indireta, condiciona todo o processo.

Assim, após uma breve reflexão sobre as noções de currículo e de cooperação, bem como dos contributos que disponibilizam em termos de desenvolvimento pessoal, profissional e social, analisamos algumas das dissonâncias que existem nesse processo, embora pelas limitações de espaço a que uma publicação deste género está circunscrita nos vejamos compelidos a incidir mais detalhadamente na tendência de reproduzir modelos testados e implementados nos países cooperantes.

Palavras-chave: Currículo, educação, cooperação, relação teoria-prática.

## Abstract

Taking into account the specific context of Timor-Leste, the text that follows presents some dissonances that exist between what is intended when establishing a cooperation agreement and what happens, in fact, when it comes to its implementation. Being curriculum and education pathways conducive to developing a fruitful cooperation between the two countries, the results obtained after the design and implementation of the curriculum for the 3rd Cycle of Basic Education in Timor-Leste have shown that not always what is idealized becomes reality, mainly by the tendency to reproduce established models in cooperating countries, by the excessive concern to enhance the positive trend in school enrolment rates, and also by the fact that protocolled countries have identities, expectations and different working rhythms which, directly or indirectly, affect the entire process.

Thus, after a brief reflection on the ideas of curriculum and cooperation, as well as the contributions they provide in terms of personal, professional and social development, we analyse some of the dissonances that exist in this process, although due to space limitations that a publication of this kind is limited to we see ourselves compelled to focus in more detail on the trend to reproduce tested and implemented models in cooperating countries.

Key-words: Curriculum, education, cooperation, theory-practice relation.

## INTRODUÇÃO

À semelhança do que se passa com outros países, Portugal tem procurado inserir-se num cenário de cooperação que se transformou de forma significativa e se tornou mais interdependente, de modo a poder contribuir de forma mais eficaz para que os parceiros com quem coopera melhorem os seus índices de desenvolvimento económico e humano.

Uma das dimensões privilegiadas nesse processo tem sido a educação, uma vez que se reconhece ser uma área essencial para o desenvolvimento equilibrado e sustentável de qualquer país. No entanto, apesar dos esforços realizados no sentido de construir e implementar currículos que viabilizem o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais para a integração e participação dos

indivíduos nas diferentes esferas da sociedade, os resultados conseguidos têm ficado aquém das expectativas.

É sobre algumas dissonâncias entre aquilo que, no âmbito da cooperação em educação entre Portugal e Timor-Leste, se idealizou em termos teóricos e o que, de facto, aconteceu na prática que incide a presente comunicação. Em termos metodológicos procedemos a uma análise documental, recorrendo para o efeito a registos e documentos produzidos no âmbito da, ainda, recente reforma curricular do 3º ciclo do ensino básico naquele País.

A análise efetuada permitiu identificar três aspetos que importa realçar. Em primeiro lugar, a tendência de reproduzir modelos curriculares que tiveram sucesso nos países cooperantes com as consequências negativas que daí resultam, em particular a construção de currículos demasiado ambiciosos para os países onde são implementados. Em segundo lugar, a preocupação de apresentar resultados, o que permite compreender que os relatórios tentem enaltecer o crescimento das taxas de escolarização, tantas vezes em dissonância com a concretização, efetiva, das metas de aprendizagem predefinidas. Por fim, a existência de um claro desfasamento entre os ritmos de aprendizagem dos estudantes e os ritmos predefinidos para implementação do currículo, permitindo-nos inferir que existe um afastamento entre aquilo que é idealizado e o que o estudante consegue, efetivamente, alcançar. Dadas as limitações de tempo e de espaço a que um texto deste teor está circunscrito, incidiremos sobretudo no primeiro dos aspetos referidos, nomeadamente na tendência de reproduzir modelos testados e implementados nos países cooperantes. Para o efeito, após uma breve reflexão sobre as atuais noções de currículo e de cooperação, bem como dos contributos que disponibilizam em termos de desenvolvimento pessoal, profissional e social, analisamos algumas das dissonâncias que existem nesse processo.

## 1. UMA PERSPETIVA ATUAL DE CURRÍCULO

Ao iniciar uma reflexão desta natureza, importa clarificar a que nos referimos quando falamos de currículo. Em nosso entender, tal clarificação torna-se imprescindível não só pelo facto de o currículo ser a essência de qualquer sistema de ensino (Kelly, 1986), mas também por ser a nível curricular que desaguam todas as transformações que pretendam imprimir-se nesse sistema. Por outro lado, a pertinência de tal clarificação não pode alhear-se do momento de transição que rapidamente nos inseriu num quadro social distinto do que caracterizou as sociedades ordenadas e previsíveis que conhecemos até há relativamente pouco tempo, vendo-nos por isso compelidos a procurar modelos de organização diferentes dos “sistemas tradicionais em que essas sociedades assentavam: a família, a segurança social, os códigos de relações sociais, os processos de socialização, as hierarquias religiosas e militares, e outros sistemas que constituíam os pilares da sociedade industrial” (Ambrósio, 1999: 17). Essa transição teve impacto significativo no domínio educacional, tornando obsoletos modelos educativos que imperaram durante uma boa parte do século passado, provocando alterações num dos seus eixos estruturantes – o currículo –, conduzindo-nos ao que vários estudiosos identificam como *paradigma da complexidade*, só possível porque a cultura cede lugar à multiculturalidade e o conhecimento pluridisciplinar se sobrepõe ao unidisciplinar, um paradigma fundado na base de um *conhecimento polissémico*, cada vez mais essencial em termos pessoais e coletivos, um conhecimento que deixa de transmitir-se “unicamente por formas verticais de transmissão” e passa a propagar-se, sobretudo, “por formas horizontais de cooperação e por métodos oblíquos de transmissão”, isto é, “dos mais experientes para os menos experientes” (Carneiro, 1997: 81).

Assim se compreende que, de um período em que o currículo foi idealizado como conjunto de conteúdos predeterminados a ser ministrado na escola, inseridos num plano previamente definido e estruturado para ser implementado na prática, rapidamente se passasse para uma outra noção de currículo, entendido agora como um projeto, uma “construção participada e uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades” (Morgado, 2002: 1035), exigindo que os intervenientes no processo educativo se sintam coresponsabilizados pela conceção e implementação desse projeto formativo comum. Trata-se, como postula Doll (2002: 22), de conseguir um currículo capaz de enfatizar a natureza construtiva do fenómeno educativo em detrimento da sua linearidade, isto é, “um currículo criativo e transformativo”, capaz de conciliar “o científico com o estético” e de atender à diversidade que perpassa a sociedade atual. Na opinião de Jacobs (2014: 19), um currículo que se centre não só “nas ferramentas necessárias para desenvolver uma construção fundamentada e lógica do novo saber nos diferentes campos de estudo, mas também numa cultura que estimule a criatividade em todos os estudantes”. De facto, só concebendo e implementando um currículo na base de uma efetiva interação dos sujeitos que nele participam, valorizando os sentidos e os significados que cada um confere ao próprio empreendimento educativo, será possível, como reitera Oliveira (2004: 10), estabelecer uma relação que faz da valorização e discussão das práticas, “dos valores e das culturas dos diversos

sujeitos envolvidos nas diversas experiências, vivenciadas nos mais diversos espaços/tempos sociais”, um verdadeiro esteio de emancipação e de solidariedade na medida em que “procura estabelecer um diálogo entre as diversas culturas presentes em cada um desses espaços/tempos”.

Com base de uma noção de currículo que acabámos de descrever será possível desenvolver uma cooperação livre da *dominação cultural* que tem caracterizado o fazer pedagógico em muitas situações, ocultando aspetos cruciais desse processo.

## 2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA COOPERAÇÃO

Etimologicamente, a palavra *cooperação* deriva do verbo latino *cooperari*, que significa operar juntamente com alguém, desenvolver uma ação conjunta para concretizar uma finalidade comum<sup>1</sup>. De acordo com a mesma fonte, o sentido mais comum de cooperação diz respeito ao ato de colaborar, ou de unir esforços, para a resolução de um assunto ou problema ou para a realização de um projeto comum. A palavra costuma ser ainda utilizada para identificar uma política de ajuda económica e/ou cultural a países menos desenvolvidos.

Assim se compreende que, em termos políticos, sociais e económicos, a cooperação tenha sido vista durante muito tempo como uma forma dos países mais desenvolvidos, por norma mais ricos, ajudarem os países em desenvolvimento a tornar-se economicamente mais fortes e gerarem melhores condições de vida. Daí a expressão Cooperação para o Desenvolvimento surgir frequentemente nos discursos dos países que procuravam contribuir para a criação de uma ordem (internacional) mais justa e mais solidária, necessária para promover o desenvolvimento económico e o progresso social e, de forma mais ou menos explícita, a instauração e/ou consolidação de regimes democráticos mais sustentados e mais sustentáveis.

Hoje a situação é bem diferente. Ferreira, Faria e Cardoso (2015: 19) consideram que as mudanças estratégicas, de pendor geoeconómico e geopolítico internacional, tiveram consequências diretas quer a nível dos “paradigmas de segurança internacional” (a incerteza que se vive atualmente neste domínio é bem demonstrativa disso), quer a nível financeiro (onde pontuam a desregulamentação do capital e “o fim das restrições ao investimento especulativo”), quer, ainda, ao nível das importações e exportações (com o desaparecimento das barreiras que as controlavam e o conseqüente aumento de instabilidade do sistema), provocando um autêntico desequilíbrio nos “cânones da arquitetura da cooperação, levando a transformações que prosseguem ainda hoje”. No fundo, alterações que viriam a contribuir para que o conceito se tornasse mais amplo e, simultaneamente, mais polissémico, uma vez que passou a incluir uma “grande diversidade de fluxos, quanto à origem e natureza” (Afonso, 2002: 33), passando a incluir aspetos que se circunscrevem a novas preocupações de âmbito global. Convém lembrar que muitas dessas preocupações se situam no terreno da solidariedade e da responsabilidade social, tornando perceptível que coabitamos num mundo que, pesem embora os incríveis avanços científicos e tecnológicos de que usufruí, se revela incrível e paradoxalmente mais desigual.

No entanto, estas mudanças em nada diminuem a importância da cooperação, já que cooperar continua a ser a forma mais inteligente e mais criativa de melhorar e humanizar o mundo.

Impõe-se neste momento perguntar: *Qual a importância da Educação para a Cooperação?*

Para responder a esta questão importa, desde logo, referir que a Educação é imprescindível para o desenvolvimento global e equilibrado de qualquer indivíduo, tanto a nível pessoal como social, já que lhe permite desenvolver conhecimentos, capacidades, competências, atitudes e valores necessários para a sua plena integração na sociedade. Em termos coletivos, a Educação é também uma área de intervenção por excelência, dados os contributos que propicia para erradicar a pobreza e a exclusão, para melhorar a justiça social e para aprofundar a consolidação dos ideais da igualdade, da liberdade e da paz (Delors *et al.*, 1996). É neste sentido que Carneiro (2003: 12) afiança que a Educação, como “ação promotora e instauradora de valores” não pode alhear-se das alterações paradigmáticas que perpassam a sociedade contemporânea, em que o *ensinar* cedeu lugar ao *aprender*, reclamando que se repensem as aprendizagens fundamentais que todos e cada um de nós deve concretizar, de modo a poder inserir-se e participar numa sociedade onde o conhecimento e a informação se revalorizam de forma incessante e que, portanto, nos compele a estar unidos para uma *aprendizagem ao longo da vida*.

Relativamente à ligação entre a Educação e a Cooperação podemos avançar se trata de um relação que se inscreve no que aqui designamos por *inevitabilidade simbiótica* para identificar uma relação que consideramos obrigatória uma vez que a educação, entendida como um processo complexo que contribui para o desenvolvimento dos indivíduos e grupos sociais e sua integração num determinado

<sup>1</sup> Cf. Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consultado em 2016-06-29]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

contexto, é fundamental em qualquer ensejo de cooperação, alimentando-a mas, ao mesmo tempo, alimentando-se dela, num estilo retroativo típico de qualquer relação simbiótica em que ambas as partes contribuem para finalidades comuns das quais usufruem benefícios mútuos.

Dito de outra forma e parafraseando Frantz (2001: 243), da interligação entre educação e cooperação

(...) nasce um “espaço de atuação pedagógica”, onde se desenvolvem processos, práticas educativas e cooperativas. Na verdade, a educação e a cooperação são duas práticas sociais que se processam de tal forma que, sob certos aspetos, uma contém a outra. A educação é um processo social fundamental na vida dos homens. Na cooperação como processo social, produz-se educação, sendo, assim, a organização cooperativa, além de seus outros significados, também um lugar social de educação. Entrelaçam-se e potencializam-se a educação e a cooperação como processos sociais.

Ora, assim se compreende que a educação seja uma área estruturante da cooperação, sendo, por isso, frequente a sua inclusão em qualquer processo do género.

Só que, por fatores de distinta natureza, nem sempre aquilo que se idealiza quando se estabelece um protocolo de colaboração a nível educativo se concretiza quando o mesmo se implementa, comprometendo de diversas formas o desenvolvimento que lhe está associado. O segmento que apresentamos a seguir dá conta de algumas dessas dissonâncias ao nível da cooperação entre Portugal e Timor-Leste.

### 3. O SISTEMA EDUCATIVO EM TIMOR-LESTE

Para compreendermos o impacto da cooperação portuguesa nos desígnios do sistema educativo de Timor-Leste é necessário atendermos às influências que se sentiram no país no setor da educação.

O sistema educativo de um país é a expressão daquilo que é almejado para a educação do povo desse mesmo país. Segundo Varela (2007),

(...) o sistema educativo vem a ser um conjunto de estruturas e instituições educativas que, embora possuam características ou peculiaridades específicas, relacionam-se entre si e com o meio ambiente envolvente de forma integrada e dinâmica, combinando os meios e recursos disponíveis para a realização do objetivo comum que é garantir a realização de um serviço educativo que corresponda, em cada momento histórico, às exigências e demandas de uma sociedade.

No caso de Timor-Leste, o sistema educativo esteve sempre sujeito às particularidades históricas do país e nem sempre foram respeitadas as “exigências e demandas” da sociedade timorense. Dos diferentes períodos que podemos identificar ao longo da história de Timor-Leste, apenas é possível falar em cooperação para a educação a partir de 2000, ano em que se inicia o processo de independência do país. Até essa data, o sistema educativo timorense era apenas uma réplica do sistema educativo imposto pelos países que governavam Timor-Leste, primeiro Portugal, e depois a Indonésia.

#### a) Timor-Leste enquanto colónia portuguesa

Até 1975 o sistema de ensino de Timor-Leste fazia parte integrante do sistema educativo português. Analogamente, o ensino primário estendia-se até à quarta classe, seguindo-se 2 anos de ciclo preparatório, e 4 anos de ensino secundário que permitiam a entrada no ensino superior em Portugal. Com base num sistema elitista e num currículo claramente afastado da realidade timorense e que servia apenas os interesses de Portugal, nas poucas escolas que existiam no país difundia-se a ideia de que Timor-Leste era parte integrante do império português e que, não obstante a sua contextualização geográfica, em termos culturais e históricos o povo timorense estaria mais próximo do povo das colónias portuguesas em África do que dos seus vizinhos asiáticos. Para reforçar esta tentativa de aculturação do povo timorense, no programa escolar não havia qualquer referência à cultura e geografia de Timor-Leste, ou a informações sobre os seus vizinhos asiáticos (Shah, 2009).

#### b) Timor-Leste enquanto província da Indonésia

Durante o período de anexação de Timor-Leste à Indonésia (1975-1999), a educação foi inicialmente interrompida com o objetivo de se formarem professores de língua indonésia que fossem capazes de ensinar o currículo nacional indonésio. O sistema de ensino, antes baseado no sistema educativo português, foi convertido para o sistema indonésio de 6 anos de escola primária, 3 anos de ensino médio, e 3 anos de escola secundária. Ao contrário do que se verificou até 1975, o número de escolas primárias e secundárias aumentou consideravelmente até 1993. Mas à semelhança do que aconteceu no período colonial, durante os 24 anos de ocupação a educação também teve um papel importante na legitimação da presença da Indonésia em Timor-Leste. O objetivo do sistema de ensino era difundir uma ideologia baseada numa Indonésia única com uma história, crenças e valores partilhados, cujo objetivo seria assimilar a geração timorense futura na sociedade Indonésia (Shah & Quinn, 2014).



c) Timor-Leste durante o período de administração transitória das Nações Unidas

Após a consulta popular em 1999 o sistema de ensino existente em Timor-Leste entrou em rutura com cerca de 90% das escolas a não funcionarem por motivos de destruição e/ou abandono por parte da maioria dos professores não timorenses (UNDP, 2002).

Apenas em 2001 a situação começou a regressar à normalidade com o início de atividades letivas em algumas escolas, que dependiam do trabalho de professores voluntários e professores ao serviço das Missões a operar no território timorense, como era o caso da Missão portuguesa, e de um número de Organizações Não Governamentais. Começava a delinear-se, neste período, a rede dos principais países cooperantes que viriam a atuar no país nos anos vindouros.

A seguir à independência, e após a normalização possível dos serviços mínimos do país, iniciaram alguns programas de emergência no setor da educação, sobretudo ao nível da alfabetização, uma vez que o nível educativo global do país apresentava-se relativamente baixo (Ramos & Teles, 2012).

d) Timor-Leste enquanto país independente

A partir de 2002 são levados a cabo grandes esforços no sentido de se reconstruir o sistema educativo de Timor-Leste. Nos primeiros anos de independência foi criado um conjunto de documentos e foram aprovadas uma série de políticas que estabeleceram os alicerces para o desenvolvimento do sistema educativo em Timor-Leste. Destacamos a entrada em vigor da Constituição da República Democrática de Timor-Leste em 2002, que reforça a aposta na educação, referindo as obrigações do Estado no que se refere a este sector, e ainda no mesmo ano, a aprovação do Plano de Desenvolvimento Nacional de Timor-Leste. Com o objetivo de consolidar as políticas educativas, em 2007 foi aprovada a Política Nacional da Educação e da Cultura (PNEC) 2006-2010, que consagra a visão, missão, princípios fundamentais e objetivos para o setor da educação e da cultura e define políticas e prioridades educacionais, e a Política Nacional da Educação (PNE) 2007-2012, sob o lema “*Construir a nossa nação através de uma educação de qualidade*”. Finalmente em 2008 é aprovada a Lei de Bases da Educação que estabelece o quadro geral da educação em Timor-Leste e baliza os subsequentes movimentos de reformas. Estabelecido o quadro jurídico base foi necessário partir para as reformas educativas.

#### 4. A COOPERAÇÃO PORTUGUESA NO DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO TIMORENSE

Partilhando da ideia de Shah e Quinn (2014) tornou-se necessário criar uma reforma educativa que provocasse um sentimento de rutura com o passado e trouxesse um sentimento de progresso e mudança em direção ao futuro, criando novas práticas e melhorando a qualidade do sistema educativo timorense. Este movimento de mudança procurou organizar-se em torno dos seguintes objetivos: “(i) *reabilitar e reabrir as escolas*; (ii) *recrutar novos professores*; e (iii) *tornar o currículo mais significativo e mais adequado aos desígnios da Nação e aos desafios que são colocados aos sistemas educativos, em geral.*” (ME, 2009).

Para levar a cabo esta reforma, foi essencial o papel de parceiros na conceção, desenvolvimento e implementação das políticas educativas delineadas para Timor-Leste. A opção pela língua portuguesa como língua cooficial, a par do Tétum, teve impactos profundos ao nível das estratégias de cooperação adotadas para o país, e tornou Portugal num dos países que mais tem contribuído para a recuperação do setor da educação.

Em 2004 dá-se início à reforma estrutural do sistema educativo e, com base na assistência técnica providenciada por Portugal, ao Ministério da Educação, é reestruturado o sistema educativo timorense, em muito semelhante ao sistema educativo português. Este compreende a educação pré-escolar, escolar, extraescolar e a formação profissional. O ensino escolar compreende o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior (LBE, 2008).

Sobre o ensino escolar, particularmente o ciclo que nos propusemos analisar, à semelhança do sistema educativo português, “...*é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.*” (*ibidem*) O 1º ciclo tem a duração de 4 anos, o segundo ciclo tem a duração de 2 anos e o terceiro ciclo tem a duração de 3 anos, “*articulando-se entre si de forma sequencial e progressiva sendo que cada ciclo deve completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do Ensino Básico.*” (ME, 2009). Relativamente ao ensino secundário, também à semelhança do sistema educativo português, é facultativo e “*visa dar sequência e aprofundar a aprendizagem adquirida no ensino básico, completando e desenvolvendo a formação*”, tem a duração de três anos e divide-se na componente geral, “*orientada para o prosseguimento de estudos no ensino superior*”, e na componente vocacional, “*de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente*

*orientados para a inserção na vida ativa, possibilitando também o acesso ao ensino superior.”* (LBE, 2008).

A par da reforma estrutural do sistema educativo deu-se a reforma curricular dos diferentes ciclos, também esta contando com a colaboração de diferentes instituições portuguesas. Entre 2004 e 2007 dá-se a reforma do ensino primário herdado pelos indonésios, e os 6 anos de instrução primária são convertidos para o 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. O desenho do currículo para o 1º e 2º ciclo foi liderado pela Universidade Católica Portuguesa, coordenada pelo Doutor Roberto Carneiro, com o apoio financeiro da UNICEF. O trabalho incluiu *“i) a elaboração de conteúdos programáticos para o ensino primário timorense, ii) a preparação e acompanhamento da implementação inicial dos conteúdos programáticos, iii) e a elaboração dos manuais escolares dos alunos e guias para os professores.”* (Ramos & Teles, 2012).

A reforma do currículo do 3º ciclo do ensino básico, também denominado ensino pré-secundário, foi desenvolvido através do Projeto de Desenvolvimento do Currículo do 3º ciclo da educação básica em Timor-Leste (CEB3-TL), e é o resultado de uma parceria entre a UNICEF e Portugal, nomeadamente o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), e uma equipa da Universidade do Minho. Esta reforma curricular do Ensino Básico visava construir um currículo *“a) mais ajustado ao contexto social e cultural de Timor-Leste e aos objetivos de desenvolvimento do sistema educativo timorense; b) mais coerente com os padrões internacionais e com os desafios que hoje se colocam aos sistemas educativos, em geral; c) mais articulado com os currículos dos ciclos de ensino que o antecedem (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico); e d) mais adequado aos alunos a que se destina.”* (Pacheco et al., 2009). A reforma do currículo do ensino secundário foi levada a cabo pela Fundação Calouste Gulbenkian em articulação com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e com a Universidade de Aveiro. Também numa fase posterior foram elaborados os manuais escolares dos alunos e guias para os professores (Ramos e Teles, 2012).

Relativamente ao ensino superior, este está atualmente a atravessar uma reforma curricular que teve início na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, em 2014, e conta hoje com o terceiro ano de implementação. A proposta da nova estrutura curricular surgiu de um protocolo entre o Ministério da Educação e Ciência da República de Portugal e o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste, que contemplou a colaboração entre a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e a UNTL, resultando na prestação de apoio especializado mediante assessoria científico-pedagógica aos ciclos de estudos ministrados na UNTL. Este novo sistema foi concebido com base no Processo de Bolonha e no sistema de créditos de transferência europeu (European Credit Transfer System – ECTS) (FUP, 2013).

## **5. FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA DISSONÂNCIAS AO NÍVEL DA COOPERAÇÃO ENTRE PORTUGAL E TIMOR-LESTE**

A implementação do novo currículo teve início em 2005, no 1º e 2º ano do primeiro ciclo mas apenas terminou em 2014 com a implementação no 9º e 12º ano (Resolução do Governo de Timor-Leste n.º 24/2011). Seria de esperar que hoje o país partilhasse do almejado sentimento de progresso e mudança em direção ao futuro proporcionado pelas reformas educativas mas tal não se verifica. Atualmente Timor-Leste padece ainda de um ensino de qualidade resultado de graves lacunas em diferentes níveis: *“i) da organização, funcionamento e condições das escolas; ii) da formação inicial, pós-graduada e contínua dos professores, ao nível científico, linguístico, didático e curricular e iii) das próprias concepções e práticas de ensino e de aprendizagem para poderem levar a cabo, com sucesso e qualidade, tão exigente mas valorizada reforma.”* (Cabrita, 2015). A conceção da reforma do sistema educativo e do respetivo currículo foi bem conseguida, mas a sua implementação não partilhou do mesmo desígnio (ME, 2005). A falta de capacidade dos docentes e a capacidade limitada do governo para implementar, sustentar e avaliar as suas reformas são os principais fatores que impedem o sucesso das reformas educativas (Shah, 2009). No caso particular de Timor-Leste podemos ainda apontar outros fatores relacionados com as características de um país jovem e bilingue: i) um currículo escrito em língua portuguesa, idioma pouco dominado pelos professores a ensinar no sistema educativo timorense e que, por não compreenderem os guiões curriculares optam por continuar a ensinar os conteúdos que lhes são mais familiares, independentemente do currículo em vigor; ii) a permanência de uma pedagogia centrada no professor e não participativa, o que contraria as práticas pedagógicas previstas para o novo currículo que centra a atividade letiva no estudante e não no professor iii) a falta de recursos apropriados ao contexto de Timor-Leste, o que leva a que os professores continuem a usar textos em língua portuguesa com pouca relevância para o contexto timorense e difíceis de utilizar com os alunos; e iv) infraestruturas escolares pouco adequadas às

exigências de um sistema educativo que se quer com qualidade (World Bank 2004, Quinn 2008, Cabrita, 2015).

## 6. CONCLUSÃO

Retomando o primeiro aspeto assinalado na introdução da presente comunicação, apesar dos esforços empreendidos para construir um currículo que procurasse responder às necessidades específicas de um país fragilizado, não foi possível escapar à tendência para reproduzir modelos testados e implementados em Portugal. No entanto, o insucesso da reforma educativa em Timor-Leste prende-se com fatores que vão para além da reprodução de modelos educativos. Apesar das reformas estarem a acontecer num ambiente onde a motivação do governo para levar a cabo as reestruturações planeadas para o sistema educativo timorense é elevada, a falta de mecanismos para supervisionar estruturas, a gestão educacional, o planeamento e a supervisão continuam a ser apontadas pelo Ministério da Educação de Timor-Leste como fatores que dificultam a implementação e conseqüente concretização das políticas educativas almejadas para o país (ME, 2007). Para responder aos desafios das reformas educativas é necessária uma aposta forte na capacitação institucional com vista a uma gestão eficaz do sistema educativo e um reforço dos recursos humanos com especial enfoque para os professores a operar no sistema educativo e em formação inicial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, M. M. (2002). Cooperação para o desenvolvimento: o papel da ajuda no contexto africano. Atas do V Colóquio Internacional – *Globalização e Contextos Locais na África Subsariana*, (pp. 33-43). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- AMBRÓSIO, T. (1999). Investigar/Formar/Inovar. Um percurso integrado para uma mudança reflexiva na Educação. In J. Tavares *et al.*, *Investigar e Formar em Educação*. Atas do IV Congresso da SPCE, 1º Volume (pp. 17-26). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CABRITA, I. (2015). Projeto Timor: desafios do Ensino Secundário Geral. *Indagatio Didactica*, 7 (2). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARNEIRO, R. (1997). Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas. In C.N.E., *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*. Atas da Conferência do Conselho Nacional de Educação (pp. 72-85). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CARNEIRO, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- DOLL, W. E. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRA, P.; FARIA, F & CARDOSO, F. (2015). *O Papel de Portugal na Arquitetura Global do Desenvolvimento. Opções para o futuro da cooperação portuguesa*. Lisboa: Instituto Marquês de Valle Flôr.
- FRANTZ, W. (2001). Educação e Cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, Porto Alegre, 3 (6), 242-264.
- FUP (2013). *Relatório da Missão na UNTL – 3 de Abril a 3 de Maio de 2013*. Lisboa: Editorial da FUP.
- JACOBS, H. H. (2014). Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio. In J. H. Hayes (Edit.), *Currículum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 11-19). Madrid: Narcea Ediciones.
- KELLY, A. V. (1986). *O Currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Editora Harba.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME) (2007). *Política Nacional da Educação 2007-2012: Construir a nossa nação através de uma educação de qualidade*. Díli: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME) (2009). *Reforma curricular do ensino básico: princípios orientadores*. Díli: Editorial do Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). (2005). Strategic plan for universal primary completion by 2015. Díli: Editorial do Ministério da Educação e Cultura.
- MORGADO, J. C. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In M. Fernandes *et al.* (Org.), *O particular e o global no virar do milénio*. Lisboa: Colibri, pp. 1031-1040.
- OLIVEIRA, I. B. (2004). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez.
- PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; FLORES, M. A. & CASTRO, R. V. (2009). *Plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*. Braga: Universidade do Minho
- QUINN, M. (2008). Choosing languages for teaching in primary school classrooms. In J. Earnest, M. Beck & L. Connell (Eds.), *Education and Health Rebuilding in Post-Conflict Transitional Society: Case Studies from Timor-Leste*. Perth: Curtin University Press
- RAMOS, A. M. & TELES, F. (2012). *Memórias das políticas educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SHAH, R. A. & QUINN, M. (2014). Mind the gap: global quality norms, national policy interpretations and local praxis in Timor-Leste. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI: 10.1080/03057925.2014.952930
- SHAH, R. A. (2009). *Timor-Leste ten years on: reconstructing curriculum for the future?* 10th UKFIET Conference on Education and Development. Oxford
- UNDP. (2002). *Ukun Rasik A'an, the way ahead: East Timor human development report 2002*. Díli: UNDP.
- VARELA, B. L. (2007). *Sistema educativo: conceito, características e evolução. O caso cabo-verdiano*. In <http://professorvarela.blogspot.com/2007/03/sistema-educativo-conceito.html>
- World Bank. (2004). *Timor-Leste education since independence from reconstruction to sustainable improvement* (Report No. 29784-TP). The World Bank.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Lei n.º 14/2008, de 29 de outubro – Lei de Bases da Educação (LBE) de Timor-Leste.
- Resolução do Governo de Timor-Leste n.º 24/2011, de 10 de agosto – Aprovação do plano curricular do 3º ciclo do ensino básico e medidas urgentes de sua implementação gradual.

# EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA, A SEGURANÇA, A DEFESA E A PAZ: PROPOSTA DE EXPLORAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

## EXEMPLO DE *FLIPPED CLASSROOM*

**Elvira Rodrigues<sup>1</sup>, Joaquim Escola<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Docente da Escola Secundária Augusto Gomes (Portugal); Formadora do CFAE\_Matosinhos, colaboradora do Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano da UCP; doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro (UTAD); [elvira@esag-edu.net](mailto:elvira@esag-edu.net);*

<sup>2</sup> *Membro integrado do IF da Universidade do Porto, docente da UTAD (Portugal; Escola de Ciências Sociais e Humanas, [jescola@utad.pt](mailto:jescola@utad.pt).*

### Resumo

Nesta comunicação apresentamos o relato de uma experiência realizada numa escola pública do norte de Portugal, durante o ano letivo 2015-2016, que envolveu um total de 49 alunos de duas turmas do 9º ano de escolaridade, no âmbito da disciplina de História. O ensaio, do qual emerge este estudo exploratório, insere-se num espaço diferente de aprendizagem - dinâmico, interativo, rico em diversidade - e que valoriza a capacidade criativa e empreendedora dos alunos na conjugação da aplicação do referencial de “Educação para os Media” com o referencial da “Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz”.

Na aplicação conjugada destes dois referenciais intentamos uma experiência de *flipped classroom* através da aplicação do modelo pedagógico 7 E's (Okada, 2014) – Elucidar; Envolver; Explorar; Explicar; Elaborar; Examinar; Estender [divulgar].

Os instrumentos de recolha de dados foram grelhas de observação e registo, combinados com diários de bordo, emergentes da observação direta e participante e com grupo de discussão, no final. Na redução e análise dos dados, recorreremos à metodologia qualitativa suportada na análise de conteúdo.

As conclusões deste ensaio corroboram a pertinência e significado da utilização destes referenciais, em contexto educativo e apontam algumas potencialidades da sua utilização integrada, passíveis de serem replicadas.

Palavras-chave: Media, Segurança, Defesa, Paz, referenciais.

### Abstract

In this paper we present a report of an experiment conducted in a public school north of Portugal, during the school year 2015-2016, which involved a total of 49 students in two classes of the 9th grade under the discipline of History. The test, which emerges from this exploratory study is part of a different learning environment - dynamic, interactive, rich in diversity - and that values the creative and entrepreneurial capacity of students in the combined application of the theoretical framework of Education for the Media with the one of Education for Security, Defense and Peace.

The combined effect of these two theoretical frameworks in one flipped classroom experience through the application of the teaching model 7 E's (Okada, 2014) - Clarification; Involve; Explore; Explain; Elaborate; Examine; Extend [disclose].

The data collection instruments were grids of observation and recording, combined with logbooks, emerging from direct observation and participant and group discussion at the end. In the reduction and analysis of data, we used the qualitative methodology supported in the content analysis.

The findings of this trial confirm the relevance and significance of the use of these theoretical frameworks in an educational context and point out some potential of their combined use, which can be replicated.

Keywords: Media, Security, Defense, Peace, theoretical framework.

## SOU PROFESSOR NO SÉCULO XXI – E AGORA?

Na era das “dependências online” (Patrão e Sampaio, 2016) a pergunta que abre este item é cada vez mais recorrente no quotidiano dos professores. Ser Professor na era digital implica competências que ultrapassam as fronteiras do conhecimento científico e pedagógico inerentes às disciplinas a lecionar. Ensinar e aprender com TIC impôs novos desafios a professores e alunos, constituindo, porventura, um dos mais ousados a sua efetiva integração no ato de ensino. Na abordagem ao nível de análise das experiências de educação para os media, Pinto *et al* (2011:19), elencam três planos, a saber: nuclear; instrumental e aproximado: quando a educação para os media representa um objetivo essencial, de *per si*, ou em articulação com outros objetivos; quando a educação para os media marca presença, ainda que de forma instrumental e quando a educação para os media, aparece apenas de forma implícita, respetivamente. A experiência por nós desenvolvida em contexto educativo, situa-se no primeiro aspeto, nuclear, uma vez que, não obstante ser localizada no tempo, a aplicação do referencial de “Educação para os Media”(Pereira *et al*, 2014) constituiu-se como um objetivo central, conjugado com a aplicação do referencial da “Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz”(Dial *et al*, 2014).

Criar e integrar cenários de aprendizagem inovadores constitui uma das possíveis respostas da escola, dos professores, e do próprio sistema educativo, face aos contínuos estímulos aportados pela sociedade do conhecimento e pelas novas tecnologias aos atos de aprender e ensinar neste mundo em rede. Nesta era do ciberespaço (Gibson, 1984), alguns autores já questionam o que é, ou deve ser, ensinar e quais poderão ser os contornos de um currículo ciberespacial, como acontece com Trindade (2013:222).

Neste âmbito, os MOOC's (*Massive Open Online Course*) desempenham um relevante papel, enquanto estímulo, à introdução, implementação e modernização de estratégias de aprendizagem *online* e ao desenvolvimento de comunidades de práticas inter pares. O MOOC “Laboratórios de Aprendizagem: Cenários e Histórias de Aprendizagem”, promovido pela ERTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da Direção-Geral da Educação), em parceria com a *European Schoolnet* é um bom exemplo do que acabamos de afirmar ao propiciar a projeção de atividades inovadoras para a sala de aula e a reflexão em torno do seu impacto no ensino e na aprendizagem.

Nesta “vertigem digital” (Keen, 2012), deparamo-nos com a sala de aula invertida, *flipped classroom*, uma metodologia ativa de aprendizagem, preconizada, entre outros, por Bergmann e Sams (2016), com o professor a assumir os papéis de condutor e facilitador dessa aprendizagem, a qual cruzamos com o modelo pedagógico 7 E's, adaptado à nossa realidade, numa aplicação integrada dos dois referenciais de aprendizagem, referencial de “Educação para os Media” (Pereira *et al*), aprovado pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário a 29 de abril de 2014, e referencial de “Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz” (Dias *et al*), aprovado por despacho do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, a 29 de agosto de 2014.

O professor do século XXI está perante um “novo paradigma pedagógico” (Gomes, Escola e Rivas, 2016:13), numa abordagem construtivista, em que os alunos se assumem como coconstrutores do seu conhecimento<sup>1</sup> e as TIC se afirmam como potenciais recursos pedagógicos a explorar. Ser Professor neste século XXI é, assim, aceitar o repto de estar ligado e apostar em aprendizagens personalizadas, criativas, colaborativas e interativas. O conceito de sala de aula interativa e a semântica associada ao termo “interatividade”, enquanto desafios para a educação na sociedade da informação, são analisados com rigor e pormenor por Silva (2014), conscientes de que esta ganha força “quando a cultura digital supera a cultura do analógico (...)” (Idem:235) e “o professor precisará estar atento a esta mudança sociotécnica (...)” (Idem, *Ibidem*).

Este ensaio, enquanto estudo exploratório, pretende constituir um contributo para enfrentar o novo paradigma supramencionado, conscientes de que para a generalidade dos 49 sujeitos envolvidos, no seu quotidiano, o digital impera sobre o analógico.

### 1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Este estudo exploratório desenvolve-se numa escola não agrupada de tipologia secundária com 3º ciclo do ensino básico, integrada no sistema de ensino público e localizada no centro de uma cidade da zona norte de Portugal, mais concretamente no Grande Porto.

Estamos perante um estabelecimento de ensino que tem uma L.M.S. a funcionar há cerca de 10 anos, *website*, *email* institucional, programa de sumários eletrónicos e rede *airless*.

<sup>1</sup> - Rejeitamos a perspetiva de autores como Ribeiro (2003) quando afirmam que os modelos construtivistas de ensino podem potenciar a incompetência entre os docentes, e relegá-los para segundo plano, no que ao ato de ensinar diz respeito.

Esta escola, que se pretende de compreender o mundo, procura continuar a adaptar-se às condições da educação para o século XXI e a apostar nas novas tecnologias de informação e comunicação que enquadram os seus objetivos didático-pedagógicos e organizacionais<sup>2</sup>.

Este estudo exploratório envolveu um total de 49 alunos, no âmbito da disciplina de história, repartidos por duas turmas do 9º ano de escolaridade, conforme se exemplifica na tabela 1.

**Tabela 1. Amostra**

Sujeitos do Estudo	Género	Género	Total
	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	
Turma A	12	14	26
Turma B	13	10	23
Total	25	24	49

Fonte: Listas de alunos das duas turmas envolvidas.

A média de idades situa-se nos 14 anos. No início do ano letivo, por ocasião da diagnose de conhecimentos inicial no âmbito da disciplina, efetuamos também uma diagnose às competências TIC dos alunos através de alguns exercícios, com recurso ao virtual, realizados no âmbito da mesma.

## 2 METODOLOGIA

Para este ensaio em que intentamos aplicar o modelo de sala de aula invertida, *flipped classroom*, na aplicação conjugada dos dois referenciais supramencionados, definimos três objetivos norteadores, a saber:

- Aferir a importância de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) enquanto instrumento de aprendizagem colaborativa num modelo de *flipped classroom*;
- Testar a viabilidade da aplicação do modelo pedagógico 7 E's na sala de aula invertida.
- Aplicar de forma conjugada os referenciais de "Educação para os Media" (Pereira *et al*, 2014) e "Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz" (Dias *et al*, 2014) num tema da disciplina de história, no 9º ano de escolaridade.

Este ensaio, dinamizado em contexto educativo, assenta num paradigma de investigação naturalista e interpretativo (Afonso, 2014).

### 2.1 Instrumentos de recolha, tratamento, análise e redução dos dados

Os instrumentos de recolha de dados e monitorização foram a observação (registo em notas de campo) da atividade dos alunos; diários de bordo; inquérito de satisfação elaborado em *google drive* e grupos de discussão. O *link* do inquérito foi colocado nos computadores de uma das salas TIC do estabelecimento de ensino, sendo pelos alunos respondido durante uma aula após esta experiência. No final, procedemos também a um grupo de debate e discussão com cada uma das turmas envolvidas.

No tratamento, análise e redução dos dados, utilizamos a metodologia qualitativa e descritiva (análise de conteúdo) na interpretação das notas de campo, diários de bordo e conclusões emergentes dos dois grupos de discussão. Em relação ao inquérito por questionário, e dado tratar-se essencialmente de questões fechadas, utilizamos os resultados estatísticos que nos são proporcionados pelo *google drive*. A recolha destes elementos emerge de um contacto frequente e prolongado com os alunos envolvidos, e de uma observação atenta e integrada das suas ações e reações, em contexto de sala de aula, e nas suas participações mediadas: observações intencionais e observações ocasionais. Para o diário de bordo adotamos um sistema muito simples de anotações, através da elaboração de grelhas no *Microsoft Word* onde, sempre que possível, redigimos diretamente através do recurso a um *tablet* ou por nós manuscritas num *moleskine*.

<sup>2</sup> - "(...) dar resposta às necessidades de desenvolvimento do pensamento crítico; da capacidade de resolução de problemas; da capacidade de comunicação e de criatividade; da literacia digital; do enfoque na vida ativa – no que respeita à flexibilidade e capacidade de adaptação; à iniciativa e à autonomia; ao desenvolvimento de competências sociais e interculturais; à responsabilização e à liderança" (PEE, 2013-2016:4).

### 3 SOBRE A APLICAÇÃO CONJUGADA DOS DOIS REFERENCIAIS

Perante o repto lançado aos professores para aplicação dos referenciais de «Educação para os Media» (Pereira *et al*, 2014), aprovado pelo Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário a 29 de abril de 2014 e referencial de "Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz" (Dias *et al*, 2014), aprovado por despacho do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, a 29 de agosto de 2014, decidimo-nos intentar uma abordagem conjugada dos mesmos, aproveitando o custo de oportunidade que alguns temas da disciplina de história, no 9º ano de escolaridade, propiciam. Desde a fase de debate público destes referenciais que os mesmos nos despertaram particular atenção e ficamos com vontade de testar a sua aplicação em contexto educativo.

Conscientes de que as questões destes dois documentos se complementam, numa análise reflexiva sobre o que se passa no mundo nos nossos dias, e de que "abrir a escola ao mundo, conversando sobre o que acontece na atualidade, estará entre os objetivos principais da educação escolar" (Pereira, Pereira e Tomé, 2010:9), selecionamos do programa da disciplina de história do 9º ano de escolaridade, o "domínio L – o após guerra fria e a globalização", no seu ponto 2: "Conhecer e compreender o atual processo de globalização", em interligação com os referenciais da forma que exemplificamos no quadro 1.

**Quadro 1. Seleção do domínio do programa e dos temas e subtemas dos referenciais**

Domínio selecionado no programa da disciplina de história, 9º ano de escolaridade	<b>domínio L – o após guerra fria e a globalização"</b> ponto 2: "Conhecer e compreender o atual processo de globalização".
Referencial de Educação para os Media	Tema 2. *Compreender o Mundo Atual SUBTEMA *o que se passa no Mundo *Entender como a globalização encurta o tempo e o espaço
Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz	TEMA B 1.Compreender o contexto global para a segurança e a paz no mundo contemporâneo. SUBTEMA *Explicar a emergência das diferentes dimensões da globalização contemporânea – a globalização mediática, a globalização tecnológica e industrial; a globalização cultural. *Reconhecer o impacto da globalização na vida quotidiana. *Reconhecer a importância do conceito de interdependência na sociedade contemporânea.

Fonte: Elaboração própria.

Como motivação inicial aquando da apresentação do tema, em cada uma das turmas envolvidas nesta experiência, projetamos uma imagem de Thomas Edison e uma imagem de um esboço da lâmpada elétrica por si inventada. Como primeira tarefa, foi solicitado aos alunos que num *post it* escrevessem três palavras sugeridas pela observação da imagem. De seguida, e como segunda tarefa, foi-lhes solicitado que escrevessem um pequeno texto, numa folha em branco, subordinado ao tema genérico: "um dia sem eletricidade". Estas tarefas ocuparam cerca de quinze minutos. Após a sua conclusão, os *post its* foram colocados num dos quadros magnéticos da sala, encimados pelo título "a descoberta de Thomas Edison". As folhas com os textos foram colocadas com pioneses num quadro de cortiça lateralizado que se encontra no mesmo espaço. Cada aluno, na sua vez, leu as três palavras sugeridas pela observação e o texto. Na aula seguinte retomamos o tema, e sob a designação de "Jornalistas durante 50 minutos", os alunos apresentaram os seus argumentos em torno das ações e interações do Ser Humano provocadas pela invenção da eletricidade. A professora moderou o debate, do qual emergiram três ideias chave:

- A eletricidade está associada a uma série de mudanças e transformações sociais.
- A tecnologia altera de uma forma, mais ou menos significativa, muitas das ações e interações do Ser Humano.
- É fundamental estar informado para atender às solicitações do mundo atual e ao papel transformador das novas tecnologias.



Numa terceira aula, a partir da análise de documentos sobre a paz, insertos no manual e da projeção de uma nuvem de palavras, um tagxedo<sup>3</sup>, em forma de pomba (fig.1) promovemos uma reflexão em torno dos conceitos paz, guerra, conflito, segurança global e conceito estratégico de defesa nacional. Para a sistematização final utilizamos as definições insertas no referencial para a segurança, a defesa e a paz (Dias *et al.*: 59-76).

Após esta primeira abordagem consideramos que seria interessante intentar a implementação conjugada dos temas e subtemas dos dois referenciais, conforme indicamos no quadro 1, através de uma experiência de *flipped classroom*, sala de aula invertida. Para tal, ajustamos à nossa realidade o modelo pedagógico 7E: Elucidar; Envolver; Explorar; Explicar; Elaborar; Examinar e Estender [divulgar] apresentado por Okada (2014:69-74), e já por nós testado noutros anos de escolaridade, no âmbito da disciplina de História A. Este modelo, é uma proposta didática para “atividades de coaprendizagem propostas por docentes” (Okada, *Idem*:69) visando a coaprendizagem, através da participação ativa dos estudantes, propiciando a coconstrução de conhecimento. Ao nível da avaliação, e como a autora supramencionada também menciona, esta deve ser contínua e formativa (Okada, *Idem*:85), num processo em construção, de que os alunos, os aprendentes, são parte integrante.



Fig. 1. Nuvem de palavras

### 3.1 Flipped Classroom e aplicação do modelo pedagógico 7E

Os quadros 2 e 3 sistematizam a proposta de desenho didático por nós testada para o domínio L – “o após guerra fria e a globalização”, no seu ponto 2: “Conhecer e compreender o atual processo de globalização” e cuja implementação testamos num AVA mediado através da plataforma *Moodle* com cada uma das turmas. A forma como este modelo foi implementado constitui-se, em nosso entender, como um exemplo de sala de aula invertida, ao convocar os alunos como parte ativa na construção do seu próprio conhecimento, de forma orientada, em trabalho autónomo.

Após uma análise cuidada do que pretendíamos desenvolver e das potencialidades do modelo pedagógico supramencionado (quadro 2) estruturamos um roteiro das atividades a elaborar pelos alunos (quadro 3). Este modelo pedagógico cruza-se com a aprendizagem baseada em problemas, através da plataforma *Moodle*, como espaço de mediação.

Quadro 2. Etapas do modelo pedagógico 7 E's

Itens do modelo pedagógico 7E's	Finalidade de cada etapa
Elucidar	Ponto de partida para a construção colaborativa
Envolver	[Motivação] Despertar a curiosidade e o interesse para a coaprendizagem.
Explorar	Os alunos atuam de forma autónoma e colaborativa. Exploram os recursos indicados com a possibilidade de indicar outros, complementares.
Explicar	Reflexão, sistematização e integração dos significados construídos nas fases anteriores.
Elaborar	Auto e heteroavaliação do percurso efetuado nas etapas anteriores.
Examinar	Elaboração de um produto concreto, de forma colaborativa, em coautoria.
Estender [Divulgar]	Possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos noutros contextos e também de outra forma.

Fonte: Adaptado de Okada (2014:69-74).

<sup>3</sup> -Nuvem de palavras construída em [www.tagxedo.com](http://www.tagxedo.com).

Quadro 3. “Conhecer e compreender o atual processo de globalização”.

Itens do modelo pedagógico <sup>7E</sup>	Os 7 “E”	Atividades Propostas
<b>ELUCIDAR</b>	Partilha de conhecimentos e interesses	Tempestade de Ideias” sobre a globalização, a paz e a influência dos media no modo como olhamos o mundo.
<b>ENVOLVER</b>	Motivação	Partilha do <i>link</i> de um vídeo que se encontra disponível no <i>youtube</i> sobre a globalização <a href="https://www.youtube.com/watch?v=72VHi_XOI_k">https://www.youtube.com/watch?v=72VHi_XOI_k</a> . Após a sua visualização solicitamos a resposta a um <i>post</i> , com um pequeno parágrafo, em que os alunos tinham de apresentar e justificar a sua opinião sobre “a forma como a globalização encurta o tempo e o espaço”.
<b>EXPLORAR</b>	Exploração orientada de recursos com a possibilidade de sugerir outros	Realização de uma investigação orientada pela docente sobre um tema do programa da disciplina de história do 9º ano de escolaridade – domínio L “Conhecer e compreender o atual processo de Globalização”. Em colaboração com a professora da disciplina de português <sup>4</sup> os alunos realizaram um pequeno texto informativo com uma síntese do tema. Este texto tinha de ser ilustrado com imagens/figuras e partilhado no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) 24 horas antes da realização de um debate em contexto de sala de aula.
<b>EXPLICAR</b>	Reflexão, sistematização e integração dos significados construídos nas fases anteriores para desenvolver a compreensão do tema	Elaboração de uma síntese em <i>powerpoint</i> , <i>prezi</i> ou <i>emaze</i> (à escolha) sobre o tema. Todos tiveram de visualizar e comentar criticamente os <i>posts</i> dos colegas. Alguns alunos elaboraram a síntese com recurso a um friso cronológico no <i>Dipity</i> .
<b>ELABORAR</b>	Consolidação - elaboração de algo em coautoria, reutilização	<i>Wiki</i> – elaboração de um texto construído de forma colaborativa através do modo <i>wiki</i> da plataforma <i>Moodle</i> sobre as diferentes dimensões da globalização contemporânea – a globalização mediática, a globalização tecnológica e industrial; a globalização cultural.
<b>EXAMINAR</b>	Aprimorar da visão crítica com critérios de coavaliação	Foi partilhado o <i>link</i> de um questionário elaborado em <i>google drive</i> em que os alunos tiveram de proceder à auto e heteroavaliação dos trabalhos realizados até esse momento. Os resultados dessa avaliação foram posteriormente partilhados e debatidos.
<b>ESTENDER</b> <b>[Divulgar]</b>	Aplicação dos conhecimentos adquiridos noutros contextos com a possibilidade de experimentar a coautoria através da reutilização de trabalhos de colegas.	Efetuuou-se um sorteio e cada aluno foi desafiado a reutilizar o trabalho de um colega. A docente orientou esta fase no sentido de que esta constituísse um contributo para novas produções de acordo com o que é proposto por Okada (2014:39). Em articulação com o professor bibliotecário <sup>5</sup> os alunos participaram numa sessão sobre literacia digital destinada a explicar e debater questões relacionadas com plágio, reutilização e REA (Recursos Educacionais Abertos).

Fonte: Adaptado de Okada (2014:69-74).

<sup>4</sup> - A colega Isabel Alas.

<sup>5</sup> - O colega Amilcarino Guedes.

## 4 RESULTADOS

A análise das notas de campo e dos diários de bordo evidencia motivação, mas também alguma preocupação, e até resistência, por parte dos alunos, em relação às diferentes etapas do trabalho a realizar. Fomos respondendo às diversas questões colocadas. Estimulamos a que utilizassem o fórum da plataforma *Moodle* para formularem as perguntas. Nos primeiros dois dias respondemos nós, depois fomos espaçando as nossas respostas e rapidamente nos apercebemos de que, os próprios alunos entre si, iam respondendo e encontrando algumas soluções para as suas interrogações.

Relativamente ao inquérito de satisfação, elaborado em *google drive*, e cujo *link* foi colocado nos computadores de uma das salas TIC do estabelecimento de ensino, para ser respondido pelos alunos durante uma das aulas, este era curto e constituído essencialmente por questões fechadas. Convidados a posicionarem-se sobre se gostaram muito; gostaram; gostaram mais ou menos e não gostaram, 70% da totalidade dos alunos das duas turmas escolheram o “gostei muito”. Os restantes 30% divide-se entre o “gostei” (15%); “gostei mais ou menos” (10%) e “não gostei” (5%). Contudo, quando procedemos a uma análise de género é interessante verificar que 20% destes 30% são, na sua maioria, elementos do género masculino (23%), postura que vai de encontro ao desempenho destas duas turmas noutras atividades escolares que impliquem uma maior dinâmica, proatividade e até criatividade por parte dos discentes. Na questão sobre o que mais gostaram, 45% respondeu à elaboração da apresentação, 27% à elaboração do texto colaborativo, através do recurso ao *wiki* da plataforma *Moodle*. Os restantes 28% afirmam ter gostado muito da sessão de literacia digital e de reutilizar os trabalhos dos colegas. A análise efetuada às notas de campo e diários de bordo, corrobora estes resultados. Contudo, reconhecemos que a fronteira entre plágio e reutilização na perspetiva preconizada por Okada (2014) é ténue, perspetivando-se a necessidade noutras experiências de aprofundar, ainda mais, os aspetos relacionados com estas questões, para o que a articulação com o professor bibliotecário se tem revelado muito profícua.

Aquando dos grupos de discussão, entregamos a cada aluno dois *post its* destinados a colocar três palavras como pontos fortes e três como pontos fracos.

A trilogia de palavras diferente; interessante e tecnologia é acompanhada de outra trilogia, trabalho; prazos e etapas na turma A. Na turma B, as palavras por eles selecionadas foram: desafio; diferente; pesquisa, como pontos fortes e prazos; trabalho e preocupação, como pontos fracos. Desafiados a construir uma nuvem de palavras com a totalidade das palavras escolhidas como pontos fortes e pontos fracos (fig.2 e fig.3), procederam à sua apresentação e argumentaram sobre a escolha das imagens.



Fig. 2. Nuvem de palavras, pontos fortes



Fig. 3. Nuvem de palavras, pontos fracos

Parafraseando os alunos, a imagem da mão simboliza os pontos fortes, porque estava na “mão deles” concluir com sucesso, e nos prazos definidos, as tarefas. A chave foi a imagem escolhida para os pontos fracos, porque perante as dificuldades, tiveram de encontrar soluções que lhes permitissem continuar.

Estas duas imagens acabariam também por ser adotadas como mote para encerramento desta experiência.

## 5 CONCLUSÕES

E de volta ao ponto de partida, reconhecemos que este estudo exploratório permitiu inferir da importância de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) enquanto instrumento de aprendizagem colaborativa num modelo de *flipped classroom*. Para tal, testamos igualmente o modelo pedagógico 7 E's, como uma adaptação possível à sala de aula invertida.

Neste âmbito, e dentro do conteúdo da disciplina de história do 9º ano de escolaridade selecionado, “domínio L – o após guerra fria e a globalização”, no seu ponto 2: “Conhecer e compreender o atual processo de globalização”, foi ainda possível intentar aplicar de forma conjugada os referenciais de “Educação para os Media” (Pereira *et al*, 2014) e “Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz” (Dias *et al*, 2014).

Nove aspetos ressaltam como notas conclusivas desta experiência, levada a efeito com 49 alunos do 9º ano de escolaridade, no âmbito da disciplina de história:

- A utilização do modelo pedagógico 7 E's propiciou a utilização conjugada dos dois referenciais: “Educação para os Media” (Pereira *et al*, 2014) e “Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz” (Dias *et al*, 2014).
- Contribuiu para a literacia digital, análise crítica e reflexão.
- Sensibilizou para a profunda interligação local/global.
- Alertou sobre o contexto global para a segurança e a paz no mundo contemporâneo.
- (Re)validou a importância de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) enquanto possível instrumento de coaprendizagem colaborativa.
- Permitiu a otimização de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para atividades de sala de aula invertida.
- A articulação dos dois referenciais evidencia a importância de os docentes trabalharem no terreno, de forma integrada, as propostas de temas, subtemas e indicadores que nos são apresentados;

- A recetividade destes alunos em fase terminal do ensino básico, à utilização de forma contínua e sistemática de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), no ato de ensino, revelou-se elevada.
- Criar e integrar cenários de aprendizagem inovadores pode constituir-se como uma das possíveis respostas da escola, dos professores, e do próprio sistema educativo, aos estímulos da sociedade do conhecimento e à utilização das novas tecnologias face aos atos de aprender e ensinar neste mundo em rede.

Em trabalhos futuros, gostaríamos de dar continuidade a este projeto no ensino secundário, no âmbito da disciplina de História A, no 12º ano de escolaridade, a qual pode, inclusive, potenciar um REA (Recurso Educativo Aberto) de divulgação dos resultados da sua implementação, passível de ser testada, melhorada e ampliada com o contributo de outros docentes, estendendo-se a outras disciplinas e estabelecimentos de ensino.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bergman, J. & Sams, A. (2016). *Sala de Aula Invertida. Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.
- Dias *et al* (2014). Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.idn.gov.pt/conteudos/documentos/Referencial-EBOOK-versaodigital.pdf> Consulta efetuada a 10 março 2016; às 21 h.
- Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. New York: Ace Books.
- Gomes, A., Escola, J. e Rivas, M. (2016). “As TIC na Escola e um Novo Paradigma Pedagógico”. In Escola, J. *et al* (coord). (2016). *Experiências de Investigação e Intervenção Educativa com TIC*. Vigo: Procompal Publicaciones:13-22.
- Keen, A. (2012). *Vertigem Digital. Porque as Redes Sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Okada, A. (2014). *Competências Chave para CoAprendizagem na Era Digital. Fundamentos, Métodos e Aplicações*. Santo Tirso: WhiteBooks.
- Patrão I.& Sampaio, D. (2016). (coord). *Dependências Online. O Poder das Tecnologias*. Lisboa: Pactor.
- Pereira, Pereira & Tomé, (2010). *25+Um. Agenda de Atividades de Educação para os Media*. Braga, Universidade do Minho, Gabinete para os Meios de Comunicação Social.
- Pereira, S. *et al* (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf) Consulta efetuada a 10 março 2016; às 20 h.
- Pinto, M. (coord.), (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Atores e Contextos*. Braga: Universidade do Minho, centro de Estudos, Comunicação e Sociedade.
- Ribeiro, G. (2003). “Manifesto Anti-Sistema”. In Jornal Público, 12 outubro, disponível em <https://www.publico.pt/espaco-publico/jornal/manifeso-antisistema-206394>, consulta efetuada a 29 de outubro 2016; às 22 h.

Silva, M. (2014). *Sala de Aula Interativa*. São Paulo: Edições Loyola.

Trindade, M.(2013) “Ciberespaço e Globalização – Novos Desafios para a Interculturalidade” In CARVALHO, A. (org). *Interculturalidade, Educação e Encontro de Pessoas e Povos*. Porto: Edições Afrontamento: 221-228.

Documento do Estabelecimento de Ensino:

Projeto Educativo de Escola, 2013-2016.

## A CIÊNCIA NO IMAGINÁRIO DOS JESUÍTAS EM PORTUGAL ( SÉCULOS XVI E XIX)

José Viegas Brás<sup>1</sup>, Maria Neves Gonçalves<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Lusófona – CeiED (PORTUGAL), [zevibras@gmail.com](mailto:zevibras@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Lusófona – CeiED (PORTUGAL) [maria.goncalves@ulusofona.pt](mailto:maria.goncalves@ulusofona.pt)

Durante várias centúrias, cavou-se a dicotomia entre ciência e religião, constituindo-se em dois domínios do saber antagónicas. É neste contexto que os Jesuítas, conotados como espírito anti-ciência e como forças de obscurantismo, foram expulsos do território português. Contudo, é hoje indiscutível que a Companhia foi essencial para o desenvolvimento do ensino científico na Europa e em Portugal. No século XVI, o Colégio de Santo Antão, em Lisboa, o Colégio das Artes, em Coimbra e a Universidade de Évora, a cargo dos jesuítas, emergem como referências maiores no ensino da ciência no nosso país. Assim, destacamos como objectivo axial da nossa comunicação analisar e reflectir sobre a importância que a actividade da Companhia de Jesus teve para a divulgação do conhecimento científico em Portugal. Como fontes do nosso trabalho seleccionámos: (i) *As Constituições da Companhia de Jesus*; (ii) *O Ratio Studiorum*; (iii) *a Sphaera Mundi. A ciência na Aula da Esfera, manuscritos científicos no Colégio de Santo Antão*; (iv) *o Colégio de Campolide: 1873-1898*. Os jesuítas, contrariamente à visão dominante, ajudaram a promover no seu tempo a ciência e a moral higienicista. A Aula da Esfera foi, no seu tempo, a mais importante instituição de ensino de prática científica em Portugal, formando técnicos científicos de que o país precisava. Nesse Colégio eram abordados temas científicos importantes e são discutidos os cientistas da época. Este facto, a par de outros, configura a cosmovisão científica dos jesuítas em sintonia com o conhecimento científico que se produzia na época.

Palavras-chave: jesuítas, ciência, pedagogia social, educação

## SCIENCE IN THE IMAGINATION OF THE JESUITS IN PORTUGAL (16TH AND 19TH CENTURIES)

For several centuries, dug himself the dichotomy between science and religion, constituting two domains of antagonistic. It is in this context that the Jesuits, considered as anti-science and spirit as forces of obscurantism, were expelled from Portuguese territory. However, it is indisputable that today the company was essential to the development of scientific education in Europe and in Portugal. In the 16th century, the College of Santo Antão in Lisbon, the College of the arts in Coimbra and the University of Évora, in charge of the Jesuits, emerge as major references in the teaching of science in our country. Thus, the objective of our communication is to analyze the importance that the activity of the Jesuits had for the dissemination of scientific knowledge in Portugal. As sources of our work we have selected: (i) the constitutions of the the Jesuits; (ii) the Ratio Studiorum; (iii) the Sphaera Mundi. Science in ball Class, scientific manuscripts in the College of Santo Antão; (iv) the College of Campolide: 1873-1898. The Jesuits, in contrast to the dominant vision, helped to promote in his time to science and the moral of the hygiene. The ball Class was, in its time, the most important institution of learning of scientific practice in Portugal, forming scientific technical that the country needed. In this School were addressed important scientific themes and scientists of the time are discussed. This fact sets up the scientific worldview of the Jesuits in tune with scientific knowledge that was producing at the time.

Keywords: Jesuits, science, social pedagogy, education

## INTRODUÇÃO

«Qu'est-ce qu'un jésuite? est-ce un prêtre séculier? est-ce un prêtre régulier? est-ce un laïc? est-ce un religieux? est-ce un homme de communauté? est-ce un moine? c'est quelque chose de tout cela, mais ce n'est point cela (...) Ils prêchent aux sujets une obéissance sans réserve pour leurs souverains; aux rois, l'indépendance des lois et l'obéissance aveugle au pape; ils accordent au pape l'infaillibilité et la domination universelle, afin que maîtres d'un seul, ils soient maîtres de tous (...) c'est une troupe indocile et dangereuse» (*Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*).

O excerto em epígrafe faz parte do verbete *Jésuite* da *Encyclopédie* de Diderot e D'Alembert. O verbete, atribuído a Diderot - que estudara num colégio da ordem inaciana - caracteriza os jesuítas de hipócritas, ardilosos e perigosos. A lexicalização disfórica destes epítetos é compreensível à luz da cosmovisão do Iluminismo onde emerge uma corrente secular e também antijesuítica. Estavam em confronto dois projectos pedagógicos e políticos antinómicos - iluminista e jesuítico. Esses projectos representavam a luta pelo domínio na forma de pensar a sociedade, a economia, a política e a cultura nos séculos XVIII e seguintes. Esses projectos visavam, diferentemente, uma relação com o divino e com a esfera religiosa - os jesuítas a defenderem a união e a omnipresença de Deus; os iluministas a defenderem quer a emancipação face aos ritos religiosos no campo social e educativo quer um caminho que conduziria à laicização da sociedade e da escola. É neste sentido, que diremos como (Girad, 1954, p. 173), que «chaque société engendre un type de savoir (ou des types de savoirs) où s'expriment (consciemment ou inconsciemment) les structures, les valeurs et les projets de cette même société. Chaque société a un style; et ce style se reflète dans sa conception de la Connaissance».

O cristianismo irrompe como uma novidade absoluta no panorama do mundo antigo (Marias, 2000, p. x). O cristianismo começou na plenitude dos tempos. Como refere Marias, é preciso ver o que fazia falta para o aparecimento do cristianismo. Segundo Bobineau e Tanil-Storper (2007, pp 22-23), uma sociedade não é formada apenas por um conjunto de indivíduos, um território, pelas coisas que servem e pelos movimentos que realizam. Antes de mais nada, a sociedade é formada pela ideia que faz de si própria. Neste sentido, podemos apontar a religião como uma força colectiva hipostática (forças morais), constituída pelas ideias e sentimentos que a sociedade desperta em nós. Dizem-nos os autores que "A religião faz propor um princípio superior de coesão social, unindo os seres vivos em redor de uma comunidade moral para que vivam em harmonia". Talvez por isso, se verifique que não existe sociedade alguma sem que exista religião. Entre uma e outra estabelece-se esta relação recíproca: a sociedade depende da religião e a religião depende da sociedade.

Para Veyne (2007), um dos acontecimentos decisivos da história ocidental e mesmo mundial deu-se em 312 em pleno império romano. Foi nesse ano que se registou um dos mais imprevisíveis acontecimentos. Constantino, um dos 4 co-imperadores que partilhava o governo do império, converteu-se ao cristianismo. Este foi considerado um dos actos mais audaciosos levado a cabo por um autocrata. De tal modo que, no sec. VI, o império será quase só povoado por cristãos. Com a sua conversão, Constantino pensa poder participar numa epopeia sobrenatural, assumindo ele a direcção para a salvação da humanidade. O trono romano, ao tornar-se cristão, possibilitou que a Igreja se transformasse numa potência. Sem a conversão de Constantino, a história teria sido outra. Porém, Constantino (e seus sucessores) não impõem pela força a nova fé. Constantino foi inteligente, pois, utilizou mais a persuasão que a perseguição, punição e exclusão. O facto de cada um ser livre para fazer a sua conversão, permitiu que os pagãos não se revoltassem contra si e contra o cristianismo. Esta religião do amor criou um campo magnético dando um sentido sublime à vida. O imenso império, que era o centro do mundo, passará a ser o império cristão. Foi nesse campo magnético criado que a



vida se tem processado. Foi esse campo magnético que veio possibilitar, num determinado contexto, a emergência dos Jesuítas, um pouco por todo o mundo e particularmente em Portugal.

Sobre os Jesuítas construíram-se mitos que serviram para projectar uma imagem retrógrada, a causa principal do atraso do país, quando comparado com outros países da Europa e do Mundo. A relação que também lhes é imputada com a inquisição - que acabou por nascer quase ao mesmo tempo (1534 a Companhia de Jesus e em 1536 a Inquisição) - veio ainda alimentar mais a sua representação negativa – bloqueio das forças transformadoras. Esta relação foi estabelecida no denominado projecto conspiracionista que o Marquês de Pombal soube aproveitar. Aliás, o mito Jesuítico é apontado como o grande dinamizador das perversões do Santo Ofício.

É neste sentido, como aponta Franco & Tavares (2012, p.107) que a reforma do Marquês de Pombal foi realizada com a bandeira e com a ideia de exorcizar a decadência. O Marquês de Pombal quis com as reformas fazer a depuração da má influência dos Jesuítas. A retórica do mito ajudou a criar o contexto da necessidade da limpeza Jesuítica. A obra maléfica e o grande mal que eram os Jesuítas tinham que ser exterminados. Foi a imagem deste acto heróico que o Marquês de Pombal quis projectar. Recuperar Portugal do inventor da malignidade desenhada e continuada pelos Jesuítas. Na história da ciência em Portugal, diz-nos Fiolhais (2013), encontramos períodos de luz e de sombra. Nesta dinâmica entre os períodos de criação/produção e os períodos de ofuscamento/inibição temos que reservar um papel importante aos Jesuítas pelo brilho que conseguiram imprimir na produção-divulgação da ciência em Portugal.

Também no domínio do conhecimento científico, os Jesuítas foram apontados como os grandes responsáveis pelo atraso da ciência em Portugal. Porém, como refere Fiolhais (2013), o período de sombra, que vai do final do século XVI e início do século XVII, tendo correspondido à União Ibérica, foi atenuado pela intervenção dos Jesuítas. Neste período de apagamento da soberania nacional, a acção dos Jesuítas foi determinante para a recepção do que a vanguarda dos cientistas ia produzindo. Deve sublinhar-se que foi em Portugal que se construíram os primeiros colégios dos Jesuítas do mundo – o Colégio de Jesus e o das Artes em Coimbra, o Colégio de S. Antão em Lisboa e o Colégio do Espírito Santo em Évora (sede da universidade Jesuíta durante dois séculos). Os Jesuítas tiveram um papel ambivalente. Foram importantes pela acção que desempenharam na recepção do conhecimento científico e, por outro lado, tiveram também um papel de relevo na globalização do conhecimento científico. Se o saber gera poder, como nos refere Foucault, o seu domínio no mundo está relacionado com o seu conhecimento do mundo. Não só trocaram ideias mas também pessoas. Seguindo ainda Fiolhais (2013, p.60), os Jesuítas fizeram chegar a Portugal e ao mundo a revolução científica.

A Companhia que se instalou em Portugal em 1540 (tendo sido fundada e, 1534 por Inácio de Loyola) teve uma intervenção importante na Ciência e na Cultura, no território Português, bem como no Império Português, durante muito tempo. Esta acção foi desenvolvida até à extinção ordenada pelo Marquês de Pombal, em 1759. Ainda hoje somos influenciados pela imagem de descrédibilização que a Companhia de Jesus ganhou com as reformas Pombalinas. Ela é frequentemente apontada como a grande responsável pelo atraso e obscurantismo científico. Esse foi o grande motivo das três expulsões do território Português.

Como nos diz Romeiras (2015, p.13) “A Companhia de Jesus foi, provavelmente a ordem religiosa mais polémica da história moderna, mas o seu estudo revela-se fundamental para se compreender a história da ciência nos sec. XVI, XVII e XVIII”.

Partindo deste enquadramento colocamos as seguintes perguntas nucleares para o nosso trabalho:

- Terão sido os Jesuítas os grandes obreiros do atraso da divulgação do conhecimento científico em Portugal?
- Será que podemos relacionar o atraso científico com a sua (in)cultura e práticas e ensino?

Face a este enquadramento, o **objectivo** axial desta comunicação é analisar e refletir sobre a importância que a actividade da Companhia de Jesus teve para a divulgação do conhecimento científico em Portugal. Como **fontes** do nosso trabalho seleccionámos: (i) As Constituições da Companhia de Jesus; (ii) O *Ratio Studiorum*; (iii) A *Sphaera Mundi. A ciência na Aula da Esfera, manuscritos científicos no Colégio de Santo Antão*; (iv) A educação moral e religiosa nos colégios dos Jesuítas (1913); (v) o Colégio de Campolide: 1873-1898.

A **metodologia** centra-se na heurística e na exploração das fontes tendo como critérios de análise e interpretação os seguintes descritores: ciência, pedagogia social e moral higienicista.

## 1. A DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA NA AULA DA ESFERA

O «múnus da instrução» não constituía um objectivo inicial da ordem inaciana, conforme se depreende da frase das *Constituições* “nem estudos nem lições”. Contudo, a educação foi uma das actividades a que Companhia se dedicou desde muito cedo, como o comprova o número de colégios jesuítas que foram sendo fundados. (Couto, 2008, p.10). Entre 1540 e 1759, os jesuítas estabeleceram em Portugal uma rede de colégios, chegando a ser responsáveis pela educação de cerca de 20 000 alunos numa população de 3000000 de habitantes. O Colégio de Santo Antão (Lisboa), no início do seu funcionamento em 1553, tinha mais de 500 alunos; em 1575 eram 1300 alunos, em 1588 e 1593 eram 2000. No Colégio das Artes (Coimbra) em 1558 eram 1000 alunos e em 1594 2000. Em Évora em 1575 eram 1000 e em 1592 eram 1600 alunos. Em 1600, existiam entre 236 e 245 colégios jesuítas espalhado pelos diversos países, tendo essa cifra subido até 800, em finais do século XVIII (Rodrigues, 1917, pp. 168-169). Esta expansão para a época era impressionante o que atesta a procura social pelos estabelecimentos escolares da Companhia fosse pelos novos métodos educativos fosse pelas soluções inovadoras que preconizavam fosse também pela criação de um novo grau no então universo escolar - o ensino secundário - um grau intermédio entre as escolas de ler e escrever e a universidade. Este sucesso deve-se certamente à consagração dos jesuítas à instrução, à investigação e às ciências o que alcançou a Companhia de Jesus, em menos de meio século, à posição de congregação religiosa dominante na área do ensino.

A Companhia de Jesus é fundada num cenário cultural em que a ciência moderna começa a florescer e a desenvolver-se. É importante perceber como determinados contextos se constituem nas suas relações e interacções mútuas. Vejamos. Em 1543, é publicada a obra de Copérnico que estabelece pela primeira vez o sistema astronómico heliocêntrico. Em 1609, Kepler publica a *Astronomia Nova*. Em 1610 e 1630 surgem as obras *Discurso* e *Os diálogos*, de Galileu. Em 1637, Descartes edita o seu *Discurso do Método*. Em 1687, Newton publica *Principia Mathematica* e em 1704, a obra *Óptica*. Estes autores nestas obras abandonam definitivamente os princípios da ciência medieval ancorada no sistema teocêntrico e na Física aristotélica. São estas obras e estes autores que inauguram os fundamentos da ciência moderna ao preconizarem o método científico baseado na experimentação, na observação e nos princípios matemáticos.

Os jesuítas cientistas mantiveram relações e contactos com as principais figuras importantes da ciência moderna como Galileu, Kepler, Descartes e Newton. O próprio Descartes, que tinha sido aluno do colégio jesuíta La Flèche durante oito anos, elogiou sempre a pedagogia jesuítica, nomeadamente o ensino das matemáticas ao ponto de, em 1638, escrever a um amigo - que estava à procura de um colégio para o seu filho - dizendo-lhe: “em nenhum sítio se estuda melhor do que nos colégios dos jesuítas. Devo render esta homenagem aos meus mestres, dizendo que não há lugar no mundo onde se ensinam melhor as matemáticas que no Colégio da Flèche” (Oñate Guillen, 1999, p. 695).

Este interesse pelas ciências está, desde logo, plasmado no *Ratio Studiorum* (1599), o documento sistematizador da pedagogia jesuítica. Christopher Clavius (1537-1612), que contribuiu para a redacção do *Ratio Studiorum*, insistiu que no programa de estudos se desse a mesma importância às ciências como às outras disciplinas (Udías Vallina, 2000, pp.207-208). E Clavius tenta promover o ensino da Matemática no interior da Companhia, procedendo a uma defesa epistemológica desta disciplina nas suas obras pedagógicas e lutando pelo estabelecimento de uma academia dedicada ao seu ensino no célebre Colégio Romano de Itália (Mota, 2008). Assim, a par do ensino das Humanidades, entre as quais se destacavam a Filosofia e a Teologia, ensinavam-se as ciências naturais e a matemática (Romeiras & Leitão, 2012).

Face a este cenário propício ao desenvolvimento das ciências, os jesuítas científicos, como reconhece Thuiller (1988), se bem que não tenham inventado a ciência moderna contribuíram para o seu desenvolvimento pela importância que deram ao ensino das matemáticas, à observação e à experimentação. Neste mesmo sentido, sublinha Udías Vallina (2000, p.208) “los jesuitas de entonces comprendieron que era muy necesario su presencia y trabajo en el campo de las nuevas ciencias, como parte de su trabajo apostólico y aún ahora siguen considerándolo como uno de los ministerios de la Compañía más importantes”.

O desenvolvimento científico dos Jesuítas – já abordado por Francisco Rodrigues (1938-1950), Luís de Albuquerque (1994, 1972), Rómulo de Carvalho (1989) e mais recentemente por investigadores

como Leitão (2008), Mota (2008), Gessner (2008) Romeiras (2015), Ugo Baldini (2000, 2004) entre outros - foi manifesto quando em 1553 fundaram o Colégio de Santo Antão, onde se se distinguiram pelo ensino das Ciências, na conhecida e célebre Aula da Esfera.

No Colégio de Santo Antão, que começou por funcionar num antigo convento de Lisboa na zona da Mouraria, leccionavam-se sobretudo aulas de Latim, Grego, Retórica, temas morais e religiosos. Francisco Rodrigues, a partir de 1555, começa a ministrar aulas de *Esfera* e são estas lições que estão na génese da futura Aula da Esfera (Leitão, 2008, p.20). A origem da designação Aula da Esfera está certamente relacionada com os inúmeros Tratados da Esfera redigidos na Idade Média, sobretudo o *Tratado da Esfera* de João Sacrobosco que datava do século XIII. Nesses tratados eram expostas noções de Cosmografia e Astronomia, temas esses conhecidos na época como Esfera.

O ensino na Aula da Esfera dirigia-se ao mesmo tempo a futuros missionários especializados e a um público laico havendo também as aulas direccionadas para assuntos práticos (navegação, agrimensura, fortificação, máquinas de guerra) sendo estes assuntos leccionados em português. A Aula da Esfera contou com professores eminentes da ciência europeia seiscentista (Christoph Grienberger (1564-1636), Cristoforo Borri (1583-1632), Paolo Lembo (1570-1618). E contou com os mais destacados homens de ciência nacionais (João Delgado (1553-1612), Francisco da Costa (1567-1604), Luis Gonzaga (1667-1714), Manuel de Campos (1681-1758), Inácio Vieira (1678-1739), entre outros. Alguns dos alunos da Aula da Esfera viriam a tornar-se figuras com grande notoriedade nos diversos campos científicos: o cosmógrafo e engenheiro-mor do reino, Luís Serrão Pimentel (1613-1679), o cosmógrafo-mor Manuel Pimentel (1650-1719) e o lente de Engenharia, Francisco Pimentel (1652-1706) entre outros (Leitão, 2008, p.19).

Os temas científicos abordados nesta Aula eram muito mais vastos. Nela se ensinava geometria, álgebra, trigonometria plana e esférica, logaritmos, náutica, óptica, perspectiva, cenografia, astronímia, técnicas variadas de Arquitectura e Engenharia militar, construção de máquinas simples e de instrumentos científicos.

A valorização da Astronomia na Aula da Esfera deve-se, principalmente, às experiências feitas no Observatório astronómico de Santo Antão, onde jesuítas, como Luis Gonzaga, Bocarro, Carbone, Borri, Teles, Soares e outros trabalharam e deram a conhecer ao estrangeiro as observações feitas em Portugal. Assuntos importantes como o telescópio e as observações que o seu uso permitia e as discussões sobre o ordenamento cosmológico do mundo tiveram na referida Aula espaço relevante. E ainda se abordou a Astrologia, que, nos nossos dias, não é considerada disciplina científica. Vale a pena fazer aqui um breve parêntese para dizer que alguns dos astrónomos célebres como Kepler se dedicavam à astrologia para aumentarem o seu parco pecúlio. Kepler foi nomeado professor de Matemática e Astronomia na Universidade de Graz. Esse lugar era, quanto a remuneração, medíocre. Além de dar lições, Kepler tinha de preparar cada ano um almanaque e nele incluía predições que, por vezes, resultavam certas. Este facto deu-lhe a possibilidade de ganhar dinheiro, redigindo horóscopos de magnates que acreditaram nele como astrólogo. A pouca fé que o próprio Kepler punha nesses horóscopos reflecte-se em certos ditos seus que ainda hoje são proferidos “Mãe Astronomia morreria de fome se a irmã Astrologia não ganhasse o pão...” (Caspar, 1948, p.212).

A Aula da Esfera contou com o patrocínio do cardeal D. Henrique que lhe assegurou uma renda anual da parte do rei D. Sebastião, seu sobrinho. Essa renda, porém, tinha a condição de se ministrar no Colégio a aula de matemática. A imposição desta disciplina devia-se ao conhecimento da Corte da deficiência do ensino da Matemática quer na Universidade de Coimbra, após a jubilação de Pedro Nunes, em 1564, quer na Aula do cosmógrafo-Mor em Lisboa (Leitão, 2008, p. 21).

Durante os cerca de 170 anos que funcionou, a Aula da Esfera foi a mais importante instituição de ensino de prática científica em Portugal. Foi um centro de formação de especialistas e técnicos científicos de que o país precisava. E foi o ponto de partida e o centro de organização de alguns dos mais importantes empreendimentos científicos da época (Leitão, 2008, p. 19).

É relevante o papel dado pelos mestres jesuítas ao método da nova ciência (observação, experimentação, ...). Atente-se no *Prefácio ao Leitor* que o padre jesuíta Inácio Monteiro (1724-1812) - professor em vários colégios jesuítas portugueses e mais tarde, após a sua expulsão de Portugal pelo Marques de Pombal, na Universidade de Ferrara em Itália - faz na sua obra *Philosophia Libera*

*seu Eclectica Rationalis et Mechanica Sensuum*, com tradução portuguesa publicada em Revista Portuguesa de Filosofia, tomo XXIX, fasc. 3 (1973):

“Já desde o início, mas sobretudo a partir de Descartes até agora, passou a Filosofia [Natural] por muitas e variadas vicissitudes (...) Dentro desta variedade de preferências, há uns que defendem Aristóteles, outros preferem a Aristóteles, Epicuro, príncipe dos atomistas. (...) outros fazem de Descartes objecto único das suas delícias, escolhendo-o como guia filosófico. Por outro lado, Newton, (...) arrebatou-lhe grande número de adeptos e, até, uma nação inteira; mas não faltou quem, como Leibniz, fizesse guerra a Newton, fundando nova escola. (...) A única Filosofia que eu cultivo com amor e prazer é a que encontrará, amigo leitor, nestas lições. Empregaremos unicamente a observação, a experiência, a razão, o cálculo, na medida em que o consentem tais assuntos difíceis e obscuros; é com tais elementos que construímos a nossa Física. Tudo aquilo que em Aristóteles, Epicuro, Gassendo, Descartes, Newton, Leibniz me parece conforme com isto, admito-o como verdadeiro, mas tudo o que nestes, como noutros filósofos, for contrário a tal critério, rejeito-o inteiramente, seja qual for o nome que o subscreva”

A transcrição parece-nos paradigmática do que representava para os mestres jesuítas cientistas os métodos da ciência moderna, bem como traduz o conhecimento dos mais renomados filósofos e cientistas do seu tempo.

A Aula da Esfera abria espaço para os debates científicos do tempo. “Não é possível” - como sublinha Leitão, 2008, p.44 – “aceitar a interpretação historiográfica que considerou durante muito tempo os jesuítas em Portugal como entraves para o conhecimento das novidades científicas pois a evidência documental – nomeadamente os manuscritos sobre a Aula Esfera da BNP – mostra de forma indiscutível que eles foram os primeiros (e aparentemente os únicos) a interessarem-se pela divulgação e pelo estudo destes assuntos no nosso país”. É neste sentido que se compreende, na Aula da Esfera, o debate cosmológico decorrente das descobertas telescópicas de Galileu (1564-1642) que punham em causa a tradicional concepção aristotélica-ptolomaica do cosmos. A Aula da Esfera mantinha uma relação estreita com a Academia de Matemática do Colégio Romano, em Itália, e, deste modo, as observações astronómicas de Galileu eram conhecidas e discutidas em Portugal. O jesuíta Paolo Lombo leccionou no Colégio de Santo Antão em 1615-1617 um curso, cujas notas de aula manuscritas mostram diagramas astronómicos e matemáticos, representações de máquinas, referências ao telescópio e um epíteto muito curioso a Copérnico apodado de “varão doctissimo” (Leitão, 2008, 37). Paolo Lombo refere-se explicitamente a uma observação que fizera em Lisboa com um telescópio à qual assistiam os seus alunos da Aula da Esfera e outras pessoas curiosas. Outros jesuítas matemáticos leccionaram na Aula da Esfera (Ignace Safford, Simon Fallon,...) contudo nem todos os jesuítas em Portugal partilhavam e aceitavam essas novidades astronómicas e estes novos saberes (Leitão, 2008, pp 38-46). No Colégio de Santo Antão fizeram-se, pois, exposições acerca do debate cosmológico, observações telescópicas, e nela se discutia o tradicional sistema geocêntrico de Ptolomeu, o sistema heliocêntrico de Copérnico e o sistema de Tycho Brahe também geocêntrico. A vitalidade desta discussão em torno da astronomia deve-se a dois factores: por um lado, é o resultado da tradição de estudos matemáticos e científicos na Companhia de Jesus, sobretudo na Aula da Esfera; por outro lado, é a consequência da estrutura internacional da Companhia de Jesus e da vasta rede de estabelecimentos escolares que possuía espalhada por diversos países.

A Aula da Esfera abriu também um debate sobre a cientificidade da disciplina de Matemática. No seio da Companhia havia jesuítas sobretudo os professores de Filosofia que negavam qualquer valor científico à Matemática e havia jesuítas matemáticos a defenderem a tese contrária. Os matemáticos da Aula da Esfera - sustenta (Mota, 2008, pp. 45-46) – “foram os únicos verdadeiramente empenhados na defesa epistemológica dessa disciplina em Portugal ao longo dos séculos XVI e XVII (...) produzindo um contrapeso importante em relação à epistemologia antimatemática dominante”. Antes da Aula da Esfera a matemática era uma disciplina leccionada por Filósofos sem autonomia, elementar, ancilar para a compreensão de alguns textos aristotélicos, sem a força epistemológica da Física ou da Metafísica” (Mota, 2008, p.50). Deste modo, e face à falta de unanimidade acerca do estatuto científico da Matemática, esta disciplina passou a ser leccionada em dois espaços curriculares próprios: um, no âmbito do curso de Filosofia, ministrado em latim e frequentada por alunos jesuítas com vista a uma melhor compreensão dos textos de Aristóteles; outro, no âmbito da Aula da Esfera, leccionado em português e frequentado sobretudo por alunos externos à Companhia servindo uma finalidade prática. O jesuíta João Delgado, professor de Matemática na Aula da Esfera sustentava que a disciplina cumpria os requisitos aristotélicos de forma a poder ser considerada uma ciência perfeita e é uma disciplina superior cujos resultados influem na produção de teorias de outras disciplinas científicas, como a Física (Mota, 2008). O debate quinhentista e seiscentista sobre o estatuto científico da matemática é divulgado e discutido em Portugal por acção dos jesuítas,

assumindo a Aula da Esfera uma importância fundamental na defesa da cientificidade da matemática opondo-se aos argumentos antimatemática de filósofos jesuítas.

## A PEDAGOGIA SOCIAL

A Companhia de Jesus, fundada como dissemos em 1534, exerceu uma influência modeladora não só na Igreja mas na sociedade em geral, nomeadamente na política, na diplomacia, na cultura e na educação. Os jesuítas tornaram-se, em poucas décadas, educadores de elites europeias e transeuropeias, exploradores de regiões desconhecidas e missionários que tentaram evangelizar e catequisar os gentios. Portugal em pleno período áureo dos Descobrimentos foi um dos primeiros países a acolher a ordem inaciana. O rei D. João III - a quem Diogo de Gouveia indicara a existência de um grupo de clérigos capazes de converter a Índia - recebe com grande pompa o navarro Francisco Xavier e o português Simão Rodrigues, enviados ao nosso país por Inácio de Loiola. O monarca português propiciou-lhes uma evangelização planetária e fez deles obreiros do primeiro processo de globalização ao colocá-los em contacto com povos longínquos e culturas diversas (Franco & Fiolhais, 2015). Como desde o século das Descobertas há uma procura social pelo ensino, os jesuítas respondem a essa demanda social educativa e vão, no decurso do tempo, abrir cada vez mais escolas para seminaristas e leigos. Segundo o Padre Francisco Rodrigues “A Companhia de Jesus em Portugal encheu todo o século XVII” (Carvalho, 1987, p.363).

Logo no século XVI, os jesuítas tentam responder à necessidade sentida por “pilotos, sotapilotos, mestres, contramestres, guardiães a cujo cargo está o governo das ditas viagens” e ainda aos “cartógrafos, construtores de instrumentos náuticos e homens do mar” (Albuquerque, 1972, pp. 25-27). Na Aula da Esfera – tendo, aliás, em linha de conta o próprio título (Esfera) - é atribuído um interesse particular aos instrumentos, nomeadamente aos globos (o globo terrestre, o globo celeste fechado (representando as constelações) e o globo celeste fechado (esfera armilar). Referem-se também aos relógios de sol de vários tipos, a um instrumento para medir a variação magnética, a diversos mapas, ao astrolábio náutico, ao astrolábio ordinário, ao astrolábio inclinado, à agulha de marear, à fábrica e uso da balestilha, à pedra de cevar, ao instrumento de Pedro Nunes para o nordestear e noroestear. (Albuquerque, 1972).

A importância de tantos instrumentos náuticos - que são a manifestação material da utilidade pública do conhecimento científico - deve-se, por um lado, à intenção de perpetuar a tradição universitária europeia que desde a Idade Média se ensinava com base na *Sphaera Mundi* de João Sacrobosco a parte do *quadrivium* pertencente à Astronomia. E por outro, às características de uma época em que se desenvolvem actividades profissionais especializadas que recorrem a instrumentos (navegação, agrimensura, máquinas de guerra, fortificação) (Gessner, 2008, p. 79). Deste modo, os membros da Companhia, com os seus conhecimentos teórico-práticos, respondiam aos anseios de uma sociedade ávida de novos saberes para demandar as terras do Oriente e para educar tanto as elites como gente do povo numa inequívoca pedagogia social. Os jesuítas em Portugal chegaram a dirigir cerca de 30 estabelecimentos de ensino que formavam a única rede escolar orgânica e estável do País. O ensino era gratuito e aberto a todas as classes. Os jesuítas não estavam só ligados à educação. Também davam catecismo e entregavam-se aos ministérios sacerdotais e a obras de caridade. Ocupavam-se dos presos, visitavam hospitais, assistiam os condenados à morte e ajudavam os que necessitavam por ocasião de epidemias e calamidades. Esta pedagogia cívica e social ficou reforçada pelo registo escrito e meticoloso que iam fazendo sobre povos, culturas, hábitos, línguas, religiões, fauna e flora, registo esse divulgado pela rede de colégios que fundaram e onde habitualmente leccionavam os mais renomados jesuítas cientistas. A circulação de saberes e de professores era curial para a ordem inaciana. Indubitavelmente os jesuítas, que contribuíram para a grande revolução que os descobrimentos inauguraram, ganharam justamente o epíteto de *construtores da globalização* (Franco & Fiolhas, 2015).

### Moral higienicista

Como é sabido, com o Marquês de Pombal criou-se o mito antijesuítico que se arrastou durante muito tempo. Atacados pelo forte obscurantismo e anti-progresso do país foram expulsos do território português em três momentos: em 1759 pelo Marquês de Pombal, em 1834, por Joaquim António de Aguiar no quadro da restauração do liberalismo e em 1910 no início da República pelo então ministro da Justiça Afonso Costa.

Em 1858, Carlos Rademaker deu início ao Colégio de Campolide, tendo tido a colaboração de mais dois jesuítas, um português e um espanhol. Nos anos seguintes juntaram-se mais jesuítas

principalmente vindos de Itália e abriu-se um noviciado. Em 1863, foi constituída oficialmente a Missão Portuguesa que teve como primeiro superior o italiano P. Francisco Xavier Fulconis. Ainda em 1863, os jesuítas tomaram conta do Orfanato de S. Fiel que transformaram em Colégio.

A prática pedagógica no Colégio de Campolide vem demonstrar de novo que os jesuítas foram pioneiros no ensino e na divulgação científica em Portugal. E revelaram preocupações pedagógicas e higienicistas na construção de colégios, na organização do espaço e tempo escolares e na estruturação do currículo, conseguindo apresentar um sentido de salvação diferente da terapia do ascetismo religioso, do maltrato e mortificação do corpo. Souberam compatibilizar a salvação da alma com os cuidados do corpo preconizados pela ciência. (Brás, 2008; Brás, Gonçalves & Robert 2016). A prática pedagógica jesuítica integrou em Portugal a educação física e a ginástica sueca, mais cedo do que o ensino liceal público onde só foram introduzidas em 1905 (Brás & Gonçalves, 2009). Os Jesuítas foram igualmente inovadores ao atribuírem valor educativo aos jogos e tiveram um papel importante na educação científica em Portugal. Em S. Fiel, em 1902, foi criada a revista *Brotéria* que, dirigida pelos professores do Colégio, publicava artigos de investigação nomeadamente nas áreas da botânica e da zoologia.

## CONCLUSÕES

A Companhia de Jesus, fundada em 1534, exerceu uma influência modeladora não só na Igreja mas na sociedade em geral, nomeadamente na política, na diplomacia, na cultura e na educação. Os jesuítas tornaram-se em poucas décadas educadores de elites europeias e missionários que levaram a doutrina cristã a terras remotas. A rede de escolas fundadas pelos Jesuítas em Lisboa, Coimbra e Évora foi decisiva no ensino científico e na divulgação e construção de instrumentos científicos em Portugal, dos quais a construção dos primeiros telescópios e o início do debate cosmológico em torno de Galileu são exemplos emblemáticos. No Colégio de Santo Antão em Lisboa, funcionou entre 1590 e 1759 a Aula da Esfera, um espaço de aprendizagem e de debate científico de temas tão importantes como os logaritmos e o telescópio ou a projeção de Mercator. A sua longevidade (cerca de 170 anos) e a diversidade de matérias ensinadas (geometria, ótica, perspetiva, arquitectura, navegação e engenharia militar, entre outras) foram consideradas únicas no ensino das ciências em contexto português. Estes factos são hoje bem conhecidos entre os especialistas, e têm vindo a ser progressivamente divulgados a um público geral (Romeiras e Leitão, 2012). É hoje indiscutível que a Companhia de Jesus foi essencial para o desenvolvimento do ensino científico na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Apesar do ensino não ter sido uma das atividades à qual inicialmente Santo Inácio de Loyola e os seus companheiros se pretendiam dedicar quando fundaram a Companhia de Jesus em 1540, cedo se tornou uma prioridade. Quer as Constituições jesuíticas quer a *Ratio Studiorum*, para além do espaço primordial dedicado à Filosofia e à Teologia, não deixaram de destacar a importância do estudo das ciências naturais e da matemática.

A Aula da Esfera do Colégio jesuíta de Santo Antão foi, no seu tempo, a mais importante instituição de ensino de prática científica em Portugal, formando técnicos científicos de que o país, em plena época aurea das Descobertas, precisava.

A pedagogia social, de que os jesuítas deram prova, através do ensino e da missionação empreendida em locais mais recônditos do mundo, foi marcante e factor de engrandecimento dos seus actos em todos os cenários onde desenvolveram uma acção quase sempre com visibilidade e impacto social. Evidenciaram também na construção dos seus colégios oitocentistas uma preocupação higienicista em sintonia com as correntes da época (Brás, 2008).

Foi uma Ordem que exerceu um forte predomínio na formação dos quadros da elite europeia, além de ter uma ampla influência junto aos reis, às elites, tanto na Europa quanto na Ásia, África e América. Foi devido a esta vasta rede que foi possível que jesuítas estrangeiros leccionassem na Aula da Esfera, até porque muitos jesuítas antes de irem missionar para o Oriente passavam por Lisboa, e iam ao Colégio de Santo Antão explicar, em Portugal, as novidades científicas.

Em suma: apesar de se ter colocado a circular uma ideia maligna sobre os Jesuítas, segundo a qual eles teriam sido os grandes criminosos pelo atraso e obscurantismo do país, consideramos que é uma acusação descabida. A imagem diabolizada que deles foi projectada, do nosso ponto de vista, não corresponde ao que efectivamente foi a sua obra. As nossas conclusões reforçam e complementam o que Leitão (2012) e Romeiras (2015) já haviam dito sobre os Jesuítas. Consideramos igualmente que a estratégia e a prática que os Jesuítas seguiram serviram para os projectar no campo científico. Os Jesuítas desempenharam um papel de grande relevo na educação

científica. Tal como Rómulo de Carvalho já tinha referido, as reformas pombalinas hastearam a bandeira da modernidade e liberdade mas o que fizeram foi fazer regredir o sistema de ensino e o progresso científico em Portugal (Carvalho, 1986). Os Jesuítas foram não só pioneiros e importantes na formação científica de uma grande variedade de quadros, como nos deram a oportunidade de entrarmos em contacto com os mais conceituados cientistas estrangeiros da época. Em função dos dados que trabalhamos podemos afirmar que os Jesuítas conseguiram um lugar de grande destaque na História da Ciência em Portugal.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, L. de (1994). “A «Aula da Esfera» do Colégio de Santo Antão no século XVII”, *Estudos de História da Ciência Náutica*. Homenagem do Instituto de Investigação Científica Tropical (pp. 533-579). Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Bastos, T. (1880). *Os Jesuítas*. Lisboa: Antonio Furtado.
- Bobineau, O. & TanK-Storper, S. (2008). *Sociologia das religiões*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Branco, C. C. ([1875] ed. 2016). O degredado, in *Novelas do Minho* (pp.7-36). Lisboa: Alêtheia Editores (ed. exclusiva *Expresso*).
- Brás, J. V. (2008). A higiene e o governo das almas: o despertar de uma nova relação. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 113-138.
- Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (2009). Os saberes e poderes da Reforma de 1905. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 101-121.
- Brás, J. V. Gonçalves, M.N. & Robert., A. (2016). Os jesuítas: a ciência, a educação física e o novo conceito de salvação *Gymnasium*. 1(2). Disponível em <http://g-se.com/es/journals/gymnasium/articulos/os-jesuítas-a-ciencia-a-educacao-fisica-e-o-novo-conceito-de-salvacao-2114>.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caspar, M. (1948). *Johannes Kepler*. Estugarda:Kohlhamme
- Couto, J. (2008). A difícil aceitação pela Companhia de Jesus do “Munús” da Instrução. In Henrique Leitão et al. *Sphaera Mundi. A Ciência na aula da esfera- manuscritos científicos no Colégio de Santo Antão*. (pp.11-18). Lisboa: BNP.
- Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, ed. Denis Diderot and Jean le Rond D'Alembert. <http://encyclopedie.uchicago.edu>
- Fernandes, A. T. (2010). *Afrontamento político-religioso na Primeira República*. Porto: Estratégias Criativas.
- Ferreira., A. da C. (1910). *A educação moral e religiosa nos colégios dos Jesuítas*. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.
- Fiolhais, C. (2013). *História da ciência em Portugal*. Lisboa: Arranha-céus.
- Fonseca, F. S. (1626). *Regimento para conservar a saúde e a vida*. Lisboa: Geraldo da Vinha.
- Franca S.J. & Leonel (1952). *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- Franco, F. M. ([1794] 1994). *Medicina Teológica*. São Paulo: Giordano.
- Franco, F. M. (1819). *Elementos de higiene ou ditames teóricos e práticos para conservar a saúde e prolongar a vida*. Publicado por Ordem da Academia Real das Ciências. Lisboa: Tipografia da Academia.
- Franco, J. & Fiolhais, C. (2016). *Jesuítas, Construtores da Globalização*. Lisboa: CFP.
- Franco, J. & Tavares, C. (2012). *Jesuítas e inquisição. Cumplicidades e confrontações*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Franco, j. & Tavares, C. (2012). *Jesuítas e inquisição*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Franco, J. E. (2000). A construção pombalina do mito jesuítico e o seu papel no reforço do Estado Absolutista. In Santos, M. H. C. et al. *As Origens do Estado Moderno* (pp. 255- 281). Lisboa: SPES XVIII.
- Franco, J. E. (2006). O mito dos Jesuítas em Portugal séculos XVI-XX. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, 9-10 (V), 303-314.
- Franco, J. E. (2006). *O Mito dos Jesuítas: Em Portugal, no Brasil e no Oriente* (Séculos XVI a XX). Lisboa: Edições Gradiva.
- Gessner, S. (2008). «Das Sphaeras Arteficial, Soblunar e Celeste». O papel dos instrumentos matemáticos nos escritos do Colégio de Santo Antão em Lisboa. In Henrique Leitão et al. *Sphaera Mundi. A*

- Ciência na aula da esfera-manuscritos científicos do Colégio de Santo Antão nas Coleções da BNP* (pp.71-88). Lisboa: BNP.
- Giard, L. ed. (1954). *Les Jésuites à la Renaissance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Grainha, B. (1913). *História do colégio de Campolide da Companhia de Jesus escrita em latim pelos padres do mesmo colégio onde foi encontrado manuscrito*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Leitão, H. (2003). “A periphery between two centres? Portugal in the scientific routes from Europe to China (16th and 17th centuries)”, in Ana Simões et al (eds.), *Travels of learning. A Geography of Science in Europe* (pp. 19-46). Dordrecht: Boston.
- Leitão, H. (2008). O debate cosmológico na Aula da Esfera do Colégio de Santo Antão. In Henrique Leitão et al. *Sphaera Mundi. A Ciência na aula da esfera - manuscritos científicos do Colégio de Santo Antão nas Coleções da BNP* (pp.19-26). Lisboa: BNP
- Leitão, H. (2008). *Sphaera Mundi*. In Henrique Leitão et al. *Sphaera Mundi. A Ciência na aula da esfera - manuscritos científicos do Colégio de Santo Antão nas Coleções da BNP* (pp.19-26). Lisboa: BNP.
- Livro de Registo de Provimientos. Colégio dos Nobres, 1771*. ANTT, Instituições do Antigo Regime - Fundo Colégio dos Nobres.
- Loyola, I. de (1948). *1a anotação. Exercícios Espirituais*. São Paulo: Edições Loyola.
- Marías, J. (2000). *A perspectiva cristã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Martins, E. C. (2006). De Colégio de S. Fiel a Reformatório (Séculos XIX-XX). Contributos à (Re)educação em Portugal. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro. de *História da Educação. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação*. (pp. 826-851). Uberlândia-Minas Gerais. ISBN 85-7078-117-2
- Monteiro, I. (1754-1756). *Compêndio dos elementos de Matemática necessários para o estudo das ciências naturais e belas letras, composto para uso dos estudantes portugueses*. Coimbra: No Real Colégio de Nobres.
- Mota, B. (2008). O debate sobre o estatuto da matemática em Santo Antão a partir de 1590. In Henrique Leitão et al. *Sphaera Mundi. A Ciência na aula da esfera-manuscritos científicos do Colégio de Santo Antão nas Coleções da BNP* (pp.45-70). Lisboa: BNP.
- Oliveira, M. de (2001). *História Eclesiástica de Portugal. Edição revista e actualizada*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Oñate Guillen, C. (1999). Las matemáticas en los colegios de jesuitas. Caso particular de Francia en los siglos XVII y XVIII. *Actas del V seminario de Historia de la RSBAP* (pp. 691-717). San Sébastian.
- Romeiras, F. (2015). *Ciência, prestígio e devoção. Os Jesuítas e a Ciência em Portugal (séculos XIX e XX)*. Parede: Lucerna.
- Albuquerque, L. de (1972). *A aula da Esfera do Colégio de Santo Antão no século XVII*. Lisboa: Junta da Investigação do Ultramar.
- Romeiras, F. M. (2014). *Das ciências naturais à genética: a divulgação científica na revista Brotéria (1902-2002) e o ensino científico da companhia de Jesus nos séculos XIX e XX em Portugal*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Romeiras, F. M. (2015). *Ciência, Prestígio e Devoção. Os Jesuítas e a Ciência em Portugal (Séculos XIX e XX)*. Cascais: Lucerna
- Rosa, T. M. R. da F. (2013). *História da Universidade Teológica de Évora (séculos XVI a XVIII)*. Pref. Justino Magalhães. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sanches, R. (1756). *Tratado de Conservação da Saúde dos Povos*. Paris: Bonardel e Du Beux.
- Udías Vallina, A. (2000). Contribución de los jesuitas a la ciencia en los siglos XVI al XVIII, *Arbor*, 657, 207-228.

#### Legislação

- Decreto de 3 de Setembro de 1759  
Decreto de 28 de Maio de 1834  
Decreto de 17 de Novembro de 1836  
Decreto de 8 de Outubro de 1010.



07

**EDUCAÇÃO,  
SAÚDE E  
BEM-ESTAR**

# EDUCAÇÃO, ÉTICA E SAÚDE: APRENDER A CUIDAR SOB A ÓTICA DE DOENTES ONCOLÓGICOS

Eliane S.F.Almeida<sup>3</sup>, Mariana G. Ramos<sup>2</sup>, Maria da Conceição F.G.C. Azevedo<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> UTAD (Portugal), Universidade FUMEC (BRASIL), eliane@fumec.br

<sup>2</sup>Universidade FUMEC (BRASIL), mgramos@fumec.br

<sup>3</sup> UTAD (PORTUGAL), mazevedo@utad.pt

## Resumo

Esta comunicação é parte integrante do projeto de doutoramento em ciências da educação baseado no sofrimento de doentes oncológicos, numa perspectiva de educação ao longo da vida e cujas finalidades são: (1) promover nos doentes oncológicos a capacidade de retirar aprendizagem da sua experiência de sofrimento pela doença e (2) transferir esse conhecimento para a aprendizagem do cuidado por parte de cuidadores formais e informais. Constatamos que nem sempre os doentes conhecem sua capacidade de gerenciar suas dificuldades acerca da doença e suas reais necessidades de cuidado, situação que redundava num desconhecimento, por parte dos cuidadores formais, acerca da vivência que os doentes têm da sua enfermidade, com consequências de ordem técnica e ética. Nesta comunicação a perspectiva salutogénica de Antonovsky; e a ética do cuidar no contexto da saúde constituem os pressupostos teóricos. Consideramos que cada doente oncológico tem um estatuto de educador pois pode ensinar e é, aliás, *quem pode ensinar* não só o possível sentido da doença, mas as especificidades da *illness*; estas especificidades, tal como o possível sentido da doença, são indissociáveis do que Antonovsky designou *sentido interno de coerência*, para cuja avaliação construiu o questionário SOC. Por sua vez, a ética do cuidar, segundo Kemp e Rendtorff (2008), define quatro princípios éticos no contexto da saúde e da investigação médica: autonomia, dignidade, integridade e vulnerabilidade. Embora não consideremos nesta comunicação de forma explícita a ética do cuidar, a referência ao princípio da vulnerabilidade está presente em todo o nosso trabalho e constitui-se como um *ethos*.

Palavras-chave: Educação. Saúde. SOC. Doentes oncológicos.

## Abstract

The present study is part of an educational sciences PhD program and aims to evaluate the educational process that can result from the suffering process experienced by oncological patients. The main purposes of the study are: build up in the oncological patients the capacity to acquire knowledge due to their suffering experience related to the disease; and be able to transfer the obtained knowledge to formal and informal caregivers. We found that patients do not always know their ability to manage their difficulties about the disease and its real care needs, a situation which results in a lack of knowledge on the part of formal caregivers, about the experience that patients have of their disease, with order consequences technical and ethical. In this paper, the salutogenic perspective Antonovsky; and the ethics of care in the health context are the theoretical assumptions. We consider that each oncological patient has an educator status, as he/she can teach and is, more over, the one who can teach not only the possible direction of the disease, but the specifics of the illness; these specifics as the possible direction of the disease, are inextricably linked to what Antonovsky appointed as internal sense of coherence, for which evaluation he built the SOC questionnaire. For their turn, the ethics of care, according to Kemp and Rendtorff, defines four ethical principles in the context of health and medical research: autonomy, dignity, integrity and vulnerability. These principles are inseparable and must be understood in a general framework of solidarity and responsibility.

Keywords: Education. Health. SOC. Oncological patients.

## 1- INTRODUÇÃO

Esta comunicação insere-se num projeto de doutoramento em ciências da educação, na Universidade

Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), tendo como tema a educação no sofrimento de doentes oncológicos, numa perspectiva de educação ao longo da vida, e cujas finalidades são: (1) promover nos doentes oncológicos a capacidade de retirar aprendizagem da sua experiência de sofrimento pela doença e (2) transferir esse conhecimento para a aprendizagem do cuidado por parte de cuidadores formais e informais.

O doente oncológico – cada doente oncológico – tem algo a ensinar, pois o fato de estar vivo remete a experiências vivenciadas em seu cotidiano, que podem servir de aprendizagem a ser transferida a outros, quer sejam também doentes ou cuidadores. A motivação para este estudo resulta da constatação empírica de que nem sempre os doentes conhecem a sua capacidade de gerenciar, quer as suas dificuldades acerca da doença, quer as suas reais necessidades de cuidado. Esta situação redundava num desconhecimento, por parte dos cuidadores formais, acerca da vivência que os doentes têm da sua enfermidade, com consequências de ordem técnica e ética. Em termos teóricos, o trabalho fundamenta-se na perspectiva salutogénica proposta por Aaron Antonovsky, assim como na ética do cuidar no contexto da saúde. Consideramos que cada doente oncológico tem um estatuto de educador pois pode ensinar e é, aliás, *quem pode ensinar* não só o possível sentido da doença, mas as especificidades da *illness*; estas especificidades, bem como o possível sentido da doença, são indissociáveis do que Antonovsky (1978) designou *sentido interno de coerência*, para cuja avaliação construiu o questionário SOC. Nesta comunicação centramo-nos na avaliação do Sentido Interno de Coerência de indivíduos que foram acometidos pelo câncer (estando ou não curados) de modo a identificarmos a capacidade destes em lidar com esta situação de stress.

Especificamente procuramos conhecer/entender até que ponto os entrevistados (em tratamento ou curados) foram capazes de lidar com a doença de modo a entendê-la, gerenciá-la e dar sentido a esta situação de enfrentamento. Analisamos o seu Sentido Interno de Coerência por intermédio do questionário de SOC.

## 2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas observamos o aumento de casos de neoplasias das mais diferentes formas e origens, sem distinção de classes sociais, raça, cor, preferência sexual, grau de escolaridade, etc. Mais de cem tipos de câncer com características específicas foram descritos, e suas causas são as mais variadas, o que vem se tornando um grande desafio para a ciência. (Santos, 2006). A doença oncológica tem sido uma das situações de stress de maior acometimento para inúmeras pessoas. Esta doença silenciosa, traiçoeira e arrebatadora, tem sido a mais temida, sendo vista como uma doença de curso silencioso, que ameaça a vida, e que para muitos é sinónimo de morte (Santos, 2006).

Cestari & Zago (2005) afirmam que a organização de muitos países ainda se volta para o aspecto curativo individual, focando principalmente o atendimento hospitalar. A patogenia ainda é o centro das atenções, demonstrando que todo o processo se centra na doença e não na saúde do indivíduo. Investimos milhões em pesquisas onde o foco é a doença neoplásica, enquanto a saúde é colocada como resultado da “não doença”. Buscamos dar aos doentes melhores condições de vida na doença, visto que a dor, o sofrimento, o stress, o mal estar, o medo, a angústia são circunstâncias interiores e exteriores (físicas, espirituais ou psicológicas) negativas que tentamos afastar, porém sem os entender, compreender e enfrentar.

Em sentido inverso, nesta comunicação, partimos de um outro modelo de educação em saúde: o modelo salutogénico de Antonovsky.

A teoria salutogénica foi proposta por Aaron Antonovsky, um sociólogo e médico judeu formado nos Estados Unidos, que a partir de estudos relacionados com o processo de stress que acomete o indivíduo, definiu o conceito de Sentido Interno de Coerência.

O termo *Salutogénese* vem do latim “salus”, que significa saúde, invencibilidade, bem-estar, felicidade; e do grego “genesis”, que significa origem. Segundo seu propositor, a *Salutogénese* é entendida como “*the process of movement toward the health end of a health ease/disease continuum.*” (Antonovsky, 1996). Ou seja, designa as forças que promovem a saúde em oposição à patogénese, numa perspectiva em que saúde e doença não se opõem de modo absoluto, mas formam um continuum, como esclarecem Oliveira, Pellanda, Boettcher & Reis (2012:70): “esse autor [Antonovsky] não negava a doença, nem a sua importância para a área da saúde humana. Ele considerava, no entanto, que ela não se opõe à saúde; ambas se articulam num continuum, que é a própria vida”. Esta ideia passou a ser compreendida e defendida aos poucos, dando lugar à noção de “qualidade de vida”, a qual implica a proporção e a capacitação do indivíduo para lidar com situações

que lhe são impostas. Em um contexto amplo, a *Salutogênese* busca promover a vida em todos os sentidos e não apenas promover a saúde ou evitar a doença.

A proposta de Antonovsky (1996) surgiu da análise da abordagem clássica (patogénica) utilizada pelos profissionais da saúde que se centravam na doença para tentar explicar as suas causas. A abordagem salutogénica, pelo contrário, mudava o foco, buscando entender os fatores que interferem na condição de uma vida saudável. “Pensar em termos salutogénicos significa enfocar as questões da etiologia e do diagnóstico olhando a pessoa como um todo e não apenas o fator causador da doença.” (Dantas, 2007:11). Passamos a focar o indivíduo como um todo (e não somente a doença) e consideramos os fatores que promovem nele a saúde, contrapondo-os ao risco. Para a salutogénese, a preocupação não mais se voltava para um posicionamento dualista, ou seja, corpo e mente, mas para uma perspectiva holística, onde se busca o bem estar global, contrariando o paradigma mecanicista. (Oliveira, Pellanda, Boettcher & Reis, 2012).

Oliveira, & Costa (2012:701) ao estudar a teoria salutogénica afirmaram que “pesquisar a salutogenia significa focalizarmos a nossa atenção naquilo que resiste aos fatores estressantes (*stressors*) da vida humana, contrapondo-se esta pesquisa àquela que procura os fatores predisponentes para o surgimento de patologias”. Estes fatores estressantes correlacionam-se com o que Lazarus & Folkman (1986) denominaram de “afrontamento do stress”, no qual situações estressantes para um indivíduo, podem levá-lo a modificar seus esforços cognitivos e comportamentais de modo a enfrentar tal situação. Tais “mecanismos de enfrentamento” ou “*coping*” tornam-se essenciais para regular as respostas emocionais surgidas destas situações de stress.

Antonovsky (1996) não aceitava que o estado de saúde fosse o contrário da doença, ou seja, que somente haveria dois estados em que o indivíduo estaria: ou na doença, ou na saúde. Pelo contrário, para ele sempre um indivíduo doente tem também um certo grau de saúde e vice-versa.

Outra condição motivadora de Antonovsky (1996) para formular sua teoria pode ser associada a seus antepassados judeus que viveram em campos de concentração. Ele se indagava por que alguns sobreviventes conseguiram superar o sofrimento e deram um novo rumo a sua vida, enquanto outros se entregaram e não se recuperaram. Segundo Eriksson e Lindström (2005:460) ele se questionou por que razão, apesar de tudo, eles se mantiveram saudáveis. Deste modo, Antonovsky buscou compreender o que leva o indivíduo a se manter equilibrado, de bem com a vida mesmo após ter enfrentado uma situação de grande stress.

O conceito de Sentido Interno de Coerência (SOC), muitas vezes designado de modo simplificado como *sentido de coerência*, proposto por Antonovsky (1987) no contexto da sua teoria, expressa a relação entre a condição em que se encontra o indivíduo, a sua identificação dos recursos que possui para enfrentá-la e a sua capacidade de usá-los para viver melhor. O sentido de coerência começa a ser construído desde a infância quando a criança se relaciona com a família. Posteriormente, já na adolescência e fase adulta, ao ampliar seus horizontes de relacionamento, interagindo com pessoas e grupos sociais dos mais diversos, pode ou não continuar a expandir positivamente seu sentido de coerência.

Mas como entender o que vem a ser o Sentido de Coerência? Para Eriksson & Lindström (2005), o conceito de Sentido de Coerência pode ser resumido na capacidade que o indivíduo possui de compreender toda a situação de stress a que está submetido e sua capacidade de utilizar os recursos disponíveis. Esta capacidade pode ser ou não influenciada por fatores externos. “Quanto maior for o sentido de coerência das pessoas, mais aptas se encontram para resistir aos factores adversos e para intervir no sentido de os modificar, através do exercício da participação.” (Carrondo, 2006: 20). Por isso Navarro (1999) afirma que, pelo SOC, algumas pessoas têm uma resistência maior a condições impostas pelo quotidiano.

Para melhor expressar o sentido de coerência, Antonovsky identificou três capacidades que o compõem: compreensão, gestão e investimento, as quais, de acordo como Carrondo (2006:40), se aproximam de conceitos como “optimismo, desejo de viver, autoconfiança, etc.” Estes três componentes estão descritos na Tabela 1:

**Tabela 1. Sentido Interno de Coerência**

Capacidade de compreensão	Componente cognitiva. Refere-se à forma como a pessoa apreende os estímulos do meio interno e externo como informação ordenada, consistente, estruturada e clara.
Capacidade de gestão (manuseio)	Componente instrumental/comportamental. Consiste na percepção que cada um tem de que os recursos estão disponíveis e são adequados para responder às exigências requeridas pela situação de estímulo. (...)
Capacidade de	Componente motivacional.

investimento (significado)	Capacidade de cada um para perceber que os acontecimentos de vida fazem sentido, e por isso encontra razão para neles investir a sua energia. (...) Refere-se à amplitude com que a pessoa sente que a vida faz sentido emocionalmente, que vale a pena investir energia nos problemas e nas necessidades.
----------------------------	--

*Fonte: Carrondo, 2006:40.*

Assim, compreender a situação de stress, gerenciá-la de modo a manter o equilíbrio, levam ao terceiro componente que é a capacidade de investimento e por conseguinte continuar a sua vida com qualidade, sentido, coerência. Estes componentes culminam no equilíbrio expresso pelo sentido de coerência.

Podemos entender que o sentido de coerência nos mantém equilibrados quando estamos lidando com uma situação estressora, que na maioria das vezes é visualizada como algo negativo.

De uma forma mais global, o Sentido de Coerência é uma orientação global da vida, uma forma de ver a vida por outros ângulos, ou como um caleidoscópio onde mudamos o enfoque e esta se torna mais coerente, estruturada, gerenciável e significativa. De posse deste sentido, o indivíduo se sente mais confiante e consegue identificar recursos (internos ou externos) e reconhecer como estes podem ser utilizados na promoção de sua saúde. Desta forma, o indivíduo com elevado sentido de coerência possui uma elevada capacidade de compreender os estímulos que lhe são dados; possui recursos adequados e que lhe permitem avaliar e situar os acontecimentos ocorridos na sua vida como dotados de uma razão de ser, encara-os de frente, independentemente de sua origem (positiva ou negativa). Em consequência, investem naquilo que a vida lhes apresenta. Tais indivíduos possuem menor propensão a doenças mentais, ansiedade, depressão, etc.

Antonovsky (1996) compreendeu que o Sentido de Coerência não poderia ser formado em um único período da vida de um indivíduo, mas de várias etapas ligadas à sua formação, considerando que desde a infância, até à idade adulta, aproximadamente entre 25 e 30 anos, este sentido se completa. Durante este percurso, o indivíduo sofre influências do meio (ambiente natural, família, grupos sociais, e outros fatores) que podem ser promotores ou, pelo contrário, inibidores do desenvolvimento do SOC. No entanto, a partir da idade adulta observa-se que há uma estabilidade, num nível mais ou menos elevado, resultante dessa evolução.

O que observamos é que o meio (família, os amigos, o ambiente escolar, o trabalho, entre outros) em que o indivíduo vive e convive exerce forte influência sobre a formação de seu Sentido de Coerência. A base de formação no seio familiar e seu sustentáculo ao longo da vida, pode mantê-lo firme, alheio a influências negativas, dando-lhe um suporte consistente que será relevante em uma situação de stress. Assim, uma mudança de ambiente pode ser um fator extremamente influenciador na formação do Sentido de Coerência de um indivíduo principalmente em fases onde há mudanças hormonais, psicológicas, emocionais, como é o caso da adolescência.

Não obstante, mesmo na idade adulta, o Sentido de Coerência pode sofrer interferências em razão de fatores externos que ocasionem um grande stress no indivíduo. Estas modificações podem ser no sentido de elevar ou diminuir o Sentido de Coerência, consoante a forma como este stress seja entendido e gerenciado pelo indivíduo.

Tais influências podem ser também associadas à cultura, à sociedade, onde a educação tem um papel fundamental. A partir do final do século passado (1997) este conceito foi incorporado pela Promoção à Saúde e incluído em linhas de macro-política da Organização Mundial da Saúde (Nunes, 1999), tornando-se uma referência para os profissionais da saúde.

Nosso tema tem ainda relevância ética, na medida em que se relaciona com toda a problemática do Cuidar. Não nos deteremos em nenhuma das teorias éticas que partem do ethos do cuidar, mas consideramos no nosso trabalho o princípio da vulnerabilidade, central na perspectiva de Kemp & Rendtorff (2008). Para estes autores, há quatro princípios éticos no contexto da saúde e da investigação médica que conformam o cuidar: autonomia, dignidade, integridade e vulnerabilidade. Embora estes princípios devam entender-se como mutuamente referenciáveis e situando-se num quadro geral de solidariedade e responsabilidade, não pode ignorar-se, pela novidade que tal representou por ocasião da Declaração de Barcelona, a afirmação do princípio de vulnerabilidade:

Vulnerability concerns integrity as a basic principle for respect for and protection of human and non-human life. It expresses the condition of all life as able to be hurt, wounded and killed. Vulnerability concerns animals and self organising life in the world, and for the human community it must be considered as a universal expression of the human condition. The idea of the protection of vulnerability can therefore create a bridge between moral strangers in a pluralistic society and respect for vulnerability should be essential to policy making in the modern welfare state. Respect for

Vulnerability is not a demand for perfect and immortal life, but recognition of the finitude of life and in particular the earthly suffering presence of human beings.

Consideramos, assim, os doentes oncológicos cujo sentido de coerência avaliámos, nesta dupla vertente da sua vulnerabilidade e da sua condição de educadores.

## 2 METODOLOGIA

O instrumento utilizado foi a Escala do SOC (Sentido Interno de Coerência) proposta por Aaron Antonovsk, seguindo sua validação para o português do Brasil apresentada por Dantas (2007). Foram inquiridos doze (12) doentes (que estavam ou não em tratamento, curados ou em monitorização) previamente selecionados. À semelhança do que acontece com a investigação com vista ao doutoramento que estamos a desenvolver, os participantes neste estudo foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: ser um doente oncológico; ter reconfigurado a sua vida após o diagnóstico e convívio com o câncer; ser indicado por uma associação, médico ou hospital que o acompanha; ser alfabetizado; residir em Minas Gerais/Brasil; ter vontade de compartilhar sua experiência com outras pessoas. Não havia outras condições de seleção, pelo que os participantes poderiam ser de ambos os sexos, qualquer grau de instrução, idade, raça ou cor da pele, bem como qualquer profissão.

Os questionários foram entregues e respondidos sem a interferência do pesquisador, cabendo ao entrevistado a interpretação do significado das questões. O período de coleta de dados ocorreu entre outubro de 2015 e março de 2016. Para a caracterização sócio demográfica e clínica foram inseridas questões voltadas para: idade, sexo, grau de instrução, profissão e tipo de câncer.

Após a recolha dos questionários teve início o tratamento das informações. Procedeu-se à codificação dos dados levantados, eliminando toda a informação pessoal que lhes estivesse associada. Os dados foram processados e analisados pelo Programa Excell 2000. As variáveis foram analisadas de forma descritiva, sendo calculada a média e o desvio padrão para as variáveis numéricas.

Os procedimentos de seleção dos participantes e as questões de SOC, foram previamente submetidas ao CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade FUMEC de Belo Horizonte/MG e à Comissão de Ética da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) para análise e aprovação.

## 3 RESULTADOS

### 3.1 Caracterização sócio demográfica e clínica dos participantes

No presente estudo 12 pessoas concordaram em participar, respondendo aos questionamentos da pesquisa. Entre os 12 indivíduos que participaram do estudo, 8 (66,7%) eram do sexo feminino e 4 (33,3%) eram do sexo masculino. A idade média foi de  $56,67 \pm 11,7$  (mínimo 31 e máximo 75). Todos os participantes possuíam formação no ensino superior e a maioria deles eram professores. Quatro participantes (33,3%) estavam em fase de tratamento da doença quando participaram da pesquisa, 4 (33,3%) estavam em acompanhamento e 4 (33,3%) responderam estar curados. O principal tipo de câncer relacionado aos participantes foi o de intestino (5), seguido pelo de mama (3). Os dados estão representados na tabela 2.

**Tabela 2 – Dados sócio demográficos e clínicos dos participantes do estudo**

Participante	Sexo	Idade	Profissão	Condição doença	Tipo Câncer
1	M	66	Professor /Médico	Curado	Intestino, rim e tireoide
2	M	57	Empresário/Professor	Curado	Intestino
3	F	58	Professora/Geógrafa	Em tratamento	Mama
4	F	62	Dona de casa/ Magistério	Em tratamento	Mama, pulmão, cerebelo,
5	F	54	Professora	Em tratamento	Mieloma
6	F	45	Professora/Pedagoga	Em acompanhamento	Intestino
7	F	49	Professora/Química	Em acompanhamento	Tireóide

8	F	54	Professora/ Arquiteta	Em acompanhamento	Estômago
9	F	31	Engenheira Ambiental	Em acompanhamento	Pele
10	M	59	Professor /Psicólogo	Curado	Intestino
11	M	70	Professor/Engenheiro	Em tratamento	Linfoma
12	F	75	Psicóloga	Curado	Mama

### 3.2 Análises descritivas dos questionários de senso de coerência de Antonovsky QSCA

O instrumento Questionário de Sentido de Coerência de Antonovsky (QSCA) é dividido em três componentes: compreensão (n<sup>os</sup> 1, 3, 5, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 24 e 26), manuseio (gestão) (n<sup>os</sup> 2, 6, 9, 13, 18, 20, 23, 25, 27 e 29) e significado (investimento) (n<sup>os</sup> 1, 4, 7, 8, 11, 16, 22 e 28). A sua análise descritiva pode ser feita pela soma total de respostas obtidas (intervalo de 29 a 203) ou pela média dos itens (intervalo de 1 a 7). O intervalo possível de pontuação total do QSCA situa-se entre 29 a 203. Nesta pesquisa o intervalo variou entre 107 e 127. Os resultados estão apresentados na tabela 3. Em relação ao valor do total de pontuação do QSCA foi possível observar uma mediana de 150 e média de  $147,08 \pm 16,30$ . Este resultado mostra-se acima da mediana do intervalo entre 29 e 203 (116), ou seja, que os indivíduos possuem um Sentido Interno de Coerência mediano a elevado, o que os auxiliou a enfrentar a situação de stress pela qual passaram ou estão passando.

O item “significado” foi o que apresentou maior média para os participantes do estudo ( $5,77 \pm 1,26$ ), denotando a capacidade de cada um para perceber que os acontecimentos de vida fazem sentido, e por isso encontram razão para neles investir a sua energia. Já o item “compreensão” foi o que apresentou menor média ( $4,24 \pm 1,80$ ), demonstrando que os entrevistados não conseguem apreender os estímulos do meio interno e externo como informação ordenada, consistente, estruturada e clara. A média total dos 29 itens que compõe o questionário foi de  $5,07 \pm 1,75$ , com mediana de 5.

**Tabela 3 – Estatística descritiva do Questionário de Senso de Coerência de Antonovsky (QSCA) por componente e total de questões**

Componente	Mediana	Média ± DP
Compreensão	5	$4,24 \pm 1,80$
Manuseio (gestão)	6	$5,43 \pm 1,68$
Significado (investimento)	6	$5,77 \pm 1,26$
Total dos 29 itens	5	$5,07 \pm 1,75$
Soma dos 29 itens	150	$147,08 \pm 16,30$

Em relação à análise de acordo com as perguntas de cada componente, registamos que para a componente “compreensão” a questão referente à vida no futuro (questão 17) foi a que apresentou menor média de pontuação na amostra estudada ( $3,08 \pm 1,56$ ), enquanto a relacionada ao posicionamento diante de acontecimentos da vida (questão 26) foi a que apresentou maior pontuação (Tabela 4). Isto demonstra uma mudança na compreensão do que é importante, onde os inquiridos mostram dar mais importância ao momento em que estão vivendo, olhando os problemas como eles são, sem fantasiar ou criar expectativas. No entanto, os resultados em geral mostram que esta componente cognitiva manteve-se estável, ora demonstrando que o indivíduo ficou mais abalado, ora sentiu-se mais confiante ao encarar os estímulos a que foi exposto.

**Tabela 4 - Estatística descritiva do Questionário de Senso de Coerência de Antonovsky (QSCA) em relação ao componente “compreensão”**

Componente - Compreensão	Mediana	Média ± DP
1. Quando você conversa com pessoas, você tem a sensação de que elas não te entendem?	4	$4,33 \pm 1,37$
3. Pense nas pessoas com quem você tem contato diariamente, além daqueles com os quais você se sente mais próximo. O quão bem você os conhece?	5	$4,83 \pm 1,34$
5. Já aconteceu no passado de você se surpreender com pessoas que você achava que conhecia bem?	3,5	$3,83 \pm 1,53$

10. Nos últimos 10 anos, sua vida tem sido:	4,5	3,67 ± 2,02
12. Você tem a sensação de estar em uma situação incomum e não saber o que fazer:	5,5	5,17 ± 1,64
15. Quando você encara um problema difícil, a escolha de uma solução é:	5	4,5 ± 2,02
<b>17. Sua vida no futuro será:</b>	<b>3</b>	<b>3,08 ± 1,56</b>
19. Você tem ideias ou sentimentos contraditórios?	3	3,5 ± 1,98
21. Já aconteceu de você ter sentimentos dentro de você que preferiria não sentir?	3	3,58 ± 2,12
24. Já aconteceu de você ter a sensação de que não sabia exatamente o que estava para acontecer?	5	4,5 ± 1,51
<b>26. Quando alguma coisa acontece, geralmente você:</b>	<b>6</b>	<b>5,67 ± 1,30</b>

Para a componente “manuseio” (gestão) que se refere à percepção que cada um tem de que os recursos estão disponíveis e são adequados para responder às exigências requeridas pela situação de estímulo, os resultados mostram que as questões 9 e 13 foram as que apresentaram maiores pontuações ( $6,33 \pm 0,65$  e  $6,33 \pm 0,78$ ), enquanto a questão 6 foi a com menor média de pontuação ( $3,42 \pm 1,73$ ) (Tabela 5).

Em relação à componente “significado” (capacidade de investimento) que se refere à amplitude com que a pessoa sente que a vida faz sentido emocionalmente, que vale a pena investir energia nos problemas e nas necessidades, todas as questões apresentaram valores acima de cinco, indicando um elevado sentido de coerência em relação a esta componente (Tabela 6). Vale ressaltar que a interpretação deve ser feita de acordo com as opções de resposta de cada questão, e com seu sentido positivo ou negativo, mas valores elevados sempre indicam forte sentido de coerência.

**Tabela 5 - Estatística descritiva do Questionário de Senso de Coerência de Antonovsky (QSCA) em relação ao componente “manuseio”**

Componente - Manuseio	Mediana	Média ± DP
2. No passado, quando você teve que fazer algo que dependia da cooperação de outros, você tinha a sensação de que:	5	4,92 ± 1,98
<b>6. Já aconteceu das pessoas com quem você contava te desapontarem?</b>	<b>3</b>	<b>3,42 ± 1,73</b>
<b>9. Você tem a sensação de estar sendo injustiçado:</b>	<b>6</b>	<b>6,33 ± 0,65</b>
<b>13. O que melhor descreve como você vê a vida:</b>	<b>6,5</b>	<b>6,33 ± 0,78</b>
18. Quando algo desagradável aconteceu no passado, sua tendência foi:	6	5,5 ± 1,69
20. Quando você faz algo que te dá uma boa sensação:	7	6,25 ± 1,14
23. Você acha que sempre haverá pessoas com quem você poderá contar no futuro?	7	6,08 ± 1,38
25. Muitas pessoas -até mesmo aquelas com caráter forte- algumas vezes se sentem “sacos tristes”(perdedores) em certas situações. Com que frequência você se sentiu assim no passado?	4	3,83 ± 1,40
27. Quando pensa nas dificuldades que você enfrentou em importantes aspectos de sua vida, tem a sensação de que:	6,5	6,25 ± 0,97
29. Com que frequência você tem a sensação de que não consegue manter a situação sob controle?	5,5	5,33 ± 1,56

**Tabela 6 - Estatística descritiva do Questionário de Senso de Coerência de Antonovsky (QSCA) em relação ao componente significado**

Componente - Significado	Mediana	Média ± DP
4. Você tem a sensação que você realmente não se importa com o que está se passando ao seu redor:	6	6,0 ± 1,13
7. A vida para você é:	5,5	5,25 ± 1,86
<b>8. Até agora sua vida tem sido:</b>	<b>6</b>	<b>6,33 ± 0,65</b>
<b>11. A maioria das coisas que você planeja fazer no futuro provavelmente serão:</b>	<b>5</b>	<b>5,17 ± 1,19</b>
14. Quando você pensa sobre a vida, você frequentemente:	7	5,92 ± 1,73
16. Fazer as coisas do dia a dia é:	5,5	5,42 ± 1,24



22. Você sente que sua vida no futuro será:	6	6 ± 0,85
28. Com que frequência você tem a sensação de que as coisas que faz diariamente em sua vida tem pouco significado?	6	6,08 ± 0,67

### 3.3 Resultados obtidos pela comparação entre grupos distintos

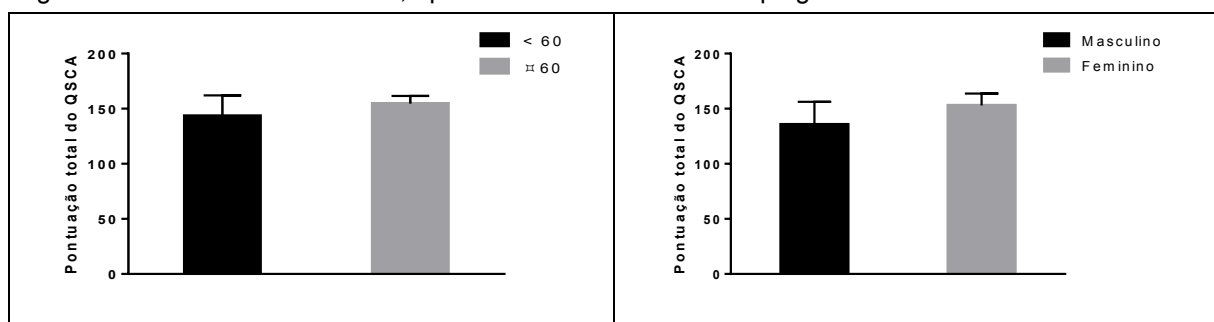
Os resultados obtidos pela comparação das médias entre os grupos estão apresentados na Tabela 8. Em relação à idade dos sujeitos, não foi observada diferença entre as médias apresentadas para indivíduos com menos de 60 anos (143,38 ± 18,67), quando comparadas aos com idade igual ou superior a 60 anos (154,5 ± 7,14). Mesmo considerando que a idade é um elemento delimitador para o homem, os entrevistados encontram-se na fase adulta e idosa o que justifica médias tão próximas. O fato de todos estarem acima dos 30 anos mostra, de acordo com Antonovsky, seu completo estabelecimento. Observou-se que mesmo aqueles acima de 60 anos apresentavam uma vida profissional ativa, o que não os coloca à margem da sociedade, influenciando em seu SOC.

**Tabela 8 – Médias dos valores totais do QSCA de acordo com os grupos distintos**

Variável	N	Média ± DP
<i>Idade</i>		
< 60	8	143,38 ± 18,67
≥ 60	4	154,5 ± 7,14
<i>Sexo</i>		
M	4	135,5 ± 20,74
F	8	152,88 ± 10,87
<i>Estado da doença</i>		
Curado	4	139,25 ± 25,13
Acompanhamento	4	146 ± 8,76
Tratamento	4	156 ± 8,76

A figura 1 apresenta a distribuição das medidas para estes dois grupos.

Para o sexo dos participantes foi observada uma tendência a maiores valores médios de pontuação para o QSCA em indivíduos do sexo feminino (152,88 ± 10,87) demonstrando que as mulheres se sentiram significativamente menos estressadas com a doença, quando comparado aos indivíduos do sexo masculino (135,5 ± 20,74), com um valor de  $P=0,08$  (Figura 2). De acordo com Antonovsky o sexo do indivíduo, assim como idade e grau de instrução e a transculturalidade “não é indiferente à constituição do SCO”. (Antonovsky, 1986: 91). Segundo Nunes (1999), diversos estudos neste sentido mostraram que quando se trata de homens e mulheres, estas últimas mostram-se mais seguras ao enfrentar estressores, apresentando recursos de coping.



Embora tenham sido notados maiores valores de média para os indivíduos em fase de tratamento da doença, não foram observadas diferenças significativas em relação ao estado da doença nos participantes (Figura 3).

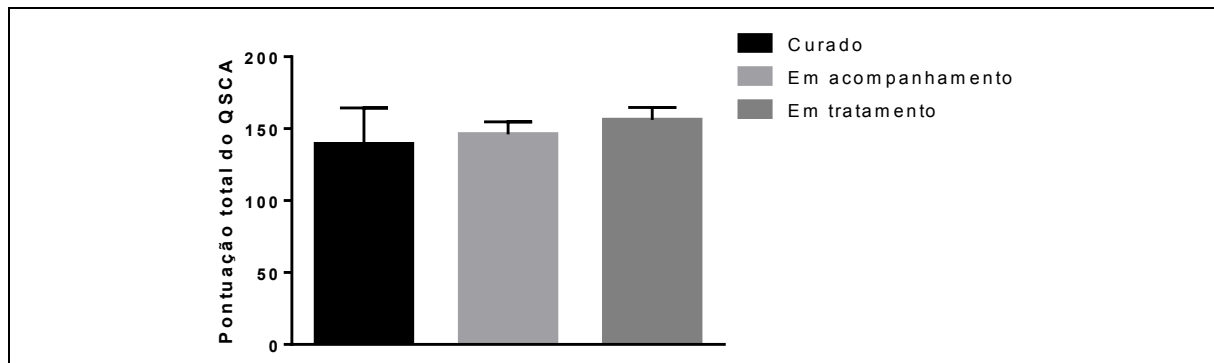


Fig. 3 – Medida do senso de coerência total obtida pelo QSCA em relação ao estado da doença

## 4 CONCLUSÕES

A tese principal de Antonovsky volta-se para o fato de que um SOC forte é fator decisivo para lidar com sucesso em condições estressantes omnipresentes e, portanto, para a manutenção da saúde (Antonovsky, 1987). Para ele, o SOC é como “uma característica estável, que não é formada apenas por fatores individuais, mas também por condições históricas, sociais e culturais”. (Bengel, Strittmatter, Rebecka, 1999:72).

O Sentido Interno de Coerência e a saúde mental do indivíduo estão intimamente ligados, demonstrando que o SOC pode influenciar a percepção de uma condição estressante por um indivíduo. No caso em estudo, os inquiridos demonstraram uma capacidade de enfrentamento em alguns casos visto que ao apresentarem elevado SOC mostraram que o problema vivido com a doença os levou a buscar uma melhor compreensão (significado) do problema de modo a controlá-lo e vendo-o como um desafio a ser enfrentado e não um fardo. De acordo com Antonovsky (1987) quando algo indesejável e inesperado (como esta doença) surge, aqueles que possuem um elevado SOC têm a certeza de que podem enfrentar tal situação. No presente caso, os homens apresentaram valores menores de SOC do que as mulheres, demonstrando terem menos recursos para o enfrentarem (capacidade de gerenciamento). Para Antonovsky (1987), esta condição volta-se não apenas para as habilidades do indivíduo, mas tem relação com o auxílio e influência obtidos de outras pessoas ou instituições.

No entanto, em relação ao estado da doença, os indivíduos demonstraram manter-se equilibrados, ou seja, motivados a analisar o problema, buscando recursos e estratégias mais adequadas para enfrentar a doença. Podemos inferir que os entrevistados de maneira geral viram o diagnóstico como um desafio, mas tiveram uma visão positiva do futuro, acreditando ser possível enfrentar a doença através de alguma forma de controle.

Para tanto, o apoio (cuidado) da família (componente emocional), de instituições, bem como de outras pessoas com as que possam ter contacto, torna-se ponto fundamental para o enfrentamento da *illness*. Com este estudo pudemos constatar que a doença oncológica, como situação-limite que é, gera stress na vida dos doentes; que algumas pessoas crescem, evoluem, aprendem com o sofrimento que lhes trouxe a doença oncológica e isso é susceptível de identificação pelo modo como essas pessoas enfrentam a doença, independentemente da cura. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem e de educação dos próprios doentes, ao mesmo tempo que tem implicações no processo de cuidar e, assim, é também relevante para a aprendizagem e formação dos cuidadores. Com efeito, podemos antecipar que, se identificarmos as condições que contribuem para que essas pessoas aprendem na e com a doença, poderemos tentar criar condições semelhantes em outros doentes, de modo a proporcionar-lhes um processo semelhante.

## REFERÊNCIAS

- Ahmed, N., Lobchuk, M., Hunter, W. M., Johnston, P., Nugent, Z., Sharma, A. (2015). Perceptions and preferences of patients with terminal lung cancer and family caregivers about DNR. *Cureus* 7(5): 2015.
- Antonovsky, A. (1986). Bernstein, J. - Pathogenesis and salutogenesis in war and other crisis: Who studies the successful copier in Milgram, N.A. (Ed) *Stress and coping in time of war : generalizations from the Israeli experience* (pp. 52-65) . New York : Brunner/Mazel, 1986

- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling The Mystery of Health: How People Manage Stress And Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The Salutogenic Model As A Theory To Guide Health Promotion. *Health Promotion International*, 1, p. 13-17.
- Azevedo, M.C. (2014) *Receber cuidados e ensinar a cuidar: lições de doentes crónicos aos seus cuidadores*. Vila Real: UTAD, 9p.
- Bengel, J., Strittmatter, R., Rebecka, H. (1999). O que mantém as pessoas saudáveis? O estado atual da discussão e a relevância do modelo de saúde Salutogénico de Antonovsky. Colónia: Centro Federal de Educação em Saúde – FCHE.
- Cestari, M.E.W. & Zago, M.M.F. (2005) A prevenção do câncer e a promoção da saúde: um desafio para o Século XXI. *Rev. Bras. Enfermagem*, 58(2), 218-221.
- Carrondo, E. M. (2006). *Formação Profissional de Enfermeiros e Desenvolvimento da Criança: Contributo Para um Perfil Centrado no Paradigma Salutogénico*. Minho: Universidade do Minho. 298p. (Tese de Doutoramento)
- Dantas, R. A. S. (2007). *Adaptação Cultural e Validação do Questionário de Senso de Coerência de Antonovsky em uma Amostra de Pacientes Cardíacos Brasileiros*. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Tese de Livre Docência. Ribeirão Preto. 115p.
- Eriksson, M.; Lindström, B. (2005). Validity Of Antonovsky's Sense of Coherence Scale: A Systematic Review. *J Epidemiol Community Health* 2005;59:460–466.
- Folkman, S.; Lazarus, R. S. (1985) If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 48, n. 1, p. 150-70.
- Kemp, P. Rendtorff, JD (2008). The Barcelona Declaration. *Synthesis Philosophica*, 46 (2/2008), 239-251.
- Lazarus, R. Y & Folkman, S. (1986): *Estrés Y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maciel, K.F. (2011). O pensamento de Paulo Freire na Trajetória da Educação Popular. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2 (2), p. 326-344.
- Navarro, M. F. (1999). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos e fundamentos para novas práticas. In J. Precioso, et al (orgs.). *Educação para a Saúde*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho, pp. 13-28.
- Nunes, (1999). O sentido de coerência: operacionalização de um conceito que influencia a saúde mental e a qualidade de vida Universidade Nova de Lisboa. *Dissertação de mestrado*. Lisboa, 83p.
- Oliveira, C.C. & Costa, A.L. (2012) Viver o estado terminal de um familiar : leitura salutogénica de resultados de um caso. *Ver. Saúde Soc.*, São Paulo, 21:3, p.698-709.
- Oliveira, C.C., Pellanda, N., Boettcher, D., & Reis, A. (2012) *Aprendizagem e sofrimento: narrativas. SCS: Santa Cruz do Sul, EDUNISC*.
- Santos, C.S.V.B.(2006) *Doença oncológica: representação, coping e qualidade de vida*. Coimbra:Formasau.

## Sofrimento espiritual e câncer: revisão integrativa

Mariana G. Ramos<sup>1</sup> Eliane S.F.Almeida<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade FUMEC (Brasil), [mgramos@fumec.br](mailto:mgramos@fumec.br)

<sup>2</sup>UTAD (Portugal), Universidade FUMEC (Brasil), [eliane@fumec.br](mailto:eliane@fumec.br)

### Resumo

O sofrimento surge quando existe ameaça de destruição iminente da pessoa. É subjetivo, uma condição extrema para o homem. O sofrimento espiritual relaciona-se ao sentido que cada pessoa dá a sua vida, podendo relacionar-se à religiosidade ou não. A questão central baseia-se na análise de artigos relacionados aos temas “sofrimento espiritual e câncer” no enfrentamento com a doença em suas diferentes formas. A revisão integrativa foi feita através da busca de artigos indexados nas bases da BVS (Biblioteca Virtual de Saúde), Scielo Scientific, MEDLINE, PUBMED, LILACS, Index Psicologia, Coleção SUS, BDENF e IBECs no período de 1993 a 2015. Encontradas 22 referências, 7 se enquadravam nos critérios de inclusão. Utilizou-se a metodologia qualitativa baseada na revisão integrativa, tendo o software NVIVO 10 for Windows como ferramenta. O câncer é considerado como sinônimo de sofrimento em suas várias dimensões, mas tendo o espiritual como um dos principais pontos. Os estudos mostram a importância da dimensão espiritual para auxiliar no enfrentamento da doença. Os resultados ainda apontam que estudos sobre espiritualidade e câncer ainda são escassos, e quando ocorrem remetem a discussão para a religiosidade. Observa-se ser necessário investigar-se a dimensão da espiritualidade. O câncer sob a dimensão espiritual é uma doença que ensina a aprender pois influencia a forma como as pessoas vêem a vida.

**Palavras-Chave:** Sofrimento, câncer, espiritualidade, enfrentamento, sentido de coerência.

### Abstract

Suffering arises when there is a threat of imminent destruction for the person. It is subjective, an extreme condition to oneself. The spiritual suffering is related to the sense that each person expires his life and can be related to religion or not. The central purpose is based on the analysis of articles related to the subjects 'spiritual suffering and cancer' in coping with the disease in its different forms. We selected articles published in areas like Nursing, Psychology and Social Medicine. The following databases were searched from 1993 to 2015: BVS, Scielo, Medline, Pubmed, LILACS, Psychology Index, Collections SUS, BDENF and IBECs. A total of 22 articles were found, and 7 were selected based on inclusion criteria. We applied qualitative methodology based on integrative review, and NVivo software for Windows 10. Cancer is considered to be synonymous to suffering in its various dimensions, but having the spiritual approach as one of the matter being increasingly studied. Studies demonstrate the importance of the spiritual dimension to assist patients fighting against the disease. The results also suggest that studies on spirituality and cancer are still scarce, and often refer the discussion to religiosity. It was noticed that is necessary to investigate the dimension of spirituality. Cancer in the spiritual dimension is a disease that teaches a new way of learning, because it influences the way people may face the life.

**Keywords:** suffering, cancer, spiritual, coping, sense of coherence

## 1- INTRODUÇÃO

Sofrimento e dor são sentimentos próximos mas não sinônimos. Farnés(1998) afirma que a diferença é supérflua pois ambos encontram-se dentro de cada ser humano, sendo paixões da alma. Neste sentido dor e sofrimento são sentimentos que coexistem com o ser humano, dentro dele, mas como se fosse “ a desagregación de nuestro ser personal e nuestro ser corpóreo”. (Farnés, 1998:35). No entanto, a dor está associada a uma experiência sensorial e emocional negativa “associada a um dano real ou potencial dos tecidos.”(Dellaroza et al., 2008:36).

Para Cassel (1982) o sofrimento surge quando existe a ameaça de uma destruição iminente da

pessoa como um todo. É algo subjetivo, varável de pessoa a pessoa, de situação, duração e profundidade (Gameiro, 1999). Erick Cassel em seus escritos apresentou uma definição para o sofrimento que resume tudo que foi dito neste parágrafo: “an anguish that is experienced, not only as a pressure to change, but as a threat to our composure, our integrity, and the fulfillment of our intentions” (Cassel, 1991: 261)

No entanto todos corroboram o fato de ser o sofrimento uma condição extrema para o ser humano, que o faz aprender sobre si e sobre o outro. Para Morins (2009:28) ao estudar o sofrimento de pacientes com câncer, corrobora Cassel, ao afirmar que “o sofrimento é um fenômeno existencial significativo, de carácter subjectivo, e cuja abordagem exige a compreensão do quadro de valores, das significações, das crenças e das expectativas da pessoa.”

Para alguns autores, a dor pode associar-se a uma sensação física, palpável ou não, localizável, e o sofrimento um sentimento mais amplo, generalizável. Ao certo dor e sofrimento se entrecruzam a todo momento visto que um pode levar ao outro e vice versa; mas também coexistem separadamente. Boixareu (2008, p.264) assim descreve: “dolor e sufrimiento convergen en una sola realidad que se expresa con un concepto: padecimiento, es decir, aquello que capta la propia sensibilidad y afecta con un sentimiento de debilidad, de pérdida, de daño sobreañadido y no querido.” O ponto de convergência está no fato de todos (que não tenham problemas neuronais relacionados à ausência de dor) já termos experimentado delas, de estarem ligados a uma causa que pode ser uma doença, uma perda.

O sofrimento tem sido colocado como foco para inúmeros pesquisadores na medida em que transcende o que pode ser palpável, mensurado, ordenado, contínuo. E, quando o sofrimento é correlacionado com uma enfermidade considerada caótica para o ser humano, como o câncer, este toma uma magnitude que verdadeiramente não se pode mensurar. O câncer é entendido como sinônimo de “morte”, como um desígnio, um fim, um castigo, uma forma de punição, de purificação da alma. Para Cassorla (1983) há inúmeras abstrações advindas do câncer: “uma sensação consciente ou inconsciente de ser devorado, comido por dentro, destruído, e essas se articulam com as da morte”. Porém, o que na antiguidade era voltado apenas para o “acometido pela peste”, hoje já é visto como algo que transcende o indivíduo acometido, ampliando-se não somente para o paciente, mas também para quem lida com este, o que nos leva a buscar uma forma de ensino/aprendizagem baseada nos sentimentos do doente e não somente naqueles advindo da escola formal.

A doença oncológica tem sido uma das situações de sofrimento de maior acometimento para pessoas que direta (paciente) e indiretamente (como é o caso da família entre outros) se envolvem no processo. Nas últimas décadas observamos o aumento de casos de neoplasias das mais diferentes formas e origens, sem distinção de classes sociais, raça, cor, preferência sexual, grau de escolaridade, dentre outros. Suas causas são as mais variadas possíveis o que vem se tornando um grande desafio para a ciência. Jaimi (2013) afirma que tais causas podem estar associadas tanto a fatores externos (“meio ambiente e aos hábitos e costumes próprios de um ambiente social e cultural”) quanto internas (“vinculados na maioria das vezes por condições geneticamente pré-determinadas”), sendo que estas interagem no organismo humano de formas diferentes.

De acordo com dados publicados pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA, 2013) as populações urbanizadas em áreas industrializadas são as que mais se predispõem à doença, o que faz com que muitos associem o câncer à “doença do desenvolvimento” visto que “cerca de 50% dos óbitos e mais de 60% dos casos novos de câncer” ocorrem nos países desenvolvidos.” (Jaimi, 2013). Há que considerar-se ainda o fator genético, hereditário que exerce um importante papel para o desenvolvimento da doença.

Nos dados levantados pelo Instituto Nacional do Câncer a partir do relatório da Agência Internacional para Pesquisa em Câncer (IARC/OMS) de 2008, os pacientes oncológicos têm aumentado podendo ser este fato relacionado tanto ao crescimento quanto ao envelhecimento da população. Ainda de acordo com Jaimi (2013) os casos recentes de câncer, “tendem a afligir os países em desenvolvimento, o que coloca o Brasil neste quadro estimado pelo IARC/OMS.”

A disseminação da informação e desta aos “novos padrões culturais” tem contribuído para o aumento deste quadro de morbidade. Investimos milhões em pesquisas onde o foco é a doença neoplásica, enquanto a saúde é colocada como resultado da “não doença”. Exatamente o contrário do que Antonovsky(1978) em sua teoria Salutogênica preconiza. Importamos em buscar dar aos pacientes melhores condições de vida na doença, visto que a dor, o sofrimento, o *stress*, o mal estar, o medo, a angústia são sentimentos (bio psico sociais) negativos que tentamos nos afastar sem entendê-los, compreendê-los e enfrentá-los. Mas será mesmo este o foco?

Antonovsky (1978) ao estudar como os indivíduos conseguem enfrentar uma situação de sofrimento intenso e ainda experimentar uma boa qualidade de vida, elaborou o Sentido Interno de Coerência (SOC) baseado em três condições que ele denominou de: capacidade de compreensão (forma como o indivíduo apreende os estímulos), de gerenciamento (manuseio; capacidade de identificar recursos disponíveis) e de significação (Capacidade de cada um para perceber que os acontecimentos de vida fazem sentido, e por isso encontra razão para neles investir a sua energia). Para ele, o indivíduo forma seu sentido interno de coerência até os 25 anos de idade mas podendo ser influenciado pelo meio em que vive. Assim, um indivíduo com alto SOC possuem uma melhor qualidade de vida pois possuem capacidade de apreender os estímulos que lhes são apresentados, identificam os recursos e conseguem investir sua energia de forma a ampliar sua qualidade de vida. Para Lazarus(1993) enfrentar é como um processo que requer esforços cognitivos e comportamentais, de modo a gerenciar uma situação de stress, pou seja é a busca por recursos.

Ao certo, cada vez mais pacientes oncológicos, profissionais da saúde, cuidadores e familiares têm se tornado o ponto central das atenções na busca pela promoção da saúde quando se trata de neoplasias, visto que a Organização Mundial da Saúde, desde 2002, ampliou o leque das atenções quanto a todos os envolvidos. É neste sentido que aprender e ensinar devem ser comuns a qualquer indivíduo. Podemos aprender a todo instante, e repassar este aprendizado é ensinar de forma a auxiliar o outro a crescer, a melhorar. Não se pode saber para uma vida toda sem que possamos aprender algo novo. Não podemos ser intolerantes a ponto de sermos seguros de nossas certezas, visto que fora delas não saberemos como agir. Freire (1998:31) completa seu pensamento afirmando que “La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica.”

Diante disto, o sofrimento passou a ser estudado em suas várias dimensões. Guerrero, Zago, Sawada e Pinto (2011:54) afirmam que “os pacientes e os familiares, diante da desesperança e do sofrimento causado pela descoberta da doença, buscam na espiritualidade um sentido positivo ou negativo às experiências”, demonstrando que a espiritualidade torna-se uma busca por sentido do que se passa e do que virá. Podemos dizer então, uma forma, um recurso, que está disponível para enfrentar a doença. E, em sendo assim, investem suas energias neste recurso.

Este estudo, nesse sentido, tem como alicerce a análise de artigos relacionados aos temas “sofrimento espiritual e câncer” quanto ao processo de lidar com a doença em suas diferentes formas, níveis e tipologias. Objetiva também, entender como a espiritualidade pode ser um recurso, para os doentes e seus familiares, capaz de levá-los a enfrentar, entender e dar uma significação à situação vivenciada.

## 2- METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo proposto optamos pelo método de pesquisa pautada na revisão integrativa. Para a seleção dos artigos foram utilizadas as bases de dados da Biblioteca Virtual de Saúde, da Medline, Pubmed, LILACS, Index Psicologia, Coleciona SUS, BDEF e IBCECS no período de 1993 a 2015, partindo da pesquisa das palavras chave: sofrimento espiritual e câncer.

Foram pesquisados artigos que respondessem à questão adotando critérios de inclusão como aqueles que apresentavam o sofrimento espiritual como o relacionado ao câncer, ao paciente e com a família; e exclusão daqueles que apresentavam somente uma das palavras (sofrimento, espiritual ou câncer) sem ser interrelacionadas, ou que não se relacionavam com o paciente ou com a família. Outros critérios de inclusão considerados foram: terem sido publicados a partir da década de 2000, em português, inglês e espanhol, serem textos completos disponíveis on line.

Assim foram encontradas 21 publicações na forma de artigo no período de 1993 a 2015 nas coleções: Brasil (4), Base de Dados Internacionais (17), Base de dados nacionais (5) e Base de dados especializados (1). Destas foram selecionadas 6 para compor o universo da pesquisa.

Após a seleção dos textos teve início a etapa de revisão propriamente dita onde foi utilizado como ferramenta o software IN VIVO 10 for Windows para o refinamento da pesquisa (categorização, avaliação e interpretação dos resultados).

A apresentação dos dados e discussão foi feita de forma descritiva e integrada à revisão de literatura sobre o tema, a fim de averiguar as discussões sobre o tema.

### 3- RESULTADOS

Os artigos selecionados foram escritos a partir de 2010. Dos 7 artigos selecionados constatou-se que 3 são publicações nacionais e 4 internacionais, sendo que todos foram apresentados em inglês, cabendo alguns publicações também em português e espanhol. Todos os artigos foram direcionados a profissionais da saúde que trabalham com pacientes oncológicos de modo a demonstrar a importância do fator espiritual no processo de tratamento, sendo que estes foram escritos por médicos da área de medicina social e/ou enfermeiros.

Na Tabela 1 são apresentadas algumas informações sobre os artigos incluídos nesta revisão integrativa.

**Tabela 1. Informações dos artigos incluídos na revisão integrativa**

N.	Título	Publicação / ano / Local	Idioma	Autores
1	Spiritual dimension of pain and suffering control of advanced cancer patient. Case report	Revista "Dor", 16 (1), 71-74. Ano: 2015 Brasil	Inglês Português	Silva, Joiciele Oliveira da, Araújo, Vânia Maria Cavalcante de, Cardoso, Bárbara Guimarães De Melo, Cardoso, Mirlane Guimarães de Melo.
2	Perspectives on Psychosocial and spiritual cancer support services in New Zeland	Journal of Psychosocial Oncology, 31, 659–674. Ano: 2013 Nova Zelândia	Inglês	Egan, Richard; Mckechnie, Roz; Jobson, Jan; Herbison, Peter & Richards, Rose.
3	Effects of spiritual healing for women undergoing long-term hormone therapy for breast cancer: a qualitative investigation	The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 19 (3), 211–216. Ano: 2013 Reino Unido	Inglês	Barlow, Fiona; Walker, Jan, Lewith, George.
4	Experience of Proximate Spiritual Healing in Women with Breast Cancer, Who Are Receiving Long-Term Hormonal Therapy	The Journal of Alternative and Complementary MedicinE, 14 (3), 227–231. Ano: 2008. Reino Unido	Inglês	Barlow, Fiona; Walker, Jan, Lewith, George.
5	Ouvindo da voz da família: narrativas sobre sofrimento e espiritualidade	Revista "O mundo da saúde", 34(4), 437-443. Ano: 2010. Brasil	Inglês Português Espanhol	Angelo, Margareth
6	Relação entre espiritualidade e câncer: perspectiva do paciente	Rev Bras Enferm, Brasília, 64(1), 53-9. Ano: 2011. Brasil	Inglês Português Espanhol	Guerrero, Giselle Patrícia; Zago, Márcia Maria Fontão; Sawada, Namie Okino; Pinto Maria Helena
7	Spiritual thoughts, coping and 'sense of coherence' in brain tumour patients and their spouses	Rev. Palliative Medicine; 15: 127–134. Ano:2011 Suécia	Inglês	Strong, Suzan; Strong, Peter

Constatamos que todos os artigos utilizaram abordagens qualitativas, variando quanto ao método: usaram estudo de narrativas (artigo 5), observação qualitativa (artigo 3), relato de caso (artigo 1), entrevistas (artigos 2,4,6,7). Apenas o artigo 2 utilizou a metodologia quantitativa conjugada

com a qualitativa, para análise de entrevistas *on line*. Na Tabela 2 está apresentada uma síntese dos artigos selecionados de forma mais específica.

**Tabela 2 – Síntese dos artigos incluídos na revisão integrativa**

<b>N. do artigo e Título</b>	1- Spiritual dimension of pain and suffering control of advanced cancer patient. Case report
<b>Objetivo</b>	Demonstrar a integração da dimensão espiritual ao binômio saúde-doença.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa. Relato de Caso de uma paciente amazonense.
<b>Resultados/ Conclusão</b>	O caso retratou a importância do reconhecimento da dimensão espiritual na avaliação adequada da dor total. Destaca ainda a dimensão espiritual como fator intensificador da dor e do sofrimento na finitude. No Brasil, a maioria da população apresenta crenças religioso-espirituais e considera isso muito importante. É comum o comportamento de busca de tratamento espiritual quando não se acham respostas concretas no campo médico pelos pacientes, justificando assim a importância da espiritualidade nos enfrentamentos das condições crônicas.
<b>N. do artigo e Título</b>	2- Perspectives on Psychosocial and spiritual cancer support services in New Zeland
<b>Objetivo</b>	Analisar a forma como os profissionais de saúde avaliam a aflição psico-social-espiritual, as necessidades não satisfeitas.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa quali-quantitativa envolvendo entrevistas semi-estruturadas com os profissionais de saúde que trabalham no tratamento do câncer.
<b>Resultados/ Conclusão</b>	O artigo constatou que ainda há algumas necessidades no campo psico-social-espiritual, não claramente satisfeitas entre as pessoas afetadas pelo câncer na Nova Zelândia. Mesmo havendo o tratamento de suporte adequado, ainda há uma incompatibilidade entre a importância colocada em tais cuidados e da capacidade que atualmente está disponibilizada. Há necessidade de melhorias na infraestrutura, alocação de financiamento e política que permita uma melhor assistência psico-social-espiritual dentro do contexto desafiador de aumento do número de pessoas afetadas pelo câncer. Os resultados também identificaram outras questões importantes tais como a variabilidade nos processos de avaliação e de referência, o importante papel do enfermeiro na avaliação, o conhecimento dos recursos disponíveis PSS, percepções daqueles em maior risco, bem como a necessidade de conscientização cultural relativa à população de Maori e das Ilhas dos povos do Pacífico.
<b>N. do artigo e Título</b>	3- Effects of spiritual healing for women undergoing long-term hormone therapy for breast cancer: a qualitative investigation
<b>Objetivo</b>	Foi investigado se a Cura Espiritual poderia apoiar pacientes com câncer de mama.
<b>Metodologia</b>	Observação qualitativa.
<b>Resultados/ Conclusão</b>	Este artigo apontou os efeitos positivos da Cura Espiritual incluindo o alívio dos efeitos colaterais físicos do tratamento, aumento dos níveis de energia, reforço do bem-estar, relaxamento emocional e reengajamento com pré-atividades de câncer. Nenhum dos participantes se sentiu tentado a parar seus tratamentos hormonais durante a recepção das seções de cura espiritual. Estes resultados qualitativos indicam que a cura espiritual tem potencial para apoiar os doentes com cancro da mama na manutenção de seus tratamentos ortodoxos de longo prazo. A Cura Espiritual é vista como uma terapia complementar eficaz para aqueles submetidos a tratamentos contra o cancro a longo prazo.
<b>N. do artigo e Título</b>	4- Experience of Proximate Spiritual Healing in Women with Breast Cancer, Who Are Receiving Long-Term Hormonal Therapy
<b>Objetivo</b>	Identificar quaisquer benefícios qualitativos de hands-on ou proximidade espiritual a cura para as mulheres que experimentam reações adversas aos tratamentos hormonais.
<b>Metodologia</b>	Estudo qualitativo com 20 mulheres que tenham completado o tratamento inicial e iniciado o tratamento hormonal. Observacional e com entrevistas diretas e indiretas.
<b>Resultados/ Conclusão</b>	A cura espiritual, embora, provavelmente, seja uma das mais antigas formas de tratamentos médicos, é uma área relativamente negligenciada para a pesquisa. A cura espiritual é um termo genérico usado para incluir (mãos em ou próximo) condições distantes ou próximas da cura, que pode ser ligado a um sistema de crença religiosa. Os curandeiros espirituais procuram canalizar energia de cura



	para restaurar a harmonia da mente, do corpo e espírito dentro do destinatário (o paciente).
<b>N. do artigo e Título</b>	<b>5- Ouvindo da voz da família: narrativas sobre sofrimento e espiritualidade</b>
<b>Objetivo</b>	Compreender como famílias de crianças com câncer experienciam a dimensão espiritual de seu sofrimento.
<b>Metodologia</b>	Estudo qualitativo com participação de 10 famílias de crianças com câncer. Narrativas. Entrevista gravada. Perspetiva de conteúdo global.
<b>Resultados/ Conclusão</b>	No Brasil estudos sobre espiritualidade e doença são escassos e se voltam para uma discussão sobre religiosidade. Os efeitos da doença sobre a família são multifacetados e recíprocos. A comunicação aberta e continuada deve ser promovida. O sofrimento é um fator de grande importância na busca das famílias por um sentido. O sofrimento não afeta somente a pessoa que está doente.
<b>N. do artigo e Título</b>	<b>6- Relação entre a espiritualidade e o câncer: perspectiva do paciente</b>
<b>Objetivo</b>	Compreender a relação entre espiritualidade e o câncer na perspectiva de pacientes oncológicos.
<b>Metodologia</b>	Estudo qualitativo com participação de 14 pacientes com câncer em tratamento quimioterápico.
<b>Resultados/ Conclusão</b>	Cada indivíduo expressa a sua espiritualidade relacionando-a com a esperança de sobreviver ao câncer. A espiritualidade pode ser uma forma de estratégia de enfrentamento do paciente perante o câncer. A espiritualidade pode ser uma forma de estratégia de enfrentamento do paciente perante o câncer, já que o próprio paciente poderá atribuir significado ao seu processo saúde-doença, em busca da sobrevivência e com apego à fé, para minimizar o seu sofrimento ou obter maior esperança de cura durante o tratamento, enfrentamentos estes adquiridos na vida social. A importância do reconhecimento da espiritualidade como estratégia de enfrentamento e a identificação das carências espirituais do paciente fazem com que o profissional de enfermagem possa planejar e fornecer uma assistência da forma mais integral possível. A espiritualidade está presente na maneira como a família percebe o sentido dos eventos. As práticas espirituais associam-se à busca de significados.
<b>N. do artigo e Título</b>	<b>7- Spiritual thoughts, coping and 'sense of coherence' in brain tumour patients and their spouses</b>
<b>Objetivos</b>	Explorar até que ponto pacientes com tumor cerebral e seus familiares foram capazes de lidar, entender e criar um significado ou sentido de Coerência na sua situação estressante; explorar a medida em que espiritualidade poderia dar apoio ou ser um obstáculo; analisar como os aspectos acima mencionados estão relacionados ao conceito de senso de coerência de Antonovsky.
<b>Metodologia</b>	Entrevista exploratória e semi-estruturada com 20 pacientes com tumores cerebrais de grau II-IV e, 16 familiares.
<b>Resultados/ Conclusão</b>	O artigo retrata a importância da informação no que diz respeito às doenças que ameaçam a vida. O estudo mostrou que a informação é uma necessidade que nem sempre foi atendida pelos entrevistados. Doença, acidentes e morte não são desejáveis, mas quando eles ocorrem, eles deveriam pelo menos compreensíveis a fim de alcançar a aceitação. Os mecanismos de enfrentamento identificados neste estudo que tiveram componentes claros de compreensão voltaram-se para informações, buscando, intelectualização, redefinição e racionalização. Em muitos países modernos, como a Suécia, as pessoas perderam suas crenças religiosas, substituindo-as por uma racionalidade científica. A fé religiosa especificamente, que deu compreensibilidade e orientação para a vida às gerações anteriores, é rara. No entanto, os entrevistados lutam com questões existenciais, como o sentido da vida, morte e destino. Em um país secularizado é raro acreditar que a doença está em infligida por Deus ou por qualquer outro poder.

#### 4- DISCUSSÃO

Para muitos autores o conceito de dor e sofrimento se confunde com o físico e o não físico.

Há outros, porém, que interpretam que a dor é a materialização do sofrimento. No entanto, torna-se relevante pensar não somente na dimensão física do sofrimento, mas na social (sócio relacional), psíquica e existencial.

Os artigos relacionados mostram que a dimensão espiritual possui uma importante influência sobre o paciente, sua dor, assim como de sua família e dos profissionais que o acompanham, demonstrando que há uma lacuna no ensino/aprendizagem sobre o tema na medida em que não se houve o doente, apenas parte-se dos conhecimentos formais. O tratamento advém de um conhecimento científico, formal, que não incorpora a dimensão não formal ou informal, o que leva muitos doentes a buscar na espiritualidade a significação para enfrentar o problema. Desta forma o auxílio espiritual torna-se um importante aliado para que se possa entender o significado do sofrimento. A espiritualidade é entendida como sinônimo de esperança, de salvação, de cura, de proteção contra o desespero, de auxílio no enfrentamento.

Constatou-se que há uma busca por um significado e neste sentido, como muitos não conseguem entender porque estão passando por aquela situação, vêem na espiritualidade uma forma de enfrentar o problema. Seguindo esta linha, a família desempenha um papel importante para a qualidade de vida do doente, mas na medida em que também não conseguem entender/explicar se vêem desprovidos de recursos.

O artigo 2 retrata uma avaliação dos serviços de suporte ao paciente com câncer disponibilizado na Nova Zelândia (PSS - Psychosocial and spiritual). O estudo, realizado a partir da avaliação de médicos e enfermeiros ligados ao PSS, mostra a importância do serviço para o paciente mas ao mesmo tempo retrata a falta de políticas e incentivos ao projeto, falta de avaliação e acompanhamento. Atestam que a experiência com o cancro é uma forma de desempoderamento, não só para os doentes e membros da família, mas também para muitos profissionais de saúde que se sentem incapazes de satisfazer as necessidades Psico-Social e Espiritual (PSS) dos doentes. Isto denota a importância em se investir em mais conhecimentos sobre a significação da doença para o doente e seus familiares/cuidadores. Inverter a forma como o conhecimento é gerado iniciando com o que o doente tem a ensinar, torna-se uma linha importante para ensino/aprendizagem.

Os artigos 3 e 4 apresentam o projeto e os resultados de uma pesquisa realizada com mulheres portadoras de câncer de mama no Reino Unido, submetidas a terapias alternativas de cura espiritual. Neste caso a terapia espiritual foi aceita e trouxe benefícios para as pacientes que a utilizaram sem parar com a medicação. A pesquisa evidenciou o potencial da cura espiritual na promoção do bem-estar físico e mental em pacientes com câncer de mama que enfrentavam os desafios do tratamento a longo prazo.

O artigo 4 retrata, de forma específica, a ideia de que algumas mulheres com câncer de mama buscam a cura (entendida como “mãos em ou próximo”) espiritual através de ações regulares e orações como forma de diminuir o *stress* ocasionado pelo sofrimento com o tratamento, mas mantendo os tratamentos médicos. Importante destacar que o fato de acreditarem na terapia espiritual mostrou uma melhoria na qualidade de vida das doentes, sendo visto como um recurso disponível que as levou a lidar com uma crise grave e criar significado em sua vida.

O Sentido Interno de Coerência proposto por Antonovsky(1978), mostra que a busca por recursos (neste caso espirituais) mostra a capacidade de gerenciamento (manuseio) da situação geradora do stress (neste caso a doença) o que implica na busca pela significação e por conseguinte em uma melhor qualidade de vida.

Os artigos 1, 5 e 6 mostram claramente que sentimentos como a incerteza, confusão, preocupação, exaustão, desânimo, revolta, abandono, desesperança e arrependimento, permeiam tanto o paciente quanto a família e isto os faz se aproximar (ou aceitar) a espiritualidade como forma de busca pessoal por significados e propósito de vida. Os sentimentos apresentados pelos doentes mostram claramente que estes possuem baixo Sentido Interno de Coerência e, portanto, a busca da espiritualidade é uma forma de enfrentamento, de se justificar algo que os médicos não conseguem responder concretamente, ou como afirma Guerrero, Zago, Sawada e Pinto (2011:52) “O câncer amedronta, e a espiritualidade Renova.”

O artigo 7 busca através da análise do sentido de coerência proposto por Antonovsky, compreender a influência da espiritualidade em pessoas com tumores cerebrais malignos tendo em vista viverem em um país que trocou a religião pela racionalidade científica. Neste artigo os três pilares do SOC foram avaliados nos pacientes integrantes da amostra. Quanto ao componente cognitivo (compreensão) os entrevistados atribuíam a origem de sua doença a fatores biológicos ou

psicossociais, mesmo demonstrando certa incerteza quanto ao futuro, nenhum relacionou a doença a uma punição divina. Constatou-se que uma característica identificada foi que eles tinham fortes recursos (capacidade de gerenciamento) para lidar com a vida, buscavam informações, tinham pensamentos positivos, esperança. Eles recorriam a mecanismos de enfrentamento como a racionalidade, controle, humor, dentre outros de modo a aumentar sua capacidade de gerenciamento. Quanto ao componente motivacional muitos redefiniram sua vida após a doença, aceitando-a e colocando-se numa nova perspectiva. Viver perto da morte deu a eles novas dimensões. No entanto a espiritualidade, para alguns lhes ajudou a criar significado, mesmo vivendo em um país onde a fé, a religião tradicional tinha pouca importância.

Almeida (2006:126) ao estudar estes temas e analisar o sofrimento sob a dimensão espiritual faz menção ao cristianismo e afirma que “o sofrimento parece pertencer à transcendência do homem”. Para este autor no contexto religioso o sofrimento chama o ser humano a superar-se, torna-se uma forma de purificação da alma, do crescimento espiritual. Holanda & Moreira (2010:349) corrobora esta ideia ao afirmar que “a resposta que o homem sofredor dá, por meio do ‘como’, ao ‘porquê’ do sofrimento é sempre uma resposta sem palavras, mas, reiteramos, ela é, do prisma da fé num super-sentido, a única significativa”. Palavras como fé, crença em Deus, religião e pensamento positivo, permeiam os textos denotando uma forma de acreditar, de ter força e esperança. No entanto, denotam uma desorientação, uma busca por significação mas sem sentido o que leva muitos à perda da qualidade de vida.

Silva e Kirschbaum (1998) analisando a dimensão do sofrimento à luz de Cassorla (1983), mencionam que a punição pode ser uma forma para o desenvolvimento do câncer, ou seja, uma forma de purgarem suas culpas. No artigo 1 a paciente demonstra arrependimento por atitudes religiosas ligadas ao sincretismo, como se este fosse seu castigo: a doença. No entanto para os budistas o sentimento de dor, o sofrimento são sensações ilusórias. A existência é dor. Esta ideia corrobora o pensamento de Nietzsche citado por Barbosa (2008:1) quando este afirma que o sofrimento é algo positivo pois “Aquilo que não causa minha morte, torna-me mais forte”. Nietzsche entende que não podemos entender o sofrimento como busca da felicidade, pois “todos passam por dificuldades na vida e nem por isso são felizes, ou deixam de passar por grandes dificuldades.” (Barbosa, 2008:1).

No artigo 5 a autora (Angelo, 2010:442) cita Frankl (2000) que afirma que “viver é sofrer, sobreviver é achar significado neste sofrimento”, mostrando que há uma busca por sentido; que as pessoas próximas ao paciente também buscam um significado para o sofrimento como forma de encontrar respostas para as questões existenciais. Mostram uma desorientação sobre como lidar com a situação visto que apenas ouvem e não são ouvidas. Para Barbosa (2008) o ponto de foco é a forma como cada pessoa enxerga o sofrimento, como encara as dificuldades e os fracassos. E para isto a espiritualidade torna-se relevante na medida em que mostra aos envolvidos diferentes formas de vivenciar esta experiência negativa com o câncer. Pessoas que não se conhecem, diante de tal situação, desabrocham ou se fecham para o mundo.

De maneira geral os artigos procuram demonstrar que a dimensão espiritual possui diferentes significados e entendimentos, é multifacetada, mas ao mesmo tempo desperta para uma nova forma de ver a vida. Por isto um entendimento de como o doente vê a situação e como este a enfrenta, emerge como uma importante chave para a qualidade de vida deste.

## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado demonstra que a informação é o principal aliado de qualquer doente. É esta informação que leva à compreensão dos recursos e da significância da situação. Para Strong & Strong (2001:134) “It is therefore not surprising that information seeking is a recognized and often used coping mechanism that increases both comprehensibility and manageability.” Casos como os aqui apresentados, onde há uma doença que é considerada como “morte”, ouvir o doente é fundamental para se conhecer para ensinar.

Todos os artigos analisados apresentam o tema do sofrimento espiritual relacionado ao câncer, no entanto mostram perspectivas variadas não havendo um foco único: uns voltam-se para o doente (1,3,4,6), para a família (5), para profissionais de saúde (2). Têm em comum o fato de entender a importância da espiritualidade para o bem-estar do paciente, da família e dos profissionais

da saúde. Demonstram que os sentimentos de dor e sofrimento possuem menores dimensões, quando acompanhados por assistência espiritual correta e bem estruturada, levando tanto o paciente quanto quem está à sua volta a um sentimento de alívio, de controle, de compreensão da vida e da morte.

O ser humano, mesmo dotado de racionalidade (e por assim o ser), não escapa do sofrimento, qualquer que ele seja. Indiferentemente do tipo de sentimento, ele afeta desde o físico, emocional, sócio-relacional, até o espiritual. No entanto, todos concordam que alguns sofrimentos em função da pessoa e da forma como esta é afetada, representam um sinal de mudança que pode ou não ser visto como um recurso.

Como visto, uma questão que muito envolve o sofrimento é a espiritualidade ou a transcendência humana, que auxilia no encontro de um significado para este sentimento, através da religião ou de uma crença. Para quem está na condição de findar a vida, o espiritual transcende o físico. A espiritualidade, qualquer que seja, possui formas diferentes de mostrar ao indivíduo o sentido do sofrimento vivido. Quer seja positivo, maléfico, redentor, libertador, ou outro, o sofrimento espiritual vem mostrar a necessidade do indivíduo em se apegar a “algo”, em troca de sua “cura”, ou da diminuição do sofrimento. Muitas vezes esta busca pode levar a uma mudança de religião, de crença ou até mesmo de uma nova forma de ver o mundo. Mostra-se como um divisor na vida da pessoa, levando-o a passar horas repensando seus atos passados, na tentativa de compreender seu presente e pensar em um futuro.

O câncer sob a dimensão espiritual pode ser entendido como uma doença que ensina a aprender, pois influencia a forma como as pessoas passam a ver a vida, como passam a entender o propósito da vida. Deste modo auxiliar os pacientes espiritualmente possui uma grande relevância na medida em que passam a entender o verdadeiro propósito da espiritualidade, não como salvação, cura mas como uma forma, um recurso de não temer o futuro, lutar por ele, acreditar, ter esperança, mesmo que ao final a morte ocorra.

A dimensão espiritual está em buscar enxergar fatos, coisas, formas, pessoas, que antes passavam despercebidos ou que eram supervalorizados em detrimento de si; ela auxilia na busca pelo significado. Está no fato de rever posições e ações e descortinar-se para um novo mundo, com novas perspectivas, novos significados e novos propósitos.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, E. F. (2006) Do viver apático ao viver simpático – sofrimento e morte. São Paulo: Edições Loyola.
- Alves, M.L.S.D.; Jardim, M.H.A.G.; & Freitas, O.M.S. (2012) Sofrimento do doente oncológico em situação paliativa. Revista de Enfermagem de Referência III, 8, 115-124.
- Angelo, M. (2010) Ouvindo da voz da família: narrativas sobre sofrimento e espiritualidade. Revista O mundo da saúde, 34(4), 437-443.
- Antonovsky, A. (1987). Unravelling The Mystery of Health: How People Manage Stress And Stay Well. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barbosa, A. (2006) Sofrimento. In Barbosa, A.; Neto, I. G. (Editores) – Manual de Cuidados Paliativos. 1ªed. Lisboa: Centro de Bioética da Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Barbosa, G. S. (2008). Nietzsche e o sofrimento. Disponível em <http://phylosophia.blogspot.com.br/2008/04/sofrimento-o-que-o-sofrimento-o-que.html>. Acesso em 01 jun 2015.
- Barlow, F.; Walker, J.; & Lewith, G. (2013) Effects of spiritual healing for women undergoing long-term hormone therapy for breast cancer: a qualitative investigation. The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 19 (3), 211–216
- Barlow, F.; Walker, J.; & Lewith, G. (2008) Experience of Proximate Spiritual Healing in Women with Breast Cancer, Who Are Receiving Long-Term Hormonal Therapy. The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 14 (3), 227–231.

- Boixareu, RM. (2008). El sufrimiento: La construcción de un significado. IN. Boixareu, RM (org) De la antropología filosófica a la antropología de la salud. Barcelona: Herder. p.264-277.
- Cassel, E.L. (1991). The Nature of suffering and the goals of medicine. Oxford: Oxford University Press.
- Cassel, E. J.(1982) The nature of suffering and the goals of medicine. The New England Journal of Medicine. Vol.306, 639-645
- Cassorla, R.M.S. (1983) Aspectos psicológicos da relação médico-paciente com câncer. Estudos de Psicologia, 1, 48-62.
- Ceolim, M.F.; & COSTA, T.F. (2010) A enfermagem nos cuidados paliativos à criança e adolescente com câncer: revisão integrativa da literatura. Rev Gaúcha Enfermagem, 31(4),776-84.
- Dellaroza, M. S. G. [et al] (2008) Caracterização da dor crônica e métodos analgésicos utilizados por idosos da comunidade. Rev. Assoc. Med. Bras. ISSN 0104-4230. 54 (1), 36-41.
- Egan, R.; Mckechnie, R.; Jobson, J.; Herbison, P.; & Richards, R.(2013) Perspectives on Psychosocial and spiritual cancer support services in New Zeland. Journal of Psychosocial Oncology, 31, 659-674.
- Farnés, J.V.P. (1998) Antropología del dolor: sombras que son luz. Navarra:Eunsa.
- Gameiro, M.H. (1999) O sofrimento na doença. Coimbra: Quarteto.
- Guerrero, G. P.; Zago, M. M. F.; Sawada, N. O.; & Pinto M. H. Relação entre espiritualidade e câncer: perspectiva do paciente. Revista Brasileira de Enfermagem, 64(1), 2011. 53-9.
- Holanda, A., & Moreira,N. (2010) Logoterapia e o sentido do sofrimento: convergências nas dimensões espiritual e religiosa. Psico-USF, 15 (3), 345-356.
- INCA. Instituto Nacional do Câncer/Ministério da Saúde. (2013) Estimativa 2012: Incidência de Câncer no Brasil. Rio de Janeiro: INCA.
- Jaimi, N.S. (2013) A Geografia do Câncer: Espacialização dos Casos de Neoplasia Ocupacional na Microrregião de Saúde do Norte do Estado do Paraná. 203fl. Londrina: Universidade Estadual do Paraná. (Monografia de graduação).
- Lazarus R. (1993)Coping theory and research: past, present and future. Psychosom Med; 53: 234-37.
- Ketele, J.; & Roegiers, X.(1993) Metodologia de recolha de dados, Fundamentos dos métodos de Observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Almada: Instituto Piaget.
- Morins, G.J.R.(2009) Sofrimento e qualidade de vida em doentes com cancro no HDES, EPE. Mestrado em Cuidados Paliativos. 2009. 146fl. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Medicina de Lisboa. (tese de mestrado).
- Silva,J.B. da, & Kirschbaum, D.I.R.(1998) O sofrimento psíquico dos enfermeiros que lidam com pacientes oncológicos. Revista Brasileira de Enfermagem, 51 (2), 273-290.
- Silva, J. O.; Araújo, V. M. C.; Cardoso, B. G. M.; & Cardoso, M. G. M. Spiritual dimension of pain and suffering control of advanced cancer patient. Case report. Revista "Dor", 16(1), 2015. 71-74.
- Strong, S.,Strong, P.(2001) Spiritual thoughts, coping and 'sense of coherence' in brain tumour patients and their spouses. Rev. Palliative Medicine; 15: 127-134.

## EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

### - UM ESTUDO SOBRE A DOENÇA DE PARKINSON

Martins, C. <sup>1</sup>; Pinheiro, B. <sup>2</sup>; Brochado, N. <sup>3</sup>; Rodrigues, I. <sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD, Portugal, [ana\\_catarina\\_95@hotmail.com](mailto:ana_catarina_95@hotmail.com)*

<sup>2</sup> *Licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD, Portugal, [biazinha\\_krida\\_12@hotmail.com](mailto:biazinha_krida_12@hotmail.com)*

<sup>3</sup> *Licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD, Portugal, [nataliabruchado@hotmail.com](mailto:nataliabruchado@hotmail.com)*

<sup>4</sup> *Depart. Educação e Psicologia – UTAD, Vila Real, Portugal. [isilda@utad.pt](mailto:isilda@utad.pt); Investigadora do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.*

#### Resumo

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito de um projeto mais amplo sobre Doenças Crónicas e pretendeu identificar as perceções sobre a doença de Parkinson de um conjunto de indivíduos das populações de Vila Real e de Ribeira Grande em S. Miguel, Açores, bem como reconhecer o papel do psicomotricista na reabilitação dos doentes com esta patologia.

Na elaboração deste estudo adotámos uma metodologia de investigação qualitativa. Esta investigação comportou duas etapas. Na primeira elaborámos, validámos e aplicámos um questionário a duas amostras de indivíduos das populações das cidades de Vila Real e S. Miguel. Na segunda delineámos um plano de intervenção orientado para os indivíduos da amostra.

O instrumento de recolha de dados, como atrás referimos, foi um questionário que foi aplicado a uma amostra deliberada que comportou 17 indivíduos da cidade de Vila Real e 17 indivíduos da cidade de S. Miguel, Açores, com idades compreendidas entre os 48 e os 83 anos.

Verificámos, que de um modo geral, a amostra de Vila Real manifestou possuir um maior conhecimento sobre a doença de Parkinson em relação à amostra da Ribeira Grande, S. Miguel, Açores. Em ambas as amostras, o psicomotricista foi considerado como um técnico importante na intervenção em pacientes com a doença de Parkinson, no entanto, constatámos que a amostra dos indivíduos de Vila Real revelou um conhecimento mais aprofundado sobre a sua atuação. Provavelmente, este resultado pode dever-se ao facto de existir a licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a qual proporciona um maior contacto direto com a população, através dos estágios que promove, levando a que esta reconheça a sua importância.

Palavras-chave: Educação para a Saúde, doença de Parkinson, psicomotricidade, reabilitação.

#### Abstract

This research was developed in the context of a broader project on Chronic Diseases with the goal of attempting to identify the perceptions of Parkinson's disease in a group of individuals of the populations of Vila Real and Ribeira Grande on São Miguel, Azores, as well as recognizing the role of psychomotor in the rehabilitation of patients with this condition.

On preparing this study we have adopted a qualitative research methodology. This research included two steps. The first, we have drafted, validated and applied an inquiry to two samples of individuals of the populations of the cities of Vila Real and S. Miguel. In the second we outlined an oriented action plan to the individuals of the sample.

The collection data instrument, as discussed above, was an inquiry consisting of five questions. The sample was considered with 17 individuals from the city of Vila Real and 17 individuals from the city of S. Miguel, Azores, aged between 48 and 83 years. The choice of this sample was due to the fact that the study's authors live in Vila Real and S. Miguel and thus have more ease in obtaining data. For data processing we used the descriptive statistics.

We found that in general, Vila Real sample have expressed a better understanding of Parkinson's disease in relation to the sample of Ribeira Grande, S. Miguel, Azores. In both samples, the psychomotor was considered an important technical intervention in patients with Parkinson's disease, however, we found that the sample of individuals of Vila Real revealed a deeper understanding of its operations. Probably, this result may be due to the fact that there is a degree in Psychomotor Rehabilitation at the Local University of Vila Real - University of Trás-os-Montes and Alto Douro, which provides a more direct contact with the population, through the stages that promotes, leading to the recognition of its importance.

Keywords: Health Education, Parkinson's disease, motor skills, rehabilitation.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Muitas são as definições atribuídas ao conceito de saúde, no entanto a mais aceite pela comunidade científica dada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) descreve o conceito de saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença. Atualmente o Homem não é visto como um ser isolado, mas sim como um ser que está em interação constante com o meio que o rodeia. Pode-se também, definir saúde como uma condição humana com dimensões física, social e psicológica, cada uma caracterizada por polos positivo e negativo. A saúde positiva estaria associada com a capacidade de apreciar a vida e de resistir aos desafios do quotidiano, enquanto a saúde negativa estaria associada com a morbidade e, no extremo, com a mortalidade (Pitanga, 2002).

Desta forma a educação e promoção para a saúde surgiu no sentido de prevenir, antecipar, educar e instruir a sociedade para uma mudança comportamental com o intuito de melhorar a qualidade de vida. A promoção para a saúde é considerada uma estratégia que incorpora as dimensões individuais, sociais e ambientais da vida, estando assim inserida como uma estratégia global de proteção à saúde, cujo objetivo é o desenvolvimento da saúde nos vários setores (Martins, 2005).

O tema fulcral do trabalho foi a doença do Parkinson, contudo abordaremos algumas estratégias que visam a promoção para a saúde apesar desta condicionante, assim como a formação de técnicos especializados, nomeadamente o psicomotricista, na prevenção e intervenção em portadores da doença de Parkinson.

As questões de investigação foram:

- Que conhecimentos possuem a população de Vila Real e a população da ilha de São Miguel sobre a Doença de Parkinson?
- O psicomotricista é um técnico que poderá intervir na reabilitação de doentes portadores da doença de Parkinson?

Os objetivos desta investigação foram:

- Identificar os conhecimentos sobre a doença de Parkinson da nossa amostra em estudo;
- Aprofundar o nosso conhecimento sobre a doença de Parkinson;
- Comparar os conhecimentos sobre doença de Parkinson entre as duas amostras envolvidas;
- Identificar quais os técnicos considerados que poderão intervir na doença de Parkinson;
- Identificar a importância da psicomotricidade na prevenção da doença de Parkinson;
- Planificar um plano de intervenção adequado.

## 2. EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO PARA A SAÚDE

A noção de promoção para saúde mais difundida na área médica foi introduzida por Leavell e Clark, em 1976, no desenvolvimento do modelo denominado “história natural da doença”, (Dalmaso & Filho, s/d).

A promoção para a saúde, tem vindo a ser entendida nos últimos anos como uma representação estratégica promissora, para enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam a sociedade. Partindo de uma conceção mais ampla do conceito saúde-doença e dos seus determinantes, esta propõe a articulação de saberes técnicos e populares, a mobilização de recursos institucionais assim como também comunitários, públicos e privados, para conseguir dessa forma enfrentar e resolver os problemas de saúde (Buss, 2000). A promoção para a saúde deste modo é definida como o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar, de modo a atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social (Ottawa, 1986)

O tema de educação e promoção para a saúde tem-se tornando cada vez mais presente na prática dos profissionais de saúde pois na atualidade inclui-se como componente de destaque na organização de novos modelos de prestação de serviços no campo da saúde pública (Dalmaso & Filho, s/d).

Quanto à doença de Parkinson (DP) esta é caracterizada como uma doença degenerativa dos gânglios base, ou seja, dá-se uma degeneração dos neurónios da substância negra do mesencéfalo e das fibras dopaminérgicas meso-estriatais (Souza et al., 2011). Esta doença atinge cerca de 0.15% da população total, 0.5 % da população acima dos 50 anos e 1% da população acima dos 60 anos, o que se conclui que é uma doença que se desenvolve com o envelhecimento (Santa 2011).

Outros autores definem a doença como uma síndrome extrapiramidal, formada pelo tálamo, cerebelo e núcleos da base, que atua na modulação do controle motor sendo responsável pelo controle do tônus muscular, da postura e da marcha (Lavarini et al., 2014). Ainda referem a diminuição do impulso dopaminérgico, sendo que a dopamina tem muitas funções no cérebro, estando esta envolvida na regulação do comportamento e da cognição, movimentos voluntários, motivação e recompensa, inibição da produção de prolactina, sono, humor e aprendizagem. Por fim, esta doença resulta em problemas motores e não motores, podendo causar a demência.

A doença de Parkinson na maioria dos pacientes não é conhecida, sendo que esta pode ser genética, quando ocorre em idades juvenis e início da idade adulta jovem. Ainda pode ser causada por herança materna sendo que nestes casos a probabilidade de ocorrência é rara. Pode também ser desenvolvida por toxinas exógenas, através do contacto com pesticidas e com água de poços e por fim através de reações oxidativas celulares (Merritt, 2011; Yudofsky & Hales, 2006).

Quanto aos sintomas da doença de Parkinson dividem-se em motores e não motores (Merritt, 2011). Os sintomas motores tal como o nome indica, estão relacionados com a parte motora do indivíduo sendo estes os tremores de repouso, bradicinesia (lentidão anormal dos movimentos voluntários), rigidez muscular, postura em flexão (postura mais curvada), perda dos reflexos posturais, alterações na fala e congelamento motor.

Os sintomas não motores relacionam-se também com a parte psíquica, levando estes a alterações de comportamento e de personalidade, ao declínio cognitivo, a depressão e ansiedade, a distúrbios do sono, a constipação intestinal (fezes excessivamente duras e pequenas, eliminadas sob excessivo esforço defecatório), a hiposmia (perda total ou parcial do olfato) e a dialorreia (saliva que flui para fora da boca) (Merritt, 2011; Yudofsky et al., 2006).

A doença de Parkinson não tem cura, porém há algumas atitudes ou comportamentos que podem retardar o aparecimento desta doença. A melhor forma de retardar a doença de Parkinson é manter o cérebro ativo. Alguns especialistas dizem que levar uma vida saudável, praticar atividade física, manter o nível intelecto (ler, escrever, ouvir ou assistir a noticiários) e até mesmo fazer aqueles joguinhos de palavras cruzadas ajudam a retardar os sintomas da Doença de Parkinson.

Como já foi referido em cima, não existe cura para a doença de Parkinson, contudo existem alguns procedimentos médicos que vão ajudar a controlar o aparecimento dos sintomas. Esta espécie de tratamento pode ser feita de três formas: toma de medicamentos, acompanhamento psicoterapêutico e por cirurgia cerebral.

Os medicamentos que reduzem os sintomas da doença de Parkinson, são neuroprotetores que evitam a queda brusca da produção de dopamina ou o aumento de colinérgicos. O primeiro tratamento amplamente utilizado na doença de Parkinson foi a terapia anticolinérgica. Esta é capaz de bloquear a atividade colinérgica que está aumentada na doença do Parkinson, a levodopa, sendo



esta mais eficaz no controlo dos sintomas presentes na doença de Parkinson, a amantadina, a selegilina (L-deprenil), entre outros (Tosta, 2010).

É importante salientar que muitos medicamentos utilizados no tratamento da doença de Parkinson podem causar efeitos colaterais graves como alucinações, náuseas, vômitos e diarreia, portanto é de suma importância o acompanhamento médico. Sessões de fisioterapia também auxiliam o paciente na recuperação de movimentos que possam ter sido perdidos.

A abordagem cirúrgica na doença de Parkinson tem quase um século. Muito antes da introdução de fármacos já eram utilizadas cirurgias para tratar o tremor, a rigidez e as bradicinesias, com graus variáveis de sucesso. O tratamento cirúrgico pode ser dividido em três categorias: técnicas lesionais, estimulação cerebral profunda DBS (Deep Brain Stimulation) e transplantes. Dentro das técnicas lesionais temos, por exemplo, a talamotomia que reduz a intensidade do tremor em cerca de 80%, em especial se este predominante de um lado do corpo. Contudo este procedimento tem algumas complicações, tais como, apraxia dos membros superiores, disartria, disfagia, distúrbios da fala e da linguagem. A estimulação cerebral profunda tem sido durante os últimos anos, reconhecida como uma técnica segura e eficaz no tratamento da doença de Parkinson (Tosta, 2010). Esta técnica de tratamento consiste na utilização da estimulação elétrica, que tem como objetivo romper ou inibir a atividade neuronal. Ao contrário das técnicas lesionais esta tem a vantagem de poder ser regulada ou até mesmo suspensa, não impedindo que o paciente possa futuramente repetir o processo. Devido ao elevado custo dos tratamentos por estimulação cerebral e a ausência do conhecimento dos seus benefícios e riscos em concreto, não é um método muito recorrente. O transplante de células fetais no cérebro de pessoas com a doença de Parkinson conseguiu melhorar os sintomas motores (tremores e rigidez). Segundo uma pesquisa coordenada por Olesacson, professor de neurologia na universidade de Harvard, "Os resultados mostraram que os neurônios transplantados fizeram um transporte robusto de dopamina e não apresentaram nenhuma anormalidade 14 anos depois de transplantados" (Soldner, 2009).

Futuramente pensa-se em encontrar fontes alternativas de neurônios dopaminérgicos, principalmente os originários de células tronco pluripotentes dos próprios pacientes.

Relativamente à intervenção do psicomotricista num doente com Parkinson, de acordo com Fonseca (2001), a intervenção pode ser feita em três vertentes; na prevenção, ao tentar manter e estimular as funções que o idoso ainda possui e preservando a sua autonomia, a nível terapêutico, isto é, na reeducação do esquema ou imagem corporal; e por fim, a nível paliativo que consiste em atuar no sentido de evitar o isolamento social, quando o idoso se encontra numa posição sem retorno (Antunes, 2013).

A psicomotricidade aliada a doença de Parkinson não tem como objetivo eliminar os sintomas da doença, mas sim reforçar a tonicidade, o equilíbrio e as articulações, não atuando no sentido de impedir a sua evolução, mas fornecer estratégias para o idoso possa lidar com as transformações/alterações do seu corpo e mente (Antunes, 2013).

### 3. METODOLOGIA

Neste estudo recorreremos a uma metodologia qualitativa, uma vez que nos interessou identificar os conhecimentos que a amostra em estudo tem sobre a doença de Parkinson, utilizando para tratamento de resultados a estatística descritiva. O instrumento utilizado para obter a informação necessária à realização deste estudo foi um questionário (Anexo 1) composto por 5 questões que foi posteriormente validado por um especialista e numa pequena população constituída por 5 elementos do quartel dos Bombeiros da Cruz Verde de Vila Real, com idades semelhantes às da amostra em estudo.

Para a aplicação dos questionários dirigimo-nos à universidade Sénior de Vila Real, onde foram entregues 25 questionários dos quais apenas recebemos 17. A amostra do estudo comportou 34 indivíduos, 17 indivíduos da universidade Sénior de Vila Real, com idades compreendidas entre os 48 e os 83 anos e 17 na Região Autónoma dos Açores mais precisamente na ilha de São Miguel, no lar Idosos Augusto César Ferreira Cabido e a alguns residentes, da cidade da Ribeira Grande.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta sessão são apresentados sob a forma de gráficos e tabelas os resultados da aplicação dos questionários.

Na tabela 1, estão representados os resultados obtidos relativamente aos conhecimentos sobre a doença em estudo. Dado ser uma questão aberta, houve necessidade de analisar o conteúdo das respostas e organizar categorias de resposta.

Tabela 1: Resultados do conhecimento dos indivíduos da amostra acerca da doença de Parkinson  
N=34

<b>Categorias de resposta</b>	<b>Vila Real (%)</b>	<b>Açores (%)</b>
Tremores involuntários.	35.3%	17.6%
Perda de memória.	0%	17.6%
Doença neurológica.	29.4%	17.6%
Doença degenerativa das células cerebrais, em que o fator idade é muito influenciador da sua evolução.	5.9%	0%
É uma doença neurológica crónica e progressiva, resultante da degeneração das células situadas na região do cérebro.	5.9%	0%
Doença que provém com o envelhecimento.	0%	5.9%
Doença psicológica.	0%	5.9%
Perda de força muscular.	0%	11.8%
Provoca incapacidade e não tem cura.	5.9%	0%
Não responde.	17.6%	23.5%

Na análise dos dados obtidos na tabela 1 foi possível observar que de um modo geral, a amostra do estudo tem um conhecimento elevado sobre a doença de Parkinson, referindo alguns dos sintomas mais observáveis e alguns incidentes.

Nas regiões envolvidas no estudo verificou-se que ambas tinham pontos em comum nas suas respostas, tais como a referência a tremores involuntários e a classificação desta como doença neurológica. Embora tenham sido dadas as mesmas respostas, verificou-se diferenciações nas duas regiões: a de Vila Real obteve uma maior concentração de respostas em tremores involuntários (35.3%) e doença neurológica (29.4%), enquanto nos Açores verificou-se uma percentagem de 17.6 % em ambas as categorias de resposta.

Relativamente às diferenças registadas nas duas regiões, é possível constatar que a amostra de Vila Real manifestou possuir um conhecimento mais alargado da doença de Parkinson do que a amostra dos Açores. Sendo que a amostra de Vila Real referiu para além das respostas acima mencionadas, que a doença de Parkinson é uma “doença degenerativa das células cerebrais, em que o fator idade é muito influenciador da sua evolução” (5.9%) e que “é uma doença neurológica crónica e progressiva, resultante da degeneração das células situadas na região do cérebro” (5.9%) e por fim é uma doença que “provoca incapacidade e não tem cura” (5.9%). Nos Açores verificámos que existe uma maior diversidade de respostas, o que permite concluir que existe algum conhecimento da doença por parte da amostra, porém deparamo-nos com uma certa confusão entre os sintomas da doença de Parkinson e sintomas de outras doenças, sendo referido nas respostas “perda de memória” (17.6%) e “doença psicológica” (5.9%).

Constatámos, no entanto, que uma percentagem considerável de indivíduos não respondeu à questão.

Na análise dos dados da fig. 1, verificou-se que na generalidade ambas as amostras responderam não ter casos diagnosticados na família. Relativamente aos casos afirmativos averiguou-se que existe maior percentagem, 23.5%, em Vila Real enquanto nos Açores apenas 17.6%.

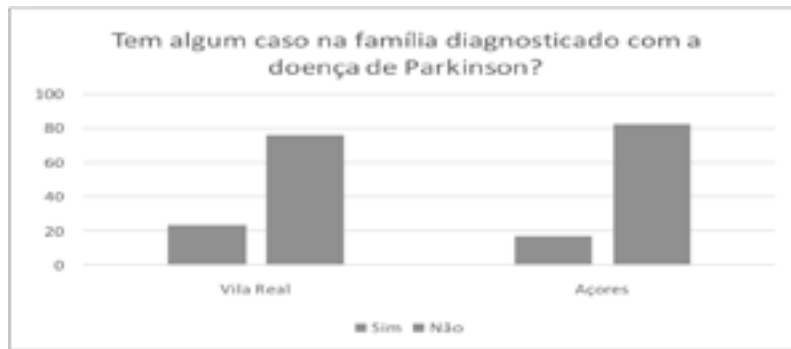


Fig. 1: Resultados sobre a Incidência da doença de Parkinson no seio familiar da amostra

Após a observação dos dados representados na fig. 2, com base nas respostas dadas no questionário, verificou-se que os sintomas mais destacados por ambas as amostras foram o tremor. Sendo que em Vila Real responderam 94.1% e nos Açores 100%. A categoria de resposta “incapacidade de se movimentar” verifica uma percentagem de 52.9% na amostra de Vila Real e 82.4% na amostra dos Açores. Em relação ao sintoma menos assinalado existe uma divergência na escolha, uma vez que a amostra de Vila Real selecionou a “rigidez muscular” com 35.3%, enquanto a amostra dos Açores o “aumento dos movimentos automáticos” com 47.1%.

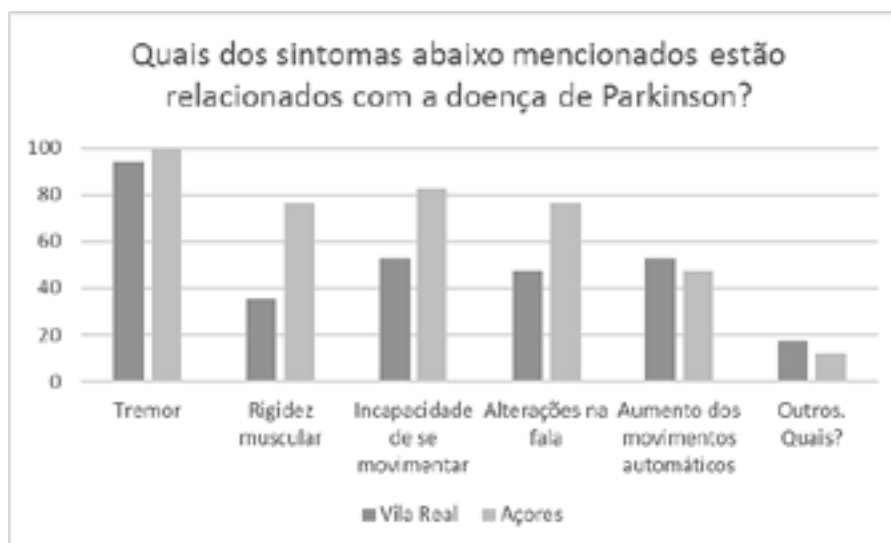


Fig. 2: Resultados relativos aos sintomas da doença de Parkinson selecionados pela amostra em estudo

Relativamente aos sintomas da doença, apenas um sintoma não estava associado à doença de Parkinson, o “aumento dos movimentos automáticos”, e apesar das duas amostras terem selecionado essa opção, Vila Real teve uma ligeira discrepância em relação ao número de resposta, sendo esta superior. Este facto pode dever-se à não compreensão do significado expressão utilizada “aumento dos movimentos automáticos”.

Tendo em conta os sintomas apresentados encontrámos diferenças entre a amostra de Vila Real e dos Açores. É bem visível que a amostra dos Açores assinalou em maior número de sintomas, exceto no sintoma “aumento dos movimentos automáticos” em que se verificou uma maior incidência de resposta pela população de Vila Real com 52.9%.

Relativamente aos técnicos mais aptos para intervir num doente com Parkinson (Fig. 3), no sentido de melhorar a sua qualidade de vida, o médico foi escolhido como o mais apto por ambas as amostras, verificando-se uma percentagem de 82.4 % na amostra dos Açores e 41.2% em Vila Real.

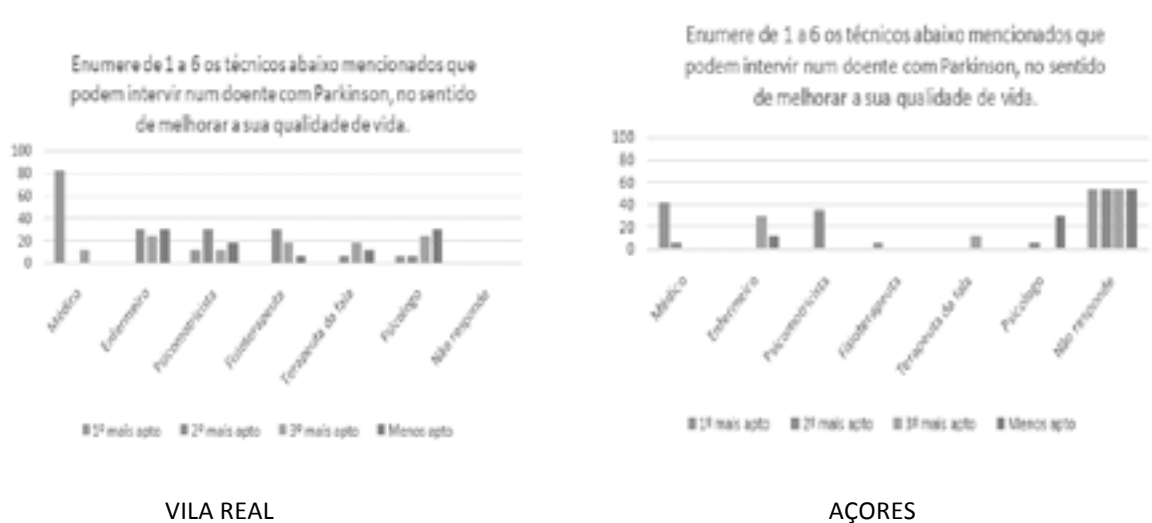


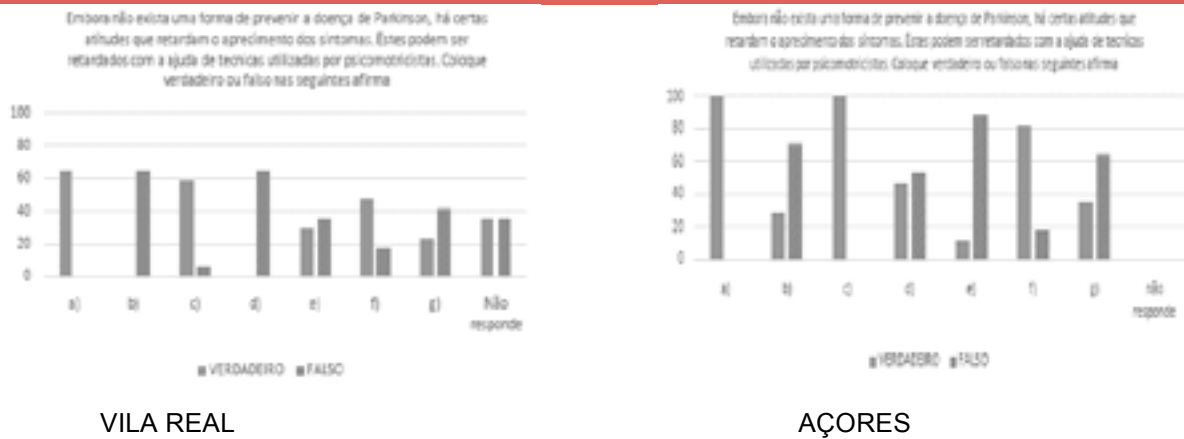
Fig. 3: Resultados relativos aos técnicos selecionados pelas amostras de Vila Real e dos Açores, respetivamente, no sentido de melhorar a sua qualidade de vida

De acordo com os dados obtidos na amostra de Vila Real constatou-se que o segundo técnico mais apto escolhido foi o psicomotricista, com 35.3 %, o terceiro técnico mais apto foi o enfermeiro, com 29.4 % e por fim o técnico menos apto foi o psicólogo, com 29.4%. Quanto à amostra dos Açores, verificou-se que esta nomeou como os segundos técnicos mais aptos o enfermeiro (29.4%), o psicomotricista (29.4%) e o fisioterapeuta (29.4%), em relação aos terceiros técnicos mais aptos foram escolhidos o psicólogo e novamente o enfermeiro com 23.5%, por fim os técnicos referidos como os menos aptos foram novamente o psicólogo e o enfermeiro, com 29.4 %.

Posto isto, é necessário referenciar que sendo uma resposta de enumeração a probabilidade de existir mais do que um técnico ou o mesmo técnico ocupar o mesmo grau de competência (mais apto, 2º mais apto, 3º mais apto e o menos apto) é eminente.

Das duas amostras em estudo, é visível que apenas em Vila Real houve uma porção da amostra que não respondeu ou respondeu de forma errada 52.9 %, enquanto nos Açores isso não se verificou. Este facto pode dever-se a uma possível dificuldade de compreensão ao que era pedido na questão.

Após a análise do gráfico da fig. 4, relativamente a alínea a) ambas as amostras responderam verdadeiro, havendo maior incidência de resposta na amostra dos Açores com 100% enquanto em Vila Real apenas 64.7%. Esta seria uma alínea que deveria ter sido selecionada pois o psicomotricista pode criar atividades lúdicas, isto é, atividades que têm o objetivo de divertir o utente. Já em relação a alínea b) verificou-se que a maioria respondeu falso, sendo que na amostra de Vila Real verificou-se uma percentagem de 64.7% e nos Açores 70.6%, contudo na amostra dos Açores observou-se uma pequena percentagem de respostas verdadeiras de 29.4%. Esta alínea é falsa uma vez que não compete ao psicomotricista receitar medicamentos aos utentes. Referente à alínea d), em Vila Real toda a amostra respondeu falso (64.7%), enquanto nos Açores houve uma distribuição igualitária entre a resposta verdadeiro (47.1%) e falso (52.9%), esta alínea é falsa pois não faz parte das competências do psicomotricista prescrever uma dieta alimentar aos utentes.



**Legenda dos gráficos**

- O psicomotricista deve criar atividades lúdicas no âmbito de melhorar a qualidade do paciente.
- O psicomotricista pode e deve receitar medicamentos ao paciente.
- O técnico acima mencionado deve incluir nas suas terapias sessões de relaxamento.
- Compete ao psicomotricista prescrever uma dieta alimentar adequada.
- Um psicomotricista não pode intervir neste tipo de caso.
- A parte cognitiva (ex. ler, escrever) deve ser estimulada ao longo das sessões.
- O técnico deve deixar o paciente realizar as atividades sozinho, sem que este interfira no modo como o paciente executa as tarefas.

Fig. 4: Resultados relativos à Intervenção do psicomotricista na doença de Parkinson pelas amostras de Vila Real e dos Açores

Na amostra de Vila Real, é visível que 35.3% não respondeu à questão. Este facto pode dever-se à confusão por parte da mesma na forma como responder, visto que selecionaram as afirmações em vez de classifica-las como verdadeiro ou falso.

Concluimos, com os dados recolhidos, que de um modo geral a amostra de Vila Real revelou maior conhecimento sobre a doença de Parkinson. Pensamos que esta situação pode dever-se ao facto de que nesta existam mais casos diagnosticados na família comparativamente com a amostra dos Açores.

Relativamente ao conhecimento dos técnicos mais apropriados, o psicomotricista foi considerado na globalidade como o segundo mais apto, para intervir num doente de Parkinson já que o médico foi considerado o mais apto.

A última questão, composta por sete afirmações, sendo que quatro são afirmações falsas e três são verdadeiras, verificámos que existe um maior conhecimento da psicomotricidade por parte da amostra de Vila Real, comparativamente aos Açores. Este conhecimento pode estar relacionado como facto de existir a licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade de Vila Real o que proporciona estágios na cidade referida, levando a um maior contacto direto com esta área. Em relação aos Açores esta área de formação não existe na universidade de São Miguel, logo a probabilidade de existir técnicos formados na área a exercer a função na cidade de Vila Real é muito maior do que nos Açores (São Miguel).

## 5. Planificação de Sessão

Um plano de sessão é elaborado a partir de um diagnóstico de acordo com a realidade organizacional viabilizando a definição de padrões. É através deste que são corrigidos os pontos fracos e maximizam-se os pontos fortes para maior rentabilidade.

Nesta sessão iremos apresentar um possível plano de sessão que um psicomotricista pode aplicar numa pessoa com doença de Parkinson. Este consiste numa sessão de 45 minutos em meio aquático, onde são realizadas diversas atividades com o objetivo de melhorar a qualidade de vida de um doente de Parkinson.

Este plano de sessão apesar de aqui estar referido em meio aquático, nem todos os planos de sessão têm que ter a mesma tipologia, ou seja, podem ser realizados noutros contextos, por exemplo, espaços livres e conter outras atividades.

Deste modo foram escolhidas três atividades que vão promover os objetivos principais acima descritos. A primeira denominada “Coreografia de música tradicional”, consiste em orientar os utentes

a executarem simultaneamente os mesmos gestos que as técnicas estão a realizar, estando estes associados à música, promovendo a estimulação da memória, fortalecimento do tônus muscular, e o aumento da coordenação motora e consciência corporal.

A segunda atividade denominada “Caminhar na piscina”, é proposto ao grupo que efetue diversos deslocamentos tais como, caminhar normalmente até ao lado oposto, e no regresso caminhar de forma lateral até ao centro da piscina, ponto no qual, devem inverter o sentido, caminhando para o lado contrário, utilizando o esparguete como apoio. Promovendo o fortalecimento do equilíbrio e tônus muscular e a estimulação da marcha.

Na terceira atividade denominada “Movimentos com bolas”, é designado ao grupo que efetue algumas tarefas. Na primeira tarefa é pedido ao grupo que circule três bolas ao longo do círculo, previamente introduzidas pelas técnicas, no sentido da direita/esquerda. Na segunda tarefa cada utente possui uma bola, tendo este que a afundar na água e após o sinal das técnicas voltar a trazê-la à superfície. Por fim, são distribuídas bolas com cores diferentes e é pedido aos utentes que transportem a mesma, todos ao mesmo tempo até chegarem ao outro bordo da piscina, onde se encontram fixos arcos com as mesmas cores das bolas. Tendo por objetivo, desenvolver a consciência corporal, promover a socialização, desenvolver a capacidade cognitiva e estimular a capacidade tacto – quinestésica.

## CONCLUSÕES

Relativamente às questões problema enunciadas, concluímos que a amostra Vila Real tem um conhecimento mais amplo sobre a doença de Parkinson em relação à amostra dos Açores.

Após a elaboração deste trabalho, concluímos que o psicomotricista pode intervir de forma direta num doente com Parkinson, no sentido de manter e estimular as funções do idoso, preservando a sua autonomia, reeducando a sua imagem corporal e evitando o isolamento social. Esta intervenção não tem como objetivo eliminar os sintomas da doença, mas sim fornecer estratégias para o idoso lidar com as transformações/alterações do seu corpo e mente.

Julgamos que a influência da educação e promoção para a saúde na doença de Parkinson permite melhorar a qualidade de vida do paciente dando a conhecer vários aspetos da doença e proporcionar a participação de uma equipa multidisciplinar no tratamento/intervenção da doença.

## REFERÊNCIAS

- Antunes, A. P. (2013). *A Psicomotricidade no envelhecimento patológico*. Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora- Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana, Portugal.
- Buss, P. M. (2000). Promoção da saúde e qualidade de vida: *Ciência & Saúde Coletiva*. vol. 5.(nº- 1) pp. 163-177.
- Dalmaso, A. & Filho, A. (s/d). *Promoção à Saúde*. In Manual de Condutas Médicas. Disponível em: [www.ids-saude.org.br/medicina](http://www.ids-saude.org.br/medicina)
- Lavarini, A. et al. (2014). Doença de Parkinson. Disponível em : <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Doen%C3%A7a-De-Parkinson/47956824.html>
- Santa, M. (2011). Apontamentos das aulas de Farmacologia da doença de Parkinson e outros distúrbios do movimento. Universidade de Santa Maria. Brasil. Disponível online PDF.
- Martins, M. (2005). *A Promoção da Saúde: percursos e paradigma*. Revista de saúde Amato Lusitano. Castelo Branco, Hospital Amato Lusitano.
- OMS (1986). Carta de Ottawa para a promoção da saúde :1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Canadá.
- Pitanga, F. (2002). *Epidemiologia, atividade física e saúde*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento Vol. 10. (nº3) pp 49-54
- Soldner, F. et al. (2009) Parkinson's Disease Patient-Derived Induced Pluripotent Stem Cells Free of Viral Reprogramming Factors. USA, Elsevier.
- Tosta, E.D, Rieder, C.R, Borges, V, Neto, Y.C (2010). Doença de Parkinson: Recomendações. Academia Brasileira de Neurologia. São Paulo, Omnifarma Editora.
- Souza, C. et al. (2011). A Doença de Parkinson e o Processo de Envelhecimento Motor: Uma Revisão de Literatura. Trabalho realizado na Universidade Potiguar – UNP, Mossoró-RN, Brasil.

**Anexo 1**

**Este questionário foi realizado no âmbito da disciplina de Educação e Promoção para a Saúde com o objetivo de melhor compreender o conhecimento acerca da doença de Parkinson.**

1. O que entende por doença de Parkinson?
2. Tem algum caso na família diagnosticado com a doença de Parkinson?
  - Sim
  - Não
3. Quais dos sintomas abaixo mencionados estão relacionados com a doença de Parkinson?
  - Tremor
  - Rigidez muscular
  - Incapacidade de se movimentar
  - Alterações na fala
  - Aumento dos movimentos automáticos
  - Outros. Quais? \_\_\_\_\_
1. Enumere de 1 a 6 os técnicos abaixo mencionados que podem intervir num doente com Parkinson, no sentido de melhorar a sua qualidade de vida. Considere o número 1 como o mais apto e o 6 como o menos apto.
  - Médico
  - Enfermeiro
  - Psicomotricista
  - Fisioterapeuta
  - Terapeuta da fala
  - Psicólogo
2. Embora não exista uma forma de prevenir a doença de Parkinson, há certas atitudes que retardam o aparecimento dos sintomas. Estes podem ser retardados com a ajuda de técnicas utilizadas por psicomotricistas. Coloque V ou F, nas seguintes afirmações.
  - O psicomotricista deve criar atividades lúdicas no âmbito de melhorar a qualidade do paciente.
  - O psicomotricista pode e deve receitar medicamentos ao paciente.
  - O técnico acima mencionado deve incluir nas suas terapias sessões de relaxamento.
  - Compete ao psicomotricista prescrever uma dieta alimentar adequada.
  - Um psicomotricista não pode intervir neste tipo de caso.
  - A parte cognitiva (ex. ler, escrever) deve ser estimulada ao longo das sessões.
  - O técnico deve deixar o paciente realizar as atividades sozinho, sem que este interfira no modo como o paciente executa as tarefas.

## ESCLEROSE MÚLTIPLA E A PSICOMOTRICIDADE

Teixeira, A.<sup>1</sup>; Lopes, M.<sup>2</sup>; Lopes, S.<sup>3</sup>; Rodrigues, I.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Aluno do 2º Ciclo em Reabilitação Psicomotora da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD (Portugal) [angelakika95@hotmail.com](mailto:angelakika95@hotmail.com)

<sup>2</sup> Aluno do 2º Ciclo em Reabilitação Psicomotora da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD (Portugal) [marciaslopes\\_@hotmail.com](mailto:marciaslopes_@hotmail.com)

<sup>3</sup> Aluno do 2º Ciclo em Reabilitação Psicomotora da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD (Portugal) [sandralopes\\_23@hotmail.com](mailto:sandralopes_23@hotmail.com)

<sup>4</sup> Depart. Educação e Psicologia – UTAD, Vila Real, Portugal. [isilda@utad.pt](mailto:isilda@utad.pt); Investigadora do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal

### Resumo

Este estudo integra uma investigação mais ampla no âmbito da Educação e Promoção para a Saúde e tem como objetivos principais averiguar o conhecimento dos alunos de uma Universidade do norte do país sobre a doença esclerose múltipla e como a psicomotricidade poderá intervir nestes casos. No presente estudo, recorreu-se a uma metodologia qualitativa utilizando um questionário para a recolha de dados. Para o tratamento utilizou-se a estatística descritiva. A amostra do estudo é constituída por 30 estudantes. Perante a análise dos resultados verificou-se que existe conhecimento acerca da esclerose múltipla, ainda que escasso. Constatou-se ainda que os inquiridos têm conhecimento acerca das competências do técnico de Reabilitação Psicomotora e que este é capaz de intervir em vários âmbitos na esclerose múltipla. Ainda que o estudo tenha pequenas dimensões, este contribuiu para alargar os conhecimentos sobre a esclerose múltipla e sobre a intervenção psicomotora.

Palavras-chave: Educação para a saúde; Esclerose Múltipla; Reabilitação Psicomotora;

### Abstract

This study is part of a broader research in the Health Education and Promotion and has as main purposes to ascertain the students' knowledge of a University in the north of the country on multiple sclerosis disease and how psychomotricity could intervene in these cases. In the present study, we used a qualitative methodology using a questionnaire to collect data. Descriptive statistics was used for the treatment of data. The study sample consists of 30 students. After analyzing the results it was found that there is general knowledge of multiple sclerosis, although scarce. It was also found that respondents have knowledge of Psychomotor Rehabilitation technician's abilities, and that he is able to intervene in several scopes in multiple sclerosis. Although the study is limited, it helped to enhance the knowledge of multiple sclerosis and the psychomotor intervention.



## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Ao longo do presente trabalho iremos averiguar o conhecimento da nossa amostra relativamente à esclerose múltipla e à intervenção psicomotora. Ao longo deste trabalho tentaremos responder à seguinte questão de investigação: de que forma o Psicomotricista deve intervir em pessoas com Esclerose Múltipla?

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A esclerose múltipla (E.M.) é uma doença neurológica, crónica, degenerativa e autoimune, ou seja, o sistema imunitário deteta a presença de células dos neurónios, mais precisamente na bainha de mielina, como sendo invasoras afetando assim o sistema nervoso central (SNC), constituído pelo encéfalo e pela espinal medula. Esta tende a ficar inflamada ou danificada, o que perturba ou atrasa a condução dos impulsos nervosos. Esta inflamação/danificação deixa áreas de cicatrização denominadas esclerose. A esclerose múltipla pode lesar também as células nervosas (neurónios), além do revestimento de mielina (Matta e Galli, s/d).

Segundo a Sociedade Portuguesa de Esclerose Múltipla (2010), esta doença pode-se manifestar em diferentes tipos:

- A. Surto-Remissão: descreve-se por surtos, seguidos de períodos de remissão com recuperação total ou parcial dos efeitos sentidos.
- B. Secundária Progressiva: este tipo de E.M. inicia-se com a forma clínica de surtos, e à medida que o tempo passa, é evidente uma perda gradual das funções, sendo que as recuperações são frequentemente incompletas.
- C. Primária Progressiva: este tipo de E.M. não apresenta surtos, mas num período de anos vai-se instalando uma perda gradual e descontrolo das funções do corpo.
- D. Benigna: caracteriza-se por Surto-Remissão, com períodos mais longos, mas depois de muitos anos a incapacidade continua praticamente inexistente ou muito reduzida.



Fig. 1: Tipos de Esclerose Múltipla

Esta doença degenerativa, que se agrava ao longo do tempo tende a aparecer antes dos 40 anos de idade (20-40 anos). As pessoas descendentes de portadores com esclerose múltipla têm maior probabilidade de desenvolver a doença. Esta patologia atinge duas a três vezes mais as mulheres do que os homens (SPEM, 2015).

Existem alguns fatores de risco associados a esta doença, como por exemplo:

- O vírus ou fatores ambientais – existem cientistas que teorizam que esta doença pode surgir quando o individuo se expõe a algum agente ambiental desencadeando assim uma resposta autoimune exagerada dando origem à Esclerose Múltipla.
- Outras doenças autoimunes – indivíduos que tenham outras doenças que afetem o sistema imunitário têm mais probabilidade de desenvolver Esclerose Múltipla;
- Histórico familiar – indivíduos com descendência com Esclerose Múltipla têm maior probabilidade de contraírem a doença;
- Etnia – os cientistas ainda não descobriram nenhuma justificação plausível sobre este facto, porém estima-se que os caucasianos, nomeadamente, as pessoas com antecedentes no norte da Europa, estão em maior risco de desenvolver esclerose múltipla. Por outro lado, as

peças de ascendência asiática, africana ou americana apresentam menor risco de desenvolver este tipo de doença (Sociedade Portuguesa de Esclerose Múltipla, 2015)

As primeiras referências acerca desta doença remontam ao século XIV quando Medaer menciona uma freira alemã, Lidwina, cuja doença lhe terá surgido aos 16 anos. Mais tarde, no século XIX, Jean Cruveillier fez uma descrição clínico-patológica da esclerose múltipla. Coube a Charcot, em 1868, a primeira correlação de achados clínicos com a topografia das lesões desmielinizantes. As primeiras propostas em relação à etiopatogenia datam do século XIX. Em 1884, Pierre Marie sugeriu a presença de um agente infeccioso no início dos sintomas. Eichhorst, em 1896, chamou a esclerose múltipla de doença hereditária e transmissível (Oliveira et al, 1998; Freeman, 2015)).

Os sintomas associados a esta doença geralmente são intermitentes no seu início. Os períodos em que os sintomas se agravam subitamente são denominados surtos e alternam com períodos em que os sintomas melhoram, denominadas remissões. A altura da ocorrência, a duração e as lesões provocadas pelos surtos de esclerose múltipla são imprevisíveis. A E.M. pode produzir sintomas idênticos aos de outras patologias do SNC, pelo que o diagnóstico poderá demorar anos a acontecer.

Os primeiros sintomas poderão ser: visão turva ou dupla, fadiga, formigueiros, perda de força, falta de equilíbrio, espasmos musculares, dores crônicas, depressão, problemas sexuais e incontinência urinária. Pode-se ainda evidenciar sintomas musculares (dificuldade para andar, tremor e fraqueza nos membros), sintomas na bexiga e intestino, sintomas nervosos (tonturas ou vertigens, perda de memória, perda de audição), sintomas sexuais (menor sensibilidade ao toque, falta de apetite sexual) e problemas de fala. Nem todas as pessoas, portadoras de E.M, apresentam os mesmos sintomas, isto é, os sintomas variam muito de pessoa para pessoa (Matta e Galli, s/d).

Os sintomas podem ser agrupados em 3 graus de gravidade. Os dois primeiros graus dizem respeito aos sintomas físicos sendo o segundo aquele que apresenta os sinais físicos mais graves, isto é, agravamento do estado anterior. O terceiro grau é mais dirigido aos problemas sociais psicológicos e de trabalho.

Quando falamos sobre esclerose múltipla em termos clínicos podemos afirmar que ainda não existe cura, no entanto, existem alguns tratamentos farmacológicos e tratamentos não medicamentosos que podem atrasar a evolução da doença e aliviar os sintomas.

Os tratamentos não medicamentosos podem ser praticados por Psicomotricistas, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais, entre outros. Estes profissionais além de poderem trabalhar em equipa estão habilitados a realizar exercícios de alongamentos e fortalecimento muscular, bem como instruir o manuseamento de materiais/dispositivos facilitadores das tarefas do dia-a-dia. Quanto à ação do Psicomotricista nesta doença, podemos afirmar que este pode atuar em duas vertentes, nomeadamente a parte psíquica e a parte motora.

No que diz respeito à parte psíquica, o Psicomotricista pode ser mediador de terapias de relaxamento (exercícios que ajudam não só a diminuir o stress e a ansiedade mas também promovem a diminuição de desconfortos respiratórios causados por esta patologia), de autoajuda e de autoconfiança, mas também pode recorrer a sessões nas quais se promove a estimulação cognitiva com o intuito de “manter” o cérebro ativo. Esta estimulação pode ser explorada através de jogos psicomotores, de estratégias, de salas multissensoriais, entre outros, em conjunto com os órgãos sensoriais.

Quanto à parte motora, o Psicomotricista deve atuar para que o paciente mantenha a sua funcionalidade motora através de programas de exercícios e reforço muscular, treino de marcha, postura e equilíbrio que tem como finalidade recuperar dos surtos e diminuir a tensão muscular. Todos estes programas podem ser explorados de forma lúdica, recorrendo a diferentes contextos de intervenção, como por exemplo ao ar livre, no qual podemos aplicar, por exemplo, a hipoterapia (equitação terapêutica); no meio aquático, no qual podemos usufruir dos benefícios da água (hidroterapia), para uma melhor execução dos movimentos; em clínicas/hospitais onde existem equipamentos/materiais para trabalhar áreas motoras específicas.

### 3. METODOLOGIA

Neste estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa, recorrendo-se à estatística descritiva para tratamento dos dados, obtidos através de um questionário elaborado pelas autoras do estudo, tendo sido previamente validado (Anexo 1). A amostra deste estudo foi constituída por 30 estudantes de uma universidade portuguesa, dos quais 24 do sexo feminino e os restantes do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos.

### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do trabalho iremos apresentar alguns dos resultados obtidos.

Na 1ª questão do questionário, foi-nos possível verificar que mais de 85% das pessoas inquiridas já tinham ouvido falar sobre a esclerose múltipla. Na sequência desta questão, foi pedido a definição desta patologia.

Perante os resultados obtidos, podemos afirmar que, só 20% dos inquiridos respondeu ao que era pretendido, e fizeram-no de forma incompleta. É de realçar também, que 30% da população inquirida não respondeu/não sabe a esta questão, o que nos leva a crer que existe um escasso conhecimento desta doença (Tabela 1).

Tabela 1 – Perceção dos estudantes da amostra sobre a definição de Esclerose Múltipla  
N=30

F%	Frequência	%
Categorias de resposta		
Doença degenerativa e autoimune	3	10%
Doença que afeta a bainha de mielina dos neurónios	3	10%
Doença que provoca atrofia/descontrolo muscular	7	23,3%
Doença nos ossos	4	13,3%
Não responde / Não sei	9	30%
Outras respostas	4	13,3%

Na 2ª questão, era pedido aos inquiridos para selecionar a resposta correta, completando a frase “A esclerose múltipla manifesta-se a nível:”, sendo que as respostas possíveis eram: físico, sistema nervoso central ou ambas. A resposta correta seria “ambas”, pelo que 70% dos inquiridos selecionaram essa mesma resposta. Os restantes selecionaram a opção “físico” (20% dos inquiridos) e “sistema nervoso central” (10% dos inquiridos).

À questão sobre as características da esclerose múltipla a opção correta era “uma doença autoimune e degenerativa” pelo que mais de 80% dos inquiridos escolheu esta mesma resposta. Cerca de 15% escolheram a opção “uma doença crónica e estável” e nenhum inquirido escolheu a opção “uma doença que passa com o tempo” (Gráfico 1).

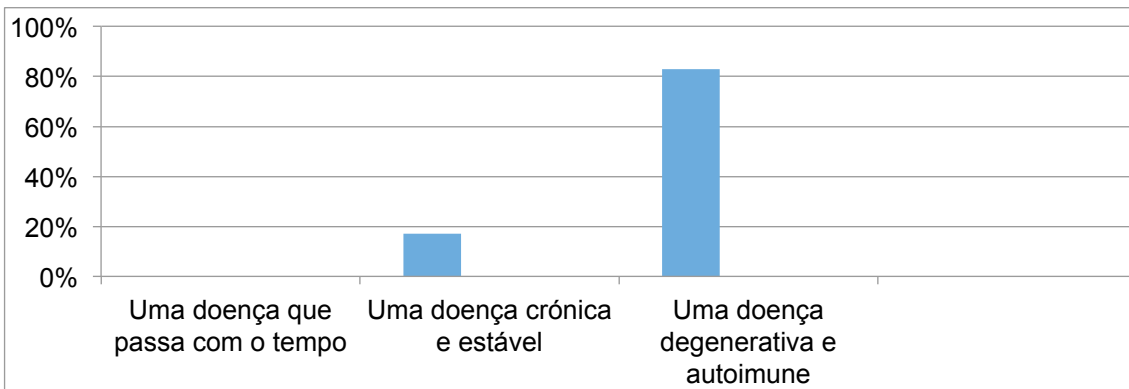


Gráfico 1 – Resultados dos estudantes da amostra sobre algumas das características da doença

Quando ao período de maior prevalência da doença, a resposta correta seria “20-40 anos”, resposta esta escolhida por quase 60% dos inquiridos. Cerca de 30% dos inquiridos escolheram a opção “40-50 anos” e os restantes (10%) optaram por responder “10-20 anos”.

Quanto à prevenção da esclerose múltipla, a maioria dos inquiridos (70%) respondeu de forma correta, ou seja, não se pode prevenir o aparecimento de E.M, mais de 25% respondeu “sim”, ou seja, pode-se prevenir e menos de 5% não respondeu a esta questão (Gráfico 2).

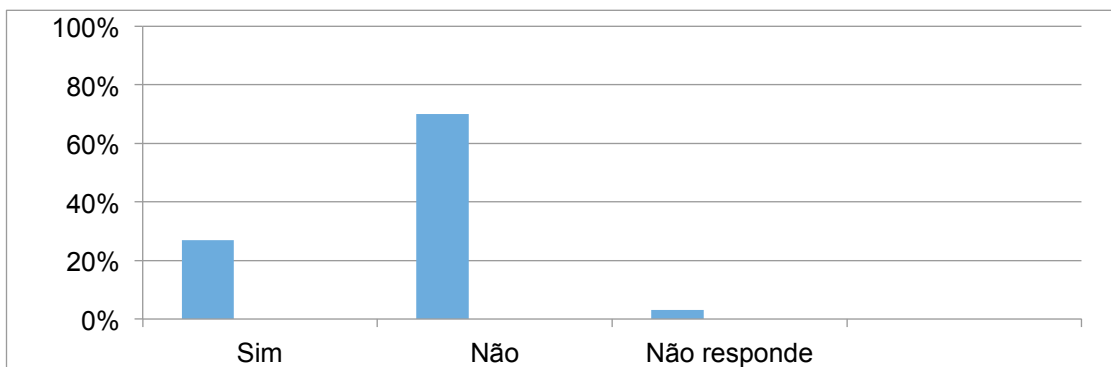


Gráfico 2 - Resultados dos estudantes da amostra sobre a prevenção da Esclerose Múltipla

Nesta outra questão solicitava-se aos inquiridos que seleccionassem, dos vários apresentados, os fatores de risco associados à doença. Os fatores mais seleccionados foram: histórico familiar (80%), Fatores ambientais (33%), idade (33%) e Outras doenças autoimunes (33%). O fator menos selecionado foi a etnia (3%) (Gráfico 3).

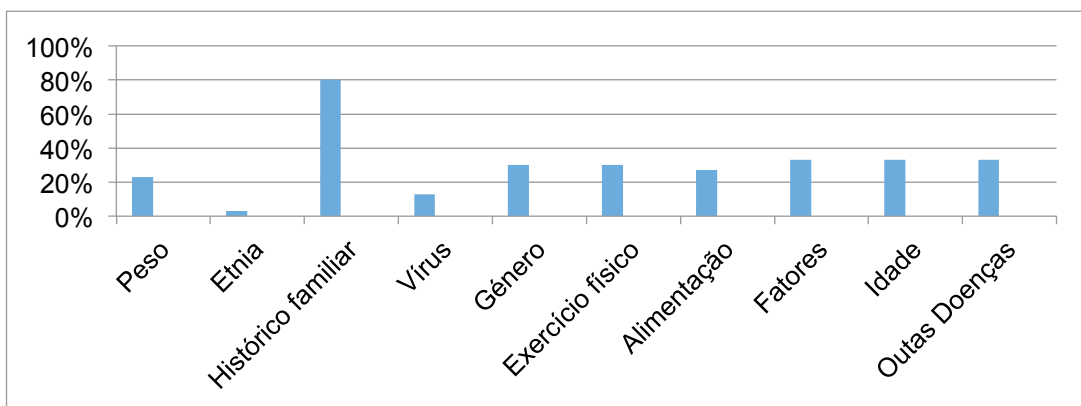


Gráfico 3 - Resultados dos estudantes da amostra sobre os fatores de risco associados à doença

Relativamente aos sintomas da esclerose múltipla, era pedido aos estudantes que seleccionassem, dos vários apresentados, os sintomas associados à doença. Os sintomas mais seleccionados foram a perda de equilíbrio/coordenação (93%) e a perda de força (80%). Os sintomas menos seleccionados foram a sede (3%) e incontinência urinária (13%) (Gráfico 4).

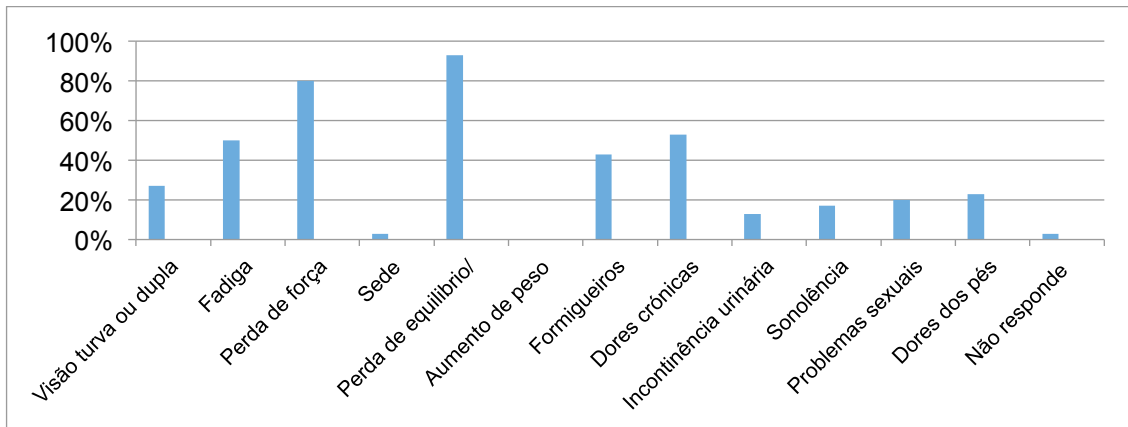


Gráfico 4 - Resultados dos estudantes da amostra sobre os sintomas da doença

De modo a determinar se os inquiridos tinham conhecimento ou não sobre a existência de tratamento para a E.M., foi elaborada a 9ª questão na qual teriam de responder sim ou não. Perante os resultados obtidos é possível concluir que ainda não existe um conhecimento sobre a existência de tratamentos, uma vez que, as percentagens de respostas não são discrepantes (sim-57% e não-40%).

Sobre a questão se “um técnico superior de Reabilitação Psicomotora pode intervir em casos de E.M”, constatou-se que mais de 90% dos inquiridos afirmou que sim e 7% dos inquiridos afirmou que não sabia (Gráfico 5).



Gráfico 5- Resultados dos estudantes da amostra sobre a intervenção de um psicomotricista em casos de E.M

Na última questão foi solicitado aos inquiridos que seleccionassem quais as opções que se adequam à intervenção de um técnico superior de Reabilitação Psicomotora. Verificou-se que as respostas mais seleccionadas foram ensino de estratégias facilitadoras do dia-a-dia (83%) e treino de marcha, postura e equilíbrio (73%). Já as repostas menos seleccionadas foram dar injeções para diminuir a dor (3%), administrar medicamentos (10%) e sessões de terapia da fala (10%) (Gráfico 6).

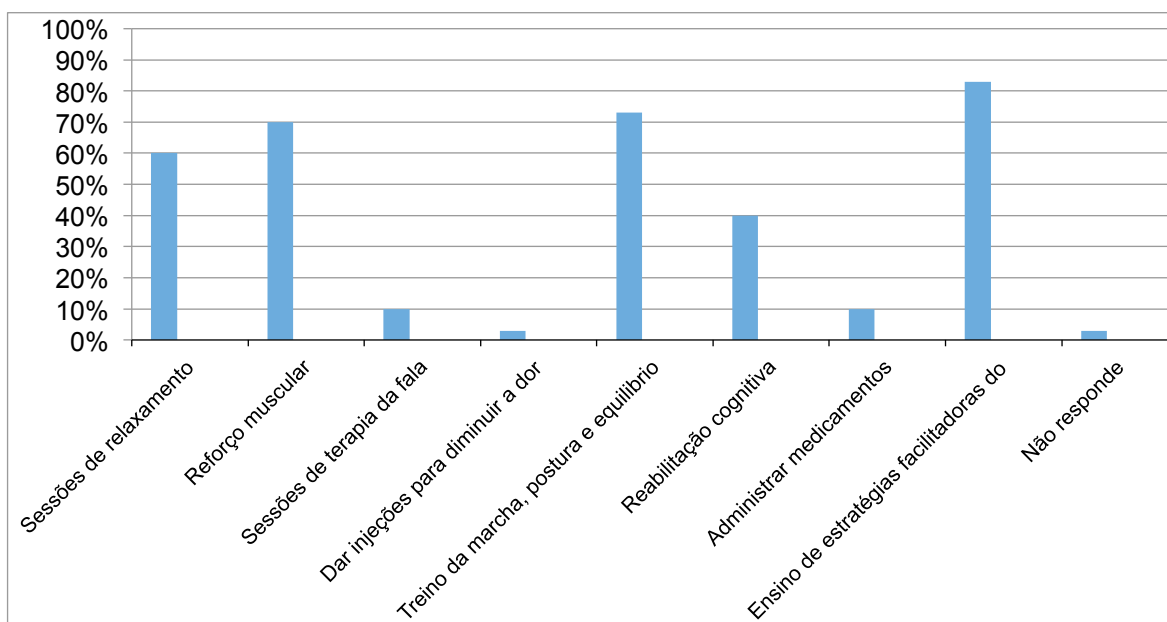


Gráfico 6 - Resultados dos estudantes da amostra sobre o modo como pode ser feita a intervenção de um psicomotricista em casos de E.M

#### 4.1. Discussão geral:

Concluiu-se que, de modo geral, os inquiridos possuem algum conhecimento sobre a esclerose múltipla, no entanto, este conhecimento revela-se incompleto comparado com o conhecimento científico existente atualmente acerca da doença. Acreditamos que estes resultados se deveram ao facto de haver vários meios de comunicação e transmissão de informação, que esporadicamente abordam esta questão. Ainda assim, a falta de conhecimento dos estudantes pode dever-se também ao facto de as pessoas ainda não estarem sensibilizadas para este tipo de doença e não procurarem informação sobre a mesma. O facto de cada pessoa ser diferente e ter interesses diferentes vai ditar a importância e a curiosidade que as mesmas têm em se informar e pesquisar acerca de determinados assuntos, nomeadamente sobre a esclerose múltipla.

De um modo geral, as respostas foram satisfatórias. No entanto, poderá ser preocupante o número de indivíduos que não sabem qual é o período da vida em a E.M se manifesta, os fatores de risco e dos sintomas associados à doença. Ainda é de salientar que algumas das respostas afirmativas dos inquiridos, poderão ter sido influenciadas pelas questões seguintes, uma vez que revelavam continuação, exemplo disso foi a pergunta do tratamento e da possível intervenção de um técnico superior de Reabilitação Psicomotora.

## 5. CONCLUSÃO

Como foi referido anteriormente, é notório que existe pouco conhecimento sobre alguns aspetos relativos à doença abordada, esclerose múltipla (E.M.). Contudo é de realçar que existem pessoas com um nível de conhecimento da doença mais abrangente.

Concluimos que, a nossa futura profissão (psicomotricistas) ainda não está completamente difundida pela população, no entanto, percebemos através do inquérito que as pessoas compreendem quais as nossas competências e funções.

A psicomotricidade é uma mais-valia para a promoção de saúde, uma vez que esta contribui para a maximização do potencial das pessoas, bem como promover o bem-estar das mesmas,

independentemente da sua condição e do grau/tipo de esclerose múltipla que possuem. A psicomotricidade encara de forma integrada as funções cognitivas, socio-emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial (Sales, 2013; CIEM, 2015).

Em suma, a psicomotricidade é essencial para melhorar a saúde de todos os indivíduos, incluindo as pessoas com esclerose múltipla, pois pode atuar em diversas áreas, nomeadamente, hidroterapia, hipoterapia, psicomotricidade em contexto de sala, gerontopsicomotricidade entre outros.

Gostaríamos ainda de frisar que, deste estudo, fez parte a elaboração de um plano de sessão que seria para executar com portadores de EM, mas que, por limitações de espaço, não nos é possível apresentar.

## REFERÊNCIAS

Candeias, Nelly M.F. (1997). Conceitos de Educação e Promoção para a Saúde: Mudanças individuais e organizacionais, *Saúde pública*, 31(2), 209-213.

Centro de Investigação em Esclerose Múltipla (CIEM). (2015). *História*. Disponível em: <http://www.ciem.com.br/historia-da-esclerose-multipla>.

Freeman, S. (2015). *A história da esclerose múltipla*. Disponível em: <http://saude.hsw.uol.com.br/esclerose-multipla4.htm>

Heidmann, I.T.S., Almeida, M.C.P., Boehs, A.E., Wosny, A.M., Monticelli, M. (2006). *Promoção à Saúde: Trajetória Histórica de suas Concepções*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina,

Matta, A. & Galli, C. (s/d). *Esclerose múltipla: sintomas, tratamentos e causas*. Disponível em: <http://www.minhavidacom.br/saude/temas/esclerose-multipla>

Oliveira, E.M.L. & Souza, N.A. (1998). Esclerose múltipla, *Neurociências* 6 (3): 114-118.

OMS. (1986). Carta de Ottawa - *Primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde*. pp. 17-21.

Sales, A. (2013). *Reabilitação Psicomotora e Movimento Expressivo - Efeitos de um Programa de Intervenção Psicomotora*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Segre, M. (1997). O Conceito de Saúde. *Saúde Pública*, 31(5), 538-542

Sociedade Portuguesa de Esclerose Múltipla (SPSM). (2015). Disponível em: <http://www.spem.pt/esclerose-multipla/>

## Anexo 1

## Questionário:

Este questionário é anónimo e destina-se à recolha de dados para um estudo no âmbito da educação e promoção para a saúde. Tem como objetivo aferir o conhecimento sobre o tema esclerose múltipla.

Idade:

Sexo:

1- Já ouviu falar sobre esclerose múltipla?

Sim

Não

1.1- Se sim, diz por palavras tuas o que é a doença.

2- Esta doença manifesta-se a vários níveis. Selecione a opção correta:

Físico

Sistema Nervoso Central

Ambas

3- A esclerose múltipla é (selecione a opção correta):

Uma doença que passa com o tempo

Uma doença crónica e estável

Uma doença degenerativa e autoimune

4- Selecione em que período da vida humana se começa a desenvolver a doença:

10-20 anos

20-40 anos

40-50 anos

5- Selecione qual a esperança média de vida de uma pessoa com esclerose múltipla?

Igual à das pessoas não portadoras da doença

Depende da gravidade dos casos

Menor à das pessoas não portadoras da doença

6- Podemos prevenir o aparecimento desta doença (esclerose múltipla)?

Sim

Não

7- Selecione quais os fatores de risco associados a esta doença.

<input type="checkbox"/>	Peso	<input type="checkbox"/>	Exercício Físico
<input type="checkbox"/>	Etnia	<input type="checkbox"/>	Alimentação
<input type="checkbox"/>	Histórico familiar	<input type="checkbox"/>	Fatores ambientais
<input type="checkbox"/>	Vírus	<input type="checkbox"/>	Idade
<input type="checkbox"/>	Género	<input type="checkbox"/>	Outras doenças autoimunes

8- Selecione alguns sintomas que acha que estão relacionados com a doença:



Visão turva ou dupla	Formigueiros
Fadiga	Dores crônicas
Perda de força	Incontinência urinária
Sede	Sonolência
Perda de equilíbrio/coordenação	Problemas sexuais
Aumento de peso	Dores dos pés

9 - Esta doença tem cura?

Sim       Não

10 - Esta doença tem tratamento? Se sim, enumere-os.

Não

Sim \_\_\_\_\_

11 - Acha que compete a um técnico superior de reabilitação psicomotora intervir em casos de esclerose múltipla?

Sim       Não

12 - Selecione as opções que se adequam à intervenção do técnico superior de Reabilitação Psicomotora nesta área:

Sessões de relaxamento	Treino de marcha, postura e equilíbrio
Reforço muscular	Reabilitação cognitiva
Sessões de terapia de fala	Administrar medicamentos
Dar injeções para diminuir a dor	Ensino de estratégias facilitadoras do dia-a-dia

## EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E A DISTROFIA MUSCULAR

Martins, A.<sup>1</sup>; Lopez, A.<sup>2</sup>; Silva, S.<sup>3</sup>; Rodrigues, I.<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD, Portugal, [ana\\_portis@hotmail.com](mailto:ana_portis@hotmail.com)

<sup>2</sup>Licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD, Portugal, [andreialopez@hotmail.com](mailto:andreialopez@hotmail.com)

<sup>3</sup>Licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD, Portugal, [silviasilva4196@hotmail.com](mailto:silviasilva4196@hotmail.com)

<sup>4</sup> Depart. Educação e Psicologia – UTAD, Vila Real, Portugal. [isilda@utad.pt](mailto:isilda@utad.pt);  
Investigadora do CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas,  
Faculdade de Psicologia da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

### Resumo:

Os principais objetivos que nortearam esta investigação foram: identificar os conhecimentos relativos à distrofia muscular numa amostra de indivíduos, da região norte do país, bem como conhecer algumas técnicas que poderão ser aplicadas por psicomotricistas no tratamento dos portadores desta doença crónica.

Neste estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa e para a recolha de dados recorremos a um questionário, composto por 5 questões. Este instrumento foi elaborado pelas autoras do estudo e validado a uma amostra aleatória de indivíduos com características semelhantes aos da amostra em estudo.

A amostra comportou 30 indivíduos, com idades compreendidas entre os 40 e 70 anos, sendo 14 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A amostra foi intencional, uma vez que o que foi obtida na região onde habitam alguns dos autores do estudo.

Constatámos que a maioria dos indivíduos já ouviu falar da doença, no entanto, desconhecem os seus sintomas, não sabendo por exemplo identificar se eram ou não portadores da mesma. Verificámos ainda que a maioria dos inquiridos presume que um psicomotricista poderá trabalhar com pessoas com distrofia muscular, ao mesmo tempo uma grande percentagem manifesta dúvidas sobre as técnicas que poderão ser utilizadas. Face ao exposto, foi posteriormente elaborada uma proposta de um plano de intervenção, que poderá ser implementado com doentes portadores de distrofia muscular, onde são privilegiadas duas áreas de tratamento: a hipoterapia e a hidroterapia.

Palavras-chave: Educação para a Saúde, Distrofia muscular, Reabilitação psicomotora.

### Abstract

The main objectives that guided this investigation were: identify knowledge related to muscular dystrophy in a sample of individuals, from the northern region of the country, as well as meet some techniques that can be applied by psychomotor in the treatment of patients with this disease.

This study used a qualitative methodology and in the data collection we used a questionnaire consisting in five questions. This instruments was developed by the authors of this investigation and validated in a random sample with similar characteristics to the sample used in the study.

The sample was formed by thirty individuals with ages between forty and seventy years old, with fourteen males and sixteen females. This sample was intentional, because it was obtained in the region where the authors of the study live. We verified that most people in the

study have heard about this chronic disease, however, the symptoms are unknown, by the the sample, they can't identify for exemple if they were or not carriers of this disease. We also verified that the majority of the sample assumed that the psychomotor can work with people with muscular dystrophy, while a large percentage has doubts about the techniques that can be used. Given the above, it was later elaborated a proposal for an intervation plan that can be implemented in patients with muscular dystrophy, which are privileged two areas of treatment: hippotherapy and hydrotherapy.

Keywords: Health education, muscular dystrophy, psychomotor rehabilitation.

## 1. INTRODUÇÃO

Na Carta de Ottawa (1986), o conceito de Educação para a Saúde é descrito como um processo que "(...)visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar", de modo a que os indivíduos modifiquem ou adaptem os seus comportamentos de forma a atingirem o bem-estar físico, mental e social (Sora, 2010).

O termo "distrofia muscular" refere-se a um grupo de doenças genéticas degenerativas, caracterizando-se, maioritariamente, por um comprometimento grave, progressivo e irreversível da musculatura esquelética. Existem diferentes tipos de distrofia muscular, sendo diferenciados através do grau de progressão destas, da idade de manifestação dos primeiros sintomas e dos principais músculos atingidos (Fachardo, Carvalho & Vitorino, 2004).

Reabilitação psicomotora está intimamente interligado com a psicomotricidade, que se define como "uma ponte entre a psique, o cognitivo, o afetivo, e o neuromotor, uma articulação entre o simbólico e o real, entre o verbal e o não-verbal, entre a sensação, a emoção e o pensamento", onde a ação corporal é o elemento expressivo e integrador entre o corpo agido e o corpo pensante (Boscaini, 2004, p. 54), e é nas falhas entre estas pontes, que surgem as perturbações psicomotoras, onde a reabilitação psicomotora ganha relevância, ou seja, onde os psicomotricistas intervêm.

Os objetivos desta investigação foram:

- Conhecer e aprofundar os conhecimentos acerca da distrofia muscular;
- Desenvolver o espírito crítico e capacidades de investigação na área da Educação para a Saúde;
- Planear e executar um projeto de investigação que abrange pessoas dos 40 aos 70 anos;
- Conhecer as técnicas que poderão ser aplicadas por psicomotricistas nesta doença, assim como a sua intervenção;
- Desenvolver um plano de intervenção.

As questões de investigação foram:

- Um psicomotricista pode atuar em pessoas com distrofia muscular?
- Que conhecimento possuem os indivíduos da amostra sobre a distrofia muscular?

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. Educação para a saúde

Educação e Saúde devem estar interligadas, abrangendo a aprendizagem, o conhecimento e as ações que promovam o desenvolvimento integral do indivíduo (Freitas, Pinna & Souza, 2003).

É necessário sensibilizarmos, construirmos e avaliarmos os aspetos de saúde e também de higiene, levando em consideração o conhecimento, o estilo de vida e as condições ambientais de cada um. Consideramos educação para a saúde algo que vai além da

informação. É uma disciplina que combina experiências de aprendizagem concebidas para ajudar os indivíduos e as comunidades a melhorar a sua saúde, através do aumento de conhecimento ou por influência de atitudes (Ribeiro, 2015).

## 1.2. Definição de distrofia muscular

As distrofias musculares constituem um grupo heterogêneo de doenças musculares congénitas caracterizadas pelo enfraquecimento muscular severo, atrofia, elevação dos níveis séricos de enzimas musculares e alterações citoarquitetónicas destrutivas das fibras musculares (Fachardo et al., 2004).

As distrofias musculares atualmente são mais bem classificadas de acordo com o gene e a proteína defeituosa envolvida.

As distrofias musculares mais comuns são:

- a) Distrofia muscular de Duchenne (DMD);
- b) Distrofia muscular de Becker (DMB);
- c) Distrofia miotónica.

### a) Distrofia muscular de Duchenne (DMD):

A DMD é a segunda doença geneticamente hereditária mais comum em humanos e afeta apenas indivíduos do sexo masculino. O defeito está localizado no cromossoma Xp21 (Melo, Valdés & Pinto, 2004).

A DMD ocorre em 1 a cada 3.000 nascimentos de bebés do sexo masculino. Os meninos afetados tornam-se sintomáticos depois que começam a andar, geralmente aos 2 a 3 anos de idade (Marinos, 2011).

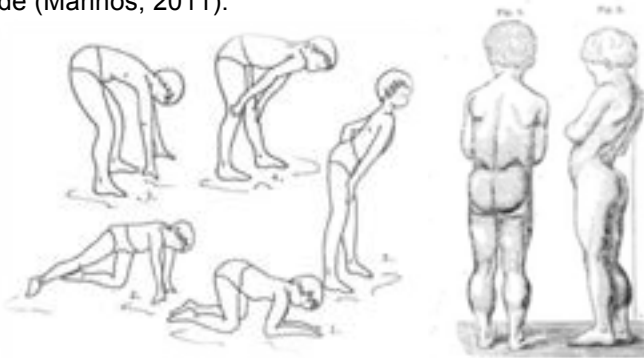


Fig. 1 - Tipos de distrofia

As manifestações iniciais são o andar desajeitado, postura lordótica, hipertrofia da panturrilha, contraturas articulares e andar na ponta dos dedos.

A principal característica da DMD é a progressiva fraqueza muscular global, que leva os pacientes a perderem a capacidade de marcha entre os 8 e 12 anos de idade, quando atingem 25 anos, a maioria morre em decorrência das complicações da insuficiência respiratória (Melo et al., 2004).

A estas manifestações torna-se difícil realizar os movimentos de levantar-se do chão ou de uma cadeira baixa, subir escadas e erguer o braço. O esvaziamento gástrico retardado pode causar episódios repentinos de vômito e dor abdominal. A doença não passa e aumenta progressivamente de intensidade (Marinos, 2011).

O diagnóstico: É confirmado pela ausência da distrofina (Marinos, 2011).

O tratamento: É totalmente sintomático, enfatizando a instituição de terapia respiratória sistemática e fisioterapia, bem como o fornecimento de suporte psicossocial ao paciente e seus familiares (Marinos, 2011).

### b) Distrofia de Becker:

A DMB e a DMD são distúrbios alélicos, porém a DMB geralmente manifesta-se mais tarde e apresenta evolução mais lenta (Marinos, 2011).

A DMB é menos comum, mas a fraqueza muscular é semelhante à DMD, histológica e anatomicamente, a incidência é cerca de 10 vezes menor do que a da DMD, ocorrendo 1 caso a cada 30.000 nascimentos masculinos (Frezza, Silva, & Fagundes, 2005).

A idade do paciente no momento do aparecimento da DMB é variável. É possível identificar casos em pacientes com idades que variam de 3 a 70 anos, porém a média da idade dos pacientes no início da DMB é 12 anos (Marinos, 2011).

A perda da capacidade de andar ocorre após os 25anos, as alterações respiratórias são mais discretas, mas o acometimento cardíaco é mais sério (hipertrofia ventricular direita e/ou esquerda – HVD/HVE (Frezza et al., 2005).

As formas brandas manifestam-se apenas como câibras musculares, intolerância ao exercício, mioglobinúria, elevação assintomática dos níveis séricos de CK, enfraquecimento muscular leve ou miopatia do quadríceps. A dor na panturrilha ao exercício é constantemente um dos sintomas, e a ampliação da panturrilha também é comum (Marinos, 2011).

Não existe nenhum tratamento efetivo para a DMB (Marinos, 2011).

Porém, a evolução de novas técnicas e instrumentos utilizáveis na fisioterapia têm contribuído para o objetivo de melhoria de qualidade de vida e a funcionalidade desses pacientes (Frezza et al., 2005).

#### c) Distrofia miotônica:

A distrofia miotônica é a distrofia muscular mais comum em pacientes adultos. O distúrbio apresenta 2 subclassificações: distrofia miotônica 1 (é a forma clássica de distrofia miotônica, doença de Steinert) e distrofia miotônica 2 (miopatia miotônica proximal [MMPRO]). Distrofia miotônica 1 e 2 são síndromes de múltiplos órgãos autossômicas dominantes. Ambas apresentam similaridades marcantes em termos de manifestações clínicas (Marinos, 2011).

É a distrofia muscular mais comum em adultos com incidência de 1/8000 nascimentos e prevalência de 1/20000 habitantes (Araújo et al., 2010).

#### Características:

A distrofia miotônica apresenta uma distribuição exclusiva:

- Ptose das pálpebras (queda da pálpebra superior);
- Atrofia dos músculos masséter e temporal;
- Atrofia do músculo esternocleidomastóideo;
- Atrofia do grupo de músculos distais;
- Envolvimento dos músculos palatal e faríngeo (Marinos, 2011).

A miotonia, definida pelo retardo do relaxamento de uma contração muscular normal, é importante como sinal clínico (Marinos, 2011).

As crianças de mães afetadas podem apresentar diminuição dos movimentos fetais e sintomas logo nas primeiras fases da vida, tais como hipotonia severa, dificuldade para se alimentar, enfraquecimento facial bilateral e angústia respiratória (distrofia miotônica congênita) (Marinos, 2011).

A distrofia miotônica deve ser distinguida da miotonia congênita, as quais seguem padrões de herança recessiva e dominante (Marinos, 2011).

O diagnóstico clínico de distrofia miotônica é confirmado por eletromiografia (EMG), que mostra as descargas miotônicas. A expressão clínica da distrofia miotônica é variável, e o distúrbio pode permanecer não diagnosticado até os pacientes terem filhos (Marinos, 2011).

Atualmente, a terapia para distrofia miotônica é sintomática. O suporte emocional e a educação sobre as precauções necessárias para evitar quedas e lesões são essenciais. O monitoramento atento da condição cardíaca, especialmente durante a administração da anestesia, é importante (Marinos, 2011).

Não existe qualquer tipo de prevenção para esta doença.

### **Qual a importância do psicomotricista nesta doença?**

Esta doença é incapacitante e fatal, constituindo um desafio para os profissionais envolvidos no processo de reabilitação (Frezza et al., 2005).

É importante lembrar que o tratamento não representa a cura da doença e não pode eliminar as causas subjacentes à perda de fibra muscular. Os benefícios não são permanentes e podem durar um certo período de tempo, dependendo do grau de progressão da doença (Junior, 2014).

Como psicomotricistas nós poderemos agir recorrendo à hidroterapia e à hipoterapia.

A hidroterapia é um recurso capaz de retardar a progressão desta doença. Este tem vindo a crescer e começa a ser aceite como opção de tratamento. Isto porque a movimentação voluntária e a adoção de posturas são facilitadas e os exercícios de alongamento muscular podem ser realizados para maior alívio da dor e existe a melhora da funcionalidade destes mesmos músculos. Para além disto facilita os exercícios respiratórios, o treino da marcha e as atividades recreacionais (Fachardo et al., 2004).

Já a hipoterapia, faz a reabilitação física olhando através dos movimentos rítmicos do cavalo. Esta irá melhorar a coordenação do tronco e da cabeça, estabilizar a anca, regular o tônus muscular e a simetria corporal, regular a respiração e também promover um equilíbrio dinâmico do tronco resultando daqui a estabilização (Laguna, 2012).

Podemos fazer deste tratamento, um complemento, a nível psicológico e físico, sendo que não pode ser equiparado a outras terapias.

## **2. METODOLOGIA**

Neste trabalho recorreremos a uma metodologia qualitativa e para o tratamento de dados utilizámos a estatística descritiva.

Para a recolha destes dados utilizamos como instrumento um questionário.

A escolha da amostra com idades de 40 a 70 anos foi intencional e é constituída por 30 indivíduos, 14 homens e 16 mulheres.

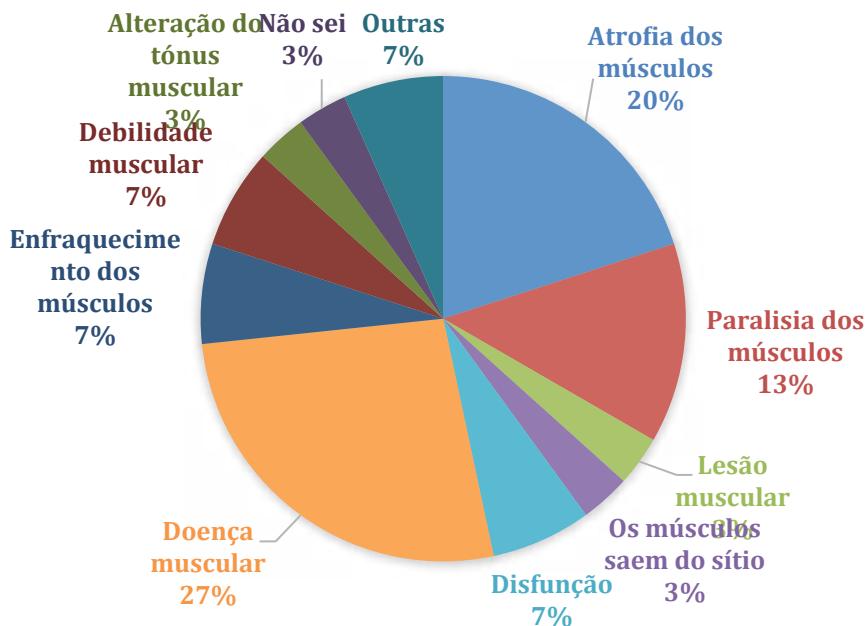
A recolha dos dados não foi feita numa só região, a escolha recaiu nas cidades onde habitam os autores do estudo aproveitamos este facto para que houvesse também uma maior abrangência. No total distribuimos trinta questionários, sendo divididos 10 questionários por cada discente deste trabalho, sendo distribuído por Penafiel, Oliveira de Azeméis e São João da Madeira.

Como já referido, no trabalho de investigação foi utilizado como instrumento um questionário, elaborado pelas autoras do estudo (Anexo 1).

Este foi validado a 10 de outubro de 2015 por um especialista e por cinco pessoas.

## **3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

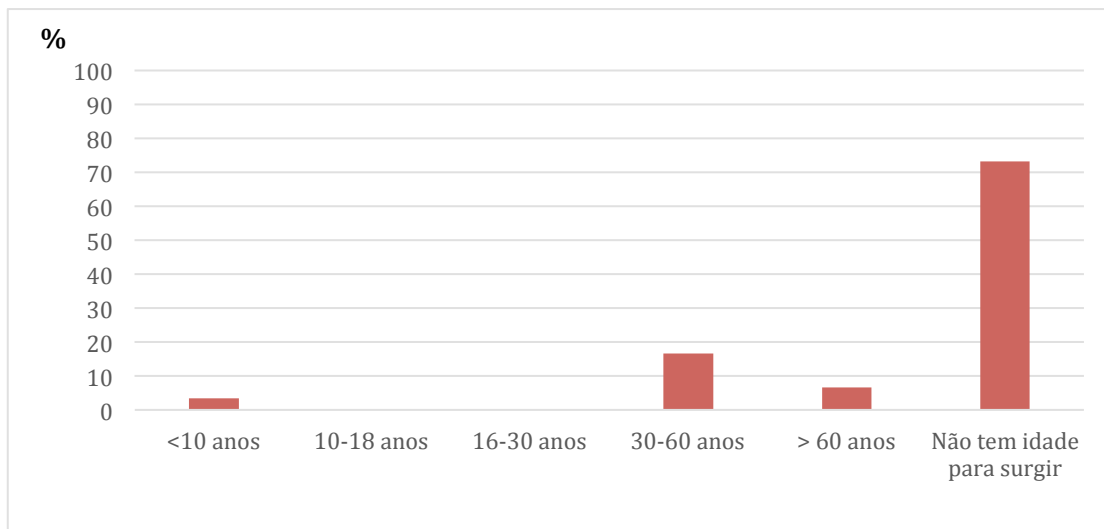
No gráfico 1, apresentamos os resultados relativos à questão “O que entende por distrofia muscular?”



**Gráfico 1** – Resultados da amostra à questão “O que é a distrofia muscular”

Na resposta aberta sobre o que as pessoas entendem por distrofia muscular, a maioria (27%) respondeu que é uma doença muscular; 20% disse que era uma atrofia dos músculos. Apenas 1 pessoa respondeu que não sabia o que era a distrofia muscular. Houve igualmente somente 1 pessoa a dizer que é uma lesão muscular, outra que os músculos saem do sítio e outra que é uma alteração do tónus muscular. O que constatámos com estes dados é que apesar da maioria das pessoas abordar referindo que não sabia ao certo o que seria distrofia muscular, tentaram responder, muitas vezes pelo sentido que a palavra lhes fazia lembrar.

Quanto à segunda questão, “A que idade pode surgir a doença?”, os dados são apresentados no gráfico 2.

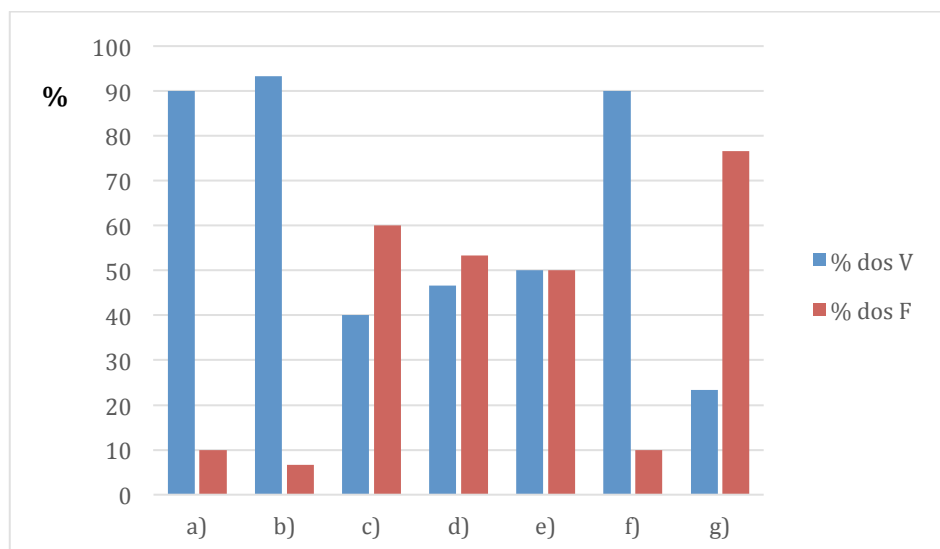


**Gráfico 2** – Resultados da amostra sobre a idade a que pode surgir a doença

Analisando o gráfico acima, a maioria (73%) respondeu acertadamente, isto é, a doença não tem idade para surgir, enquanto apenas uma pessoa (3,33%) respondeu que a doença

pode surgir antes dos 10 anos. Ninguém assinalou as opções de resposta 10 – 18 anos nem 16 – 30 anos.

Relativamente às características da doença, os resultados encontram-se no gráfico 3.



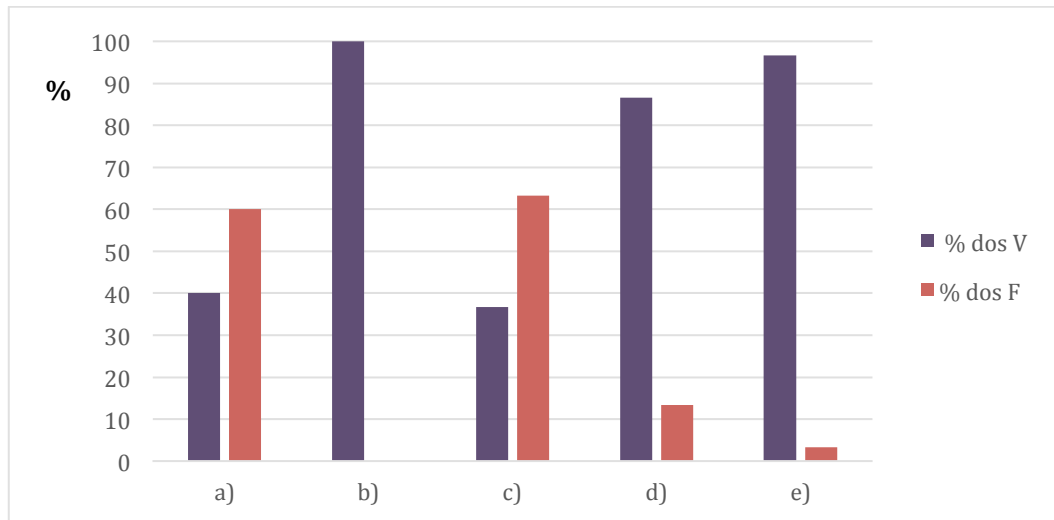
- a) A distrofia muscular é caracterizada pela fraqueza muscular.  
 b) Existem diversos tipos de distrofia muscular.  
 c) A doença pode ser transmitida pelos pais.  
 d) As crianças com distrofia muscular (de Duchenne) precisam de cadeiras de rodas até à adolescência.  
 e) Nas pessoas com distrofia muscular são afetados por esta o Sistema Nervoso Central (SNC), o coração, o trato gastrointestinal e os ouvidos.  
 f) A distrofia muscular congénita tem desenvolvimento lento e afeta drasticamente a vida dos portadores.  
 g) A distrofia muscular afeta mais os homens.

**Gráfico 3** – Resultados da amostra relativos às características da doença

Verificámos que responderam corretamente à alínea **a** 90% dos indivíduos; o que diz respeito à alínea **b**, responderam corretamente 93,3%; na alínea **c**, a maioria não saberia que a distrofia muscular pode ser transmitida pelos pais, respondendo 60% das pessoas erradamente, enquanto apenas 40% acertou; na alínea **d**, 53,3% acertou, respondendo que a afirmação era falsa, mas a discrepância não foi muita comparativamente às pessoas que acham que a afirmação é verdadeira; quanto à alínea **e**, foi igualitário, isto é, 50% acertou (falso) e 50% não acertou; na alínea **f**, apenas uma minoria respondeu corretamente (falso) – 10% - o que nos leva a constatar que a maioria não sabe que a doença não afeta drasticamente a vida dos portadores; na última alínea, a **g**, a maioria respondeu incorretamente, denotando que há uma ausência de conhecimento no que toca a esta característica, que a distrofia muscular de uma forma geral afeta mais os homens do que as mulheres.

Relativamente à última questão relativa à intervenção do psicomotricista, os resultados encontram-se representados no gráfico 4.





- a) Um psicomotricista pode receitar vitaminas.  
 b) O psicomotricista pode, realizando exercícios no meio aquático promover uma melhoria da força e da resistência muscular e respiratória.  
 c) Os doentes poderão realizar exercícios que promovam a mobilidade sem supervisão especializado.  
 d) O psicomotricista pode exercitar com o doente atividades que trabalhem o tônus muscular, através de máquinas e bandas elásticas.  
 e) O psicomotricista deve trabalhar o músculo que apresenta a distrofia muscular.

**Gráfico 4** – Resultados dos alunos da amostra sobre o papel do psicomotricista na intervenção de doentes com distrofia muscular

Analisando o gráfico, constatámos que 60% dos indivíduos achou que a afirmação da alínea **a** era falsa, o que é verdade; quanto à alínea **b**, todos os inquiridos concordaram, acertadamente, com a afirmação; na alínea **c**, mais de metade respondeu falso e corretamente (cerca de 63,33%); na alínea **d**, a maioria acertou (verdadeiro); a alínea **e**, 96,67% dos indivíduos, ou seja, a maioria, desconhece que não se deve trabalhar o músculo que apresenta a distrofia muscular, mas sim trabalhar os músculos à volta (acham que a afirmação é verdadeira).

#### 4. PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

De seguida apresentamos na proposta de intervenção para doentes com distrofia muscular.

Técnicas	Objetivos de intervenção:
	Durante 45 minutos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios respiratórios com a criança sentada e na horizontal enquanto flutua;</li> <li>• Alongamento dos músculos posteriores e dos membros inferiores;</li> <li>• Exercícios de fortalecimento dos membros superiores e inferiores;</li> <li>• Flutuação com auxílio de uma placa entre as pernas, estimulando o equilíbrio;</li> <li>• Jogos na posição de pé, estimulando a criança a pegar objetos enquanto o psicomotricista cria perturbações ao seu redor;</li> <li>• Oscilações de lado para o outro, com a criança segura</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Hidroterapia</b></p>	<p>pela parte proximal dos membros superiores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlo do tronco e equilíbrio realizados pela criança com movimentos ativos dos membros superiores unilateral, bilateralmente e alternadamente;</li> <li>• Controlo do tronco e equilíbrio utilizando tapete flutuador;</li> <li>• Movimentos lentos proporcionando relaxamento e redução da dor, com o paciente flutuando com a ajuda do psicomotricista.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Hipoterapia:</b></p> <p>Melhoria e aquisição de energia nos marcos psicomotores que de outra forma seriam perdidas. Dizem que se fizerem hipoterapia poderão ser capazes de correr, saltar ou ter mais flexibilidade ao moverem-se.</p> <p>A hipoterapia terapia é como um jogo, contribuindo positivamente para a motivação. Com todos estes ingredientes, podemos obter uma boa projeção e intervenção terapêutica sempre acompanhado por outros profissionais.</p> <p>(Laguna, 2012)</p>	<p>Durante 45 minutos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente, fazer a transmissão do calor do cavalo para o doente (temperatura corporal dos cavalos entre os 38 e 38,5);</li> <li>• Impulsos rítmicos da parte traseira do cavalo para o corpo do doente.</li> <li>• Padrão de locomoção equivalente à fisiologia do progresso humano;</li> <li>• Realizar exercícios a favor do cavalo mantendo globalmente a elasticidade e o tônus muscular;</li> <li>• Criar ambientes complicados;</li> <li>• Exercícios que fazem o movimento pélvico do doente.</li> </ul>

**Tabela 1** – Plano de intervenção individual para doentes com distrofia muscular

## CONCLUSÕES

Concluimos que a maioria dos inquiridos não sabe o que um psicomotricista faz e até desconhece esta profissão. Também concluimos que sim, os psicomotricistas podem intervir na distrofia muscular e que da nossa amostra, muitos desconhecem o que é esta doença e o que a caracteriza. Muitos responderam por tentativa de decifrar o que as palavras “distrofia muscular” queriam dizer. Há muita falta de conhecimento sobre esta doença e por não conhecerem, muitas nem sabiam se tinham ou não a doença, daí termos obtido uma percentagem de 100% de respostas negativas quando questionamos se a pessoa apresentava distrofia muscular.

Mas afinal como é que isto se enquadra na educação para a saúde? A resposta está bastante à vista, uma vez que esta irá fornecer o conhecimento e informação necessários para garantir uma qualidade de vida aos indivíduos portadores desta doença.

Após a elaboração deste trabalho, concluimos que o psicomotricista pode intervir de forma direta num doente com distrofia muscular, no sentido de atrasar a evolução da doença e de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Esta intervenção não tem como objetivo eliminar os sintomas da doença, mas sim fornecer estratégias para essas pessoas lidarem com as transformações/alterações do seu corpo e mente.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, T. L., Resqueti, V.R., Bruno, S., Azevedo, I. G., Júnior, M. E. D. & Fregonezif, G. (2010). Força muscular respiratória e qualidade de vida em pacientes com distrofia miotônica. *Revista portuguesa de pneumologia*, vol.16(6), 892-898.
- Boscaini, F. (2004). Especificidade da semiologia psicomotora para um diagnóstico adequado. *A Psicomotricidade*, vol.3, 53-65.
- Fachardo, G. A. & Carvalho, S. C. P. & Vitorino, D.F.M. (2004) Tratamento hidroterápico na Distrofia Muscular de Duchenne: Relato de um caso. *Neurociências*, vol.12 (nº4), 217-218.
- Freitas, K. S., Pinna, L. G. C. & Souza, M. R. D. (2003). Educação para a Saúde (I Parte). *GERIR*, vol.9 (nº31), 15.
- Frezza, R. M., Silva, S.R.N., Fagundes, S.L. (2005). Atualização do tratamento fisioterapêutico das distrofias musculares de Duchenne e de Becker. *Revista Brasileira em promoção da saúde*, vol.18 (1), 41-49.
- Junior, I. (2014) Tratamento com Células-tronco para Distrofia Muscular. Beike Biotechnology. Acedido a 14 de Novembro, 2015, em: <http://tratamentocomcelulastronco.com/distrofia-muscular/?gclid=CM-QLvT6l8kCFda4GwodoZsMTA>
- Laguna, C. F. (2012). Hipoterapia: Distrofia Muscular de Duchenne/Becker. Acedido a 20 de Novembro, 2015, em: <https://www.duchenne-spain.org/wp-content/uploads/2012/07/HIPOTERAPIA-Y-DISTROFIA-MUSCULAR-DE-DUCHENNE-BECKER1.pdf>
- Marinos C. Dalakas. (2011) Diseases of muscle and the neuromuscular junction. *ACP Medicine*.1-24.
- Melo, E. L. A., Valdés, M.T.M. & Pinto, J.M.S. (2004). Qualidade de vida de crianças e adolescentes com distrofia muscular de Duchenne. *Pediatrics (São Paulo)*, vol.27 (1), 29-30.
- Morais, C. M. (2005). *Escalas de Medida, Estatística Descritiva e inferência Estatística*. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Moresi, E.(org). (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e tecnologia da informação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Ribeiro, J. L. P. (2015). Educação para a Saúde. *Psicologia, Saúde & Doenças*, vol.16 (1), 5-6.
- Sora, A. M. P. (2010). *Educação para a Saúde: Conceito e Prática dos Alunos de Enfermagem*. Universidade Fernando Pessoa, Lisboa, Portugal.

## Anexo 1

### Questionário – Distrofia Muscular

Em primeiro lugar queremos agradecer o seu tempo e disponibilidade!

Este questionário é anónimo e destina-se a um estudo de investigação científica, no âmbito da disciplina Educação e Promoção para a Saúde do 2ºano da licenciatura de Reabilitação Psicomotora da UTAD.

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: M

1. O que entende por distrofia muscular?

---

2. A que idade pode surgir a doença?

< 10 anos  
 10-18 anos

16-30 anos  
 30-60 anos

> 60 anos  
 Não tem idade para surgir

**3. Tem distrofia muscular?**

- Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- Não.

**4. Das seguintes afirmações assinale com V os (verdadeiros) e F os (falsos):**

- a) A distrofia muscular é caracterizada pela fraqueza muscular. \_\_\_\_
- b) Existem diversos tipos de distrofia muscular. \_\_\_\_
- c) A doença pode ser transmitida pelos pais. \_\_\_\_
- d) As crianças com distrofia muscular (de Duchenne) precisam de cadeiras de rodas até à adolescência. \_\_\_\_
- e) Nas pessoas com distrofia muscular são afetados por esta o Sistema Nervoso Central (SNC), o coração, o trato gastrointestinal e os ouvidos. \_\_\_\_
- f) A distrofia muscular congénita tem desenvolvimento lento e afeta drasticamente a vida dos portadores. \_\_\_\_
- g) A distrofia muscular afeta mais os homens. \_\_\_\_

**5. Das seguintes afirmações assinala as verdadeiras e as falsas.**

- a) Um psicomotricista pode receitar vitaminas. \_\_\_\_
- b) O psicomotricista pode, realizando exercícios no meio aquático promover uma melhoria da força e da resistência muscular e respiratória. \_\_\_\_
- c) Os doentes poderão realizar exercícios que promovam a mobilidade sem supervisão especializado. \_\_\_\_
- d) O psicomotricista pode exercitar com o doente atividades que trabalhem o tônus muscular, através de máquinas e bandas elásticas. \_\_\_\_
- e) O psicomotricista deve trabalhar o músculo que apresenta a distrofia muscular. \_\_\_\_

# AUTOEFICÁCIA NO ENSINO DA ENFERMAGEM: UMA QUESTÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

Manuel Carlos Chaves<sup>1</sup>, Maria do Rosário Pinheiro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (Portugal), mchaves@esenfc.pt*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), mrpinheiro@fpce.uc.pt*

## Resumo

A autoeficácia (AE) individual docente, como juízo pessoal da capacidade para empregar competências pedagógicas sob circunstâncias variadas, tem sido apontada como fator determinante das práticas docentes. Também a AE coletiva, enquanto percepção dessas mesmas competências no grupo profissional, tem sido apontada como potencialmente relevante para a compreensão da atividade docente. No estudo realizado com professores de enfermagem pretendeu-se relacionar a autoavaliação das práticas docentes com a percepção da AE individual (geral e do professor) e AE coletiva, assim como identificar as condições de percepção da AE individual ou coletiva que melhor predizem as boas práticas docentes. Foi também um objetivo identificar as práticas docentes mais presentes e ausentes no desempenho segundo a autoavaliação de cada professor. Nos resultados verificou-se uma associação positiva entre a AE individual geral e a AE individual do professor, assim como entre estas medidas e a AE coletiva. Verificou-se ainda que as medidas AE do professor detêm maior poder preditivo em relação a cada uma das boas práticas. As práticas docentes mais frequentemente referidas foram “*Comunicar expectativas elevadas aos estudantes*” e “*Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa*”. As práticas menos frequentes foram “*Dar feedback imediato do desempenho*” e “*Ênfase na organização do tempo para cada tarefa*”. Sabendo que elevada percepção de AE individual funciona com facilitador dos processos cognitivos, incluindo a tomada de decisão na realização académica, exploramos, as associações das medidas de AE individual e coletiva e o poder explicativo no exercício das boas práticas docentes.

Palavras-chave: autoeficácia, docentes de enfermagem, educação superior,

## Abstract

Teacher self-efficacy (SE) as personal judgment on the ability to use teaching skills under different circumstances has been identified as a key factor in teaching practices. Collective SE (perception of these skills within the professional group) has also been considered to be potentially relevant for understanding faculty activities. We conducted a study with nursing teachers with the purpose of identifying the association between teachers' self-assessment of teaching practices and their perception of individual SE (both general and teacher self-efficacy) and collective SE, as well as the specific aspects of perceived individual and collective SE that best predict good teaching practices. We also aimed at identifying the most and least implemented teaching practices according to each teacher's self-assessment. Results showed a positive association between general individual SE and teacher individual SE, as well as between these measures and collective SE. We also found that teacher SE measures have a higher predictive power for good practices. The most frequently reported teaching practices were *Communicate high expectations to students* and *Use active learning methods and techniques*. The less frequent practices were *Provide immediate feedback on performance* and *Emphasis on time-on-task*. Taking into account that a higher perceived SE facilitates cognitive processes, including decision-making in academic achievement, we analyzed the association between individual and collective SE and its explanatory power for good teaching practices.

Keywords: Self-efficacy, nursing faculty, higher education

## 1 INTRODUÇÃO

Passados que estão 17 anos do início do Processo de Bolonha podemos dizer que está assumida, e em grande parte concretizada, uma nova estrutura de ensino superior. No entanto, estará por concretizar o preenchimento dessa estrutura, isto é, a sua substancialização. Recorrendo ao pensamento de Zabalza (2011), com o Processo de Bolonha tivemos até agora maiores preocupações com “a nova arquitetura acadêmica, isto é, preocupações com as (mudanças na duração e estrutura dos estudos) do que com a nova cultura acadêmica (mudanças na forma de pensar o ensino e aprendizagem e o nosso papel como docentes)” (Zabalza, 2011. p.85). Entre os inúmeros desafios que se colocam ao professor nesta nova cultura acadêmica estará certamente a transferência do papel de especialista da disciplina para pedagogo da disciplina, como refere Zabalza (2003), ou ainda a alteração do foco do pólo professor/ensino para o pólo estudante /aprendizagem como refere Cachapuz (2001). Para fazer face às exigências, pressões e desafios do dia-a-dia das aprendizagens estará certamente também presente o combate à tradicional passividade dos estudantes que atuam como “aprender fosse um desporto que se pratica na bancada” e implementar estratégias de ensino que envolvam mais consciente e ativamente os estudantes, pois ensinar também não pode ser entendido como uma modalidade desportiva “que só tem treinador sem atletas” (Pinheiro, 2010). Precisa-se então de uma urgente reconversão do papel tradicional dos docentes exclusivamente como transmissores do conhecimento para um papel de organizador e guia da aprendizagem, facilitador e realizador de situações de aprendizagem, motivador, orientador de processos, orientador para as fontes de dados e acompanhar, monitorizar e avaliar os estudantes de forma individual, célere e profunda no caminho da promoção e desenvolvimento de competências pessoais e sociais fundadas em princípios de autonomia e emancipação (Leite & Ramos, 2014; Rodriguez, Núñez, Valle & Rosário, 2009).

Foi neste sentido que em 1987, a *American Association for Higher Education* publicou pela primeira vez, o artigo *Seven Principles for good Practice in Undergraduate Education* da autoria de Arthur Chickering e Zelda Gamson (Pinheiro, 2010). Inspirados nos princípios da aprendizagem experiencial e num exercício de focalização progressiva nas boas práticas no ensino, Chickering & Gamson, formularam sete princípios destinados a desafiar os docentes do ensino superior a inovarem as suas estratégias de ensino e, dessa forma, facilitarem os processos de socialização e aprendizagem dos estudantes abreviando o período de adaptação aos tempos de mudança e transição vividos pelos estudantes do ensino superior.

Assim, entre as exigências atuais do ensino superior encontram-se as que se referem às boas práticas docentes (Chaves & Pinheiro, 2012; Chickering & Gamson, 1987) incluindo as relativas às competências didático-pedagógicas (Chaves, 2007; Chaves & Pinheiro, 2012), mas também outras, que designamos neste trabalho de boas práticas, como o facto de o docente estimular o contacto entre si, o estudante e a faculdade, estimular a cooperação entre os estudantes, estimular a aprendizagem ativa, fornecer atempadamente feedback, enfatizar a importância do tempo nas tarefas, comunicar expectativas positivas e respeitar os diversos talentos, capacidades e modos de aprendizagem dos estudantes (Chickering & Gamson, 1987; Pinheiro, 2012; Chaves & Pinheiro 2015).

Em síntese poderá dizer-se de forma redutora que o grande desafio que enfrentam os docentes do ensino superior consiste em adaptar as suas estratégias de ensino ao novo modelo que caracteriza o ensino superior e é certo que a concretização deste novo papel vai depender, em boa medida, na confiança que têm neles próprios para abordar estas mudanças.

Ao longo das últimas décadas de investigação de didática e pedagogia no ensino superior, o juízo pessoal acerca da capacidade para empregar competências pedagógicas para ensinar sob circunstâncias previsíveis, imprevisíveis e variadas, tem sido apontada como determinante na melhoria da docência ao longo da vida profissional do professor (Bandura, 2008; Prieto, 2007; Scholz, Sud & Schwarzer, 2002; Teixeira, 2009). Bandura (1997), na sua teoria sociocognitiva, designou este julgamento pessoal como percepção da autoeficácia (AE) individual docente. O conceito de autoeficácia possibilita a distinção entre “possuir capacidades” e “ser capaz de as utilizar” de forma eficiente e consistente em circunstâncias difíceis, dado que o sucesso numa tarefa não depende do facto do indivíduo possuir as capacidades requeridas mas também de uma autoeficácia resiliente relativamente à capacidade para exercer controlo sobre os acontecimentos necessários para se atingir os objetivos desejados (Vieira, 2010).

Temos a convicção que, este juízo pessoal de autoeficácia pode traduzir-se na força e convicção com que cada docente coloca as suas competências em prática e desenvolve as suas boas práticas

docentes na sua organização de ensino superior, só que agora, e também em resposta ao Processo de Bolonha, numa esfera não mais somente individual mas também coletiva. Neste sentido, sempre que se avaliar o juízo pessoal acerca da capacidade de cada docente para empregar competências pedagógicas para ensinar, Bandura, Azzi e Polidoro (2008), numa ótica de avaliação da percepção de AE individual, fará sentido avaliar também a percepção de AE coletiva. Esta, segundo Bandura (1997); Bandura, Azzi e Polidoro (2008) diz respeito à percepção que o grupo tem da sua própria competência para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades. Aplicando à situação docente poderíamos defini-la como o julgamento acerca da capacidade coletiva dos docentes de uma organização de ensino empregarem as suas competências pedagógicas e enveredarem esforços persistentes para ensinarem eficazmente, eficientemente e com sustentabilidade, incluindo em condições exigentes ou mesmo mais adversas.

Neste estudo, numa amostra de docentes de ensino superior de escolas de enfermagem portuguesas, pretende-se analisar a relação entre as boas práticas docentes e a percepção da AE individual e coletiva, identificando quais as condições de percepção da AE, individual ou coletiva, que mais predizem as boas práticas docentes.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Amostra

Os participantes deste estudo são uma amostra da população constituída pelos docentes de enfermagem das 21 Escolas Superiores de Enfermagem públicas em Portugal conforme informação disponível na Direção Geral do Ensino Superior em 2014.

Nos dados sociodemográficos apresentados (Tabela 1), os 212 docentes que participam neste estudo são maioritariamente do sexo feminino (75.9%), sendo os restantes do sexo masculino (24.1%). Apresentam uma média de idades de 49.8 anos, sendo a frequência mais elevada para os docentes com idades compreendidas entre 46 e 55 anos (64.15%). Quanto ao tempo de docência, 103 (48.58%) lecionam num período de tempo compreendido entre 11 e 20 anos, 66 (31.5%) docentes apresentaram uma experiência profissional superior a 21 anos. Com menos de 10 anos de experiência no ensino da enfermagem fazem parte da nossa amostra 42 (19.81%) docentes.

**Tabela 1 – Dados sociodemográficos**

Variável	Categoria	Frequência	%
Sexo	F	161	75.9
	M	51	24.1
Idade	<35	8	3.8
	>36 <45	33	15.5
	>46 <55	136	64.15
	> 56	34	16.03
	Média	49.8	
Tempo de docência	<10	42	19.81
	>11 <20	103	48.58
	> 21	67	31.13
	Média	16.65	
Curso de Especialização	Sim	202	95.28
	Não	11	5.18
	Frequência	1	0.46
Mestrado	Sim	212	94.40
	Não	2	0.93
Doutoramento	Sim	87	41.03
	Não	45	21.22
	Frequência	82	38.67
Pós-doutoramento	Sim	2	0.94
	Não	208	98.11
	Frequência	4	1.88

Relativamente à formação na área da pedagogia, didática e supervisão clínica (Tabela 2), podemos observar que 37 (17.45%) docentes possuem ações de formação, 28 (13.20%) docentes realizaram cursos de curta com duração (até 40h) e 20 docentes (9.43%) referiram não possuir qualquer formação na área da didática ou pedagogia. Na área da formação em supervisão 74 docentes referiram ter frequentado ações de formação sobre supervisão correspondendo a 34.90%, 19 docentes (8.96%) frequentaram cursos de curta duração até 40 horas de duração e 56 docentes referiram não ter frequentado qualquer formação na área da supervisão correspondendo a 26.41% da amostra em estudo.

**Tabela 2 – Formação na área da pedagogia, didática e supervisão clínica**

Variável	Categoria	Frequência	%
Didática/Pedagogia	Ações de formação	37	17.45
	CCD (<40h)	28	13.20
	Pós- graduação	24	11.32
	Mestrado	6	2.83
	Doutoramento	4	1.88
	Sem formação	20	9.43
Supervisão	Ações de formação	74	34.90
	CCD (<40h)	19	8.96
	Pó- graduação	13	6.13
	Mestrado	4	1.88
	Doutoramento	3	1.41
	Sem formação	56	26.41

## 2.2 Instrumentos de recolha de dados

Foram pedidas e concedidas pelos autores as autorizações para a utilização de todos os instrumentos da investigação.

Para o estudo das características e atitudes dos Professores, utilizámos uma Ficha de Dados Pessoais e Académicos (FDPA). Este instrumento está dividido em duas partes, a primeira permite a caracterização dos docentes nomeadamente idade, sexo, e a segunda retrata a experiência profissional e habilitações académicas. Utilizámos ainda a GSES - General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalém, 1995; versão portuguesa de Fontaine & Coimbra, 1999).

Para o estudo dos conhecimentos pedagógicos usámos a TES - Teacher Efficacy Scale (Gibson & Dembo, 1984; versão portuguesa de Ribeiro, 1998).

Para o estudo da autoeficácia docente coletiva utilizámos a CE-SCALE - Collective Efficacy Scale (Goddard & Hoy, 2003; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2015).

Para o Estudo das Boas Práticas Docentes, traduzimos e adaptámos o Inventories of Good Practice in Undergraduate Education (Chickering & Gamson, 1987); versão portuguesa Inventário de Boas Práticas dos Docentes do Ensino Superior (IBPDES) (Chaves & Pinheiro, 2015). Os docentes da amostra responderam a este inventário referindo a frequência (numa escala de 5 níveis entre nunca e sempre) com que realizam cada um dos 70 itens do IBPDES.

## 3 Resultados

Os resultados apresentados repartem-se por dois pontos principais: o primeiro ponto diz respeito às relações entre as medidas de AE individual (geral e do professor) e coletiva, e o segundo ponto diz respeito às medidas de AE como variáveis preditoras das boas práticas docentes que são representadas pelo IBPDES.

A análise das correlações entre as três medidas de AE compreende as medidas individuais: i) geral e ii) específica do professor e iii) coletiva (Tabela 3) permite realçar associações positivas entre as



medidas de AE individual com destaque para a correlação entre a AE Específica do Professor (TES-F1 Crença do professor na capacidade para fazer o aluno aprender) e a AE Individual geral (GSES) ( $r=.453$ ,  $p<.01$ ). Observam-se ainda correlações positivas, ainda que de baixa magnitude, entre as medidas de AE Coletiva (CE-Scale) e de AE individual geral (GSES) ( $r=.192$ ,  $p<.05$ ), assim como entre a AE Coletiva (CE-Scale) e AE Específica do Professor (TES-F1) ( $r=.144$ ,  $p<.05$ ). De notar a existência de uma correlação negativa entre a AE coletiva e a dimensão de AE específica de ensino (TES-F2 Crença do professor na eficácia do seu ensino em termos de resultados) ( $r=-.179$ ,  $p<.05$ ).

**Tabela 3 – Correlações entre as medidas de autoeficácia individual (GSES, TES) e coletiva (CE Scale) (n=212)**

Medidas de Autoeficácia		Média	DP	AE Coletiva	AE Geral	AE Professor	AE Ensino
				CE Scale	GSES	TES-F1	TES-F2
AE-Coletiva	CE Scale	4.58	.65	1			
AE-Geral	GSES	3.18	.37	.192**	1		
AE-Professor	TES-F1	4.40	.59	.144*	.453**	1	
AE-Ensino	TES-F2	3.61	.85	-.179**	-.019	.202**	1
AE-Geral	TES-Total	4.16	.52	.027	.344**	.873**	.652**

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$

Relativamente à análise das boas práticas docentes podemos observar na Tabela 4 as médias, desvios-padrão, valores máximos e mínimos e alfas de Cronbach das subescalas do IBPDES. Os índices médios resultaram do somatório dos itens de cada subescala dividido pelo número de itens e todas as subescalas do inventário obtiveram valores de alfa de Cronbach adequados (variando entre .774 e .871), sendo indicadores de uma satisfatória consistência interna.

A ordenação decrescente dos índices médios das subescalas do IBPDES evidencia que a boa prática de “Comunicar expectativas elevadas aos estudantes” ocupa o primeiro lugar do ranking ( $m=4.0$ ,  $dp=.52$ ), seguida da boa prática “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” ( $m=3.92$ ,  $dp=.51$ ) e ainda da boa prática de “Favorecer a interação e cooperação entre estudantes” ( $m=3.90$ ,  $dp=.61$ ). Os valores médios mais baixos localizaram-se nas boas práticas de “Dar feedback imediato de desempenho” ( $m=3.47$ ,  $dp=.56$ ), “Enfatizar a organização do tempo para cada tarefa” ( $m=3.66$ ,  $dp=.56$ ). Intermediariamente ficaram as boas práticas de “Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem” e “Favorecer a ligação estudante docente-instituição”.

**Tabela 4. Médias, desvios-padrão, valores máximos e mínimos e alfas de Cronbach das subescalas do IBPDES.**

Subescalas	Índice Médio	DP	Mínimo	Máximo	Posição no ranking	alfa
Favorecer a ligação estudante docente-instituição	3.87	.56	1.80	5.00	4°	.804
Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	3.90	.61	1.70	5.00	3°	.871
Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	3.92	.51	2.20	5.00	2°	.809
Dar feedback imediato de desempenho	3.47	.56	1.90	4.70	7°	.774
Enfâse na organização do tempo para cada tarefa	3.66	.56	1.90	5.00	6°	.814
Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	4.00	.52	1.90	5.00	1°	.812
Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	3.79	.55	1.90	5.00	5°	.819

Quando efetuado o estudo correlacional entre todas as medidas de AE e autoavaliação das boas práticas verificou-se que a crença do professor acerca da eficácia do ensino ou do seu resultado (TES-F2) não apresentava valores significativos, pelo que não foi incluída no modelo de regressão, em que foram utilizadas as medidas de AE como preditores das boas práticas.

Analisados os resultados obtidos (Tabela 5) verifica-se que as variáveis de AE específica do professor (TES-F1), de AE geral (GSES) e de AE coletiva (CE-Scale) contribuem para explicar as boas práticas docentes, assumindo poder explicativo diferenciado. As análises permitem identificar a AE específica do professor (TES-F1 Crença que possui na sua capacidade para fazer o aluno aprender) como a variável que detém maior poder preditivo em relação a cada uma das boas práticas autoavaliadas pelos docentes da nossa amostra. Nesta análise de regressão as boas práticas mais explicadas pelo modelo das variáveis de AE são “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” (22.898% da variância explicada) e “Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem” (21.159% da variância explicada).

**Tabela 5. Medidas de Autoeficácia como preditores das boas práticas (n=212)**

Subescalas	R	R2	F	p	β		
					TES-F1	GSES	CE-Scale
Favorecer a ligação estudante docente-instituição	.433	.188	16.044	<.001	.229*	.196*	.181*
Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	.408	.166	13.826	<.001	.237*	.163*	.169*
Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	.498	.248	22.898	<.001	.289*	.215*	.185*
Boas práticas de feedback imediato de desempenho	.391	.153	12.502	<.001	.233*	.204*	0.68
Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	.413	.171	14.282	<.001	.221*	.246*	0.61
Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	.440	.194	16.655	<.001	2.53*	.240*	0.75
Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem	.484	.234	21.159	<.001	.308*	.190*	.160*

\*p<.05; \*\*p<.01.

Apesar da AE individual deter maior poder explicativo sobre cada uma das boas práticas, a AE coletiva também revelou ter poder preditivo em relação às boas práticas de “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa”, “Favorecer a ligação estudante docente-instituição”, “Favorecer a interação e cooperação entre estudantes” e “Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem”.

#### 4 Considerações Finais

A sociedade contemporânea vive um processo acelerado e imprevisível de mudanças e transformações nos planos sociopolítico, cultural e ético (Paiva & Sponchiado, 2011). Neste contexto, o ensino superior, como formador de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento depara-se com a imprescindibilidade de repensar as suas finalidades, objetivos junto dos estudantes que serve, que em Portugal cresceu repentinamente em termos quantitativos e em diversidade. A população estudante no ensino superior passou de 81.582 em 1978 para 356.399 em 2016. Acrescenta-se ainda a mudança do perfil do estudante típico do ensino superior, como refere Almeida, Araújo, Amaral e Dias (2012), a democratização do acesso foi certamente maior do que a democratização do sucesso dos estudantes. Assim, parece-nos muito oportuno a utilização do Inventário de Boas Práticas dos Docentes do Ensino Superior, na versão portuguesa (IBPDES) de (Chaves & Pinheiro, 2015).

Neste estudo, o IBPDES revelou em termos de consistência interna bons ajustamentos, variando as suas sete dimensões entre .774 e .871. Destacamos como menos positivo a média da dimensão “Dar feedback imediato de desempenho” com um índice médio de 3.47 assim como a dimensão “Enfâse na organização do tempo para cada tarefa” com um índice médio de 3.66 para um valor possível de 5. A amostra deste estudo demonstrou dificuldade na utilização destas importantes dimensões na sua

prática docente. Depois de um olhar mais atento sobre os resultados do IBPDES, parece-nos que as dimensões menos pontuadas neste estudo são aquelas onde a formação pedagógica poderá ter maior impacto.

Foi sabendo que, em termos comportamentais, os indivíduos com uma elevada percepção de AE enfrentam as tarefas difíceis como desafios a serem superados (e não como ameaças ou a serem evitados) e que investem mais e persistem durante mais tempo na execução da tarefa (Bandura, 1997; Scholz, Sud & Schwarzer, 2002) que entendemos explorar o poder explicativo das variáveis de AE na implementação das boas práticas docentes. Sabendo igualmente que elevada percepção de AE individual funciona como um facilitador dos processos cognitivos que podem conduzir a um melhor desempenho em diversas situações da vida (Bandura, 1997; Scholz, Sud & Schwarzer, 2002), incluindo a tomada de decisão e a realização académica (Araújo & Moura, 2011), o presente estudo pretendeu explorar, numa amostra de docentes do ensino superior, as associações entre medidas de AE individual e coletiva e o poder explicativo de ambas no exercício das boas práticas docentes à luz dos desafios do Processo de Bolonha e sua ambição de criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

A maioria dos resultados encontrados foi neste sentido, com destaque para as correlações entre as medidas de boas práticas docentes e as medidas de AE individual e coletiva. Também as análises de regressão em que foram colocadas como condições predictoras as variáveis de AE coletiva e AE individual geral e específica do professor foram reforçadoras da importância do juízo pessoal dos docentes acerca das suas próprias capacidades (percepção da AE individual) e das capacidades coletivas, incluindo os seus colegas e organização (percepção da AE coletiva), quando se trata de empregar competências pedagógicas para ensinar, tal como apontado na literatura (Bandura, Azzi & Polidoro, 2008; Prieto, 2007; Scholz, Sud & Schwarzer, 2002; Teixeira, 2009).

Cada uma das instituições de ensino superior tem responsabilidades na conceção e desenvolvimento dos seus professores, o qual se espera redundará numa melhoria da aprendizagem dos estudantes. Atualmente, e face ao que julgamos ser a necessidade de enfatizar a nova cultura académica no Processo de Bolonha, o presente estudo reforça a importância de proporcionar condições individuais e coletivas de eficácia geral e profissional aos docentes do ensino superior, uma vez que essas condições se revelaram explicativas, em parte, das boas práticas docentes.

Se Bolonha desafia o docente, desafia também a organização de ensino superior e, nela, a relação cooperativa entre docentes, fazendo com que atualmente o desafio do exercício das boas práticas docentes tenha de ser encarado como uma questão individual e coletiva.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L., Marinho-Araújo, C., Amaral, A. & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação-Revista de Avaliação do Ensino Superior*, 17 (3), 899-920. Campinas; Sorocaba, SP.
- Araújo, M. & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9 (1), 95-105.
- Bandura, A. (1997). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed). *Self-efficacy in changing societies*, 1-4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Azzi, R. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos*. São Paulo: Artmed Editora.

- Cachapuz, A. F. (2001). *Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior*. In C. Reimão (org). (2001). *A formação pedagógica dos docentes do ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.
- Chaves, M. & Pinheiro, M. R. (2012). *Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise das competências didático-pedagógicas dos docentes*. In C. Leite e M. Zabalza (Eds.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 190-204). Porto: Edição CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Chaves, M. (2007). *Vivências pedagógicas de qualidade no ensino superior: A opinião dos docentes de Enfermagem em análise*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra realizada sob a orientação da Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro.
- Chaves, M., Pinheiro, M. R. (2015). *Boas práticas docentes no ensino superior: uma questão de autoeficácia individual e coletiva*. Comunicação apresentada no Congresso: *O Ensino Superior Pós Bolonha. Tempo de Balanço, Tempo de Mudança*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciência a educação da Universidade de Coimbra.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice. In Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
- Fontaine, A. M. & Coimbra, S. (1999). *Adaptação da escala de auto-eficácia generalizada percebida* (Schwarzer & Jerusalem, 1993). In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds), *Avaliação Psicológica, Formas e Contextos* (pp. 1061 – 1069), vol. VI. Braga: APPORT.
- Leite, C. & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 73-89.
- Paiva, Y. & Sponchiado, D. (2011). A Docência Universitária: Um fenómeno Complexo. *Revista Perspectiva*, 35 (132), 171-181. Erechim.
- Pinheiro, M. R. (2010). Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: uma proposta de operacionalização. In A. Pereira; H. Castanheira; A. C. Melo; A. I. Ferreira & P. Vagos (Eds). *Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas: Atas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP*. Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, M. R (2012). *Avaliação das boas práticas associadas à aprendizagem dos estudantes do ensino superior: Princípios, desafios e implicações para a prática pedagógica docente*. In C. Leite e M. Zabalza (Eds.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 206-221). Porto: Edição CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Prieto, N. L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percebida e prática docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ribeiro, J. (1988). *Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos*. Porto: Edição do autor.
- Rodriguez, S., Núñez, J., Valle, A. & Rosário, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 2 (94), 1-7.

- Scholz, U., Donã, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de autoeficácia percebida em contextos sociais e académicos. In *Psychologica*, 51, 47-55.
- Vieira, D. A. (2010). Auto-eficácia na formação superior: Um fator protetor face ao insucesso académico? In Pereira, A. et. al., (Eds). Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas (pp. 335-361). Aveiro, I Congresso Nacional da RESAPES-AP.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario – Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docência Universitaria*. Vol. 9 (3), 75-98.

# SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFESSORES: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

**Liberata Borralho<sup>1</sup>, Adelinda Candeias<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Universidade de Évora (PORTUGAL), liber.serragrande@gmail.com*

<sup>2</sup>*Adelinda Candeias (PORTUGAL), adelindacandeias@gmail.com*

## Resumo

A função docente tem ampliado o seu campo de intervenção de acordo com as novas exigências que as transformações sociais, políticas e económicas impõem à ação educativa. Como consequência deste cenário tem-se assistido, nas últimas décadas, a um aumento dos fatores que conduzem a problemas na saúde e no bem-estar dos professores, e que levam à perda de motivação, ao aumento dos níveis de absentismo e ao abandono da profissão, podendo, ainda, prejudicar a qualidade do seu desempenho profissional e, conseqüentemente, os resultados escolares/sucesso dos alunos.

O elevado número de publicações relacionados com a saúde e bem-estar dos professores, a diversidade de indicadores e constructos utilizados na abordagem a este tema, e a sua importância justificam uma revisão sistemática e seletiva da literatura. Os estudos de revisão bibliométrica ganham cada vez mais adeptos na área da investigação, permitindo quantificar e analisar a produção de informação escrita sobre uma área do conhecimento.

Neste sentido, o estudo bibliométrico que apresentamos tem como objetivo quantificar e analisar a produção de artigos científicos sobre o bem-estar associado à atividade docente. A pesquisa bibliográfica foi realizada nas bases de dados Web of Science (WoS), onde se definiu o período de pesquisa para os anos 2012-2016. No total, 14 artigos cumpriram os critérios de validação.

O bem-estar é um conceito multidimensional que agrega vários constructos e indicadores como sejam a satisfação profissional, a auto-eficácia, a qualidade de vida, o otimismo, a resiliência, entre outros.

Palavras-chave: Saúde docente; Bem-estar ocupacional; Professor; Bibliometria

## Abstract

The teaching profession has expanded its field of intervention according to the new demands that social, political and economic transformation require the educational action. As a result of this scenario we have witnessed in recent decades, to an increase of the factors that lead to problems in the health and wellbeing of teachers, and that lead to loss of motivation, increased absenteeism levels and the abandonment of profession, and may also impair the quality of their professional performance and, consequently, school results/success of students.

The high number of publications related to the health and wellbeing of teachers, the diversity of indicators and constructs used in the approach to this issue, and its importance justifies a systematic review and selective literature. Studies of bibliometric review are becoming more adept in research, allowing quantify and analyze the production of written information on an area of knowledge.

In this sense, the bibliometric study we present aims to quantify and analyze the production of scientific articles on wellbeing associated with teaching activity. The literature search was conducted in the databases Web of Science (WoS), which defined the research period for the years 2012-2016. In total, 14 articles met the validation criteria.

The wellbeing is a multidimensional concept that aggregates various constructs and indicators such as job satisfaction, self-efficacy, quality of life, optimism, resilience, among others.

Keywords: Teachers health, professional wellbeing, teacher, bibliometrics

## 1. INTRODUÇÃO

A função docente tem ampliado o seu campo de intervenção de acordo com as novas exigências que as transformações sociais, políticas e económicas impõem à ação educativa. Como consequência deste cenário tem-se assistido, nas últimas décadas, a uma crise profunda na profissão docente, designada pela comunidade científica de “mal-estar docente”, cujos fatores conduzem a um aumento dos problemas na saúde e no bem-estar dos professores, levam à perda de motivação, ao aumento dos níveis de absentismo e ao abandono da profissão, podendo, ainda, prejudicar a qualidade do seu desempenho profissional e, conseqüentemente, os resultados escolares/sucesso dos alunos (Esteve, 1987; Lopes, 2001; Jesus, 2002; Chambel, 2016). A maioria dos estudos utilizam uma multiplicidade de indicadores e variáveis para analisar os efeitos negativos deste “mal-estar” sobre a saúde dos professores. Uma orientação complementar na prevenção e controlo da saúde destes profissionais deve ter em atenção não só os seus problemas específicos de saúde, sendo os mais comuns o stress, *burnout*, problemas da voz e músculo-esqueléticos (Scheuch, 2015), mas também as alterações do bem-estar associados à atividade docente. Na avaliação da saúde entende-se que um trabalhador está saudável não só quando não está doente, mas quando apresenta um estado de funcionamento ótimo, está motivado para o trabalho, satisfeito e comprometido com a organização e adaptado ao seu contexto laboral (Férrandez-Puig et al, 2015). A própria definição de saúde como um estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença (WHO, 1948), enquadra-se nesta perspetiva. Dispor de saúde laboral implica sentir-se competente e ativo no contexto laboral e apresentar bem-estar, energia e relações de apreço (Salanova, Llorens & Schaufeli, 2011). Assim sendo, a avaliação da saúde deve incluir também aspetos/constructos relacionados com o bem-estar profissional e com o funcionamento ótimo dos trabalhadores, como a autoeficácia, satisfação profissional, resiliência, engagement, otimismo, inteligência emocional, suporte social entre outros (Gonçalves, 2014).

O bem-estar no trabalho enquadra-se no novo paradigma da psicologia positiva, concretamente na chamada psicologia da saúde ocupacional positiva. Encontra-se na literatura uma enorme diversidade de definições e operacionalizações de bem-estar no trabalho, tal como acontece com o stress no trabalho (Chambel, 2016). Contudo, no contexto do bem-estar ainda é mais clara a inexistência de conceções claras, sendo que os investigadores escolhem conceitos/constructos diversos para o representar, incluindo aspectos negativos e positivos (Gonçalves, 2014).

Este estudo permitirá perceber quais os constructos associados ao bem-estar dos professores que intervêm na promoção da sua saúde, e incentivar a políticas de mudança que proporcionem ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação mas sobretudo como um local de motivação e aprendizagem, tanto para os alunos, como para os professores. A escola do século XXI deve ser um local agradável, no qual professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar queiram estar e se sintam estimulados ao estudo e à troca de experiências e conhecimentos. Em suma, uma escola promotora de saúde e bem-estar, na qual os professores desempenham um papel crucial para o sucesso educativo.

A partir dos anos 90 verificou-se um incremento de estudos e publicações sobre esta temática. Todavia não existem quaisquer investigações que sintetizem os resultados desses trabalhos, nem um quadro teórico que permita analisar os aspetos característicos desta área do conhecimento, situações que salientam a necessidade da realização de estudos que quantifiquem e analisem a produção de informação escrita sobre o bem-estar dos professores.

Os estudos bibliométricos têm assumido grande importância ao analisar as publicações efetuadas na área da saúde e psicologia procurando avaliar a sua frequência e qualidade, bem como examinar possíveis temas emergentes (Quevedo-Blasco, 2013).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Unidade de análise

Foi efetuada uma pesquisa de artigos científicos que abordavam a saúde ocupacional dos professores de acordo com a definição da WHO (1948), isto é, como um estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença. Estes documentos deviam constar na base de dados *Web of Science* (WoS) e a sua publicação devia ter ocorrido entre 2012-2016.

## 2.2. Materiais

Utilizou-se a base de dados eletrónica *Web of Science* (WoS) detida pela empresa *Thomson Reuters*. A WoS é considerada pela comunidade científica a principal base de dados, integrando as principais revistas publicadas em diversos países e em várias línguas. Esta base de dados apresenta um conjunto de características que a torna atrativa no cálculo de indicadores bibliométricos.

## 2.3. Desenho e procedimentos

Esta investigação insere-se num paradigma interpretativo, com uma abordagem mista, pois apesar de quantificar variáveis e indicadores apresenta uma índole descritiva baseada numa análise documental. Para a redação do presente artigo foram adotadas as recomendações de Hartley (2012). O objetivo deste estudo era quantificar e analisar a produção de artigos científicos sobre os constructos de bem-estar, provenientes do trabalho, relacionados com a saúde dos professores. Estes deviam obedecer a um conjunto de critérios de inclusão, nomeadamente: (a) ter sido publicados entre os anos 2012-2016; (b) integrar a base de dados WoS; (c) ser designado como “artigo”; (d) ter como palavras-chave “bem-estar” e “professor”; e (e) estar publicado nos idiomas de inglês, português e espanhol. Outros artigos aos quais se teve acesso na pesquisa realizada sobre o tema não foram considerados nesta análise, pois pretendia-se restringi-la aos estudos que relacionassem os vários constructos associados ao bem-estar com a saúde ocupacional dos professores.

A seleção dos trabalhos publicados entre 2012-2016 foi efetuada em setembro de 2016. Às palavras-chave utilizadas na pesquisa foram aplicados os respetivos indicadores booleanos. As palavras-chave adotadas foram inseridas no campo “pesquisa avançada”, procurando-se analisar os artigos que tinham no seu título ou tópico os termos definidos. Do processo de levantamento bibliográfico resultaram 171 trabalhos. Após a aplicação dos critérios de inclusão supracitados, a amostra final de estudos incluiu 14 artigos.

**Tabela 1-** Indicadores bibliométricos utilizados

A explicação destes conceitos baseou-se em Navarrete-Cortes, Quevedo-Blasco, Chaichio-Moreno, Ríos e Buela-Casal (2009), e Quevedo-Blasco, Zych e Buela-Casal (2014).

Indicador	Definição
<b>Noc (número de documentos)</b>	Número de documentos, artigos ou revisões, oriundos de cada país. Quando um trabalho é da autoria de investigadores de diferentes países, a publicação é tida em consideração para cada um deles.
<b>Nres (número de investigadores e/ou autores)</b>	Número total de investigadores ou autores de cada país. Cada investigador/ autor é alocado ao seu país, não se levando em conta o local onde a publicação teve origem.



<b>Prod (produtividade)</b>	Quociente entre o número de documentos (Ndoc) e o número de investigadores/autores (Nres). Permite realizar comparações relativamente à atividade científica de diferentes países.
-----------------------------	--

Relativamente aos indicadores bibliométricos utilizados, estes encontram-se definidos na tabela 1. Por fim, foi utilizado o *software* Microsoft Excel 2013 para criar a base de dados referente aos documentos selecionados, bem como para efetuar a sua análise.

### 3. RESULTADOS

Após a pesquisa, observou-se que 14 documentos cumpriam os critérios de inclusão determinados. Na tabela 2 é possível analisar, a distribuição das publicações pelos anos selecionados.

**Tabela 2** - Distribuição das publicações por ano (2012 a 2016)

Anos	2012	2013	2014	2015	2016
<b>Nº Publicações</b>	0	0	4	5	5

Relativamente à distribuição das publicações durante os cinco anos, constatamos na tabela 2 que os anos com maior número de publicações foram os de 2015 e 2016 com 5 publicações cada.

A palavra-chave mais encontrada no total dos 14 artigos foi “bem-estar”.

A amostra utilizada variou entre os 4 e os 6.580 participantes. Os estudos quantitativos apresentaram amostras que variam entre os 49 e os 6580 participantes, sendo que apenas dois estudos foram realizados com grandes amostras (6580 e 2549 participantes). A maioria destes estudos envolvem professoras dos ensinos básico e secundário. Por sua vez, os três estudos qualitativos, de revisão sistemática da literatura, apresentaram amostras de 4, 25 e 71 artigos. A média de participantes por estudo situa-se nos 474 nas abordagens quantitativas e 33 artigos nas qualitativas.

Quanto à língua em que foram escritos os artigos, observou-se que todos se encontravam escritos em inglês, não se encontrando qualquer registo de artigo escrito em espanhol ou português.

No caso da localização geográfica dos estudos realizados, existiu um domínio dos Estados Unidos da América (EUA), sendo o país com mais publicações ( $n=4$ ; 28,6%) e número de autores ( $n=14$ ; 28,6%).

Os indicadores bibliométricos número de documentos (Ndoc), número de investigadores (Nres) e produtividade (Prod), para cada país, estão descritos na tabela 4. Podemos aferir que os EUA é o país com maior número de documentos (Ndoc) e de investigadores (Nres). Por outro lado, os países com maior índice de produtividade (Prod) foram a Hungria e a Noruega.

**Tabela 4** – Resultados dos indicadores bibliométricos

Ndoc: número de documentos; Nres: número de investigadores; Prod (produtividade): número de documentos (Ndoc) / número de investigadores (Nres).

<b>País</b>	<b>Ndoc</b>	<b>Nres</b>	<b>Prod (Ndoc/Nres)</b>
África do Sul	1	3	0,3
Austrália	2	6	0,7
Canadá	1	3	0,3
Espanha	1	3	0,3
Hong Kong	1	2	0,5
Hungría	1	1	1
Malásia	1	8	0,1
Noruega	1	1	1
Reino Unido	1	8	0,1
EUA	4	14	0,07
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>49</b>	<b>4,27</b>

#### 4. CONCLUSÕES

A relevância da indexação e análise das revistas científicas que constam na WoS, detida pela Thomson Reuters, é atualmente objeto de interesse no âmbito da investigação. Daí que, por exemplo, sejam comuns os estudos sobre a internacionalização das revistas ou que avaliem a expansão da base de dados em causa. Além disso, também é frequente a existência de estudos bibliométricos que explorem temas emergentes e que examinem a investigação já efetuada sobre um determinado tema num período temporal específico (Quevedo-Blasco et al., 2014).

As palavras-chave encontradas nos vários estudos estão em consonância com as definidas para esta pesquisa bibliográfica, ou seja, as palavras-chave encontradas nos estudos são as relacionadas com os vários constructos associados ao bem-estar, sendo o “bem-estar” aquela que mais surge.

Na metodologia utilizada nos vários estudos analisados, destacam-se as abordagens quantitativas (modalidade de survey) e a predominância dos estudos transversais. Salienta-se, assim, a necessidade da realização de estudos do tipo longitudinal por forma a se compreender melhor os fenómenos e a sua variação ao longo do tempo. Seria benéfico em investigação sobre a temática da saúde e bem-estar dos professores, mais estudos com a utilização de outro tipo de abordagens, nomeadamente as qualitativas ou mistas, assim como de modalidades/designs que permitam estudar os problemas em profundidade e intervir sobre a realidade, tais como os estudos de caso ou investigação/formação-ação. Por um lado, os estudos de caso podem esclarecer a compreensão do fenómeno em estudo, e podem proporcionar a descoberta de um novo significado. Segundo Merriam (1988) o que caracteriza os estudos de caso qualitativos é a descoberta de novas compreensões, relações e conceitos, mais do que verificação de hipóteses pré-determinadas. Pode esperar-se que nos estudos de caso se revelem relações e variáveis anteriormente desconhecidas. Por outro lado a modalidade de investigação-ação e/ou investigação-formação, que tem sido utilizada em estudos de desenvolvimento profissional dos professores, também nos parece uma metodologia válida nesta temática, orientada para a melhoria da saúde e qualidade de vida dos professores.

As amostras, na maioria dos estudos, envolvem, essencialmente, professoras do ensino básico e secundário, e variam de 4 a 6.580 participantes. Salienta-se o facto de a maioria dos estudos apresentarem grandes amostras, características dos estudos quantitativos e das modalidades de survey.

O presente estudo bibliométrico demonstrou que os principais constructos/conceitos associados à saúde e bem-estar docente são o stresse e o *burnout* como “indicadores negativos”, e o engagement, satisfação profissional, auto-eficácia, resiliência, inteligência emocional e estilos de vida como “indicadores positivos”.

Depois da seleção dos documentos que cumpriam os critérios de inclusão definidos, procedeu-se à sua análise, onde se concluiu que os anos de 2015 e 2016 registaram um maior número de publicações, sendo que em 2012 e 2013 não foram realizadas quaisquer publicações nesta temática. Observa-se uma tendência para o aumento do número de estudos de 2012 para 2016, nomeadamente nos últimos dois anos, facto este que está em consonância com a generalidade dos estudos internacionais. De referir que este aumento, indicia uma maior preocupação e interesse dos investigadores por esta área. Das 13 revistas onde se publicaram os 14 artigos, a “Teaching and Teacher Education” foi a que obteve mais publicações (2 publicações). Os artigos estão publicados em revistas relacionadas com as áreas da educação, medicina e psicologia.

O stresse e *burnout* são os constructos mais estudados, aspeto que pode ser explicado pelo interesse que vários investigadores atribuem a esse tema, mas também pela íntima relação estabelecida entre o bem-estar e estas variáveis/indicadores. Ademais, o estudo do stresse e *burnout* na profissão docente tem ocupado uma posição central na investigação a nível internacional desta área, especialmente pelo aumento dos vários fatores geradores destes problemas.

A língua inglesa foi a única presente nos documentos selecionados. Verifica-se um domínio das publicações efetuadas no continente americano (EUA com quatro publicações e Canadá com uma) e europeu (com quatro publicações), o que pode indicar que nestas regiões se dá maior preponderância ao assunto em causa. É necessário salientar que a amostra de revistas oriundas da América na WoS é elevada quando comparada com as publicações com origem na Europa, o que poderá ter enviesado alguns dos resultados obtidos. Quanto aos indicadores número de documentos (Ndoc) e número de investigadores (Nres) demonstrou-se que os EUA apresenta os valores mais elevados para estes parâmetros, assumindo-se a Hungria e a Noruega como os países mais produtivos. De referir o facto de Portugal não apresentar quaisquer estudos nesta base de dados sobre este assunto, nos anos definidos. Na realidade, em Portugal, os poucos estudos realizados nesta área incidem apenas nas variáveis stresse, burnout e bem-estar (e.g. Saúl, 2002; Patrão, 2012; Gomes, 2010).

Como conclusão, sugere-se que, devido à relevância do tema, deveria ser-lhe dada maior ênfase por parte da investigação em ciências da educação, com a publicação de mais estudos em revistas indexadas às várias bases de dados e procurando-se avaliar, sempre que possível, o fluxo das publicações realizadas, bem como a sua qualidade. Os estudos nesta área deverão adotar uma uniformização no que refere a definições, procedimentos e interpretações por forma a tornar a investigação mais consistente ao nível dos resultados (Scheuch, 2015). Verifica-se que alguns estudos nacionais e internacionais não utilizam instrumentos de avaliação específicos para os professores. Tendo em conta as particularidades inerentes ao desempenho profissional do professor, ao proceder a uma avaliação com um instrumento generalista, não serão tidas em consideração as problemáticas específicas da profissão (Patrão, 2012).

Outro aspeto que traduz a necessidade de realizar mais investigações sobre o bem-estar docente prende-se com a importância da relação entre este tema, a saúde do professor e processo de ensino e aprendizagem. A investigação nesta área irá beneficiar não só a saúde e bem-estar dos professores, mas também a qualidade do ensino e o sucesso das aprendizagens, fornecendo, também, importantes contributos para a implementação de políticas educativas efetivas.

Em Portugal urge a necessidade fazer uma avaliação da saúde e bem-estar dos professores, identificando não só os problemas de saúde que os afetam, mas também aspetos/constructos relacionados com o bem-estar profissional e com o funcionamento ótimo dos trabalhadores, de acordo com o conceito de saúde da OMS, (autoeficácia, satisfação profissional, resiliência, engagement, otimismo, inteligência emocional, suporte social entre outros) contribuindo, desta forma, para sensibilizar as entidades governamentais para a adoção de políticas que promovam a saúde e o bem-estar dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Existem, contudo, alguns estudos, a nível nacional, em professores, nos quais foram obtidos níveis significativos de stresse e *burnout* que afetam a qualidade de vida e saúde dos mesmos (David e Quintão, 2012; Gomes, Peixoto e Silva, 2012; Patrão, Rita e Silva, 2012; Gomes, Oliveira, Esteves e Avelos, 2013; Briga, 2013), contudo não existem estudos que avaliem a saúde destes profissionais de acordo com o conceito de saúde definido pela Organização Mundial de Saúde.

As medidas a adotar não devem ser apenas em relação ao atendimento médico, mas também nas políticas de prevenção e de promoção da saúde, além da melhoria das condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação. A intenção primordial é incentivar políticas de mudança que promovam ambientes educativos saudáveis, isto é, que vejam a escola não só como uma fonte de informação mas sobretudo como um local de motivação e aprendizagem, tanto para os alunos, como para os professores. O que se pretende é que a escola atual seja um local de transposição do conhecimento e também de produção de novos conhecimentos. Que seja um local no qual professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar queiram estar e se sintam estimulados ao estudo e à troca de experiências e conhecimentos. Em suma, uma escola promotora de saúde e bem-estar.

Foco, ainda, a necessidade de intervir ao nível da formação inicial e continua com o objetivo de ajudar os professores a adaptar-se à mudança e gerir os fatores e as situações que lhes provocam mal-estar e doença, assim como programas de promoção do bem-estar docente. Num estudo protagonizado por Jesus (1998) que visou a aplicação de um programa de bem-estar em professores, os resultados foram bastante reveladores dos benefícios deste curso de formação para o bem-estar dos professores participantes, pois verificou-se uma diminuição significativa do stresse profissional, das crenças irracionais e um aumento da percepção subjectiva do bem-estar profissional. Deveriam ser aprofundados sobretudo os temas da gestão da indisciplina e do trabalho em equipa e incluída a análise de temas do âmbito da Psicologia da Saúde Ocupacional, nomeadamente tipos de personalidade e gestão do stresse, estilos de vida saudável e educação para a saúde. O estudo realizado por Patrão et al (2012) perspetiva a relevância de uma intervenção em gestão emocional do stresse com professores, que está para além dos aspetos curriculares gerais. Neste sentido, já alguns autores apelam para o desenvolvimento de uma intervenção que se foque nas necessidades de supervisão contínua dos professores, ao nível das suas competências pessoais e sociais.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acton, R., Glasgow, P., Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts : A Review of the Literature, *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8).
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 3410(December), 1–21. <http://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Briga, D. (2013). *Atitudes face à Mudança e Burnout - Um estudo com docentes da Universidade do Minho*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão. Braga.
- Chambel, M. (2016). *Psicologia da Saúde Ocupacional*. Lisboa: Edições Pactor.
- David, I., & Quintão, S. (2012). *Burnout em Professores: a sua Relação com a Personalidade, Estratégias de Coping e Satisfação com a Vida*. *Revista Científica da Ordem dos Médicos*, 25(3), 145-155.
- Esteve, J. (1987). *El Malestar Docente*. Barcelona: Laia.
- Gonçalves, S. (2014). *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações: princípios e práticas*. Lisboa: Edições Pactor.
- Gomes, R., Montenegro N. & Peixoto, A. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*; 22 (3), 587-597.
- Gomes, R.; Peixoto, A. & Silva, R. (2012). Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 38, n. 2, 357-371.
- Hansen, A., Buitendach, J. H., & Kanengoni, H. (2015). Psychological capital, subjective well-being, burnout and job satisfaction amongst educators in the Umlazi region in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, 13(1), 1–10. <http://doi.org/10.4102/sajhrm.v13i1.621>

- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143–154. <http://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143-160.
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: ASA Editores.
- Katz, D. A., Greenberg, M. T., Jennings, P. A., & Klein, L. C. (2016). Associations between the awakening responses of salivary  $\alpha$ -amylase and cortisol with self-report indicators of health and wellbeing among educators. *Teaching and Teacher Education*, 54, 98–106. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.012>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76–82. <http://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 157–167. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120525>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moy, F. M., Hoe, V. C. W., Hairi, N. N., Buckley, B., Wark, P. A., Koh, D., Bueno-de-Mesquita, HB & Bulgiba, A. M. (2014). Cohort study on clustering of lifestyle risk factors and understanding its association with stress on health and wellbeing among school teachers in Malaysia (CLUSTER) - a study protocol. *BMC Public Health*, 14(1), 611. <http://doi.org/10.1186/1471-2458-14-611>
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M., & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4(4), CD010306. <http://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2>
- Navarrete-Cortes, J., Quevedo-Blasco, R., Chaichio-Moreno, J., & Ríos, C. (2009). Análisis cuantitativo de la productividad en psicología de las revistas en la Web of Science. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 131-143.
- Patrão, I., Rita, J. & Maroco, J. (2012). Avaliação do burnout em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health*, 2012, Vol. 1(2), 179–188.
- Quevedo-Blasco, R. (2013). Revistas Iberoamericanas de Psicología indexadas en el Journal Citation Reports de 2011. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 1-10.
- Quevedo-Blasco, R., Zych, I., & Buela-Casal, G. (2014). Sleep apnea through journal articles included in the Web of Science in the first decade of the 21st century. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5, 39-53.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. <http://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. (2011). Yes, I can, I feel good, and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology. An International Review*, 60, 255–285.

- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(20), 347–56. <http://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Stanculescu, E. (2014). Psychological predictors and mediators of subjective well-being in a sample of romanian teachers. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 46, 37–52.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- WHO (1948). *Officials Records of the World Health Organization*, nº 3/4, 2, p.100. Geneve: UN, WHO.
- Zhang, Y. P. W. L. (2014). Perceived school culture , personality types , and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong, *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2).

08

**ENSINO  
SUPERIOR**

# O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO (CPC) DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) DO BRASIL: UM CONCEITO ÚNICO PARA UMA REALIDADE EDUCACIONAL MÚLTIPLA

Leo Lynce Valle de Lacerda<sup>1</sup>, Cássia Ferri<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidade do Vale do Itajaí (BRASIL), leolynce@univali.br*

<sup>2</sup>*Universidade do Vale do Itajaí (BRASIL), cassia@univali.br*

## Resumo

Apresenta o Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil e seu principal indicador de regulação, o Conceito Preliminar de Curso-CPC. É examinada a premissa de que este é generalizável para todas as áreas de graduação e organizações acadêmicas do país. Tal premissa parte da ideia de que a qualidade de um curso pode ser aferida por um *input* de qualidade: percentual de mestres, doutores e docentes em regime parcial ou integral, organização didático-pedagógica e infraestrutura, e seu *output*, a média do desempenho dos concluintes do curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). E ainda, a relação é similar para as áreas e instituições avaliadas. Utilizou-se 55 áreas de graduação nas universidades, faculdades e centros universitários. As relações entre os insumos e a nota ENADE foram examinadas por regressão linear múltipla, retendo-se aquelas que apresentaram correlações semiparciais significativas a 5%. O resultado mostrou ausência de relação em onze das 55 áreas. Nas demais os insumos com maior frequência de correlações foram as notas da infraestrutura e dos doutores, com variações entre as áreas. A frequência observada de correlações significativas foi maior que a esperada para as universidades públicas e menor que a esperada para as faculdades privadas, indicando que o CPC tem mais propriedade para as primeiras do que as segundas. O CPC não exibiu uma relação entre *input* e *output* independente das áreas e instituições, não podendo ser utilizado como indicador de qualidade sem uma avaliação qualitativa do contexto da instituição e do curso.

**Palavras chave:** Sistema de Avaliação, SINAES, ENADE, Conceito Preliminar de Curso.

## Abstract

Presents the evaluation System of higher education in Brazil and its primary regulation index, the Preliminary Concept of Course-CPC. It was examined the premise that this is generalizable to all areas of graduation and academic organizations in the country. This premise means the quality of a course can be measured by an input of quality: percentage of masters, doctors and teachers in partial or full regime, didactic-pedagogical organization and infrastructure, and its output, the average performance of the graduates of the course at the National Examination performance of students (ENADE). In addition, this relationship is similar in areas and institutions. It was examined 55 areas in universities, colleges, and universities. Relations between the inputs and the ENADE were examined by multiple linear regression, retaining those who have semipartial correlations at 5% significance. The result showed a lack of relations in eleven of the 55 areas. In others the inputs with greater frequencies correlations were the infrastructure and of the doctors, with variations between the areas. The frequency observed significant correlation was greater than expected for public universities and lower than expected for the private colleges, indicating that the CPC has more property to the first than the second. The CPC not exhibited a relationship between input and output independent of the areas and institutions, and may not be used as an indicator of quality without a qualitative assessment of the context of the institution and the course.

**Key words:** Evaluation System, SINAES, ENADE, Preliminary concept of Course



## INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES foi aprovado pela Lei nº. 10.861 (BRASIL, 2004a). Considerado como uma evolução no processo de avaliação da Educação Superior Brasileira (WEBER, 2010, p. 1259), teve como objetivo avaliar as Instituições de Educação Superior (IESs), seus cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos seus estudantes. Para tanto estruturou-se em três grandes modalidades:

- A avaliação das IESs (Avalies): realizada por meio de uma autoavaliação e uma avaliação externa
- A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que identifica as condições de ensino oferecidas pela instituição por meio de uma comissão de avaliadores específicos da área do curso que dispõe de um instrumento padrão para a avaliação.
- A avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE), um exame de desempenho dos estudantes concluintes dos cursos.

O sistema foi pautado em princípios fundamentais (BRASIL, 2004b, pp. 86-93), entre os quais se destacam: responsabilidade social com a qualidade da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada e Continuidade do processo avaliativo.

Sinalizava-se a passagem de um modelo de regulação para um modelo de avaliação democrática (CONTERA, 2002, p.134), em que os processos avaliativos são baseados em colaboração e participação, ao invés de um enfoque competitivo, e os indicadores utilizados apontariam para a qualidade institucional como um todo e não apenas para o desempenho, que no novo sistema estaria representado por apenas uma das modalidades, o ENADE<sup>1</sup>. A avaliação das IESs brasileiras abandonava um modelo quantitativo (o Exame Nacional dos Cursos) para um modelo misto. Contera (2002, p.134) destaca que neste modelo, autorregulador, do ponto de vista filosófico,

[...] critica-se a racionalidade instrumental como sendo incapaz de argumentar a qualidade valorativa dos fins com os quais se relaciona. Recupera-se o interesse emancipatório concebido não exclusivamente como o interesse cognoscitivo prático da ciência, como interesse emancipador através da auto-reflexão.

Suas diretrizes caracterizaram esta intenção e, apoiados em pressupostos tanto acadêmicos quanto políticos, estabeleciam seis pontos-chave: a participação ativa dos sujeitos; os valores acadêmicos fundamentais; o papel das IESs como instituições estratégicas para as políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social; o papel do Estado; o recredenciamento periódico das IESs e a implantação de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional (BRASIL, 2004, p. 10-11).

Estas diretrizes apontavam diretamente para um processo de avaliação em que, por um lado, avaliados também seriam avaliadores, de forma que “[...] o sujeito do processo pode ser também objeto de avaliação em determinadas etapas e sempre de acordo com as normas estabelecidas” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 119); o processo fosse marcado pela liberdade institucional de estabelecer seus princípios norteadores e sua relação com a realidade em que se insere e a figura da universidade considerada como parte fundamental no estabelecimento de políticas sociais. Por outro lado, se explicitava o papel do Estado como agente regulador para a promoção contínua da qualidade da educação superior. Este delicado equilíbrio entre autonomia institucional em seu processo de autorregulação e regulação externa por meio do Estado é apontado no documento inaugural do novo sistema:

(1) o deslocamento de centro de avaliação de uma prova para um conjunto diversificado de instrumentos, (2) a integração dos instrumentos de avaliação e de informação e dos processos avaliativos desenvolvidos por diferentes órgãos do Ministério da Educação e dos sistemas estaduais, (3) a valorização dos aspectos qualitativos e interpretativos nos processos e

---

<sup>1</sup> Segundo Pedrosa e colaboradores (2013, p. 58), é provável que o Brasil tenha sido o primeiro país a utilizar o exame de desempenho de estudantes do ensino superior como uma componente permanente em um sistema de avaliação.

instrumentos, (4) a institucionalização de programas permanentes de capacitação de avaliadores, (5) a criação e consolidação da cultura de auto-avaliação nas Instituições de Ensino Superior, e (6) a implantação de processos de meta-avaliação. (RISTOFF, 2004, p.179).

Os principais pontos de mudança do Sinaes em relação às práticas avaliativas anteriores foram: a diversificação de instrumentos para atender a pluralidade institucional; o retorno dos aspectos qualitativos nos processos avaliativos; a natureza contínua deste processo e o aspecto formativo e emancipatório da avaliação, pautado na investigação, autorreflexão e autotransformação institucional. Por meio da interação entre suas três modalidades: a avaliação somativa do processo de ensino, configurada no desempenho dos alunos no ENADE, a avaliação por pares para os cursos (ACG) e a avaliação formativa de toda a instituição, por meio do processo contínuo de autoavaliação dirigido pela CPA – a Avalies, o sistema previa sua autorregulação, a partir de sua meta-avaliação (prevista no item 3.3.3 na proposta original do Sinaes, BRASIL, 2004b, p. 112).

Após mais de dez anos a proposta inicial de uma dinâmica entre as três modalidades (que efetivasse o processo de avaliação e conseqüentemente obtivesse recortes adequados para a regulação) não ocorreu da maneira idealizada, conforme demonstrado no decorrer deste trabalho. O ENADE se transformou em principal modalidade: os índices derivados dos seus resultados foram (e são) utilizados de forma automática nos processos regulatórios de renovação de reconhecimento de curso e a ACG somente nos processos de reconhecimento ou nas renovações de reconhecimento em que o curso não é contemplado no ENADE. A relação entre Avalies e ACG se resume a um único indicador que trata da inserção da IES no contexto socioeconômico regional, a ser elaborado pela CPA para apreciação da comissão de avaliação externa na ACG. Não ocorre relação direta entre Avalies e ENADE e nem a Avalies é considerada de alguma forma na construção dos índices de regulação CPC e IGC, que incluem insumos voltados ao desempenho dos estudantes e cursos de graduação e pós-graduação.

Espera-se que a Avalies, como processo maior de avaliação frente às duas outras modalidades, utilize os resultados destas últimas em seu processo de autoavaliação. Mas os resultados da Avalies, expostos nos relatórios de autoavaliação publicados bianualmente, não são considerados no processo regulatório, ou seja, findam em si mesmos, não provocando movimentos posteriores no sistema de avaliação. Parte destes relatórios nem poderiam ser utilizados para tal fim. Um estudo realizado pelo INEP acerca dos relatórios de autoavaliação (Inep, 2011) mostrou que parte das Comissões Próprias de Avaliação “apontam a falta de compreensão do seu propósito dentro do universo institucional (p. 96), e “mais da metade dos relatórios analisados situaram-se nas faixas 3 e 4, ou seja, sem a devida análise” (p. 83).

Em relação ao ENADE, apesar do CPC ter sido utilizado desde o ano 2008 pela mídia como um índice de classificação da qualidade das IESs, não foram realizados suficientes estudos que permitam caracterizar as relações entre os insumos utilizados para o CPC e o desempenho dos estudantes expresso no ENADE, e conseqüentemente expor a “estrutura” causal entre estes insumos escolhidos como indicadores da qualidade do curso e o índice final desta qualidade, o desempenho do estudante concluinte. Diante deste panorama, propôs-se neste estudo uma investigação do Conceito Preliminar de Curso - CPC, por meio da relação entre o desempenho aferido no triênio 2008-2010 do ENADE com os indicadores de qualidade utilizados em seu no cômputo. Examinou-se a premissa de que o CPC pode ser generalizado para todo o contexto educacional brasileiro. Os objetivos do estudo foram:

1. Caracterizar o desempenho dos cursos das IESs no triênio 2008-2010 do ENADE, por meio da nota contínua do ENADE.
2. Analisar as relações dos indicadores considerados como insumos, ou seja, as notas padronizadas de mestres, doutores, docentes em regime parcial ou integral, organização didático-pedagógica e infraestrutura com o desempenho.
3. Analisar as relações entre os tipos de instituições: universidades públicas e privadas, centros universitários privados e faculdades privadas.
4. Estabelecer o grau de generalização do CPC.

Para o alcance destes objetivos, o estudo utilizou técnicas estatísticas e análises qualitativas que serão desenvolvidas nos itens que seguem. Deste modo, o trabalho está constituído por uma breve explicação sobre a constituição do SINAES e do CPC e a descrição da metodologia utilizada para produção e análise dos dados. Em seguida, faz-se a síntese dos principais resultados obtidos e as considerações finais.

## O SINAES E O CPC

O ENADE<sup>2</sup> consiste em um exame dividido em duas provas: Formação Geral e Componente Específico, além de um questionário socioeconômico de 54 questões que o estudante responde *on-line* antes de realizar a prova. A prova de formação geral consiste em dez questões, oito de múltipla escolha, com 60% do peso da prova e duas dissertativas, com 40% do peso da prova. A prova do componente específico contém 30 questões, 27 de múltipla escolha, que compõem 85% do peso da prova e as três últimas questões dissertativas, com 15% do peso da prova. O desempenho dos estudantes, tanto ingressantes<sup>3</sup> quanto concluintes, chamado “nota ENADE” ou “ENADE contínuo”, é calculado com base nestas duas provas, com peso de 75% para a prova de componente específico e 25% para a de formação geral.

A partir da nota final calculada<sup>4</sup>, constrói-se, para cada curso das áreas que foram avaliadas no exame, outro indicador: O IDD – indicador de diferença entre o desempenho esperado e o observado. Este é construído a partir de uma equação linear que tem como variáveis: a nota do ENADE, a proporção de estudantes ingressantes cujo pai e/ou a mãe tem nível superior de escolaridade, a razão entre o número de concluintes e o número de ingressantes, a proporção de docentes com título mínimo de doutor, proporção de docentes com título mínimo de mestre, a proporção de docentes com regime de trabalho integral ou parcial, a proporção de alunos que avaliaram positivamente um aspecto da infraestrutura do curso e a proporção de alunos que avaliaram positivamente um aspecto da organização didático-pedagógica do curso. Os dois índices contínuos são utilizados para construção do Conceito Preliminar do Curso – CPC. Este é calculado a partir da seguinte fórmula<sup>5</sup>:

$$\text{CPC} = (0,20 * \text{NPD}) + (0,05 * \text{NPM}) + (0,05 * \text{NPR}) + (0,05 * \text{NI}) + (0,05 * \text{NO}) + (0,30 * \text{NIDD}) \\ + (0,15 * \text{NIng}) + (0,15 * \text{NConc})$$

Os insumos utilizados para o cálculo são:

- NPD, NPM e NPR<sup>6</sup> se referem aos percentuais de doutores, mestres e docentes em regime de tempo integral ou parcial, provenientes do Censo da Educação Superior. As notas referentes à infraestrutura (NF) e organização didático-pedagógica são obtidas no questionário socioeconômico preenchido pelo estudante que presta o ENADE.
- O percentual de respostas satisfatórias na pergunta referente à infraestrutura, padronizada (NI). A pergunta do questionário do ENADE<sup>7</sup> sobre infraestrutura que foi utilizada é a seguinte: “Aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para todos os alunos?”<sup>8</sup>
- O percentual de respostas satisfatórias na pergunta referente aos planos de ensino, padronizada (NO). A pergunta do questionário do ENADE sobre a organização didático-pedagógica utilizada foi a seguinte: “Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina?”<sup>9</sup>. A partir desta pergunta, considerou-se como tendo avaliado positivamente a organização didático-pedagógica os alunos que responderam que todos os planos de ensino contêm esses aspectos.

Os demais insumos são aqueles derivados do ENADE, já mencionados anteriormente: NIDD, o IDD contínuo; NIng, a nota dos ingressantes e NConc, a nota dos concluintes, também padronizados como as demais variáveis.

<sup>2</sup> A descrição aqui realizada refere-se à forma como o exame era realizado e os índices eram construídos até 2010.

<sup>3</sup> A partir de 2011 a nota dos ingressantes não foi mais computada.

<sup>4</sup> A partir de 2008 somente a nota dos concluintes foi utilizada para calcular o ENADE contínuo.

<sup>5</sup> Com algumas modificações na notação das variáveis para melhor compreensão do leitor.

<sup>6</sup> As três notas referem-se a notas padronizadas por meio de uma transformação estatística conhecida como normal reduzida, realizada a partir dos percentuais encontrados para cada IES em relação às médias e desvios-padrões de todos os cursos do Brasil para uma dada área.

<sup>7</sup> Transcreve-se aqui literalmente o que prescrevia a nota técnica do Inep que tratava do CPC referente ao ENADE 2008. Essa mesma transcrição foi realizada para o indicador relativo aos planos de ensino. Notar que para o resultado do ENADE de 2011 o cálculo das notas destes dois indicadores foi modificado, passando-se a utilizar pesos para cada alternativa de cada uma das questões.

<sup>8</sup> As alternativas de resposta são: (A) = Sim, em todas elas. / (B) = Sim, na maior parte delas. / (C) = Sim, mas apenas na metade delas. / (D) = Sim, mas em menos da metade delas. / (E) = Não, em nenhuma. A partir desta pergunta, considerou-se como tendo avaliado positivamente a infraestrutura os alunos que responderam (A) ou (B).

<sup>9</sup> A) = Sim, todos contêm. / (B) = Sim, a maior parte contém. / (C) = Sim, mas apenas cerca da metade contém. / (D) = Sim, mas apenas menos da metade contém. / (E) = Não, nenhum contém.

A fórmula do CPC expõe a lógica de sua construção: o conceito de um curso deriva em parte da qualidade do seu corpo docente (30% da nota), aqui expressa pelos percentuais de mestres e doutores e pelo regime de trabalho em tempo parcial e integral, relativizados em desvios da média derivados da transformação normal, pela opinião dos estudantes que responderam ao questionário socioeconômico do ENADE (10% da nota), duas das 54 questões do formulário, e majoritariamente do desempenho expresso pelos ENADE e IDD contínuos (60% da nota).

Observa-se a heterogeneidade das variáveis que compõem o CPC como seus insumos: as primeiras delas consistem em dados objetivos informados pela própria IES. Contrário à isto, NI e NO advêm da opinião dos estudantes em relação a somente duas questões do questionário, que pretendem dar indicação acerca da qualidade da infraestrutura e da organização didático pedagógica do curso. Em síntese: O CPC, que consiste hoje no principal índice da “qualidade” de um curso utilizado para a regulação da Educação Superior brasileira, “revela” esta “qualidade” por meio de suas duas “pontas”, quais sejam, a entrada: qualificação docente (NPM e NPD), regime docente (NR), infraestrutura (NI) e organização didático-pedagógica (NO) do curso; e a saída: desempenho discente aferido por meio do seu desempenho em dois momentos (NI<sub>ng</sub> e NConc) e pela diferença de desempenho agregada (NIDD).

Note-se que o conceito exposto nesta equação, que é utilizada de forma geral por todas as áreas avaliadas pelo ENADE, em todo o território nacional, traduz uma relação única estabelecida entre a “entrada” e a “saída”. O CPC parte da afirmação de que podemos aferir a qualidade de um curso por meio destas variáveis, pois elas constituem variáveis mensuráveis do processo de formação do estudante, de tal forma que outras variáveis não produzem modificação suficiente do produto (o desempenho) para que mascarem o efeito das primeiras. E mais, este processo de entrada e saída tem similaridade nas áreas avaliadas, independente, ou pelo menos, com pouca influência, de fatores como o contexto regional em que a IES está inserida, sua forma de organização e sua relação com a geração dos recursos necessários para sua existência. Estas premissas são o objeto de estudo da caracterização a seguir realizada.

## METODOLOGIA DE ESTUDO

A metodologia utilizada se apoiou na ideia de que a avaliação da qualidade de ensino de uma instituição deve se pautar na articulação entre os pressupostos epistemológicos que a fundamentam, o exame de indicadores que expressam esta qualidade e as interrelações subjetivas que a caracterizam. Considera-se necessária a utilização de medidas, desde que estas não sejam o final do processo avaliativo, pois, como aponta Dias Sobrinho, “não basta, portanto, apenas conhecer a estrutura aparente e enumerar os produtos de uma instituição” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 95). É necessário que se faça uma avaliação qualitativa dos resultados provindos dos indicadores quantitativos, para que se possa conhecer a complexidade de relações pelas quais tais indicadores somente revelam recortes, ou “pontas de icebergs” da verdadeira estrutura institucional.

O universo da pesquisa foi delimitado com base nos resultados publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constantes nas planilhas de conceito preliminar dos cursos (CPC). O universo foi delimitado pelo triênio 2008-2010, com o intuito de possibilitar a análise de todas as áreas submetidas ao exame, tendo em vista a natureza trienal do ENADE. A escolha de 2010 como o ano final deveu-se à modificação do cálculo do IDD a partir de 2011. Assim o mesmo modelo de cálculo foi mantido para o ciclo trienal. Procurou-se utilizar a mesma notação das notas técnicas publicadas pelo Inep<sup>10</sup>. As variáveis coletadas na planilha foram os insumos:

- Nota de Professores Doutores (ND)
- Nota de Professores Mestres (NM)
- Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NR)
- Nota referente à Infraestrutura (NI)
- Nota referente à Organização Didático-Pedagógica (NO)

E o índice de desempenho:

- Nota do ENADE (NEnade)

<sup>10</sup> Conforme as notas técnicas presentes nos anexos A e B, com algumas modificações na notação das variáveis, disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/notas-tecnicas>.

No modelo de análise, as variáveis: insumos - ND, NM, NR, NI e NO foram consideradas variáveis independentes, e NENade variável dependente. A relação entre os insumos (variáveis independentes) e desempenho (variáveis dependentes) foi examinada por meio de regressão linear múltipla (HAIR, 2005, p. 131). Esta técnica tem como fundamento o exame de correlações lineares entre os dois tipos de variáveis. A correlação é positiva quando o sentido da variação da variável independente é o mesmo sentido da variação da variável dependente.

O exame destas correlações verifica sua significância, ou seja, a probabilidade de que a relação encontrada tenha sido obtida ao acaso. Para a análise foi adotado o nível de significância de 5%.

A técnica permitiu o exame de multicolinearidades, ou seja, correlações significativas entre variáveis independentes. Tal fato pode caracterizar confusão na análise dos dados: caso uma variável independente esteja correlacionada com outra, não se saberá a qual variável independente é devido ao efeito sobre a variável dependente. Para eliminar esse efeito indesejável, a técnica de regressão examina as colinearidades e retira este efeito. Desta forma, o efeito de cada variável independente sobre a dependente pode ser examinado de forma isolada, ou efeito único. No exame das correlações, este efeito único pode ser demonstrado por meio da correlação semiparcial, ou seja, aquela correlação dada somente pela relação exclusiva de um insumo sobre o desempenho avaliado.

A elaboração dos modelos regressivos foi precedida pela observação de diferenças entre os tipos de IESs avaliadas, de acordo com combinação entre a organização acadêmica (universidade, centro universitário ou faculdade) e a categoria administrativa (pública ou privada), assim codificados:

- UniPu – Universidade Pública
- UniPr – Universidade Privada
- CeUPr – Centro Universitário Privado
- FacPr – Faculdade Privada

As correlações semiparciais significativas entre insumos e desempenho foram retidas para cada área e tipo de IESs. Com base na frequência obtida foram elaborados mapas de associação entre as áreas, insumos e tipos de IESs, aplicando-se a técnica multivariada de análise de correspondência simples (HAIR, 2005, p. 441). Desta forma foi possível observar os agrupamentos das áreas com relação aos insumos e aos tipos de IESs.

## **CARACTERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE INSUMOS E DESEMPENHO**

Identificou-se os insumos com maior frequência de relações significativas. O insumo que apresentou maior frequência de correlações semiparciais entre as áreas foi a nota da Infraestrutura – NI (28 das 55 áreas avaliadas tiveram pelo menos uma correlação significativa em algum estrato), seguido pela nota dos Doutores - ND (26 áreas), nota da Organização Didático-Pedagógica - NO (23 áreas), nota do Regime de Trabalho - NR (22 áreas) e nota de Mestres - NM com 20 áreas. O resultado foi considerado coerente com o esperado, tendo em vista a colinearidade entre os insumos. As notas de Mestres, Doutores e Regime de Trabalho apresentam tendência de correlação positiva entre si, visto que as IESs com maior percentual de mestres e doutores são aquelas com os maiores percentuais de docentes em regime parcial e integral. Também são esperadas correlações positivas entre NI e NO, pois ambos provêm do questionário socioeconômico do ENADE.

Onze áreas não apresentaram correlações significativas entre os insumos e o desempenho: Agronomia, Arquitetura, Fisioterapia, Teatro, Tecnologia em Automação, Tecnologia em Gestão de Processos Gerenciais, Tecnologia em Gestão Financeira, Tecnologia em Marketing, Tecnologia em Moda, Tecnologia em Redes e Zootecnia. Parte destes (Automação Industrial, Moda e Teatro) justifica-se pelo baixo número de cursos da área no Brasil. No entanto, houve áreas que se esperava maior número de correlações significativas devido ao maior número de cursos, o que não ocorreu.. Pode-se então inferir que para estas áreas não se tem uma relação direta destes insumos com o desempenho ENADE.

Nove áreas mostraram correlações significativas entre os insumos e o desempenho independentemente do tipo de IES: Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Engenharia VIII, Filosofia, Física, Geografia, Musica, Secretariado Executivo e Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. As demais 35 áreas se mostraram dependentes do tipo de IES.

O Gráfico 1 resume as associações encontradas entre as áreas e os insumos, considerando-se a frequência de ocorrência de correlações semiparciais significativas para as 14 áreas com frequência igual ou maior a cinco. O mapa mostrou mais de 70% de inércia, ou seja, as associações mostradas nas duas dimensões do mapa explicam pelo menos 70% da variabilidade observada, o que pode ser considerado um modelo adequado para explicar os resultados obtidos. Observam-se os seguintes grupos:

- A nota da infraestrutura e as áreas de Educação Física e Direito.
- A nota do regime de trabalho e as áreas de Engenharia do Grupo I e Farmácia.
- A nota da Organização didático pedagógica (NO) em Ciências Contábeis, Psicologia Administração e Computação.
- A nota de Doutores (ND) em Biologia, Engenharia do Grupo II, Matemática, Odontologia e Pedagogia, esta última distante no mapa por ter apresentado correlação somente com este insumo.

As áreas de Matemática e Odontologia também apresentaram relações com a nota de Mestres (NM) e a área de Turismo mostrou relações com igual frequência para a infraestrutura e a organização didático-pedagógica.

Os resultados indicam que os insumos estiveram relacionados nestas áreas distintamente, algumas delas mostrando relação significativa somente para um insumo, como foi o caso da área de Pedagogia.

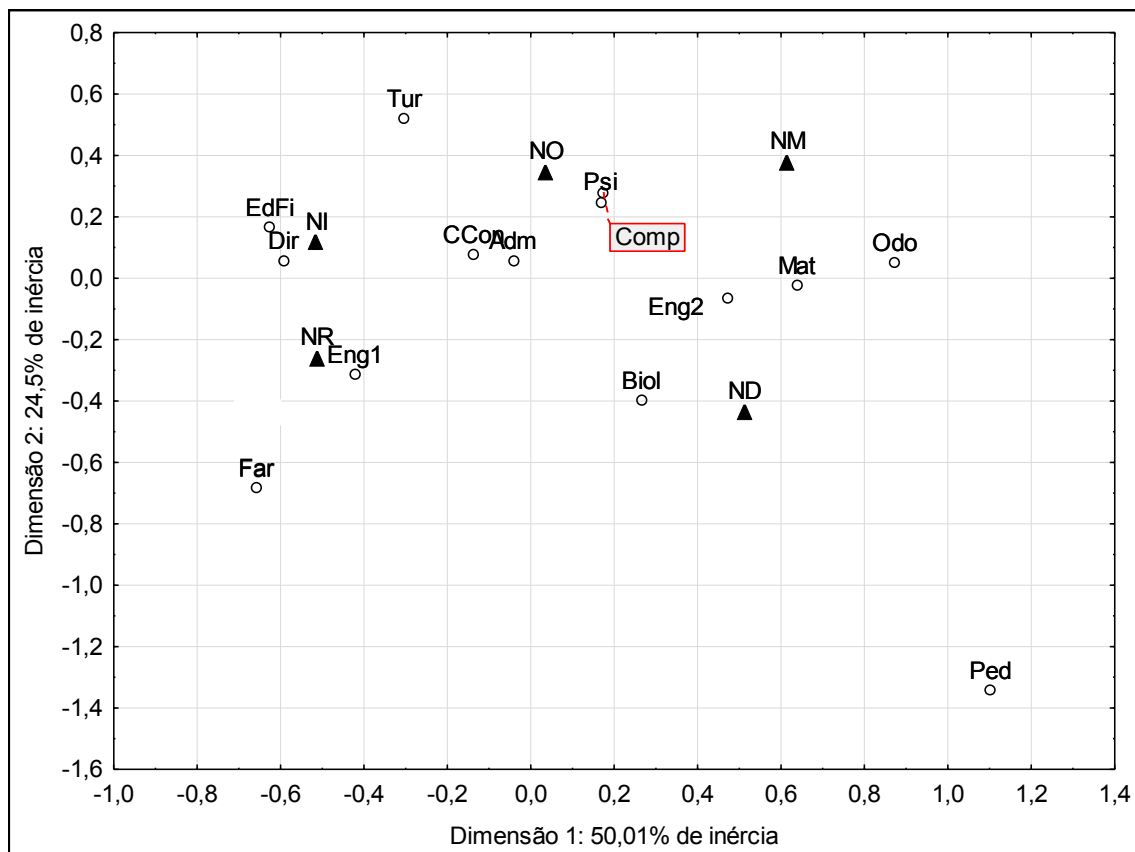


Gráfico 1 – Mapa das associações encontradas entre a área do ENADE e os insumos de qualidade considerados pelo CPC.

Nota: os rótulos acima de cada ponto indicam as notas da infraestrutura (NI), regime docente parcial ou integral (NR), organização didático-pedagógica (NO), doutores (ND) e mestres (NM). As áreas representadas são: Administração (Adm), Biologia (Biol), Ciência da Computação (Comp), Ciências Contábeis (CCo), Direito (Dir), Educação Física (EdFi), Engenharias dos grupos I (Eng1) e II (Eng2), Farmácia (Far), Matemática (Mat), Odontologia (Odo), Pedagogia (Ped), Psicologia (Psi) e Turismo (Tur). Fonte: os autores

A Tabela 1 resume os totais de cursos de acordo com os tipos de IESs. Os primeiros três estratos detiveram mais de 80% dos cursos avaliados no triênio, esperando-se assim maior frequência de correlações nestes estratos. Pode-se observar o número absoluto e percentual de correlações semiparciais significativas para cada estrato. A frequência de correlações para as Faculdades

Privadas foi menor do que a esperada, enquanto que as Universidades mostraram frequência observada maior do que o esperado, e entre estas, as Universidades Públicas com maior frequência do que as Privadas<sup>11</sup>. Isso demonstra que a relação entre insumos e desempenho tem mais propriedade para as Universidades Públicas do que para as Faculdades Privadas. Conclui-se que a estrutura de relações criada para o ENADE contínuo tem maior coerência para o grupo das Universidades do que para as Faculdades, e dentro das Universidades, mais para as Públicas do que para as Privadas.

Tabela 1 – Número e percentual de cursos e correlações semiparciais significativas de acordo com o tipo de instituição superior de educação nas 55 áreas avaliadas do ENADE no triênio 2008-2011.

Tipo de instituição	Número de cursos	%	Número de correlações	%
Faculdade Privada	3806	34,1	32	20,8
Universidade Privada	3143	28,2	45	29,2
Universidade Pública	2577	23,1	53	34,4
Centro Universitário Privado	1622	14,5	24	15,6
Total	11148	100,0	154	100,0

Fonte: os autores

O Gráfico 2 sumariza as associações encontradas entre as áreas e os tipos de IESs, considerando-se a frequência de ocorrência de correlações semiparciais significativas. A inércia esteve em mais de 80%, com um ajuste adequado para explicar os resultados obtidos para as IESs. Observam-se os seguintes grupos:

- Faculdades privadas e a área de Administração.
- Universidades Privadas e as áreas de Psicologia, Farmácia, Matemática, Odontologia e Ciências contábeis.
- Universidades Públicas e as áreas de Biologia, Engenharia do Grupo I, Engenharia do Grupo II, Turismo e Pedagogia.
- Centros Universitários Privados e as áreas de Direito (com parte das correlações também nas universidades privadas), Ciência da Computação e Educação Física.

O mapa demonstra a distinção do grupo das universidades frente aos demais tipos de instituições, com frequência maior de correlações em mais áreas do ENADE. Este resultado mostra uma propriedade maior do CPC para este tipo do que para os demais.

<sup>11</sup>  $p < 0.001$  no teste do qui-quadrado para significância de associações.

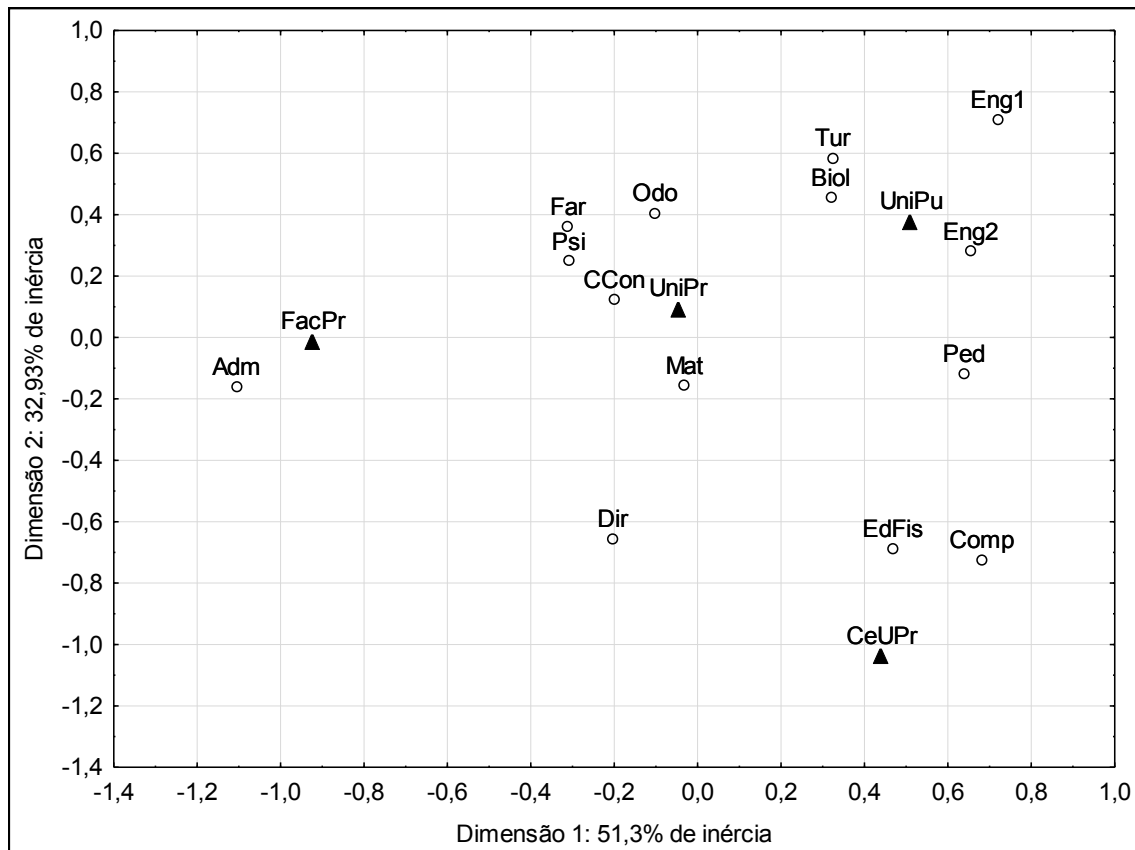


Gráfico 2 – Mapa das associações encontradas entre a área do ENADE e os tipos de instituições superiores de educação.

Nota: os rótulos acima de cada ponto indicam os tipos de IESS: Faculdade Privada (FacPr), Universidade Privada (UniPr), Universidade Pública (UniPu) e Centro Universitário Privado (CeUPr). As áreas representadas são: Administração (Adm), Biologia (Biol), Ciência da Computação (Comp), Ciências Contábeis (CCon), Direito (Dir), Educação Física (EdFis), Engenharias dos grupos I (Eng1) e II (Eng2), Farmácia (Far), Matemática (Mat), Odontologia (Odo), Pedagogia (Ped), Psicologia (Psi) e Turismo (Tur).

Fonte: os autores

A caracterização demonstrou que a existência de relações lineares entre os insumos e o desempenho, estas ocorrendo na maior parte das áreas avaliadas no triênio do ENADE. No entanto, estas relações não foram distribuídas equitativamente em relação aos insumos em todas as áreas e tampouco foram homogêneas no universo das instituições de ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões que podem ser obtidas da caracterização das relações entre insumos de desempenho no ENADE são:

- A estrutura das relações entre os insumos e o desempenho dos estudantes no ENADE, caracterizado pela nota contínua do ENADE é dependente da área avaliada e da combinação entre a organização acadêmica e categoria administrativa da IES.
- O exame das relações permitiu a identificação de grupos de áreas de cursos nos quais um ou outro insumo obtiveram correlações mais frequentes com o desempenho
- No desempenho medido pelo ENADE contínuo, onze das 55 áreas avaliadas não apresentaram relações significativas entre os insumos e o desempenho.
- Ocorreram nove áreas em que as relações se mostraram independentes da combinação entre organização acadêmica e categoria administrativa.
- A nota da Infraestrutura e a nota de Doutores foram os insumos com correlações semiparciais mais frequentes com o ENADE contínuo.
- O estrato da combinação entre de organização acadêmica e categoria administrativa mostrou uma frequência de correlações para Faculdades Privadas menor do que o esperado tendo



em vista o número de cursos desta combinação, e maior do que o esperado nas Universidades, a categoria administrativa “Pública” mais do que a categoria “Privada”.

Desta forma, considerando-se os dois pressupostos pelos quais é calculado o CPC:

1. O desempenho dos estudantes tem relação direta (e linear) com a titulação e regime de trabalho do corpo docente e com a percepção dos alunos quanto à presença de equipamentos para aulas práticas (infraestrutura) e completude dos planos de ensino (organização didático pedagógica)
2. Esta relação é homogênea para o universo da Educação Superior brasileira, independentemente da área do curso e de sua organização acadêmica ou categoria administrativa.

Os resultados mostraram que o pressuposto 1 é atendido para a maioria das 55 áreas estudadas; mas em onze áreas não foi observada significância para o ENADE contínuo. Em relação aos insumos, a nota de Doutores e a nota da Infraestrutura se destacaram como os mais frequentes, enquanto que a nota de Mestres foi o insumo menos ocorrente. Esta frequência foi vinculada à área, contrariamente ao pressuposto 2. Foram observadas diferenças os tipos de instituições. A estrutura de relações subjacente à construção do CPC tem mais propriedade para as Universidades, isso para algumas áreas avaliadas e não para todo o conjunto de áreas.

Considera-se que o CPC não pode ser utilizado como único indicador de qualidade dos cursos de graduação, mesmo que utilizado para efeitos de regulação. O panorama é complexo e o indicador CPC deve ser avaliado qualitativamente dentro do contexto em que foi produzido. Isso significa introduzir na avaliação do CPC o contexto da IES, como sua categoria administrativa ou organização acadêmica como aqui foi investigado e outras mais que não foram objeto deste estudo.

Urge rediscutir os indicadores de qualidade de forma profunda e coerente para que se possa retomar efetivamente aspectos como “a responsabilidade social com a qualidade do ensino superior, o reconhecimento da diversidade do sistema, a globalidade e a continuidade do processo avaliativo”.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004. (2004a). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- Sinaes, e dá outras providências. D.O.U., Brasília.
- \_\_\_\_\_. Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. (2004b). 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004b. 155 p.
- Contera, C. (2002) Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D. (Org.). Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, p. 119-144.
- Dias Sobrinho, J. (2000) Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L.; Black, W. C. (2005) Análise Multivariada de dados. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed: Bookman, 2005. 593 p.
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) / Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 3v + CD-ROM.
- Pedrosa, R. H. L.; Amaral, E.; Knobel, M. (2013) Assessing higher education learning outcomes in Brazil. Higher Education Management and Policy, v.24, p.55-71.
- Ristoff, D. I. (2004) O Sinaes e seus desafios. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v.9, n.1, p. 179-183.
- Weber, S. (2010) Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p.1247-1269.

# REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E SUA INFLUÊNCIA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO DE BOLONHA

Dulce Melão<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (Portugal),  
dulcemelao@esev.ipv.pt*

## Resumo

Neste estudo procuramos indagar que representações sobre a leitura evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação sobre: i) a sua motivação para a leitura; ii) o seu desempenho em compreensão na leitura; iii) os fatores que os influenciam; iv) estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público. Adicionalmente, refletimos sobre as possíveis repercussões de tais representações nas suas práticas educativas futuras centradas: i) na motivação do seu futuro público para a leitura; ii) no desempenho da compreensão na leitura nesse mesmo público. Considerámos adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso único. Os participantes foram 53 estudantes inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, do plano de estudos da licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Viseu (3.º ano, 1.º semestre do ano letivo 2012/2013). Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: um inquérito por questionário; duas fichas de trabalho; um depoimento escrito individual e um relatório escrito final com uma componente coletiva e outra individual. Concluímos que as representações sobre a leitura destes estudantes eram um constructo complexo e multidimensional, existindo múltiplos fatores que as influenciariam. Tais representações teriam repercussões no modo como encaravam as suas futuras práticas educativas e o seu futuro público. Pela sua responsabilidade na formação de leitores, importará realizar mais estudos que permitam redescobrir a sua possível riqueza e diversidade.

Palavras-chave: leitura, representações, práticas educativas, ensino superior.

## Abstract

In this study we try to investigate the conceptions of students future professionals in Education concerning: i) their motivation for reading; ii) their performance in reading comprehension; iii) the factors influencing them; iv) teaching strategies oriented for motivation for reading and the development of reading comprehension in their future public. Additionally we aim to reflect on the possible consequences of such conceptions in their future educational practices focused on: i) the motivation for reading of their future audience; ii) the performance in reading comprehension of that same public. We took a qualitative approach, using as methodological framework the single case study. Participants were 53 students enrolled in the course of Introduction to Reading and Writing, included in a degree on Basic Education of the Polytechnic Institute of Viseu (3rd year, 1st semester of the 2012/2013 academic year). The following instruments were used to gather data: a questionnaire survey; two written worksheets; an individual written essay and a final written report with a collective and an individual component. We concluded that the conceptions of reading of these students were a complex and multidimensional construct, influenced by many factors. Such conceptions would have an impact on how they saw their future educational practices and their future public. For their responsibility in the training of readers, it will be important to conduct more studies to rediscover their possible richness and diversity.

Keywords: reading, conceptions, educational practices, higher education.

## INTRODUÇÃO

É hoje amplamente reconhecida na literatura de especialidade a importância da leitura (Schiefele & Schaffner, 2016; Solé, 2012), no âmbito de uma reconstrução em pleno de um exercício de cidadania que se (re)quer, também, crescentemente multidimensional (Cogan & Derricott, 2012).

No que respeita aos estudantes do ensino superior, aumentam hodiernamente os desdobramentos da leitura, cruzando-se no seu quotidiano e na escola, em práticas cujas diversidade e funcionalidade adquirem considerável relevância. Tais desdobramentos têm vindo a ser caracterizados e explicitados, de forma variada, pela academia, dando relevo a práticas de leitura permeadas pela era digital (Cardoso, 2015; Melão & Balula, 2012) e sua convivência com o livro impresso, ambas sustentadas e desafiadas pelas múltiplas finalidades de leitura crescentemente exigidas pela sociedade atual.

Não se estranha, pois, que o perfil de leitor dos estudantes do ensino superior receba atenção na literatura de especialidade (por exemplo, Granado, 2014; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014) e que se reconheça a necessidade de traçar tal perfil, no intuito de poderem ser aprimorados os itinerários de leitura (e, por consequência, de escrita) que percorrem nesse nível de ensino.

O contributo da teoria das representações sociais para a compreensão de tal perfil tem-se revelado importante no âmbito da investigação em Educação, sendo consagrada atenção, no que se refere aos estudantes do ensino superior: i) às representações sobre a leitura e motivação para a leitura (por exemplo, Balça, Costa, Pires & Pais, 2009; Owusu-Acheaw & Larson, 2014); ii) às representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura (por exemplo, Pullin, 2007; Vieira, 2010).

Face ao exposto, neste estudo procuramos indagar que representações sobre a leitura evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação sobre: i) a sua motivação para a leitura; ii) o seu desempenho em compreensão na leitura; iii) os fatores que os influenciam; iv) estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público. Pela sua responsabilidade acrescida na formação de leitores, refletimos ainda sobre as possíveis repercussões de tais representações nas suas práticas educativas futuras centradas: i) na motivação do seu futuro público para a leitura; ii) no desempenho da compreensão na leitura nesse mesmo público.

Nas seções seguintes apresentamos o estudo realizado, focando: i) o referencial teórico que o norteou; ii) as opções metodológicas e sua justificação; iii) os resultados alcançados e iv) conclusões e sugestões pedagógico-didáticas que dele advieram.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico do nosso estudo centrou-se: i) nas representações sociais; ii) no perfil de leitor dos estudantes do ensino superior; iii) na leitura e no seu ensino explícito. Apresentamos, seguidamente, uma breve síntese da sua relação holística no referencial teórico do nosso estudo.

Dizendo respeito ao conhecimento do senso comum construído no âmbito das interações sociais que plasmam o quotidiano (Moscovici, 1961; 1976) e reelaboradas, em permanência, pelos indivíduos nos grupos em que se vão inserindo ao longo da vida, as representações sociais têm contribuído para a compreensão dos mundos que nos rodeiam (Jodelet, 2015). Na literatura de especialidade é consensual a relevância de tal contributo em distintas áreas do conhecimento (por exemplo, Rodrigues & Rangel, 2013; Sammut, Andreouli, Gaskell, & Valsiner, 2015). No que à Educação diz respeito, importa destacar as práticas de leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, sendo reconhecida a relevância de as caracterizar, de forma aprofundada, para poder contribuir ativamente para a sua formação de leitores «autónomos e críticos» (Bortolanza & Balça, 2013; Granado & Puig, 2014).

Entendida a leitura enquanto processo interativo entre o leitor, o texto e o contexto (Cartwright, 2015; McLaughlin, 2012) e reconhecendo-se, de forma crescente, a importância do papel do leitor em tal processo (Sim-Sim, 2007; Viana & Martins, 2009), considera-se cada vez mais relevante, no âmbito de tal formação, o ensino explícito de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura (Sá, 2009; 2014) que possibilitem ao leitor incrementar o acesso proficiente ao significado do texto – apelando à sua desejada e desejável fruição.

Numa época em que se reconhece também a mobilidade e a expansão das práticas de leitura na sociedade em geral (Bustos, 2009; Solé, 2012), conhecer as representações sobre a leitura dos estudantes profissionais da Educação instituiu-se, pois, como relevante no âmbito da inacabada missão em que «tornar-se leitor» se configura hoje.

## ESTUDO REALIZADO

Este estudo foi realizado no primeiro semestre do ano letivo 2012/2013, no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação de Viseu (3.º ano). Participaram no estudo 53 estudantes inscritos na modalidade de avaliação em regime normal na unidade curricular referida (50 do sexo feminino e 3 do sexo masculino).

«The usefulness of the knowledge we acquire and the effectiveness of the actions we take depend on the quality of the questions we ask. Questions open the door to dialogue and discover» (Vogt, Brown & Isaacs, 2003, p. 1). Entendendo que assim é, foram colocadas as seguintes questões de investigação:

- Que representações evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: i) a sua motivação para a leitura? ii) o seu desempenho em compreensão na leitura?; iii) os fatores que os influenciariam?; iv) as competências em leitura do seu futuro público?; v) estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura?; vi) estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura nesse mesmo público?

- Qual a influência dessas representações sobre as suas futuras práticas educativas centradas: i) na motivação do seu futuro público para a leitura?; ii) no desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público?;

- Será possível conceber, implementar e avaliar um programa de formação destes estudantes de modo a promover: i) a sua motivação para a leitura?; ii) a sua competência didática em motivação do seu futuro público para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público?

Os objetivos contemplados no estudo foram os seguintes:

- Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: i) a sua motivação para a leitura; ii) o seu desempenho em compreensão na leitura; iii) os fatores que os influenciam; iv) as competências em leitura do seu futuro público; v) estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público;

- Determinar a influência das representações sobre estes aspetos nas suas práticas educativas futuras relacionadas com a motivação para a leitura e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;

- Conceber, implementar e avaliar um plano de formação em Didática do Português, que vise a promoção da competência didática dos estudantes orientada para a motivação do seu futuro público para a leitura e o desenvolvimento da sua compreensão na leitura.

## Metodologia

Face ao referido anteriormente, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso único. Explicitamos, em seguida, sucintamente, alguns dos aspetos que nortearam tal abordagem e referencial, apresentando igualmente as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas, bem como as respeitantes ao seu tratamento e análise.

### *Abordagem de natureza qualitativa*

A opção pela abordagem de natureza qualitativa deveu-se: i) ao facto de privilegiarmos o contacto aprofundado com os participantes e a compreensão dos seus comportamentos, aspetos referidos na literatura de especialidade como próprios de tal abordagem (Tuckman, 2000; Yin, 2013); ii) ao entendimento que «nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49); iii) à utilização de um enfoque indutivo na análise dos dados, associado a esta abordagem (Cabrera, 2005; Creswell, 2014); iv) ao facto de privilegiarmos o estabelecimento de fases

sucessivas de recolha de dados, possibilitando que emergissem «os resultados que conduzem às explicações e às conclusões» (Freitas, 2013, p. 1088).

### *Estudo de caso*

Selecionámos este referencial metodológico dado que pretendíamos compreender e interpretar a complexidade do caso em estudo, tendo particular relevo a forma «como» se manifestariam as representações acerca da leitura dos estudantes e as razões pelas quais tal sucedia, dadas as suas possíveis repercussões em práticas educativas futuras centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura. Foi nosso objetivo «estudar em profundidade as especificidades de um caso singular» (Morgado, 2013, p. 58), centrando a atenção na compreensão do objeto de estudo em si mesmo, em detrimento da abrangência da análise (Stake, 2007; Thomas, 2011).

### *Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados*

No nosso estudo foram utilizados as seguintes técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados: um inquérito por questionário; duas fichas de trabalho; um depoimento escrito individual e um relatório escrito final com uma componente coletiva e outra individual.

O recurso a várias fontes de informação justificou-se: i) face à complexidade inerente à caracterização e compreensão das representações sobre a leitura dos estudantes; ii) dado tal possibilitar a triangulação dos dados, favorecendo o seu cruzamento, de forma a tais representações poderem emergir na sua multidimensionalidade e riqueza.

O inquérito por questionário e as duas fichas de trabalho possibilitaram-nos recolher dados sobre as representações sobre a leitura dos estudantes; o depoimento escrito individual sobre a sua motivação para a leitura; o relatório escrito final sobre desempenho em motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura.

Os instrumentos referidos, com exceção de dois (o relatório escrito final e a ficha de trabalho 2, descritos abaixo), foram sendo aplicados ao longo da intervenção didática que constituiu o fulcro do nosso estudo, integrando-se no módulo programático consagrado à leitura no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita que os estudantes frequentavam (em aulas teóricas – T – e práticas – P). Teve lugar no 1.º semestre do ano letivo de 2012/2013, durante quatro semanas – mais concretamente, de 22 de outubro a 16 de novembro de 2012. Na Tabela 1 apresentamos a síntese da mesma:

**Tabela 1. Síntese da organização da intervenção didática**

Ano letivo de 2012/2013		
1.º Semestre		
<i>Semanas</i>	<i>Conteúdos programáticos</i>	<i>Atividades (estudantes)</i>
Semana 1	Conceito de leitura (T)	Preenchimento do questionário (P)
Semana 2	Princípios didáticos de abordagem da iniciação à leitura (T)	Trabalho escrito individual de reflexão sobre o seu futuro público e práticas educativas a adotar no domínio da leitura – Ficha 1 (P)  Seleção do nível de escolaridade para o qual o grupo pretendia trabalhar (crianças a iniciar a leitura/Educação Pré-Escolar ou 1.º ano, crianças em aprofundamento de competências de leitura/restantes anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico) (P)  Análise de documentos sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura (com exemplos de atividades) (P)
Semana 3	Modalidades de leitura (T)	Seleção de um álbum/obra de literatura infanto-juvenil a trabalhar e justificação da escolha feita

		(por escrito – depoimento individual) (P) Construção de atividades para exploração do texto selecionado (contemplando as vertentes da motivação para a leitura e do desenvolvimento da compreensão na leitura) e sua fundamentação (P)
Semana 4	Motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura (T)	Apresentação e discussão das atividades construídas pelos grupos (P)

No final do semestre os estudantes realizaram ainda: i) um relatório escrito incluindo uma componente em grupo (apresentando o projeto concebido e as atividades previstas) e uma componente individual (em que cada elemento do grupo apresentou a fundamentação teórica de algumas das atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura que constavam do projeto elaborado); este documento forneceu-nos dados relativos ao desempenho didático dos estudantes nestes dois campos; ii) a ficha de trabalho 2 sobre o percurso realizado nesta unidade curricular, que forneceu dados adicionais sobre as representações dos estudantes acerca da leitura e da sua abordagem didática.

Com o objetivo de auxiliar os estudantes a realizar as atividades acima enumeradas foram elaborados vários materiais, a saber: i) lista de documentos a consultar sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura (com exemplos de atividades); ii) guião para o depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra a utilizar na planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar ou no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico; iii) guião de elaboração da planificação de atividades de motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura e sua fundamentação; iv) guião de apresentação do relatório escrito.

#### *Técnicas de tratamento e análise de dados*

A técnica de tratamento e análise de dados privilegiada foi a análise de conteúdo, considerada mais adequada face às características da investigação realizada. Foi nosso objetivo, como refere Coutinho (2011, p. 193), «avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual) por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilitem uma comparação posterior.» Foram seguidos dois critérios de categorização: i) estabelecimento de categorias *a priori* como resultado da interação entre o quadro teórico e os objetivos e questões de investigação que guiaram o nosso estudo (por exemplo, no que respeita ao relatório escrito); ii) estabelecimento de categorias *a posteriori* construindo um «sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao background teórico do investigador» (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 314).

### **Análise dos resultados**

#### *Relativos às representações sobre a leitura e motivação para a leitura*

A análise da informação relativa aos dados pessoais dos estudantes e respetivo percurso académico, recolhida através do questionário, possibilitou-nos compreender que as suas representações sobre a leitura seriam influenciadas por vários fatores, destacando-se: i) o género (predominavam estudantes do sexo feminino (50, correspondendo a 94%); ii) o país de residência (45, correspondendo a 85% tinham residido sempre em Portugal); iii) o baixo estatuto sociocultural; iv) a valorização de percursos formativos nos quais a leitura teria assumido grande importância, revelando os estudantes elevada motivação intrínseca para a licenciatura em Educação Básica que estavam a frequentar (45, correspondendo a 69,3%) e muitos indicando querer prosseguir um 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (34, correspondendo a 64%); v) a desvalorização de práticas de leitura mediadas pelo ecrã, afirmando que «ler» não seria a primeira opção dos seus tempos livres (apenas 18,9% afirmou fazê-lo «muitas vezes»).

A análise dos dados recolhidos na terceira parte do questionário, consagrada à leitura, revelou-nos que a maioria dos estudantes estaria motivada para a leitura, afirmando gostar de ler (43, correspondendo a 81%). No entanto, 10 estudantes (correspondendo a 19%) indicaram não gostar de

ler por falta de motivação intrínseca para a leitura (por exemplo, desinteresse) ou por ausência de motivação extrínseca para a mesma (por exemplo, não ter sido habituado, estimulado a ler).

A motivação para a leitura dos estudantes seria também influenciada pela existência de incentivos à leitura recebidos (40, correspondendo a 75%, indicaram-no), destacando-se, em particular, o livro (nomeadamente a «oferta de livros» - 18, correspondendo a 45%, referiram que tal teria sucedido «muitas vezes».

As dimensões da leitura de cariz obrigatório e de cariz recreativo que emergiram das justificações dos estudantes que afirmaram gostar de ler adquiriram também centralidade na análise dos dados obtidos através da primeira ficha de trabalho realizada pelos estudantes. Na realidade, quando convidados a referir quais as quatro palavras que mais relacionavam com o conceito de leitura (de acordo com o grau de importância que lhe atribuíam), indicaram, sobretudo, as palavras «conhecimento» (21 ocorrências em primeira posição, correspondendo a 39,6%) e «compreensão» (10 ocorrências em primeira posição, correspondendo a 18,9%). A dimensão afetiva da leitura teria um caráter periférico, depreciando os estudantes palavras como por exemplo «diversão», «sonho», «partilha», «prazer», «curiosidade» e «amizade».

O cruzamento decorrente da análise dos dados recolhidos a partir das duas fichas de trabalho possibilitou-nos inferir que os estudantes já valorizariam mais tal dimensão afetiva. A palavra «compreensão» passou a ser a primeira escolha dos estudantes (com 12 ocorrências, na primeira posição, correspondendo a 22,6%), tendo surgido, pela primeira vez, palavras que poderão ter germinado do itinerário construído com os estudantes (por exemplo, as palavras «crescer» - com 2 ocorrências na primeira e na segunda posição, correspondendo a 3,8% - e «sentir» - com 4 ocorrências, em terceira posição, correspondendo a 7,5% e 3 ocorrências, em quarta posição, correspondendo a 5,7%).

#### *Relativos ao desempenho em motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura*

Foi possível inferirmos que as representações que os estudantes evidenciavam poderiam influenciar as suas futuras práticas educativas centradas na motivação do seu futuro público para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público. Para tal contribuiriam a importância atribuída às atividades de leitura em contexto escolar e a forte associação entre leitura e aquisição de conhecimentos, aspetos que emergiram do cruzamento dos resultados da análise de dados relativos às representações iniciais e finais dos estudantes sobre a leitura e motivação para a leitura.

Através do seu depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra compreendemos que os estudantes: i) manifestaram preferência pela «Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura» (14 ocorrências, correspondendo a 26,4%) e pela «Leitura das listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português» (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%); ii) valorizaram uma pesquisa orientada especificamente para o *site* do Plano Nacional de Leitura, tendo em conta quer a biblioteca de livros digitais aí alojada, quer as listas de livros recomendados no mesmo local; iii) teriam, possivelmente, falta de hábitos de leitura mais consolidados que propiciassem ler por prazer, já que muitos (24, correspondendo a 45,3%) não apresentaram os álbuns/obras consultados individualmente durante o processo de seleção do álbum/obra realizado.

O cruzamento da informação decorrente da análise dos dados saídos das duas fichas de trabalho (inicial e final) permitiu-nos inferir que a competência didática para a motivação do seu futuro público para a leitura teria evoluído. Os estudantes revelaram maior capacidade para referir atividades relacionadas com estratégias didáticas orientadas para a motivação do seu futuro público para a leitura. Deste modo: i) colocaram em evidência estratégias mais especificamente orientadas para a motivação para a leitura anteriormente ausentes, como, por exemplo, as plasmadas nas categorias «Leitura em voz alta» ou «Dar o exemplo como professor-leitor» (13 ocorrências, correspondendo a 23,6% e 5, correspondendo a 9,1%, respetivamente); ii) valorizaram o livro de forma concreta, aspeto evidenciado através das categorias «Promover o contacto com o livro» e «Selecionar livros adequados à faixa etária das crianças» (respetivamente, 10 ocorrências, correspondendo a 18,2%, e 3, correspondendo a 5,5%); iii) passaram a dar relevo à «Abordagem didática da leitura», destacando o «Papel do professor-leitor» nesse contexto e a sua possível contribuição para o desenvolvimento da motivação para a leitura (8 ocorrências, correspondendo a 15,1%).

O cruzamento da informação decorrente da análise dos dados recolhidos através da componente individual e da componente em grupo do relatório escrito que apresentaram no final do semestre

permitiu-nos inferir que os estudantes revelavam ainda dificuldades: i) em dissociar, globalmente, a motivação para a leitura do contexto escolar; 12 grupos (correspondendo a 86%) selecionaram tal contexto para a realização do trabalho em grupo, contemplando atividades de motivação para a leitura do seu futuro público; ii) a ter dificuldade em justificar a sua opção pelas estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades propostas (33 estudantes, correspondendo a 62,3%, não o fizeram); iii) a não atribuir relevância à estratégia «Variar as experiências de leitura dos alunos», depreciando muito a subcategoria «Ler diferentes tipos de textos» e «Comparar um texto lido com outros do mesmo género» (1 ocorrência cada, correspondendo a 3,8%).

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar do estudo ter possibilitado dar resposta às questões de investigação inicialmente colocadas, importa refletir sobre algumas limitações que reconhecemos ao mesmo.

Em primeiro lugar, este estudo teve um cariz nacional centrando-se num contexto geográfico específico. O seu alargamento a outros contextos nacionais e mesmo à arena internacional, nomeadamente a outros países nos quais existissem cursos de Educação Básica com um plano curricular semelhante aos de Portugal, possibilitaria o cruzamento das representações sobre a leitura dos estudantes de tais países com os estudantes portugueses, desvelando a sua riqueza.

Em segundo lugar, entendemos que a opção por uma abordagem de natureza qualitativa, que tivesse como referencial metodológico o estudo de caso múltiplo, em que participassem estudantes a frequentar uma licenciatura em Educação Básica, cujo plano de estudos contemplasse uma unidade curricular com conteúdos programáticos semelhantes, poderia ser mais enriquecedora.

Finalmente, consideramos que se a intervenção didática realizada tivesse ocorrido ao longo de um período de intervenção mais extenso, tal poderia possibilitar uma reflexão mais apurada acerca das representações dos estudantes sobre a leitura (mormente no que respeita à sua complexidade e multidimensionalidade).

## SÍNTESE FINAL

O estudo realizado permitiu-nos concluir que as representações sobre a leitura evidenciadas por estes estudantes futuros profissionais da Educação são um constructo complexo e multifacetado, entretido de dimensões de diferentes matizes que exigem particular atenção, dados os diversos fatores que as influenciam. Foi possível compreendermos que tais representações terão possivelmente repercussões na motivação do seu futuro público para a leitura; ii) no desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público.

A nossa investigação possibilitou-nos também inferir da escassez de estudos, em Portugal, sobre o perfil de leitor dos estudantes do ensino superior, em geral, e dos estudantes futuros profissionais da Educação, em particular. Assim, pensamos que futuramente poderiam ser realizados estudos mais aprofundados, no intuito de: i) compreender qual o atual perfil de leitor dos estudantes futuros profissionais da Educação (por exemplo, estudos longitudinais, possibilitando investigar as suas representações sobre a leitura à entrada e no final do percurso correspondente ao primeiro ciclo de estudos no ensino superior); ii) identificar os fatores que, na perspetiva dos docentes do ensino superior, influenciam as representações dos estudantes sobre a leitura; iii) investigar as representações sobre a leitura evidenciadas pelos estudantes que frequentam um segundo ciclo de estudos de Bolonha que os habilita para a docência ou para o futuro desempenho profissional na área da Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Balça, A., Costa, P., Pires, N. & Pais, A. (2009). Leitores em construção (?) Leitura(s) no ensino superior em Portugal: alguns indicadores. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Disponível em [http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas\\_lectura\\_y\\_escritura.pdf](http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf)



- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1991).
- Bortolanza, A. M. E. & Balça, A. (2013). Perfil leitor de universitários ingressantes em um curso de formação de professores. In M. L. Chaleta et al. (Coord.) *Actas da II internacional conference learning and teaching in higher education and learning orchestration in higher education*. Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico. Évora: Universidade de Évora, pp. 279-296. Disponível em: [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE\\_2013CD\\_AtasVersaoFINAL.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE_2013CD_AtasVersaoFINAL.pdf)
- Bustos, M. E. B. (2009). La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11, 37-41. Disponível em [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/125\\_libro.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf)
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Cardoso, G. (2015). A multiplicação dos ecrãs. Novas formas de leitura ou novos leitores? In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.) *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 91-116). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cartwright, K. B. (2015). *Executive skills and reading comprehension: a guide for educators*. London: Guilford Press.
- Cogan, J. J. & Derricott, R. (2012). *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century. An internacional perspective on education*. London: Routledge.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4th edition. London: Sage. (Trabalho original publicado em 1994)
- Freitas, M. C. V. (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica*, 5 (2), 1080-1101. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2511/0>
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers/ El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 26 (1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112. Disponível em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article /view/441>
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- McLaughlin, M. (2012). *Reading comprehension. The Reading Teacher*, 65 (7), 432-440. doi: 10.1002/TRTR01064
- Melão, D. & Balula, J. P. (2012). Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português, *Exedra. Português: Investigação e Ensino*. Número Temático, 231-244. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/1542>
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son publique*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son publique* (2ème éd.). Paris: PUF. (Trabalho original publicado em 1961).
- Owusu-Acheaw, M. & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1-22. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>

- Pullin, E. M. M. P. (2007). Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciências e Cognição*, 12, 51-61. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/652/434>
- Rodrigues, J. N. & Rangel, M. (2013). A teoria das representações sociais: um esboço sobre um caminho teórico-metodológico no campo da pesquisa em educação. *Inter-Ação*, 38 (3), 537-554
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, G. & J. Valsiner (Eds.) *Handbook of social representations* (pp. 3- 11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51 (2), 221-237. doi: 10.1002/rrq.134
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. London: Sage.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. & Martins, (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.) *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Vieira, M. C. T. (2010). Os futuros professores e as estratégias de compreensão leitora. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2, (4), 209-229.
- Vogt, E. E., Brown, J. & Isaacs, D. (2003). *The art of asking powerful questions: catalyzing insight, innovation and action*. Mill Valley: Whole Systems Associates.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*, 5th edition. Thousand Oaks: Sage (Trabalho original publicado em 1984).
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB.

# APRENDIZAGEM MATEMÁTICA EM CONTEXTO DE PROJETO MULTIDISCIPLINAR: O PÊNDULO

José Manuel Magalhães<sup>1</sup>, Floriano Viseu<sup>2</sup>, Paula Mendes Martins<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Superior de Engenharia do Porto (Portugal), jdm@isep.ipp.pt*

<sup>2</sup>*Universidade do Minho (Portugal), fviseu@ie.uminho.pt*

<sup>3</sup>*Universidade do Minho (Portugal), pmendes@math.uminho.pt*

## Resumo

Atualmente, a qualidade dos cursos de engenharia é consubstanciada segundo técnicas pedagógicas retiradas dos conceitos CDIO e a certificação EUR-ACE. Das várias normas CDIO, as experiências de elaboração de projetos em diferentes unidades curriculares proporcionam a realização de atividades em equipa a partir do 1.º ano desses cursos. Com o intuito de avaliar o contributo de tarefas tipo PBL (*Project-Based Learning*) na aprendizagem de matemática foi implementada uma experiência com 66 alunos do 1.º ano do curso de engenharia de Sistemas Elétricos de Energia baseada num projeto integrado a três unidades curriculares. Este projeto envolveu a construção de um modelo físico baseado no conceito de pêndulo, a modelação matemática da situação e a construção de um simulador computacional dinâmico em GeoGebra. Na procura de compreendermos o significado que os alunos dão à realização da tarefa PBL e os contributos desta atividade para a sua aprendizagem, adotamos uma abordagem qualitativa e interpretativa. Apresentam-se as fases da elaboração da tarefa, as questões envolvidas, os objetivos a alcançar com a sua realização e os resultados obtidos pelos alunos.

A análise dos resultados é sustentada pelos relatórios escritos dos alunos, pelas suas apresentações públicas do projeto, pelas respostas a um questionário e a uma entrevista realizada no final do semestre letivo. Os resultados indiciam que os alunos ficam mais motivados e reconhecem a utilidade destas tarefas na sua vida académica e profissional futura. Conclui-se que há uma melhor gestão das tarefas PBL quando integradas em diversas unidades curriculares.

Palavras-chave: Tarefa, PBL, CDIO, EUR-ACE, GeoGebra.

## Abstract

Currently, the quality of the courses of engineering is substantiated according to pedagogical techniques drawn from concepts CDIO and EUR-ACE certification. The various standards CDIO, design-implement experiences in different curriculum units provide the realization of team activities from the first year of the course. In order to evaluate the contribution of PBL (*Project-Based Learning*) tasks in the learning of mathematics was implemented an experiment with 66 students from the first year of the Electric Power Systems Engineering degree based on a project integrating three curricular units. This project involved the construction of a physical model based on the concept of a pendulum, the mathematical modeling of the situation and the construction of a computational dynamic simulator in GeoGebra. To understand the meaning that students give to the realization of a PBL task and the contribution of this activity to their learning, we adopted a qualitative and interpretative approach. We present the stages of development of the task, the issues involved, the objectives to achieve with its implementation and results obtained by the students.

The results' analysis is supported by written reports of the students, their public presentations of the project, the answers to a questionnaire, and an interview at the end of the semester. The results indicate that students are more motivated and recognize the usefulness of these tasks in their academic and future professional life. We concluded that there is better management of PBL tasks when they are integrated in several curricular units.

Keywords: Task, PBL, CDIO, EUR-ACE, GeoGebra.

## 1 INTRODUÇÃO

Dos alunos que ingressam no ensino superior dos institutos politécnicos, em cursos de Engenharia, são conhecidas dificuldades gerais na sua aprendizagem de conteúdos matemáticos nas unidades

curriculares na área de cálculo (Ferreira, Nicola & Figueiredo, 2011), nomeadamente dificuldades ao nível de conhecimentos considerados pré-requisitos, de assimilação, manipulação e escrita de novos conceitos. Como forma de colmatar tais dificuldades, é importante conhecer resultados de experiências que utilizem métodos de ensino e de aprendizagem de complemento aos contextos de sala de aula. Zabalza (2005) refere que é necessário usar e aproveitar os conhecimentos e aptidões dos alunos pelas novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o que leva a alterar métodos de ensino. Os professores não se devem prender a nostalgias do passado, tais como “tudo antes é que era bom, os alunos eram melhores, tudo funcionava melhor, a educação é que era boa” (idem, p. 89), por impedir assumir novos rumos. O paradigma de mudança que Zabalza (2005) invoca para a prática docente encontra eco na Instituição onde se realizou este estudo, na adaptação dos processos de aprendizagem, na unidade curricular de Matemática I, aos padrões de qualidade definida pela rede Europeia para acreditação do ensino de engenharia EUR-ACE (European Network for Accreditation of Engineering Education), uma realidade que a instituição pretende para os seus alunos. O EUR-ACE é uma marca de qualidade Europeia para programas de engenharia que incorpora os pontos de vista e perspetivas dos principais intervenientes — estudantes, instituições de ensino superior, empregadores, organizações profissionais e organismos de acreditação de qualidade — e foi estabelecido com o objetivo de aumentar a legibilidade e a transparência do ensino de engenharia. Por outro lado, pretende-se promover uma metodologia de aprendizagem que tem como base de sustentação alguns dos requisitos definidos no CDIO (Concept-Design-Implement-Operate) (Crawley, Malmqvist, Östlund & Brodeu, 2007), nomeadamente a inclusão de atividades de resolução de problemas e de projetos integradores nas diversas áreas de engenharia e o trabalho cooperativo entre os alunos.

Tendo em conta que a atividade dos alunos de Engenharia depende da natureza das tarefas matemáticas que lhes são propostas, elaborou-se uma experiência de ensino que proporcionou aos alunos a realização de uma tarefa interdisciplinar de Aprendizagem Baseada em Projeto (PBL), em contextos fora de sala de aula, para a aprendizagem de conteúdos matemáticos de Matemática I. Este projeto envolveu a construção de um modelo físico baseado no conceito do pêndulo, a modelação matemática da situação e a construção de um simulador computacional dinâmico em GeoGebra.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As tarefas, segundo Ponte (2005), podem ter, conforme o contexto da aprendizagem, um grau de desafio, desde o mais acessível até ao mais desafiante, e um grau de estrutura, de aberta a mais fechada. Com base nestes níveis, o autor classifica as tarefas matemáticas de problemas, exercícios, investigações e tarefas de exploração. Relacionado com algumas destas tarefas, os problemas, de origem em Polya (1956), têm despertado a atenção da investigação nos últimos anos devido ao seu carácter integrador das aprendizagens dos alunos. A atividade de resolução de problemas visa alterar a tradicional postura passiva do aluno para uma postura ativa e interessada. Na procura da solução de um dado problema, situações novas são encontradas, a curiosidade matemática é estimulada e é potenciado um processo que faz descobrir as propriedades matemáticas. Já as tarefas de projeto, que podem traduzir situações problema ou de investigação, têm tido uma aplicação crescente nos cursos de Engenharia (Masson et al., 2012). À luz das normas do modelo CDIO (Malmqvist, 2009), sugere-se que a sua implementação tenha um carácter integrador de competências e de trabalho em equipa e seja multidisciplinar. Associado ao método de resolução de problemas, por vezes integrado em projetos, a existência de tarefas do tipo modelação matemática (Bassanezi, 2002) e de simulação (Jonassen, 1996) de processos físicos pode contribuir para reforçar uma aprendizagem matemática com mais significado, especialmente nos cursos de engenharia. Atividades baseadas em projetos e simulações tendem a fazer com que a atividade dos alunos esteja no centro da procura do saber.

Segundo Masson et al. (2012), o processo de formação do engenheiro deve contemplar uma formação integral que inclua a promoção da aquisição de conhecimentos de forma crescente, complexa e mutável, paralelamente com o desenvolvimento dos atributos profissionais. Os investigadores sugerem que uma das formas que possibilita estas características é a Aprendizagem Baseada em Projetos ou Project-Based Learning (PBL), que permite: adquirir conhecimentos científicos e tecnológicos, incluindo questões ambientais e sociais; desenvolver habilidades de realização de projetos, resolução de problemas, comunicação, trabalho em equipa, auto avaliação e avaliação de pares, etc.; valorizando atitudes de ética, responsabilidade para com colegas e a sociedade. Para Masson et al. (2012), a PBL é uma abordagem sistêmica em que a aquisição de conhecimentos e competências é feita por meio de um processo de investigação de questões

complexas consubstanciadas em tarefas para os alunos baseadas em problemas reais. Segundo os autores, as atividades deste tipo, se forem bem planejadas em contexto educacional, permitem desenvolver uma aprendizagem eficiente e eficaz, em que os alunos são os agentes da produção do conhecimento. Este modelo baseado em PBL é mais eficiente em termos de aprendizagem de conceitos, na área das engenharias, do que aqueles que se apoiam unicamente em aulas teóricas (Masson et al., 2012). As atividades de PBL não seguem o padrão rígido e pré-estabelecido do ensino de conteúdos, mas permite que estes sejam incluídos estrategicamente durante o desenvolvimento do projeto. As metas e os conteúdos curriculares específicos são incorporados na gestão do projeto de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades e de hábitos de aprendizagem contínua. O papel do professor será o de ‘treinador’ da aprendizagem, consciencializando o aluno do que ele sabe, de que precisa aprender, motivando-o para a procura da informação, a trabalhar em equipa e a ouvir outras opiniões. Aos alunos compete-lhes assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Os autores consideram que o conhecimento obtido com o esforço pessoal é mais duradouro do que o obtido por informações de terceiros. As principais características dessa metodologia são as seguintes: o aluno é o centro do processo; as atividades desenvolvem-se em grupos; o processo de aprendizagem é ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar. A escolha do tema do projeto é fundamental para a aplicação do PBL e deve ser motivador e conduzir o estudante a novas descobertas. Este projeto deve ser minimamente abrangente com os conteúdos programáticos das unidades curriculares do curso. Para os investigadores, durante o desenvolvimento de um projeto é necessário que o professor oriente, motive e desafie os alunos a fazerem parte de uma equipa. Para tal, os alunos e professor devem fazer uma gestão rigorosa do projeto que inclua cronogramas, estratégias para a solução das tarefas e para a avaliação dos resultados. Para Masson et al. (2012), o acompanhamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos alunos, segundo a visão de PBL, devem estar em consonância com o Projeto Didático-Pedagógico do Curso, o que requer o compromisso institucional dos gestores do curso.

Para Lima (2012), a metodologia PBL é uma estratégia de aprendizagem ativa desenhada para cursos com uma nova visão educacional e que não fundamentem os seus currículos em disciplinas que apenas atribuem tarefas rotineiras ou de grau de dificuldade reduzida para os estudantes. Nesta metodologia, cada projeto é um tema da realidade profissional do engenheiro e é integrado num conjunto de disciplinas, em que os alunos têm que trabalhar em equipa. A aprendizagem dá-se através de um projeto de solução aberta, propiciador de diálogo entre os elementos do grupo. O grupo de alunos deve apresentar uma solução para o problema dentro de um prazo definido, que será composto por um protótipo e/ou um relatório. Posteriormente, os alunos mostram o que aprenderam em discussão com os professores sobre o “produto” desenvolvido. As propostas educacionais baseadas na metodologia PBL, segundo Lima (2012), têm como objetivos gerais contribuir para a formação integral dos alunos como seres humanos, fomentar a sua criatividade e empreendedorismo, formar profissionais de alta qualidade com moral, ética e com capacidade crítica. Este tipo de metodologia ativa permite uma formação académica que integra atividades entre as escolas e as empresas.

A iniciativa CDIO é uma estrutura educacional já implementada em diversas escolas de todo o mundo e o modelo CDIO é uma ferramenta onde constam uma lista de conceitos, raciocínios associados e ferramentas de engenharia que serve de guia à formação de diplomados em engenharia. Este modelo coloca ênfase na forma exata, precisa e relevante da informação, na objetividade e clareza dos raciocínios da formação em engenharia. Os conceitos CDIO apresentam modelos concetuais que se aplicam em todas as áreas de Engenharia, Matemática e Física. É um modelo que tenta auxiliar os engenheiros na forma de modelar o seu raciocínio de modo a trabalhar competências transversais e de inter-relações e que incluam questões para além dos aspetos técnicos, ambientais, sociais e éticos. Crawley, Malmqvist, Östlund e Brodeu (2007) aludem que o modelo CDIO inclui preocupações relativas:

- aos atributos de um Engenheiro, tais como: perceber os conceitos básicos, de projeto e de produção; ter uma perspetiva multidisciplinar; ter boa capacidade para comunicar e relacionar; ter bons padrões de ética pessoal e profissional;
- às instituições de ensino superior, que pretendem formar alunos que saibam: conceber, projetar, implementar e operar; de sistemas complexos e de grande valor acrescentado; trabalhar em equipa, usar ferramentas e métodos avançados; estar em ambiente multicultural e internacional.

O consórcio que gere este modelo de educação CDIO, em janeiro de 2004 aprovou 12 normas para auxiliar a construção do Syllabus do CDIO. Estas normas caracterizam o modelo educacional e

indicam o que consideram ser boas práticas na educação. Das muitas normas incluídas pode-se ressaltar a norma 5, “Experiências de elaboração de Projetos”, que refere o domínio do processo de engenharia de sistemas como base no CDIO. Nesta norma prevê-se a existência de atividades de projetos, normalmente, em unidades curriculares integradoras. Nas normas do modelo CDIO considera-se aprendizagem ativa experimental quando os alunos assumem papéis de simulação da prática profissional da engenharia, tais como concepção e construção de projetos, simulações e estudos de caso.

### 3 METODOLOGIA

Atendendo à natureza dos objetivos deste estudo – fases da elaboração e resposta dos alunos a uma tarefa PBL, a compreensão do significado que os alunos dão à realização dessa tarefa PBL e os contributos dessa atividade para a sua aprendizagem – a opção metodológica remete para uma abordagem predominantemente de investigação qualitativa, porque se enfatiza “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). Para se obter esta informação, para além de técnicas qualitativas, também se recorreu a técnicas quantitativas na determinação de frequências, percentagens, médias e desvios padrão de respostas a itens de um questionário, que tiveram por finalidade obter um quadro geral das percepções dos alunos sobre a experiência de ensino que pudessem ser complementadas e aprofundadas com uma entrevista.

A experiência de ensino e aprendizagem implementada no ano 2013/14 integrou 66 alunos do 1.º ano do curso de Licenciatura em Engenharia de Sistemas Elétricos de Energia (LESEE). No estudo, trabalhou-se com uma amostra não probabilística por conveniência (Stake, 1995). A seleção dos participantes teve em consideração a sua facilidade de acesso, curso que foi atribuído aos professores que colaboraram no estudo na distribuição de serviço letivo pela Instituição.

O questionário foi colocado aos alunos na última semana de aulas do semestre letivo, para se garantir a obtenção de resposta dos alunos, que se pretendia individualizada e sem influência do grupo e numa altura em que não estavam esquecidas as atividades realizadas. Realizou-se, posteriormente, uma entrevista com os mesmos respondentes do questionário, na procura de novas respostas e do levantamento de novas questões. Os alunos foram sujeitos a uma entrevista na forma focal (Yin, 2003) e semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994). As perguntas seguiram um guião pré-estabelecido, mas quando necessário colocaram-se outras perguntas no sentido de aprofundar as respostas dos alunos.

Em face dos requisitos do projeto, os alunos entregaram, em duas fases, respostas escritas preliminares de partes do projeto e depois um relatório final. Estes documentos escritos foram analisados em cada uma dessas fases de entrega e comunicadas aos alunos as suas deficiências no sentido de as corrigir. Posteriormente, os alunos fizeram uma apresentação pública, dos resultados do projeto e mostraram os protótipos físicos que executaram. Dos dados que constituíram essas apresentações, faz-se uma análise de conteúdo, apresenta-se a informação relativa à vantagem da realização do projeto e as percepções dos alunos acerca da tarefa PBL no contributo para a sua aprendizagem. Apresentam-se as conclusões dos relatos e transcrevem-se algumas citações ou indicam-se as ideias que os alunos quiseram transmitir na sua apresentação.

A tarefa foi denominada de “Projeto LESEE – Pêndulo” e fez parte das atividades de aprendizagem das unidades curriculares de Matemática I (MATE1), Laboratórios de Matemática 1 (LMAT1), Métodos de Trabalho em Engenharia (MTENG) do 1.º ano curso LESEE. Os alunos tiveram, ainda, o apoio dos docentes da unidade curricular de Física I para esclarecimento de dúvidas da área do conhecimento da Física e que se disponibilizaram para ceder aparelhos de medida do laboratório de Física para o que fosse necessário nas medições de parâmetros do modelo físico a implementar no projeto.

Nas primeiras reuniões entre os responsáveis das três unidades curriculares ficou decidido que o tema de estudo no projeto deveria incluir uma componente de implementação física e com utilização de materiais recicláveis. Surgiu o tema da construção e simulação de um Pêndulo porque permitia construir um enunciado com diversas tarefas de aprendizagem de interesse comum a todas as unidades curriculares. No início do semestre letivo de 2013, o projeto foi apresentado aos alunos em duas sessões presenciais onde foram indicados os seus objetivos, as tarefas a executar e os prazos a cumprir para a sua realização. O projeto foi constituído por quatro tarefas:

- Tarefa 1 – Elaboração de um simulador em software do Pêndulo Simples;

- Tarefa 2 – Elaboração de um simulador para as Séries de Funções e com aplicação do Pêndulo;
- Tarefa 3 – Implementação física e simulação em software de um sistema que faça uso do Pêndulo;
- Tarefa 4 - Elaboração de relatório e apresentação pública dos seus resultados.

O acompanhamento da realização das duas primeiras tarefas ficou a cargo das unidades curriculares de MATE1 e LMAT1. As tarefas 1 e 2 realizaram-se nos laboratórios de Matemática e fora de sala de aula, contemplaram a resolução analítica de questões matemáticas e usaram-se tecnologias, tais como software matemáticos (Geogebra, Wolfram, wxMaxima, outros) e calculadora gráfica. A tarefa 3 foi implementada nos laboratórios da UC de MTENG e a simulação em software do modelo físico do protótipo implementado pelos alunos foi acompanhado pelos professores das UCs de MATE1 e LMAT1. A gestão da tarefa 4 foi essencialmente da responsabilidade da UC de MTENG.

#### 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

De seguida apresenta-se a descrição e análise das respostas dos 9 grupos de alunos que responderam às tarefas matemáticas propostas no projeto.

##### *Tarefa 1- Simulação do Pêndulo Simples*

A tarefa 1 visou a aprendizagem das funções trigonométricas e pretendia-se que os alunos construíssem um simulador, no software GeoGebra, com base no modelo de um sistema físico constituído por um pêndulo simples, como o representado na Figura 1, sem forças de atrito a considerar.

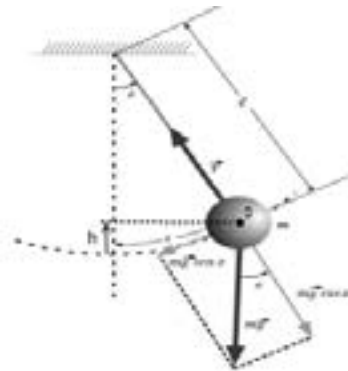


Fig. 1. Modelo físico do Pêndulo Simples

As expressões matemáticas do modelo físico para pequenas amplitudes ( $\theta$ ) são:

- Amplitude do movimento no instante  $t$ :  $\theta(t) = \theta_0 \cos\left(\sqrt{\frac{g}{l}} t\right)$ ,  
 $\theta_0$  é amplitude inicial do movimento,  $g$  a aceleração da gravidade e  $l$  o comprimento do pêndulo.
- Representação paramétrica do lugar geométrico:  $\vec{s}(\theta) = \begin{cases} x = l \sin(\theta) \\ y = -l \cos(\theta) \end{cases}$
- Frequência angular do movimento:  $\omega = 2\pi f = \frac{2\pi}{T} = \sqrt{\frac{g}{l}}$ ,  
 $T$  é o período de um movimento harmónico simples e  $f$  a respetiva frequência.

No desenvolvimento do simulador, o utilizador deveria poder variar o comprimento do pêndulo, o ângulo inicial do lançamento da massa ( $m$ ) e digitar o valor da aceleração da gravidade, como ilustra a interface gráfica da applet construída por um grupo de alunos na Figura 2.

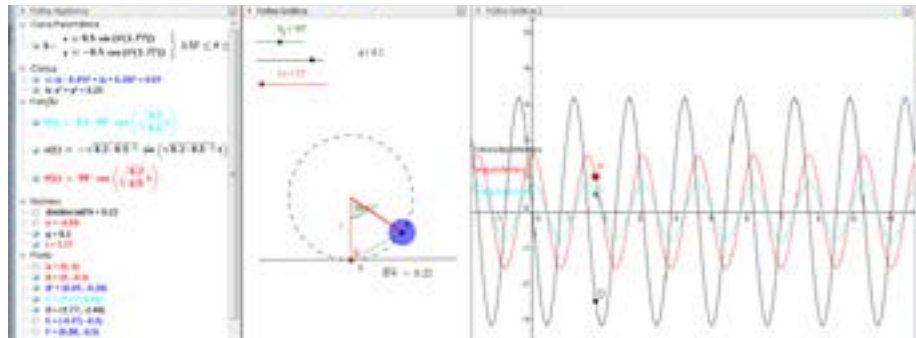


Fig. 2. Interface gráfica do simulador de um pêndulo construída por um grupo de alunos para a tarefa do projeto.

O objetivo da construção do simulador era o de apoiar as respostas dos alunos a um conjunto de questões de índole matemática no contexto físico do pêndulo, tais como:

- Visualização do movimento do pêndulo;
- Determinação da aceleração da gravidade em situações de localização diferente do pêndulo;
- Determinação das especificações para a construção de um relógio clássico de pêndulo;

*Análise das respostas dos alunos à primeira fase da entrega da tarefa 1*

Da análise das respostas dos alunos às questões colocadas na tarefa constatou-se que todos alunos foram capazes de construir o simulador para o modelo do pêndulo. Na análise à funcionalidade desses simuladores, só um grupo não colocou no software a condição do comprimento do fio não poder ser negativo. Para a representação gráfica da velocidade ao longo do tempo de um pêndulo de 50 cm de comprimento e a determinação da sua velocidade máxima, três grupos apresentaram a explicação com pouco formalismo matemático e um grupo não entrou em consideração com as equações paramétricas do modelo do sistema físico. Para a questão da determinação do valor da aceleração da gravidade, em situações onde a força da gravidade eram diferentes, um grupo deduziu erradamente a expressão matemática do período (T) para o ciclo do movimento do pêndulo. Um grupo de alunos errou no cálculo do comprimento do pêndulo para a especificação da construção do relógio de pêndulo.

*Tarefa 2- Simulador para Séries de Funções com a aplicação ao Pêndulo*

A tarefa 2 visou a aprendizagem das séries de Taylor num contexto de aplicação ao modelo do pêndulo simples. Pretendia-se que os alunos construíssem um simulador no software GeoGebra que permitisse ao utilizador encontrar um polinómio de aproximação a uma função. Esta applet deveria permitir digitar a função  $f$ , seleccionar a ordem do polinómio ( $n$ ), o centro da série ( $a$ ) e um ponto  $x_1$  onde analisar a aproximação do polinómio à função real. A Figura 3 mostra a interface gráfica da applet construída por um dos grupos de alunos, de acordo com as especificações exigidas na tarefa.

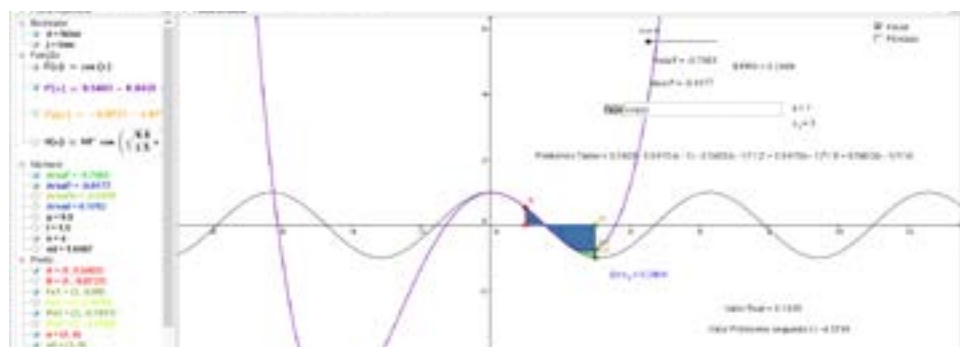


Fig. 3. Imagem da Applet sobre séries de Taylor construída por grupo de alunos para a tarefa 2 do projeto.

O objetivo da elaboração do simulador da série de Taylor foi o de apoiar os alunos na compreensão da conceção das séries de funções e auxiliá-los nas respostas às questões no contexto físico do pêndulo, tais como: (i) analisar o comportamento da aproximação da função a um polinómio em situações em que os pontos em consideração poderiam pertencer ou não ao intervalo de convergência das séries; (ii) encontrar uma solução com base na série de Taylor e que possam dar resposta a problemas de determinação do valor numérico de uma constante real, tais como  $\sqrt{e}$  ou  $\cos(\pi/5)$ , em situações de ausência de calculadora e com a estimação do erro daí resultante; (iii)



encontrar soluções que possam transformar expressões complexas de modelos de engenharia em aproximações baseadas nos polinômios de Taylor, neste caso, o modelo do movimento do pêndulo.

A tarefa 2 do projeto teve ainda o objetivo de permitir que os alunos descobrissem a aplicação do conceito das séries de Taylor a problemas de cálculo numérico, nomeadamente para situações de previsão de valores discretos de fenómenos físicos em que se conhecem as características reais anteriores à ocorrência do fenómeno. No projeto, a aplicação deste assunto surgiu numa questão relacionada com a aferição do relógio construído segundo as especificações da tarefa 1.

### *Análise das respostas dos alunos à primeira fase da entrega da tarefa 2*

Todos os alunos foram capazes de construir o simulador que permitia apoiar o utilizador a analisar a aproximação de uma função a polinômios de ordem  $n$  através da aplicação matemática da série de Taylor. Para as situações pedidas no enunciado da tarefa, os alunos confirmaram que os polinômios obtidos pelo software eram iguais aos obtidos analiticamente. No entanto, quatro grupos de alunos não determinaram o intervalo de convergência para aproximação das funções cosseno e logaritmo ao polinômio de Taylor. Quando foi pedida a determinação do valor de  $\ln(3)$ , tendo em conta uma aproximação da função  $\ln(x)$  a um polinômio de ordem 4 ( $P_4(x)$ ), os alunos indicaram que o erro da aproximação obtida era elevado, mas não foram capazes de relacionar que este erro era devido ao facto de o ponto de abcissa 3 não pertencer ao intervalo de convergência para o polinômio que tinham determinado, como mostra a resolução de um grupo de alunos na Figura 4.

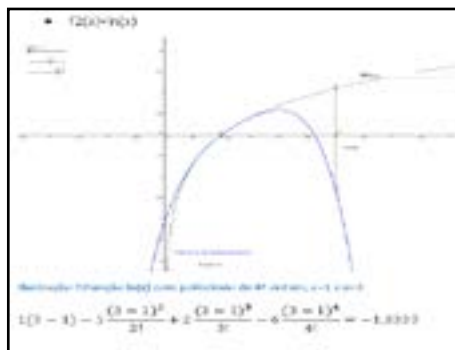


Fig. 4. Determinação de  $\ln(3)$  através do uso impróprio do polinômio de aproximação  $P_4(x)$ .

Uma outra falha encontrada na execução dos softwares que os alunos elaboraram para responder determinação da área de regiões definidas pelas funções e pelos polinômios de Taylor definidas na questão foi que estes não determinavam a área mas apenas o integral definido.

Também um grupo de alunos não foi capaz de encontrar uma solução adequada para determinar o valor numérico de  $\sqrt{e}$ . O grupo selecionou adequadamente a função  $e^x$  para construir o polinômio de aproximação, mas, no entanto, calculou  $P_n(\sqrt{e})$  e como tal determinou o valor de  $e^{\sqrt{e}}$ .

### *Tarefa 3- Implementação física e simulação de um sistema que faça uso do Pêndulo*

A tarefa 3 visou a construção física de um sistema que inclísse o(s) pêndulo(s) e que exigiu ser simulado no computador, na sua totalidade ou em parte, como mostra a solução de um grupo de alunos na Figura 5.



Fig. 5. Imagem da simulação do sistema físico com múltiplos pêndulos implementado pelos alunos no projeto.

A simulação construída pelo software representa uma visão lateral do movimento das bolas como indica a seta na Figura 6. O objetivo da elaboração da simulação computacional do modelo do

protótipo físico construído no projeto interdisciplinar pelos alunos foi a de comparar a situação real com o modelo matemático usado no simulador. Esta fase foi concretizada por todos os grupos com sucesso.

#### *Tarefa 4- Elaboração de relatório e apresentação pública dos seus resultados*

Na tarefa 4 pretendia-se que os alunos elaborassem um relatório final do projeto. A maior parte dos relatórios apresentou um formato e uma escrita adequada e levou em conta as sugestões dos professores para a correção dos erros cometidos na primeira fase da entrega do pré-relatório. A tarefa 4 visou, ainda, uma apresentação pública dos resultados do projeto, como mostram as imagens da Figura 6 de algumas dessas apresentações dos alunos.



Fig. 6. Apresentação pública dos alunos LESEE dos resultados da tarefa de Projeto

Na apresentação pública do projeto pêndulo, os alunos fizeram uso das atuais ferramentas para a projeção de diapositivos e a visualização dos resultados gráficos das applets de simulação que desenvolveram, e fizeram demonstrações com os protótipos físicos que tinham construído para responder às questões colocadas no enunciado do projeto. Os alunos mostraram a comparação de resultados obtidos com a simulação em software e do sistema real do pêndulo. Nas conclusões, os alunos comentaram aspetos relativos à integração do projeto nas diversas unidades curriculares. Neste sentido, um grupo na apresentação das conclusões do trabalho que realizou refere que:

“O professor falou na articulação do trabalho entre as três unidades curriculares e comentou que a Física não ia entrar, mas realmente a Física esteve sempre presente. Sem a Física, provavelmente não teríamos conseguido responder as todas as perguntas da tarefa de Projeto. Pensamos que houve uma forte articulação entre os conteúdos programáticos, estavam interligados e este tipo de formação é uma mais-valia para o nosso curso. Desta forma, aprendemos em diferentes contextos e isso ajuda-nos a assimilar os conceitos. A unidade curricular de MTENG foi importante para nos ajudar a construir os relatórios, a fazer apresentações em público, na gestão de tempo e dos recursos. O trabalho de preparação do projeto, a interligação das unidades curriculares e o trabalho de grupo deu-nos outras competências úteis para o futuro no mercado de trabalho”.

Nos comentários deste grupo de alunos é perceptível que esta tarefa lhes proporcionou uma boa motivação para a aprendizagem e reconhecem que adquiriram novas competências com a realização do projeto. A maioria dos grupos de alunos fez este tipo de comentários nas suas apresentações.

Outro grupo, na apresentação dos seus resultados, justificou as diferenças que existiram no movimento sistema real do pêndulo construído e a simulação com o seu modelo físico e matemático.

“Não conseguimos ter um movimento do sistema real igual ao da simulação devido à resistência do ar e porque as massas, embora não entrem, em termos teóricos, nas expressões do modelo matemático-físico, na realidade introduzem alterações. Ao fim de algum tempo, as bolas deixam de se movimentar devido à resistência do ar”.

Os alunos de outro grupo reconhecem a aquisição de novas competências na aprendizagem com a tarefa.

“Com este trabalho conseguimos melhorar as nossas capacidades de gestão e estruturar projetos com aquilo que aprendemos em MTENG, ganhamos uma nova perspetiva sobre a manipulação de fórmulas com o GeoGebra e tivemos uma melhor compreensão da aplicação da matemática a uma situação real, o pêndulo”.

Os outros grupos, na apresentação das suas conclusões, indicaram contributos com a realização do projeto semelhantes aos apresentados nas transcrições anteriores. Estas conclusões dos alunos mostram o interesse e a boa motivação que cria a realização das tarefas do tipo PBL nos alunos.

#### *Análise de resposta ao questionário/entrevista*

Para averiguar o contributo dos contextos na sua aprendizagem, os alunos foram interpelados pronunciarem-se sobre as atividades de aplicação em que aprenderam melhor (Tabela 1).

**Tabela 1. Perspetiva dos alunos sobre as atividades de aplicação que mais contribuíram para a sua aprendizagem (%) (N=33).**

<b>Aprendo melhor quando...</b>	<b>DT/D</b>	<b>NC/ND</b>	<b>C/CT</b>	<b>NR</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Aplico o que aprendo em situações do quotidiano	24%	24%	52%	0%	3,4	1,14
Aplico o que aprendo em situações da engenharia	21%	24%	55%	0%	3,5	1,06
Resolvo tarefas de projeto	24%	27%	48%	0%	3,2	1,12

A maioria dos alunos considera que aprende melhor quando aplica o que aprende a situações de engenharia, às situações do quotidiano ou quando resolve tarefas de projeto.

Em relação à resolução da tarefa de projeto, na entrevista, a totalidade dos alunos considerou que a sua realização contribuiu para uma melhor aprendizagem, nomeadamente, de todos os tópicos matemáticos (31%); a perceber melhor e a consolidar os conhecimentos sobre as séries de potências (91%); consolidar conhecimentos de Física (28%), em particular conhecer e manipular as fórmulas da Física sobre o pêndulo (6%); aplicar Matemática à Física (44%); simular e modelar matematicamente situações reais (28%); aplicar a trigonometria às ondas sinusoidais (9%). Os alunos referiram, ainda, que a realização desta tarefa lhe permitiu melhorar a aprendizagem para manipular o GeoGebra (47%), realizar relatórios (47%), fazer apresentações públicas (41%) e planear projetos (25%). Em relação a este último aspeto, 9% dos alunos mencionou que foi importante o surgimento desta tarefa de projeto logo no seu primeiro ano escolar, porque para além de aprenderem a organizar tarefas, contribuiu para aprender a trabalhar em grupo, o que lhes será útil no futuro.

## **5 CONCLUSÕES**

O conhecimento matemático dos alunos é um requisito fundamental para a aprendizagem às unidades curriculares dos cursos de engenharia. É essencial que sejam criadas condições e ambientes de aprendizagem que conduzam os alunos a uma aprendizagem matemática com compreensão e vocacionada para as características próprias do ensino da engenharia (Crawley, Malmqvist, Östlund & Brodeu, 2007).

O projeto é por excelência uma tarefa que permite integrar competências transversais multidisciplinares -- Matemática, de Física e de Engenharia -- de trabalho em contexto social (equipa). Permite que os alunos adquiram capacidade de gestão de projetos e de relações interpessoais, de comunicação através de elaboração de relatórios escritos e apresentação pública de resultados. Todas estas competências convergem com as normas do modelo CDIO (Malmqvist, 2009) e que são essenciais para um engenheiro. Com a tarefa de projeto, os alunos realizaram atividades matemáticas relacionadas com a modelação matemática (Bassanezi, 2002) e simulação de processos físicos (Jonassen, 1996) que podem contribuir para reforçar uma aprendizagem matemática com mais significado. Essas tarefas incluem atividades de dedução matemática para construir modelos matemáticos representativos do sistema físico (Bassanezi, 2002). A tarefa de projeto potencia a utilização de múltiplas representações semióticas dos conceitos matemáticos e a sua respetiva coordenação de registos semióticos (Duval, 2006): escrita; oral; e gráfica. A tarefa de projeto promove a construção do conhecimento matemático e físico relacionado com o tema do projeto, como é defendido nas normas CDIO (Crawley et al., 2007; Malmqvist, 2009) e dos 'outcomes' do EUR-ACE (Malmqvist, 2009). A maioria das competências transversais enunciadas foram conseguidas e reconhecidas pelos alunos do curso de LESEE, tais como a gestão do projeto, a elaboração do relatório final e a comunicação oral de resultados. Este facto é consequência de o projeto ter envolvido outras unidades curriculares que reforçassem essas componentes transversais e que são importantes, como relatam outros estudos (como, por exemplo, Lima, 2012).

Os alunos de LESEE reconhecem que este tipo de tarefas de aprendizagem baseada em projetos lhes traz uma motivação adicional pelo facto de estar integrado e interligado com diversas unidades curriculares. O fator de motivação deriva da inclusão de contextos reais físicos, de ser uma atividade

prática de desenvolvimento de simuladores em software e de protótipos reais, realizada cooperativamente entre os elementos do grupo, como refere também Lima (2012). Os alunos identificaram explicitamente sentido e significado para a atividade que desenvolveram durante a realização do projeto relacionada com a sua aprendizagem e que contribuiu para a aquisição de competências que lhes serão úteis no seu futuro profissional. Com a realização desta tarefa de projeto, os alunos de LESEE destacam a consolidação de conhecimentos sobre os tópicos estudados, em particular a série de Taylor, e de conhecimentos de Física.

A tarefa de projeto envolveu, ainda, a elaboração de uma applet de simulação por parte dos alunos que lhes permitiu explorar analítica e graficamente os conceitos sobre as séries de Taylor. A realização dessa tarefa permitiu que os alunos compreendessem melhor os conceitos envolvidos, tais como centro da série e aproximação do polinómio de Taylor a uma função. Filho, Ribeiro e Freire (2005) relatam resultados semelhantes num estudo que envolveu software matemático para representar a série de Taylor e que levou à compreensão dos alunos de conceitos físicos e matemáticos relacionados com a termodinâmica. As tecnologias informáticas, sobretudo as que permitem elaborar simulações (Jonassen, 1996;), são um material didático de inestimável ajuda à exploração de conceitos matemáticos e que proporcionam aprendizagem de conteúdos matemáticos. O software GeoGebra tem aqui um papel importante porque facilita uma elaboração rápida de simulações e a construção de applets dinâmicas (Ferreira, Carvalho & Becker, 2011; Hohenwarter, 2007) e permite, ainda, manipular e dar resposta a diversas situações de conjectura (Jonassen, 1996).

O uso de softwares matemáticos para realizar este tipo de tarefas de projeto permitem desenvolver as capacidades de intuição e visualização, como referem Zimmermann e Cunningham (1991). No projeto houve situações em que a intuição dos alunos foi confirmada por simulação da situação físico-matemática. Exemplo disso foi a percepção de que a velocidade do pêndulo aumentava com o aumento da amplitude de lançamento do pêndulo, visto que a situação Física mantém sempre o mesmo período de movimento em determinadas condições (local e comprimento do pêndulo). Esta forma de aprendizagem e prova baseada em aplicações à Física são fatores de motivação para o estudo. A visualização dos gráficos da velocidade e da dinâmica da simulação estimulou uma melhor compreensão dos conceitos em estudo (Zimmermann & Cunningham, 1991). O software matemático na tarefa de projeto foi vistos pelos alunos como uma ferramenta que ajuda a solucionar problemas da vida real (engenharia) onde a resolução analítica seria complexa. Ficou expresso nos comentários dos alunos de LESEE, quando fizeram a apresentação pública do projeto, que a utilização das tecnologias conduzem ao conhecimento do saber fazer.

## REFERÊNCIAS

- Bassanezi, R. (2002). *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia*. São Paulo: Contexto, 2002.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Crawley, E. & et al. (2007). *Rethinking Engineering Education The CDIO Approach*. Springer Science+Business Media, LLC. New York, USA. ISBN 978-0-387-38287-6.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 103-131.
- Ferreira, E., Nicola, S. & Figueiredo, I. (2011). Peer instruction method in introductory math courses. In *Proceedings of the 7th International CDIO Conference*, Technical University of Denmark, Copenhagen, June 20 - 23, 2011.
- Ferreira, I., Carvalho, K. & Becker, A. (2011). Applets no GeoGebra: Atividades de Estatística e Probabilidade no Ensino Médio. In *XIII CIAEM-IACME*, Recife, Brasil, 2011.
- Filho, G. Ribeiro, J. & Freire, P. (2005). Conceitos de condução de calor e métodos numéricos trabalhados e via programação simbólica. In *XVI Simpósio Nacional de Física*. Rio de Janeiro: Paineis.
- Hohenwarter, M. (2007). *GeoGebra-Informações*.
- Jonassen, D. (1996). O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Aberto*, 16(70), 70-88.
- Lima, R. (2012). Aprendizagem baseada em projectos interdisciplinares: Conceitos, implementação e

- resultados. In *XVII ENCEP 2012: Encontro Nacional de coordenadores de cursos de engenharia de Produção*. Natal (Brasil), Maio de 2012.
- Malmqvist, J. (2009). A comparison of the CDIO ANDEUR-ACE quality assurance systems. In *Proceedings of the 5th International CDIO Conference*, Singapore Polytechnic, Singapore, June 7 – 10.
- Masson, T. & al. (2012). Metodologia de ensino: Aprendizagem baseada em projetos (PBL). In *XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. COBENGE 2012*, 3 a 6 de Setembro de 2012. Belém PA.
- Polya, G. (1956). *A Arte de Resolver Problemas - um novo aspecto do método Matemático*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Zabalza, M.(2005). Competencias docentes. In *Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali*, fev. de 2005.
- Zimmermann, W. & Cunningham. S. (1991). Editors Introduction: what is mathematical visualization? In W. Zimmermann & S. Cunningham (eds.), *Visual in Teaching and Learning mathematics* ( pp. 1-7). Washington: Mathematical Association of America.

# PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS E MÉTODOS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA INTERVENÇÃO NUM CONTEXTO ANGOLANO

Laurinda Mendes<sup>1</sup>, Anabela Pereira<sup>2</sup>, Agatângelo Eduardo<sup>3</sup>, Evelyn Santos<sup>4</sup> & Jéssica Mendes<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Aveiro (Portugal), [laurindamendes@ua.pt](mailto:laurindamendes@ua.pt)

<sup>2</sup>Universidade de Aveiro (Portugal), [anabelapereira@ua.pt](mailto:anabelapereira@ua.pt)

<sup>3</sup>Universidade Agostinho Neto (Angola), [agatanghel@hotmail.com](mailto:agatanghel@hotmail.com)

<sup>4</sup>Universidade de Aveiro (Portugal), [evelynsantos@ua.pt](mailto:evelynsantos@ua.pt)

<sup>5</sup>Universidade Lusíada de Lisboa (Portugal), [jessika-dos-anjos@hotmail.com](mailto:jessika-dos-anjos@hotmail.com)

## Resumo

O insucesso escolar no ensino superior atualmente tem sido considerado um fenómeno complexo, abrangente e multidimensional, pois a entrada para a universidade é uma fase de adaptação a novos contextos psicoeducativos. O Ministério do Ensino Superior da República de Angola (2012) refere que há uma elevada taxa de insucesso dos alunos do primeiro ano do ensino superior e que o sucesso académico é uma consequência da convergência entre rendimento escolar, sucesso educativo e desenvolvimento pessoal e social. Após a implementação do Programa de Intervenção sobre Métodos de Estudo no Ensino Superior Angolano (PIME-ESA) objetivou-se avaliá-lo, num âmbito qualitativo. No presente estudo, participaram 20 estudantes do primeiro ano de licenciatura, que, após a intervenção, descreveram a eficácia, o impacto e a satisfação em participar do PIME-ESA. Os dados foram obtidos através dos Questionários de Avaliação do Programa de Métodos de Estudo e o de Autoavaliação do programa (questões abertas), analisados segundo Bardin e suportados com o apoio do *software* de análise qualitativa WebQDA. Os resultados evidenciaram que após a intervenção do programa, os alunos melhoraram as suas competências na maneira como estudam, especificamente ao nível da definição de objetivos e planificação de gestão de tempo. Das questões abertas emergiram três categorias nomeadamente "Benefícios, Sugestões e Críticas", os quais forneceram informação de elevada utilidade. Acreditamos que este estudo trará contributos para o conhecimento das necessidades atuais dos estudantes do ensino superior em Angola e promoverá o desenvolvimento de suporte à aprendizagem destes estudantes ao longo do seu percurso universitário.

Palavras-chave: métodos de estudo, ensino superior, competências, intervenção psicoeducativa e sucesso académico

## Abstract

The underachievement in higher education nowadays has been considered a complex, comprehensive and multidimensional phenomenon, because the entrance to college is a phase of adaptation to new psychoeducational situations. The Ministry of Higher Education of Angola (2012) states that there is a high failure rate of first-year students in higher education and the academic success is a result of the convergence between academic achievement, educational success and personal and social development. After the implementation of Program of Intervention of study methods in the Angolan Higher Education (PIME-ESA) the aimed was evaluate it in a qualitative level. In this study, 20 students who were in the first year of degree, after the intervention, described the effectiveness, impact and satisfaction in participating in the PIME-ESA. Data were collected through Evaluation Surveys of Study Methods and Self-Assessment Program (open questions), analyzed according to Bardin and supported with qualitative analysis of WebQDA software. The results showed that after the intervention of the program, students improved their skills in how they study, specifically in terms of goal setting and time management. The open questions emerged were in three categories including "Benefits, Tips and Reviews", which provided high-value information. We believe that this study will bring contributions to the knowledge of the current needs of students of higher education in Angola and promote the development of learning support of these students throughout their university education.

Keywords: study methods, higher education, skills, psychoeducational intervention and academic success

## INTRODUÇÃO

Atualmente, o insucesso escolar no Ensino Superior tem sido considerado um fenómeno complexo, abrangente e multidimensional, que pode ocorrer como consequência de um conjunto variado de fatores (Monteiro, 2008). Este deverá ter em consideração os diferentes níveis de ensino anterior, os quais são fundamentais para a aquisição de métodos de estudo (Rosário, Núñez, & Pienda, 2006).

Neri de Souza (2006), em seus estudos sobre o sucesso e o insucesso de estudantes caloiros no Ensino Superior, revela que os trabalhos pioneiros acerca do insucesso académico tiveram como ponto de partida o aluno, em seguida a escola, bem como a universidade, e posteriormente o meio social e o aspeto organizacional.

Tavares (2002) refere que o sucesso académico é uma consequência da convergência entre rendimento escolar, sucesso educativo e desenvolvimento pessoal e social. Deste modo, verifica-se que o insucesso e o sucesso escolar no Ensino Superior ultrapassam amplamente a noção reducionista do rendimento escolar, o que implica a necessidade de um olhar mais ampliado e contextualizado destes fenómenos (Monteiro, 2008).

É notável que a promoção do sucesso académico no Ensino Superior deverá contemplar uma perspetiva multidisciplinar e transversal de forma que sejam envolvidas políticas educativas, instituições, currículos, alunos e professores (Pereira et al., 2008; Pereira, 2005; Tavares, 2003), pois, conforme refere Jardim (2007), o Ensino Superior ao longo da história tem tido papel de destaque nos diferentes âmbitos do progresso, nomeadamente ao nível do desenvolvimento humano, social e económico.

Estando assim conscientes da globalidade e do desenvolvimento do estudante é necessário recorrer aos contributos da Psicologia da Educação estudando o desenvolvimento do jovem-adulto no Ensino Superior (Baltes, Featherman, & Lerner, 2014).

Em parceria com a Universidade de Aveiro, com experiência em diversos projetos promotores do sucesso dos estudantes universitários, desenvolveu-se um projeto inovador em Angola, proporcionando oportunidades de sucesso aos estudantes universitários angolanos, acreditando que, uma das implicações será a contribuição da reflexão crítica para docentes e instituições universitárias angolanas ao nível da adaptação aos conteúdos programáticos dos cursos, possibilitando a criação de projetos e programas de métodos de estudo optimizadores do sucesso académico.

O interesse pela temática dos Métodos de Estudo deve-se pela preocupação com o sucesso académico do universitário angolano, atendendo as influências negativas que podem comprometer o seu desempenho, de entre elas a não utilização ou utilização inadequada das estratégias de estudo.

Entendendo que a construção de competências é um pilar para a formação universitária, pretendeu-se dar um contributo para um maior conhecimento sobre a promoção do sucesso académico em Angola.

Adentrando a presente temática, centrados em aspetos pessoais, académicos e profissionais, questiona-nos inicialmente sobre quais os métodos de estudo são utilizados por alunos angolanos no

primeiro ano da licenciatura; quais são as principais dificuldades dos estudantes no desenvolvimento das suas competências ao nível dos métodos de estudo; e por fim, quais serão os contributos de um programa de intervenção sobre competências para à promoção do sucesso académico?

Neste sentido, o presente trabalho uniu as dimensões e interfaces de um estudo de carácter psicopedagógico, de forma a adaptar, implementar e avaliar um Programa de Intervenção sobre Métodos de Estudo, delineado para a população angolana, com a participação de estudantes do primeiro ano do curso de enfermagem do Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA), da Universidade Agostinho Neto.

Este trabalho faz parte de uma investigação mais abrangente sobre a construção, implementação e avaliação de um Programa de Intervenção sobre Métodos de Estudo no Ensino Superior Angolano (PIME-ESA), o qual foi avaliado, recorrendo a metodologia quantitativa e qualitativa.

Concretamente neste trabalho pretende-se apenas realizar uma avaliação qualitativa do PIME-ESA. Neste sentido, apresentaremos o referencial teórico, descrevendo o Ensino Superior Angolano, os desafios da transição para o Ensino Superior, bem como a importância das competências para o sucesso académico.

A metodologia abordará a caracterização do contexto e dos participantes, bem como as escolhas metodológicas como a recolha e análise dos dados. Os resultados e a discussão sobre os mesmos serão abordados logo depois, bem como as considerações finais.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Embora o Ensino Superior em Angola tenha como missão contribuir para o desenvolvimento da sociedade, promovendo um ensino de qualidade e atividades de investigação científica que permitem potenciar um futuro sustentável do país, atualmente verifica-se a existência de poucas ações voltadas para o sucesso académico do aluno universitário, observando-se um elevado índice de reprovação de alunos do primeiro ano. Na perspetiva de Ferreira (2005, p. 2),

“O grande problema africano, quando se avalia o insucesso educação-desenvolvimento é que como se entende educação como educação formal, se verifica que esta não é garantida a toda a população, mas antes a uma elite”.

Daí que essa realidade acaba como uma afirmativa das dificuldades e insuficiências ainda persistentes nos estabelecimentos de ensino africanos. Segundo dados da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), quase 40% dos alunos que entram no Ensino Superior universitário com média de 10 valores abandonam os estudos após o primeiro ano.

Estas baixas taxas de promoção de estudantes, de apenas 5 a 20% que atingem o último ano do curso sem reprovação e o elevado índice de abandono escolar (SEES, 2005), representam perdas consideráveis ao longo do curso.

A sociedade do conhecimento exige, que as instituições do Ensino Superior tenham como missão formar e preparar os estudantes, proporcionando e fornecendo saberes que lhes permitam integrar-se



na vida de forma a incentivar uma cidadania ativa e a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social (Jardim, 2007; Jardim & Pereira, 2006).

Perante a existência de dados, que revelam uma elevada taxa de insucesso escolar dos alunos do primeiro ano do Ensino Superior angolano, em algumas disciplinas, e a reduzida formação sobre métodos de estudos dirigida aos alunos universitários angolanos, nota-se a necessidade de aprofundar a reflexão e produzir conhecimento sobre o desenvolvimento da capacidade de autodisciplina e de autorregulação, nas novas exigências dos alunos universitários ao nível do ensino e da aprendizagem (Ribeiro & Ferreira, 2007). Também se pretende inovar com o estudo da procrastinação nos estudantes. Fator relacionado com os níveis de aprendizagem dos alunos.

Para Silva e Mendes (2011), o envolvimento e a participação dos atores ajudam a encarar a avaliação como algo útil e necessário ao mesmo tempo que geram a promoção da qualidade, é imperioso que as universidades angolanas construam uma imagem de credibilidade fundada em avaliações consistentes.

Os principais desafios e fragilidades centram-se nas distorções na conceção de instituições de Ensino Superior, debilidades no domínio da gestão, do financiamento, dos currículos, do corpo docente e do corpo discente. Assim a necessidade de melhoria da qualidade dos serviços prestados tem sido sustentada em razões internas e razões externas ao subsistema (Mendes & Silva, 2011).

Todo o retrato histórico da Angola aponta para as fragilidades que ainda são encontradas neste nível de ensino. Não há como deixar de lado as sérias dificuldades que o povo angolano suportou para o acesso ao Ensino Superior. Contudo, já na década de 1980 e atualmente a relação entre a posição social e o acesso ao Ensino Superior já não são fatores tão notórios.

A partir da constatação da maior facilidade de acesso ao Ensino Superior em Angola, emergem outras preocupações como a massificação do ensino, causada em grande parte pela rápida expansão que as IES, principalmente privadas, obtiveram nestes últimos anos. Este crescimento atual, tem incentivado a reflexão por parte do Ministério da Educação, bem como dos investigadores da área, no sentido de promover a qualidade do ensino nas instituições superiores, garantindo uma formação de excelência.

## **2 METODOLOGIA**

O objetivo deste trabalho foi avaliar, num âmbito qualitativo, o Programa de Intervenção sobre Métodos de Estudo no Ensino Superior Angolano (PIME-ESA). Para isso, contou-se com a participação de 20 estudantes do primeiro ano de licenciatura, de um instituto de ensino superior de Angola, que, após a intervenção, avaliaram a eficácia e impacto do PIME-ESA e a sua satisfação em participar da intervenção.

Os dados foram obtidos, num primeiro momento, por meio do Questionário de Avaliação do programa de Métodos de Estudo, na qual os estudantes puderam descrever suas sugestões e críticas sobre o mesmo, através de uma questão aberta.

O segundo momento de recolha de dados qualitativos foi realizado por meio da Grelha de Avaliação Qualitativa do programa, sobre os aspetos mais importantes, na qual buscou-se, a partir da perspetiva dos estudantes, identificar os pontos mais e menos úteis e interessantes do programa, as sugestões de temáticas pertinentes na qual não foram abordadas e os contributos para as futuras intervenções.

Perante a recolha e análise dos dados, foram elencadas em duas dimensões: i. autoavaliação sobre os aspetos mais importantes do programa, descrita como benefícios; e ii. sugestões e críticas sobre a intervenção.

Todos os dados qualitativos acima citados, foram transcritos e analisados com o apoio do *software* de análise qualitativa WebQDA, por meio da técnica de análise de conteúdo de acordo com as orientações de Bardin (2009). Tendo em conta os avanços tecnológicos, esse programa apresenta-nos novas possibilidades de registos e ao mesmo tempo consubstancia o rigor necessário da pesquisa científica (Costa, Linhares & Neri de Souza, 2012).

### 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De forma a construir e implementar o PIME-ESA, organizou a investigação em fases. Através da 1ª fase, realizada no ano letivo 2014, objetivou-se adaptar a Escala de Competências e Métodos de Estudo no Ensino Superior para a população angolana. A amostra foi constituída por 286 alunos, de ambos os géneros, que frequentavam o primeiro ano das licenciaturas do ISCISA. A Escala foi constituída na sua versão final, após a adaptação, por 47 itens (cf. Anexo 1) e na versão original, com 63 itens, como pode ser visualizada no Anexo 2.

O instrumento foi disponibilizado para todos os alunos e contou com apoio de outros docentes que intercederam entregando e recolhendo a escala após o preenchimento individual por parte dos alunos. Foram também realizados os devidos procedimentos éticos de forma verbal com a instituição e com preenchimento dos termos de consentimento pelos estudantes. Foram seguidos os procedimentos para validação do instrumento, recorrendo às análises de fiabilidade e validade (Maroco, 2003; Field, 2005).

Tendo como base os resultados médios mais elevados e evidenciados nas principais dimensões da recolha de dados através da Escala de Competências e Métodos de Estudo (ECME-ES), na qual apresentava as características como motivação, compreensão, avaliação, organização diária da área de estudo, gestão do tempo e procrastinação como as mais referidas e através delas foi então idealizado o plano final do PIME-ESA.

Durante o *Programa de Intervenção sobre métodos de Estudo no Ensino Superior angolano*, o grupo participou de 10 sessões de formação, oito presenciais, uma em *blended-learning* e uma de avaliação. Desta forma o PIME-ESA foi idealizado para um cenário de formação com duas componentes, presencial e de autoformação.

Ao longo das oito sessões presenciais, foram utilizadas técnicas e estratégias tais como dinâmicas de grupo e atividades que favorecessem o desenvolvimento das competências dos estudantes universitários.

No final do programa efetivou-se a Auto-Avaliação da Intervenção, com o grupo experimental (N=18) em termos de conteúdos, dinâmica geral e nível de desempenho da formadora, no intuito de obter retorno quanto à percepção dos estudantes submetidos à formação em relação às competências acadêmicas desenvolvidas pelo programa e recolher sugestões para aperfeiçoar futuras aplicações do *PIME-ESA*.

Os resultados serão apresentados juntamente das tabelas que contem as categorias e subcategorias de análise. A tabela abaixo apresenta, a partir de 7 unidades de texto, os Benefícios do programa descritos pelos participantes.

Verificou-se portanto a importância dessa formação para a vida pessoal e acadêmica dos estudantes, na qual referiram ter sido uma ótima experiência (3 referências), conforme referiu o estudante E. *“foi uma experiência muito boa”*.

Para outros estudantes, este programa de intervenção foi uma grande ajuda (2 referências), *“ajudou-me bastante”*, conforme relatou N. Esta intervenção também proporcionou novas aprendizagens (1 referência), como refere L. *“aprendi muitas coisas boas”* (L) e contribuiu para a melhoria ao nível acadêmico (1 referência).

Recorrendo a avaliação qualitativa, a participante F. descreveu que:

*“Achei muito interessante a formação, foi benéfico para mim a nível do meu estudo académico e alguns aspectos que podemos relacionar quanto a adaptação, o comportamento, a pontualidade e o problema da procrastinação”*.

**Tabela 1 - Categoria Benefícios do Programa**

CATEGORIA 1	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE TEXTO/REFERÊNCIA
<b>BENEFÍCIOS DO PROGRAMA</b>	Ótima experiência (3 referências)	“Foi uma experiência muito boa” (E)
	Uma grande ajuda (2 referências)	“porque ajudou-me bastante” (N)
	Novas aprendizagens (1 referência)	“aprendi muitas coisas boas” (L)
	Melhoria ao nível académico (1 referência)	“Achei muito interessante a formação, foi benéfico para mim a nível do meu estudo académico e alguns aspectos que podemos relacionar quanto a adaptação, o comportamento, a pontualidade e o problema da procrastinação” (F)

A partir dos dados analisados na categoria *Sugestões e Críticas do programa*, foram encontrados 13 referências, onde pode-se verificar, em maiores unidades de texto, o desejo dos participantes pela repetição do programa (4 referências) foi o mais referido. O estudante F. apontou que *“espero que se faça mais vezes, pois ajuda o estudante na sua vida pessoal e principalmente acadêmica”*.

A sugestão da alteração do horário e período de formação (2 referências), para possibilitar a participação de um maior número de estudantes, maior tempo de formação (2 referências), disponibilidade dos materiais de apoio (2 referências), mudança de local (2 referências), por considerarem que o auditório, o local disponibilizado pela instituição para o programa de formação, era um espaço muito amplo e visitado e por último, porém, não menos importante, a sugestão de que o programa possa ser introduzido ao Ensino Médio (1 referência). Segundo a análise da tabela, as descrições dos estudantes incluem aspectos que não estão estritamente ligados a organização e dinamização do programa em si.

**Tabela 2** - Categoria Sugestões e Críticas sobre o Programa

CATEGORIA 2	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE TEXTO/REFERÊNCIA
<b>SUGESTÕES E CRÍTICAS SOBRE O PROGRAMA</b>	Repetição do programa (4 referências)	“Espero que se faça mais vezes, pois ajuda o estudante na sua vida pessoal e principalmente acadêmica” (F)
	Alteração de horários e período da formação (2 referências)	“Foi uma experiência muito boa, mas sugiro que o tempo de formação fosse em função da disponibilidade de todos os formandos” (E)
	Maior tempo de formação (2 referências)	“O programa foi muito bom, gostei muito, aprendi muitas coisas boas. Só que deveria ser no 1º semestre e por muito mais tempo” (L)
	Disponibilizar os materiais de apoio (2 referências)	“Deve-se imprimir os conteúdos” (M)
	Mudança de local (2 referências)	“A minha crítica dirige-se ao local, deveria ser numa outra sala e não no anfiteatro, uma vez que esse local é ocupado por outras turmas” (G)
	Implementar o programa para o Ensino Médio (1 referência)	“Sugiro que esta formação não fosse apenas para o ensino superior, como também para os alunos do ensino médio, a fim de diminuir a possível percentagem de dificuldades que possivelmente venham encontrar ao entrar para o superior” (I).

Durante a Avaliação do PIME-ESA, os participantes referiram, num âmbito qualitativo, que consideravam satisfatórias as temáticas apresentadas, tendo em conta a diversidade de assuntos que foram transmitidos. Muitos deles referiram que todo o PIME-ESA foi muito satisfatório. Quanto aos aspetos menos positivos, os estudantes descreveram o atraso, as faltas e as conversas de alguns colegas. Para uma estudante o aspeto menos útil do Programa foi a temática da transição para o Ensino Superior.

De entre as sugestões, verifica-se a importância que os alunos atribuem aos momentos de reflexão e de partilha, pois descrevem a necessidade de momentos destinados a troca de experiências entre os colegas nas sessões. Além da satisfação com o programa, os estudantes participantes referem os benefícios que o PIME-ESA favoreceu. Algumas referências como “uma grande ajuda”, possibilitou uma “ótima experiência”, “novas aprendizagens” e “melhoria ao nível académico”, foram afirmações importantes descritas por estes estudantes.

A eficácia do Programa mostrou ser uma mais-valia na formação inicial dos estudantes. Acreditamos que este estudo trará contributos para o conhecimento das necessidades atuais dos estudantes do ensino superior em Angola e promoverá o desenvolvimento de suporte à aprendizagem destes.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados evidenciaram que após a intervenção do programa, os alunos melhoraram as suas competências na maneira como estudam, especificamente ao nível da definição de objetivos e planificação de gestão de tempo. Das questões abertas emergiram três categorias nomeadamente “Benefícios, Sugestões e Críticas” e as subcategorias os quais forneceram informação de elevada utilidade para o prosseguimento da implementação do Programa de Intervenção sobre métodos de Estudo no Ensino Superior por todo o país.

As competências e métodos de estudo constituem um elemento fundamental da aprendizagem de qualquer estudante, particularmente dos estudantes do Ensino Superior, onde é esperado que estes possuam um elevado grau de autonomia face ao desenvolvimento das suas competências académicas.

A partir da presente investigação abordamos as principais problemáticas do insucesso no Ensino Superior angolano e apresentamos as perceções dos estudantes do primeiro ano quanto a estes fatores de insucesso, particularmente interligados aos métodos de estudo e as competências necessárias neste ciclo.

As opções metodológicas puderam dar uma visão global e integrada dos resultados, tanto da avaliação do PIME-ESA, quanto dos contributos referidos pelos estudantes. A partir deste estudo, confirma-se que as aptidões académicas devem ser trabalhadas e potenciadas no Ensino Superior, pois apresentam múltiplos ganhos neste ciclo de ensino.

É notório que a participação do estudante diante do seu próprio percurso estudantil é essencial. Essa responsabilização deve emergir da sua própria autonomia, a fim de dar significado às suas aprendizagens.

De acordo com Cleary e Zimmerman (2004) as competências e métodos de estudo podem ser trabalhados de modo a serem desenvolvidos, podendo resultar na melhoria do desempenho acadêmico. Este tipo de ligação não fez parte deste estudo, pelo que investigações futuras poderão avaliar o impacto do PIME-ESA no sucesso académico, utilizando como variáveis resposta as classificações obtidas nas unidades curriculares do curso de Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnett, J. J. (n.d.). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Baltes, P. B., Featherman, D. L., & Lerner, R. M. (2014). *Life-Span devevelopment and behavior*. Psychology Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Boruchovitch, E. (2004). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In R. Vozes (Ed.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. (pp. 55– 82). Petrópolis.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em angola. In A. B. Costa & M. L. Faria (Eds.), *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em portugal* (pp. 39–62). Coimbra: Almedina.
- Donaciano, B. (2011). *Vivências Académicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica*. (Braga: Universidade do Minho).
- Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). *Estatísticas: Ensino Superior*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Field, A., (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.
- Figueiredo, F. J. C. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? auto regulação da aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*. 233-258.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário (2ª Ed.)* (Lisboa, Edições Sílabo).
- Jardim, J. (2007). *Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Universidade de Aveiro. Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S. & Franco, A. (2012) *Autorregulação na universidade*. II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-13-0
- Levinson, D. J. (2011). *The Seasons of a Woman’s Life*. Random House LLC.

# REPRESENTAÇÕES EM PROBLEMAS DE PROBABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Maria M. Nascimento<sup>1</sup>, Eva Morais<sup>2</sup>, J. Alexandre Martins<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Dep. Matemática, ECT, UTAD, LabDCT-UTAD, CIDTFF-UA (PORTUGAL), mmsn@utad.pt

<sup>2</sup>Dep. Matemática, ECT, UTAD (PORTUGAL), emorais@utad.pt

<sup>3</sup>Instituto Politécnico da Guarda (PORTUGAL), jasvm@ipg.pt

## Resumo

Probabilidades, probabilidades condicionadas e, em particular, o teorema da probabilidade total e a fórmula de Bayes são conteúdos do tópico de Probabilidades, incluído na unidade curricular Probabilidade e Estatística das licenciaturas de engenharia do ensino superior. As dificuldades dos alunos nesses conceitos já foram discutidas em várias investigações. Neste trabalho, apresentamos uma matriz criada para analisar essas representações nos itens de um problema de um teste. As representações são os processos e produtos observáveis externamente como reflexo do que pensam os alunos. Assim, para resolver problemas a maior parte dos alunos usam técnicas que aprenderam nas aulas, mas outros podem usar processos menos formais ou padronizados. Baseando-nos num paradigma qualitativo e interpretativo analisámos as respostas dos itens de 45 alunos num problema de probabilidades do 1.º teste da avaliação contínua da disciplina de Probabilidade e Estatística do 2.º ano. Esses testes do ano letivo de 2013/2014 eram de alunos de licenciaturas de engenharia do ensino superior (Energias, Mecânica e Civil). Esta análise só considerou as respostas corretas ou parcialmente corretas. Quanto aos resultados, nas análises que revelaram um melhor desempenho na linguagem escrita as maiores dificuldades foram na linguagem simbólica. Entre os alunos com melhor desempenho geral, os piores resultados foram os das respostas envolvendo representações da linguagem escrita. Esta matriz de análise precisa de ser aprofundada e melhorada com contributos teóricos. De futuro, espera-se que esta matriz possa ser usada para resolver essas dificuldades. Por exemplo, podem ser os alunos a usar a matriz num processo de revisão por pares duplamente cego.

Palavras-chave: representações; probabilidades; aprendizagem; ensino superior.

## Abstract

Probabilities and particularly conditional probabilities, total probability theorem, and Bayes' formula are a theme of higher education Probability and Statistics courses in Engineering degrees. Students' difficulties in learning these probability concepts were already discussed in previous researches. In this paper, we present a matrix created to examine these representations in items of a test problem. The representations are observable processes and products externally reflect the students thinking. Thus, to solve problems most students use techniques learned in class, but others may use less formal and standardized processes. Based on a qualitative within an interpretative paradigm we analyzed the responses of the items in a problem probability of the 1st test of the continuous evaluation of the course of Probability and Statistics of 45 students from the 2nd year. These tests of 2013/2014 were from higher education engineering undergraduate students (Energy, Mechanical, and Civil). This analysis only the correct or partially correct answers were considered. As for the results, the analysis that showed a better performance in the written language, the greatest difficulties were in symbolic language. Among the students with the best overall performance, the worst results were the answers involving the written language representations. This analysis matrix needs to be deepened and improved with theoretical contributions. In the future, this matrix can be used to solve the students learning difficulties. For instance, the students may use it in a double-peer blind review process.

Keywords: representations, probabilities, learning; higher education.

## 1 INTRODUÇÃO

Probabilidades e probabilidades condicionais especificamente, teorema total de probabilidade e fórmula de Bayes, são uma parte principal dos cursos de ensino superior, HE, nas unidades curriculares de Probabilidade e Estatística em licenciaturas das engenharias. Os alunos mostram muitas dificuldades em aprender esses conceitos. Entre outros, Díaz e Batanero (2009) referem-se à

confusão entre probabilidade condicionada e causalidade, a falácia da transposição condicional, a falácia da probabilidade condicional transposta, a falácia do eixo temporal e a falácia da conjunção. Anteriormente, Tversky e Kahneman (1982) já haviam discutido a falácia da conjunção e os erros na aplicação do teorema ou fórmula de Bayes e afirmaram que a compreensão deste teorema requer um esforço cognitivo e que, por isso, não é fácil que os alunos o interpretem corretamente. Nestes temas e com base nestas investigações prévias, temos tentado ver as dificuldades dos alunos na perspectiva dos usos que os alunos dão às representações. Algumas representações são as mais comuns entre os engenheiros como esboços, modelos sólidos e protótipos (e.g. Rachel, Shraddha & Summers, 2012). Contudo, por exemplo, os esboços gráficos também são usados na matemática e, em particular, nas probabilidades. Essas representações ajudam, os professores na apresentação dos conceitos, bem como os alunos na sua compreensão conceitos. Todavia, pode acontecer que os alunos também tenham dificuldades na interpretação correta das próprias representações. Esta questão surge em paralelo com as várias dificuldades já mencionadas. Adota-se o texto de Goldin (2002) para definir representação:

“[i]n the most general sense, a representation is a configuration that can represent something else in some manner. For example, a word can represent a real-life object, a numeral can represent the cardinality of a set, or the same numeral can represent a position on a number line. (...) Written words, numerals, graphs, or algebraic equations are examples of external representations” (p. 208)

Goldin (2002) refere ainda que as representações podem ser externas e internas. As representações externas têm uma presença física, uma folha de papel, um dispositivo eletrónico, ou outro suporte. Por exemplo, símbolos que representam números e suas operações, a notação algébrica, os gráficos cartesianos, vários diagramas. Já as representações internas podem não ser diretamente observáveis, tanto podem ser deduzidas através de comportamentos observáveis da pessoa ou através da sua interação com as representações externas. De acordo com Bruner (1999) há várias representações matemáticas: ativas, icónicas e simbólicas. As representações ativas são as que, embora tenhamos conhecimento de várias coisas, são difíceis de ensinar por palavras, diagramas ou imagens. As representações icónicas (IcR) são as que se relacionam com o aspeto e uso de imagens para explicar o conteúdo, por exemplo, nas probabilidades os diagramas de Venn. Finalmente, as representações simbólicas são aqueles que fazem uso de símbolos, das palavras e da linguagem.

A nossa opção foi a de analisar os textos escritos pelos alunos usando, para além das representações icónicas (IcR), a linguagem escrita (WL) e individualizando o uso de símbolos matemáticos num grupo das representações simbólicas (SR). Estudámos as representações em problemas de probabilidade do primeiro teste de avaliação contínua de alunos de engenharias. Deste modo, este trabalho desenvolveu-se próximo das aulas e do tempo dedicado ao estudo pelos alunos para aprender as probabilidades. O objetivo deste estudo foi o de definir uma primeira matriz para servir de referência à análise das dificuldades dos alunos em aprender estes conceitos de probabilidade.

## 2 METODOLOGIA

Considerámos uma amostra de testes de 45 alunos de licenciaturas em engenharia (Energias, E, Mecânica, M, e Civil, C, respetivamente, 10 testes - 22% do total dos testes analisados, 11 testes, 24%, e 24 testes, 54%). Estes testes eram de alunos, futuros engenheiros de uma universidade pública portuguesa e do ano letivo de 2012/2013. Os alunos estavam no 2.º ano e foram analisadas as respostas dadas no primeiro teste escrito da unidade curricular de Probabilidade e Estatística. O teste foi sobre probabilidades e leis de probabilidades, e estudámos as representações dos problemas de probabilidades condicionadas que incluíam o teorema de probabilidade total e a fórmula de Bayes. O problema apresentado para as engenharias Mecânica e de Energias tinha exatamente o mesmo enunciado, contudo os alunos de engenharia Civil tiveram um texto problema igual, mas com um enunciado diferente. Na Figura 1 apresenta-se o texto tipo dos problemas analisados.

Detalhando a análise das questões por itens, na primeira questão os alunos tinham de identificar os acontecimentos (1.1), as probabilidades dadas (1.2), usar a notação simbólica para definir uma partição (1.3), e esboçar um diagrama de Venn (1.4.1 para a partição de dados e 1.4.2 para o acontecimento relativo à probabilidade total). Na segunda questão, tinham de calcular a probabilidade total, identificar a probabilidade pedida (2.1), utilizando uma tabela ou um diagrama de árvore (2.2), e, finalmente, calcular essa probabilidade (2.3). Na última pergunta, tinham de usar a fórmula de Bayes,



identificando a probabilidade pedida (3.1), utilizando a fórmula de Bayes(3.2) e, por fim, calcular a probabilidade (3.3).

Uma caixa contém três tipos diferentes de dispositivos elétricos: 25% dos dispositivos elétricos da caixa são do tipo 1, 20% dos dispositivos elétricos da caixa são do tipo 2 e os restantes são do tipo 3. A probabilidade dos dispositivos serem usados mais do que 100 horas é de 42%. Além disso sabendo-se que o dispositivo é do tipo 1 a probabilidade de que o dispositivo seja usado mais do que 100 horas é de 70% e sabendo-se que o dispositivo é do tipo 2 a probabilidade de que o dispositivo seja usado mais do que 100 horas é de 40%.

1. Defina todos os acontecimentos do enunciado, bem como as respetivas probabilidades. Defina a partição do espaço de resultados e represente-a num diagrama de Venn.
2. Sabendo-se que um dispositivo que foi escolhido ao acaso é do tipo 3, *justifique* qual é a probabilidade de que o dispositivo seja usado mais do que 100 horas.
3. Sabendo-se que o dispositivo, escolhido ao acaso, foi usado mais do que 100 horas, *justifique* qual é a probabilidade dele ser do tipo 1 ou do tipo 2.

Figura 1. Problema teorema de probabilidade total e a fórmula de Bayes do 1.º teste

Nas respostas dos alunos, analisaram-se as representações escritas (WL), a linguagem simbólica (SR) e as representações icónicas (IcR). Face às respostas dos alunos, consideraram-se as seguintes categorias para classificar as respostas: correta (C), parcialmente correta (PC), errada (E), e não responderam (NR). As duas últimas categorias só foram contabilizadas para a análise geral das respostas dos alunos por pergunta.

Nas Figuras 2 e 3 exemplifica-se a análise das representações dos testes dos alunos da licenciatura em Engenharia Mecânica M14 e M22 e essa análise foi sistematizada, em simultâneo, numa tabela (Tabela 1). Deste modo, apresenta-se na Tabela 1 a grelha de análise das representações para as respostas por questão para o exemplo das análises dos testes dos alunos de Mecânica M14 e M22. Nesta tabela as células cinzentas indicam que a representação não foi considerada na respetiva pergunta.

Tabela 1: Grelha de análise das representações (R) por questão (Q) dos testes M14 e M22

R \ Q	1.1	1.2	1.3	1.4.1	1.4.2	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3
WL (linguagem escrita)	C: M14; C: M22		C: M14; NR: M22			C: M14; E: M22	NR:M14; C: M22	C: M14; E: M22	C: M14; PC:M22	C: M14; PC:M22	PC:M14; PC:M22
SR (represent. simbólicas)	C:M14; C: M22	C: M14; C: M22	E: M14; NR: M22	C:M14; C: M22	C: M14; C: M22	C: M14; E: M22	C: M14; C: M22	C: M14; E: M22	C: M14; PC:M22	C: M14; PC:M22	PC:M14; PC:M22
IcR (represent. icónicas)				C: M14; C: M22	C: M14; C: M22		C: M14; C: M22	C: M14; PC:M22			

**M14**

Questão 4. Uma caixa contém três tipos diferentes de dispositivos eletrônicos: 25% dos dispositivos da caixa são do tipo 1, 30% do tipo 2 e os restantes são do tipo 3. A probabilidade dos dispositivos serem usados mais de 100 horas é de 42%. Além disso, sabendo-se que o dispositivo é do tipo 1 a probabilidade de que seja usado mais de 100 horas é de 70% e sabendo-se que o dispositivo é do tipo 2 a probabilidade de que seja usado mais de 100 horas é de 40%.

1. Defina todos os acontecimentos do enunciado, bem como as respectivas probabilidades. Justifique a partição a considerar no espaço de resultados e represente-a num diagrama de Venn.

**1.1. Correta**

**1.2. Correta**

**1.3. WL - Parcialmente Correta; SR - Errada**

2. Sabendo-se que um dispositivo que foi escolhido ao acaso é do tipo 3, justifique qual a probabilidade de ser usado mais de 100 horas.

**2.2. Não respondeu, NR**

**2.1. e 2.3. Corretas**

3. Sabendo-se que o dispositivo, escolhido ao acaso, foi usado mais de 100 horas, justifique qual a probabilidade dele ser do tipo 1 ou do tipo 2.

**3.1. e 3.2. Correta**

**3.3. Parcialmente Correta**

Figura 2. Análise das representações por questão do teste M14

**M22**

Questão 4. Uma caixa contém três tipos diferentes de dispositivos eletrônicos: 25% dos dispositivos da caixa são do tipo 1, 30% do tipo 2 e os restantes são do tipo 3. A probabilidade dos dispositivos serem usados mais de 100 horas é de 42%. Além disso, sabendo-se que o dispositivo é do tipo 1 a probabilidade de que seja usado mais de 100 horas é de 70% e sabendo-se que o dispositivo é do tipo 2 a probabilidade de que seja usado mais de 100 horas é de 40%.

1. Defina todos os acontecimentos do enunciado, bem como as respectivas probabilidades. Justifique a partição a considerar no espaço de resultados e represente-a num diagrama de Venn.

**1.1. e 1.2. Correta**

**1.3. Não resp., NR**

2. Sabendo-se que um dispositivo que foi escolhido ao acaso é do tipo 3, justifique qual a probabilidade de ser usado mais de 100 horas.

**2.2. Correta**

**2.1. e 2.3. WL e SR Erradas; IcR - Parcialmente Corretas**

3. Sabendo-se que o dispositivo, escolhido ao acaso, foi usado mais de 100 horas, justifique qual a probabilidade dele ser do tipo 1 ou do tipo 2.

**3.1. e 3.2. Parcialmente Corretas**

**3.3. Parcialmente Correta**

Figura 3. Análise das representações por questão do teste M14

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise geral das respostas dos alunos, observamos que a maioria dos alunos (58%) identificaram corretamente os eventos do problema (1.1) e as probabilidades dadas foram identificadas corretamente por 76% dos alunos (1.2). Apenas em 9% dos testes os alunos foram capazes de identificar corretamente ou parcialmente uma partição (1.3). Este resultado foi surpreendente, já que era um aspeto obrigatório em resoluções de problemas nas aulas e nos trabalhos dos alunos. O diagrama de Venn da partição pedida (1.4.1) foi corretamente esboçado em 47% dos testes e 40% dos alunos foram capazes de esboçar o acontecimento envolvido na fórmula de Bayes (1.4.2). Na questão da probabilidade total, 51% dos alunos foram capazes de identificar corretamente a probabilidade exigida (2.1), e 47% usaram corretamente o diagrama de árvore ou uma tabela (2.2), porém apenas 29% dos alunos foram capazes de calcular corretamente o probabilidade exigida (2.3). As razões para este resultado são as dificuldades estudadas sobre as probabilidades condicionadas e sobre o teorema da probabilidade total, bem como a confusão com as probabilidades de acontecimentos independentes (e.g., Díaz & Batanero, 2009). Na última pergunta, onde era necessário usar a fórmula de Bayes, 51% identificaram corretamente a probabilidade exigida (3.1), 31% utilizaram ou identificou corretamente a fórmula de Bayes (3.2), mas apenas 18% calcularam corretamente a probabilidade pedida (3.3). A justificação destes destes resultados já foi estudada e, para além das já referidas, também são mencionadas por Tversky e Kahneman (1982).

Na Tabela 1 foi exemplificada a análise por teste. No que se refere à análise global das representações, na primeira questão, a linguagem escrita em todos os itens 1.1 e 1.3 foi corretamente ou parcialmente usada em 49% dos testes; nas representações simbólicas (todos os itens 1.1 a 1.4.2), 33% estavam corretos ou parcialmente corretos; nos itens das representações icónicas (1.4.1 e 1.4.2), 51% estavam tinham respostas corretas ou parcialmente corretas. Estes resultados estão em linha com a análise global da questão 1 e confirmam as dificuldades que os alunos têm na leitura e interpretação dos enunciados e na sua tradução para a linguagem simbólica. Na segunda questão, em termos de linguagem escrita (WL), as questões foram corretamente na totalidade ou parcialmente em 42% dos testes (itens 2.1 a 2.3). No que diz respeito às representações simbólicas (SR) 36% das respostas estavam corretas ou parcialmente corretas (itens 2.1 a 2.3). Já nas representações icónicas (IcR), 56% das respostas estavam corretas ou parcialmente corretas (itens 2.2 e 2.3). De acordo com os resultados, as principais dificuldades dos estudantes são no uso de das representações simbólicas. Na última questão, 31% das respostas estavam corretas ou parcialmente corretas em termos de linguagem escrita e 27% no que se refere às representações icónicas (itens 3.1 a 3.3).

Analisando a relação entre as respostas dadas em diferentes representações para cada pergunta, a maioria dos estudantes que responderam de modo correto ou parcialmente correto (C ou PC) numa das representações (R1), sendo que também respondeu de modo correto ou parcialmente correto (C ou PC) noutra representação diferente (R2) para mesma pergunta. Esses resultados são apresentados na Tabela 2. Por exemplo, na questão 1, tivemos 12 alunos que responderam de modo correto ou parcialmente correto (C ou PC) para a representação simbólica (R2) a partir dos 22 alunos que tinham respondido modo correto ou parcialmente correto na linguagem escrita (R1), deste modo surge o valor de 55% que aparece na primeira linha e na segunda coluna. Além disso, note-se que não é necessário comparar a linguagem escrita nas representações R1 e R2, e assim por diante, por já estarem feitas, motivo porque surgem as células cinzentas. As outras células cinzentas referem-se a comparações impossíveis entre representações, tal como se pode confirmar a partir da Tabela 1.

**Tabela 2: Percentagens de alunos que deram uma resposta correta (C) ou parcialmente correta (PC) em R2 dos alunos que deram uma resposta C ou PC em R1**

	R1 \ R2	WL	SR	IcR
Questão 1	WL		55%	68%
	SR	80%		65%
	IcR	65%	100%	
Questão 2	WL		79%	100%
	SR	94%		100%
	IcR	76%	64%	
Questão 3	WL		86%	
	SR	100%		

Os resultados da primeira coluna da Tabela 2 mostram que dentro das representações simbólicas e icônicas (quando existentes), nem todos os alunos apresentaram uma resposta correta ou parcialmente correta para a linguagem escrita, exceto na representação simbólica na questão 3. Este resultado é intrigante, uma vez que esperaria que os alunos que dominassem a linguagem escrita, para resolver os problemas propostos. Na segunda coluna dentro da linguagem escrita e das representações icônicas, nem todos os alunos apresentaram uma resposta correta ou parcialmente correta na representação simbólica, exceto na representação simbólica da questão 1. Estes resultados não foram tão surpreendentes uma vez que, regra geral, as representações simbólicas são mais difíceis, mesmo nas respostas corretas ou parcialmente corretas. Na terceira coluna dentro da linguagem escrita e das representações simbólicas, também todos os alunos apresentaram uma resposta correta ou parcialmente correta nas representações icônicas da questão 1, mas os 100% das respostas corretas ou parcialmente corretas na questão 2 foram devido ao apoio dos alunos nas representações icônicas, uma tabela ou um diagrama de árvore. Esta primeira análise dos resultados, incluindo a tabela de valores cruzados (envolvendo cálculos de percentagens condicionadas) foi uma primeira tentativa de compreender as dificuldades dos alunos que lidam com as diferentes representações após o ensino desses conceitos de probabilidades. Além disso, mesmo nas respostas corretas ou parcialmente corretas dessas representações encontramos algumas das dificuldades já mencionadas e na literatura.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta primeira análise dos resultados revelou que o pior desempenho destes alunos era nas representações da linguagem escrita, em comparação com as representações simbólicas e icônicas. Mesmo assim, considerando-se apenas os alunos que responderam de modo correto ou parcialmente correto em alguma representação, o melhor desempenho apresentado foi o da linguagem escrita. Entre os alunos com melhor desempenho geral (considerando apenas as respostas corretas ou parcialmente), os piores resultados foram as respostas na representação simbólica. Este trabalho ainda está em curso e muito mais tem que ser explorado em respostas escritas dos testes dos alunos, ou seja, por exemplo, detalhar os erros nas respostas erradas em paralelo e em comparação com os das respostas corretas ou parcialmente corretas.

A matriz de análise de referência tem de ser melhorada, pois terá que ser encontrada uma forma de levar em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem destes conceitos, dificuldades essas já discutidas em investigações anteriores (e.g., Díaz & Batanero, 2009; Tversky & Kahneman, 1982). De futuro, espera-se que esta matriz possa ser usada para resolver essas dificuldades. Durante a realização desta análise surgiu-nos a ideia de que alunos poderiam usar uma sistematização como a tabelada, num processo de revisão por pares cego e, tendo como objetivo detetar os erros dos seus colegas, talvez detetando-os, tomem consciência as suas dificuldades e, com o *feedback* dos colegas, os consigam ultrapassar.

#### AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

#### REFERÊNCIAS

- Bruner, J. (1999). Para uma teoria da educação. Lisboa: Relógio d'Água.
- Díaz, C., & Batanero, C. (2009). University students' knowledge and biases in conditional probability reasoning. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 4(3), 131–162.
- Goldin, G. (2002). Perspectives on representation in mathematical learning and problem solving. In L. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* (pp. 178–203). New York, NY: Routledge.
- Nascimento, M., Morais, E., & Martins, J. A. (2015). Representations in Probability Problems. Artigo submetido e apresentado no ICME-13. *Final Programme ICME13*, p. 162. Hamburg: ICMI.
- Morais, E., Nascimento, M. & Martins, J. A. (2015). Representations in Probability Problems: Some examples. Artigo submetido e apresentado no ICME-13. *Final Programme ICME13*, p. 269. Hamburg: ICMI.

- Rachel H., Shraddha, J. & Summers, J. D. (2012). A user study of interpretability of engineering design representations. *Journal of Engineering Design*, 23(6), 443-468.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1982). On the psychology of prediction. In D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (Eds.), *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*. (pp. 69–83). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

# COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURAIS E DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EMPRESA: UMA PERSPETIVA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Margarida Morgado<sup>1</sup>, Luís Gómez Garcia<sup>2</sup>, André Costa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [marg.morgado@ipcb.pt](mailto:marg.morgado@ipcb.pt)

<sup>2</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [lgomes@ipcb.pt](mailto:lgomes@ipcb.pt)

<sup>3</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [andrecosta@ipcb.pt](mailto:andrecosta@ipcb.pt)

## Resumo

A gestão democrática da diversidade no mundo globalizado requer do ensino superior uma resposta academicamente fundamentada e interdisciplinar que promova espaços de desenvolvimento e de aprofundamento de competências de comunicação intercultural, que esta comunicação se propõe abordar a partir de uma revisão interdisciplinar de literatura sobre comunicação intercultural e dados recolhidos em entrevistas a empregadores em quatro países europeus: Portugal, Espanha, Hungria e República Checa, no âmbito de uma parceria europeia sobre desenvolvimento de competências comunicativas interculturais como vantagem de empregabilidade para estudantes do ensino superior (projeto ICCAGE – *Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability*, financiado pela UE no âmbito do programa Erasmus+; <http://iccageproject.wixsite.com/presentation>). Os dados recolhidos são criticamente analisados para identificar as competências comunicativas interculturais salientes em perspetivas da comunicação intercultural empresarial. Estas são exemplificativamente operacionalizadas em unidades temáticas de ensino do espanhol e do inglês no ensino superior da perspetiva do desenvolvimento das competências acima descritas, que salientam a necessidade de uma dimensão internacional de colaboração e de tele colaboração, bem assim como o trabalho em parcerias internacionais e em rede, tanto do ponto de vista do docente como do estudante.

Palavras-chave: competência comunicativa intercultural, tele colaboração, internacionalização do ensino superior, mobilidade virtual.

## Abstract

A democratic management of diversity in a globalized world puts pressure on Higher Education (HE) to develop and fully explore the intercultural communicative competence(s) (ICC) of staff and students from an interdisciplinary academic perspective. In the framework of an Erasmus+ co-funded project called ICCAGE (*Intercultural Communicative Competence: An Advantage for Global Employability*), state of the art research was conducted in four European countries, Portugal, Spain, Hungary and the Czech Republic, and combined with data obtained from interviews with employers in those countries in order to ascertain which ICC are necessary and valued for the future employability of HE students and for entrepreneurial intercultural communication. Results show some coincidence across the data from the four European countries, which is used as the starting point to tailor teaching and learning units for Spanish and English as Foreign Languages with the aim to develop the ICC pinpointed as crucial for employability by the employers consulted. Examples are given of a unit in each foreign language, which showcase the need for an international tele collaborative dimension, student networking for accomplishing tasks and staff coordination and networking.

Keywords: intercultural communicative competence, tele collaboration, internationalisation of Higher Education, virtual mobility.

## 1 DIVERSIDADE, MUNDO GLOBALIZADO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

O mundo atual do século XXI caracteriza-se pela “superdiversidade”, pelo plurilinguismo por ela ditado e pelo uso do inglês como língua de comunicação internacional ou língua franca - e em menor escala pela utilização do espanhol como língua franca, em outras partes do mundo. Tanto no mundo do lazer como no mundo do trabalho espera-se hoje das pessoas que saibam interagir em mundos globalizados multilíngues pela internet: Apesar dos tradutores automáticos entre línguas disponibilizados online, a comunicação a distância no espaço global parece ser eficaz apenas quando existe um saber intercultural que é capaz de alimentar e sustentar diálogos entre indivíduos de culturas e línguas diversas; bem como um saber intercultural capaz de compreender e resolver conflitos e confrontos gerados pela diversidade cultural e pelos valores e atitudes geralmente implícitos de cada cultura e que persistem na comunicação quando se usa uma língua franca ou de comunicação internacional.

### 1.1 Superdiversidade

O termo ‘superdiversidade’ (TLANG, 2014) foi cunhado para caracterizar diversidades que se entrecruzam num tempo de grandes alterações dos padrões de migração e de mobilidade (forçada e voluntária), nas quais se entrecruzam também diversas variáveis, de etnia, religião, língua, que influenciam a (re)composição social das sociedades atuais e as múltiplas afiliações culturais e trajetórias dos indivíduos. Encontramos hoje pessoas a viver lado a lado com crenças, contextos e perspetivas muito diferenciadas e que precisam de comunicar eficazmente umas com as outras.

O facto de existir uma grande diversidade étnica, social e linguística, que se vai recompondo rapidamente, na maior parte das cidades atuais - que se poderiam considerar internacionalizadas face aos fluxos migratórios que as caracterizam, - é causa de tensões na coesão social, mas tem de ser entendida como inevitável face à crescente mundialização económica e ao trabalho em rede a nível global (que repercute a grande rede que é a Internet) (Castells, 2000). Não podemos ignorar, como descreve Breidbach (2003: 14) que a maioria das questões políticas, económicas, sociais, culturais, ecológicas, tecnológicas e militares são configuradas em termos de problemas globais, sendo as suas consequências muito difíceis de conter em termos geográficos ou sociais. Contudo, há que considerar igualmente que os problemas globais afetam as vidas das pessoas ao nível local.

Ao nível dos mercados de emprego e de trabalho, a globalização e a organização em rede articulam-se com produção, emprego e empresas que continuam ser locais e regionais, mas que precisam de ser relacionar com o global (Hardison, 2000). É neste quadro que se fala frequentemente em internacionalização. A internacionalização pressupõe novas necessidades comunicativas ao nível dos encontros privados e públicos; capacidades plurilíngues e interculturais, competência linguística e social para aceitar e valorizar a ambiguidade e a perda de sentidos que a diversidade cultural geralmente acarreta, bem como para encetar e manter diálogos interculturais (interétnicos e inter-religiosos); assim como uma forma de cidadania multicultural crítica e democrática.

#### 1.1.1 Gestão da diversidade cultural

A gestão da diversidade cultural pressupõe uma aceitação da diversidade cultural, mas também o entendimento de que a superdiversidade é geradora de confrontos, conflitos e mal-entendidos frequentes, colocando questões ao nível macro e micro nas relações privadas e laborais das pessoas, tais como: como organizar indivíduos com perspetivas, valores, crenças e contextos tão diversos em torno de valores (e objetivos sociais ou empresariais) comuns? Como resolver os confrontos de mundovisões diametralmente opostas quando se usa uma língua (como o inglês) de comunicação internacional, sendo que a cultura subjacente ao uso da língua é sempre uma intercultural? Até que ponto são de aceitar as diferenças culturais em atitudes e comportamentos no quadro do respeito pelos direitos humanos? Como se podem encontrar soluções comuns para problemas comuns no contexto de práticas culturais e valores muito diferenciados? (Council of Europe, 2016)

#### 1.1.2 Plurilinguismo e Língua Franca

De acordo com Breidbach (2003) serão três os princípios que permitem salvaguardar a coesão social na superdiversidade e cuja raiz é linguística: o primeiro tem a ver com a preservação e promoção da diversidade cultural, por exemplo, pela promoção do plurilinguismo (da aprendizagem de várias línguas ao longo da vida) e do direito de cada pessoa a expressar-se na sua própria língua.

O segundo princípio refere o desenvolvimento de uma unidade cultural por meio da adoção de uma língua franca, como o inglês, entendido essencialmente como uma língua ligada a uma miríade de identidades linguísticas e diversas interculturais.

O terceiro princípio, de coesão social e inclusão, concerne aceitar, valorizar e interagir com as pessoas que são diversas e plurilingues, reconhecendo-lhes o direito a essa diferença cultural e linguística.

As pressões dos mercados laborais vão no sentido da adoção de uma língua franca para comunicação internacional, o que pode ser encarado, de um ponto de vista, como uma forma de dominação linguística do mundo, mas por outro, como a primazia de uma língua de mediação que se liga a diversas identidades culturais em recombinações múltiplas.

A grande vantagem apontada à utilização de uma língua franca no contexto laboral será a possibilidade de cada indivíduo poder contactar diretamente o seu interlocutor sem a necessidade de um mediador (tradutor, intérprete). A utilização de uma língua franca como o inglês (ou o espanhol) simplifica a comunicação entre constelações de participação de indivíduos aos níveis supranacionais, nacionais e subnacionais (Breidbach, 2003: 13), havendo que evitar a tendência de valorizar falantes nativos da língua sobre os falantes que a usam como língua de comunicação internacional. Por outro lado, pode constituir uma estratégia de participação daqueles que nunca seriam ouvidos na sua própria língua, pois permite-lhes afirmar os seus pontos de vista numa língua de comunicação internacional que mais pessoas entenderão.

Esta utilização da língua franca combina, contudo, a língua franca (aprendida ou adquirida como língua estrangeira) com a cultura de cada interlocutor, obrigando cada interlocutor a negociar a fluência na língua franca, a sua (inter)cultura e a (inter)cultura de quem a usa.

### 1.1.3 O ensino do inglês (e do espanhol) como língua franca no ensino superior

O ensino tradicional do inglês ou de espanhol como línguas estrangeiras em anos recentes tem-se pautado pela noção de língua-cultura, de que uma língua é indissociável de uma ou mais culturas. A utilização de uma língua franca deve, por essa razão, dar maior visibilidade à diversidade de culturas associadas à língua estrangeira e aos processos interculturais que ocorrem entre aprendentes, bem como aos diversos contextos em que ela é utilizada.

Enquanto professores de língua estrangeira do ensino superior haverá quatro pontos a considerar, do nosso ponto de vista, nomeadamente: que para os falantes (e aprendentes) da língua estrangeira será necessário aprender a aceitar e negociar decisões linguísticas que têm a ver com a língua que se está a aprender, mas também com o facto de a língua ser usada em contextos de identidades plurilingues para finalidades específicas.

O segundo ponto concerne a necessidade de usar a língua de forma correta em termos sociais e culturais; a correção não se mede pelo falante nativo, mas mais pelas normas superdiversas dos indivíduos que constituem os interlocutores e que tanto podem ser falantes nativos da língua, como utilizadores da língua como língua franca ou até falantes da língua algo limitados nos seus conhecimentos ou proficiência.

O terceiro ponto sublinha a necessidade de os utilizadores da língua franca terem de desenvolver uma consciência intercultural das culturas dos interlocutores, que podem usar linguagens não-verbais específicas, silêncio, gestos como complementos das palavras, etc.; bem como dominar um conjunto complexo de repertórios linguísticos para situações comunicativas diversas; e entender como a língua pode ser usada para comunicar aspetos específicos do discurso (científico, político, técnico, etc.).

O quarto ponto considera a necessidade de o falante da língua franca ser capaz de adotar o papel de mediador linguístico em contextos interculturais, como tradutor ou intérprete ou alguém que explica e que facilita a aproximação ao 'outro' a partir da utilização de uma língua não nativa, mas usada em comum pelos participantes no discurso (Council of Europe, 2016: 49).

## 1.2. Competência comunicativa intercultural

Para além de *conhecimento crítico sobre a língua e comunicação*, que acabámos de descrever; da capacidade para 'navegar' entre mundovisões distintas e de aceitar e valorizar a diversidade cultural, que descrevemos acima (Council of Europe, 2016), o utilizador de uma língua franca deve ter *sensibilidade intercultural*.

Byram, Gribkova and Starkey (2002: 8) definem esta dimensão como aquilo que auxilia um aprendente da língua estrangeira a interagir com falantes de outras línguas, mantendo-se consciente das suas



múltiplas filiações e identidades culturais. A sensibilidade intercultural implica ser capaz de comunicar informação de forma adequada; ser capaz de desenvolver uma relação humana com pessoas com outras identidades sociais, linguísticas e culturais; e ser capaz de aprender a fazer as perguntas certas de modo a conseguir obter uma noção mais aprofundada da mundovisão das pessoas.

Esta sensibilidade e conhecimento interculturais ajuda o utilizador da língua franca a perceber que nenhum indivíduo pode ser entendido como pertencendo exclusivamente a este ou aquele grupo: cada indivíduo seleciona a cada momento afiliações culturais distintas que definem a(s) sua(s) identidades.

A *sensibilidade intercultural* é uma pré-condição para encetar qualquer tipo de *diálogo intercultural*, entendido como troca de ideias aberta e respeitadora da diferença entre indivíduos ou grupos social, étnica ou linguisticamente muito diferenciados. A UNESCO (2013: 14) define o conceito como um entendimento da existência de perspetivas múltiplas, que devem ser ouvidas e respeitadas, mesmo quando são veiculadas por pessoas ou grupos dos quais discordamos. Refere ainda que o conceito se caracteriza pela utilização da razão, da emoção e da criatividade necessárias para repensar certezas e valores que se têm enraizados e pela co-construção de sentidos dos intervenientes no diálogo.

A competência comunicativa intercultural fica completa quando lhe juntarmos capacidade de resolução de conflitos, civismo e tolerância do ambíguo (Council of Europe, 2016): a capacidade para identificar, gerir e resolver conflitos culturais de forma pacífica e de chegar a soluções consensuais, mesmo se parcelares.

## 2 NECESSIDADES DOS EMPREGADORES NUMA ECONOMIA GLOBALIZADA

Uma vez demonstrado que a Competência Comunicativa Intercultural (o conjunto das múltiplas capacidades para interagir eficazmente entre culturas) é uma competência essencial para enfrentar as mudanças provocadas pela globalização, torna-se evidente concluir que o desenvolvimento desta competência constitui um fator fundamental para uma efetiva integração no competitivo mercado laboral que caracteriza a nossa sociedade.

Neste contexto de globalização e interculturalidade, o projeto ICCAGE-*Intercultural Communicative Competence: an advantage for global employability* pretende incrementar a competência comunicativa intercultural dos estudantes do ensino superior em quatro países europeus especialmente afetados pelo desemprego juvenil qualificado: Portugal, Espanha, Hungria e República Checa, o que permitirá aumentar os níveis de empregabilidade dos recém-licenciados destes países.

Assim, se queremos preparar os estudantes do ensino superior para responder de forma eficaz às exigências do mercado laboral global, devemos, por um lado, identificar as competências comunicativas interculturais que, na atual comunicação empresarial, são requeridas pelos empregadores internacionais aos recém-licenciados, e, por outro lado, encontrar a maneira mais apropriada de as desenvolver.

Com a finalidade de conseguir ambos os objetivos, em 2.1. descrevemos a metodologia utilizada para recolher dados junto dos empregadores, em 2.2. apresentamos os resultados obtidos mais relevantes, e em 2.3. analisamo-los criticamente, com vista à sua implementação como unidades temáticas de ensino de línguas estrangeiras, inglês e espanhol, numa perspetiva intercultural.

### 2.1 Recolha de dados

O instrumento de recolha de dados com o qual procuramos descobrir quais as competências comunicativas interculturais de que os recém-licenciados do ensino superior necessitam para se integrarem com sucesso na economia globalizada dos nossos dias, assim como qual a formação mais adequada no campo da comunicação intercultural empresarial, é um questionário/entrevista, dado que foi utilizado quer como questionário enviado para ser preenchido por correio eletrónico quer como guião de entrevistas cara a cara com os empregadores. Esta investigação assume, portanto, um carácter não experimental, qualitativo e transversal.

O questionário/entrevista aplicada aos empregadores foi elaborado, em sucessivas reuniões, por um grupo de trabalho do projeto ICCAGE formado por especialistas em comunicação intercultural empresarial da Hungria, Portugal, República Checa e Espanha, e posteriormente validado através de entrevistas a empregadores dos quatro países participantes neste projeto financiado pela União Europeia e pela agência Erasmus +.

As perguntas abertas que compõem o questionário/entrevista para empregadores internacionais remetem para os seguintes tópicos da comunicação intercultural nas empresas:

1. A diversidade cultural na empresa.
2. Problemas de comunicação empresarial devidos a diferenças culturais.
3. Conselhos dos empregadores para trabalhar com sucesso no mercado global.
4. A preparação para a comunicação intercultural empresarial no ensino superior.
5. Competências de que precisam os recém-licenciados para trabalhar em contextos empresariais interculturais.

Entre outubro de 2015 e janeiro de 2016 foram entrevistados 28 empregadores internacionais, 10 deles em Portugal e 6 em cada um dos restantes países: Espanha, Hungria e República Checa.

## 2.2 Resultados

A seguir apresentamos os resultados mais significativos que se obtiveram após a aplicação dos questionários/entrevistas aos empregadores.

Quanto às situações e aos contextos de diversidade intercultural que ocorrem no seu trabalho, os empregadores de Portugal, Espanha, Hungria e República Checa coincidem em afirmar que a comunicação com os parceiros internacionais é realizada tanto através dos meios *on-line* (*e-mail*, *skype* ...) como de maneira presencial, nomeadamente para reuniões de negócios, apresentações de produtos, trabalhos em equipas internacionais, contratos, informações técnicas, etc. Os empregadores entrevistados estabelecem comunicação empresarial de maneira frequente com parceiros de uma grande variedade de países em todo o mundo. Assim, na Europa referem, entre outros, a Áustria, a França, a Alemanha, a Polónia e a Ucrânia; em África, o Egito, Angola, Cabo Verde e Marrocos; na Ásia, o Vietname, o Japão, a Rússia, a China, a Tailândia, o Azerbaijão e a Índia; na América, os Estados Unidos, o Canadá, o Brasil, a Argentina, o México e o Equador; na Oceânia, a Austrália.

Verificamos a existência de um denominador comum nas respostas dadas pelos empregadores à segunda pergunta do questionário-entrevista, no sentido de que quase todos eles afirmam que tiveram problemas de comunicação empresarial devidos a diferenças culturais. Quando se trata de descrever estes constrangimentos na interação intercultural, encontramos uma grande variedade de exemplos referidos pelos entrevistados. Contudo, podemos agrupá-los de acordo com a sua maior ou menor frequência de ocorrência. Assim, as barreiras de comunicação empresarial mais referidas têm origem em problemas de linguagem, tais como a ineficácia linguística, que se evidencia na gramática simplificada dos *e-mails*, na ambiguidade do vocabulário, nos problemas de pronúncia, etc. Em segundo lugar, os entrevistados mencionam os diferentes estilos de comunicação, que variam consoante as culturas; assim, a comunicação empresarial em alguns países segue um estilo individual enquanto noutros predomina o estilo formal. Também são frequentemente referidos os problemas na comunicação empresarial resultantes das diferentes atitudes e estereótipos perante o trabalho (alemães disciplinados versus checos criativos), ou ainda os constrangimentos causados pelas diferenças pragmáticas.

No que respeita às sugestões que os empregadores fazem aos empregados que têm de trabalhar noutro país ou que interagem com pessoas de diferentes culturas, há três palavras que aparecem constantemente nas respostas dos entrevistados: *adaptação*, *flexibilidade* e *experiência*. Três termos que confluem na ideia de que, para conseguir uma comunicação empresarial bem-sucedida, é preciso realizar uma eficaz adaptação ao contexto específico onde irá ter lugar o encontro intercultural. Em consequência, os empregadores aconselham analisar todos os elementos presentes no diálogo intercultural: a terminologia específica da área empresarial, o estilo de comunicação do interlocutor, algumas noções sobre a história e as relações sociais no país de origem do parceiro, etc. Recomendam, acima de tudo, ter flexibilidade perante as diferenças culturais. Muitos dos empregadores também aconselham os empregados a irem aos encontros interculturais acompanhados por pessoas que já tenham experiência nestas situações de comunicação empresarial intercultural.

Verifica-se novamente uma convergência nas respostas respeitantes ao quarto dos tópicos do questionário/entrevista, dado que a maior parte dos empregadores dos quatro países afirma que os estudantes não recebem no ensino superior a preparação adequada para fazer face, com sucesso, às exigências do mercado global, visto que carecem tanto de sensibilidade (ou consciência) intercultural como de capacidades na comunicação empresarial intercultural. Alguns empregadores sublinham que os estudantes que adquiriram experiência sobre diferenças culturais, nomeadamente por terem trabalhado ou estudado no estrangeiro, no âmbito dos programas Erasmus, estão ligeiramente mais

bem preparados para trabalhar em contextos multiculturais do que os que nunca viveram no estrangeiro.

No último dos tópicos de comunicação empresarial intercultural abordado nas entrevistas/questionários, referente às competências que, de acordo com os empregadores entrevistados, os recém-licenciados necessitam para começar a trabalhar eficazmente no atual mercado global, podemos reunir em 4 grupos as competências mais referidas pelos empregadores dos quatro países acima referidos. O primeiro relativo às capacidades, o segundo aos conhecimentos, enquanto o terceiro tem a ver com a consciência intercultural e o último com os fatores pessoais, como ilustra a tabela 1:

**Tabela 1. Competências referidas pelos empregadores**

<p><b>Capacidade para...</b></p> <p>Comunicar eficazmente em línguas estrangeiras            Estar preparado para a ICC            Adaptar-se a contextos diferentes            Adequar a linguagem a diferentes tipos de textos, situações e registos            Ouvir e interpretar com precisão os hábitos de outras culturas            Lidar com conflitos            Utilizar ferramentas de TIC            Colaborar em projetos</p>
<p><b>Conhecimento sobre...</b></p> <p>Estudos culturais e religiosos            Como evitar preconceitos e equívocos            História            Experiência de viver fora do próprio país de pelo menos seis meses            Psicologia social</p>
<p><b>Consciência de (ou sensibilidade em relação a)...</b></p> <p>Valores culturais diferentes            Crenças diferentes            ICC em geral            Diferenças culturais e problemas de gestão do tempo (diferentes estilos de trabalho)            Diferentes conotações de comunicação não-verbal assim como de algumas expressões linguísticas que podem não funcionar de forma igual entre culturas (por exemplo pedidos, reclamações...)</p>
<p><b>Caraterísticas Pessoais...</b></p> <p>Autoconfiança            Adaptabilidade            Tolerância, flexibilidade e cooperação            Vontade de aprender            Empatia com outras culturas            Compreensão dos outros</p>

### 2.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados obtidos na entrevista/questionário, ao confirmar que a comunicação empresarial se encontra marcada pela diversidade cultural, e que as capacidades comunicativas em línguas não nativas são uma das competências fulcrais no atual mercado laboral, reforçam a necessidade de que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior sejam encarados numa perspetiva intercultural.

Os resultados alcançados permitem-nos também concretizar o primeiro objetivo desta investigação: delimitar quais as competências comunicativas interculturais que os recém-licenciados precisam adquirir para uma eficaz adaptação ao mercado laboral global. A classificação que realizámos na *tabela 1* destas competências em capacidades, conhecimentos, consciência intercultural e fatores pessoais ajuda a uma melhor compreensão do fenómeno da atual comunicação intercultural empresarial.

Em relação ao tipo de formação mais adequada para ativar estas competências destaca-se, primeiramente, o facto de os empregadores internacionais dos quatro países participantes neste estudo serem praticamente unânimes em afirmar que, hoje em dia, o ensino superior não desenvolve a consciência ou sensibilidade intercultural nem as capacidades de comunicação intercultural

empresarial dos estudantes que o frequentam. Impõe-se, portanto, realizar uma análise dos dados recolhidos, a fim de melhorar a preparação que o ensino superior oferece no campo da comunicação empresarial intercultural.

Os dados recolhidos neste estudo evidenciam que, na perspetiva dos empregadores internacionais, a exposição a situações reais de interação empresarial é a maneira mais eficaz de os empregados adquirirem e desenvolverem as competências comunicativas interculturais empresariais. Por isso, os empregadores entrevistados insistem na importância da adaptação ao contexto específico em que tem lugar cada encontro intercultural, assim como na flexibilidade perante as diferenças culturais. Por outras palavras, através das experiências em contactos com pessoas de outras culturas, os empregados ativam e aprofundam as competências interculturais requeridas pela comunicação empresarial.

Se a esta opinião, maioritariamente partilhada pelos empregadores, acrescentarmos que, de acordo com os resultados obtidos, a comunicação empresarial é efetuada frequentemente *online*, devemos concluir que a implementação no ensino superior de redes internacionais de colaboração ou telecolaboração se constitui como uma abordagem particularmente apropriada para o desenvolvimento da competência comunicativa empresarial intercultural e, conseqüentemente, para uma adequada incorporação dos recém-licenciados no atual mercado laboral global por meio do desenvolvimento das competências por ele privilegiadas.

### 3 EXEMPLOS DE UNIDADES TEMÁTICAS

#### 3.1 Telecolaboração e mobilidade virtual

A gestão democrática da diversidade no mundo globalizado requer do ensino superior uma resposta academicamente fundamentada e interdisciplinar que vá mais além do que as atuais mobilidades internacionais disponibilizadas por programas internacionais, das quais se destaca, claramente, o programa ERASMUS+. De facto, as ameaças à consecução deste desiderato são bastantes e podemos elencá-las ao comparar os objetivos propostos pela agência nacional e os últimos dados publicados pela própria Comissão Europeia.

Assim, o objetivo passa por que pelo menos 20% de estudantes efetuem parte dos estudos ou formação no estrangeiro, até 2020, considerando que a mobilidade para fins de aprendizagem compreende a saída do país de origem com o intuito de estudar ou fazer uma formação; contudo, a Comissão Europeia divulgou recentemente através do "Education and Training Monitor 2015" que, em média, 7,5% da população estudantil da União Europeia (UE) é móvel (em 2005 o valor era de 6,4%), o que representa um valor aproximado de 1,4 milhões de alunos, um dado que coloca alguns problemas para alcançar a meta proposta. Estes valores podem também ser verificados através da análise das últimas estatísticas publicadas pela própria Comissão Europeia, relativas ao ano letivo 2012/2013, onde podemos verificar que o número de fluxos, apesar de crescente, denota um aumento menos acentuado que, a conjugar-se com a diminuição do número de alunos no ensino superior, não garantirá essa possibilidade de internacionalização dos alunos.

*Fig. 1. Crescimento de mobilidades desde o início do programa ERASMUS  
([http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf))*



Nesse sentido, e apesar do risco de incumprimento das metas de mobilidades internacionais estudantis, e conseqüente diminuição da aprendizagem intercultural que os alunos deveriam adquirir para garantir maiores possibilidades de empregabilidade num mundo globalizado, continua a ser expectável que as instituições de ensino superior promovam espaços de desenvolvimento e de aprofundamento de competências de comunicação intercultural. É, portanto, necessário encontrar alternativas às mobilidade físicas, incentivando os alunos do ensino superior a estar em contacto com outras culturas, construindo projetos juntos, obrigando-os a uma constante atualização e adaptação às necessidades e exigências culturais e comunicativas do outro em ambientes internacionais.

Uma forma possível de contornar a questão passa por oferecer aos alunos a possibilidade de, em ambiente letivo, estar em contacto com alunos de outras nacionalidades, latitudes geográficas e contextos culturais, com o propósito de desenvolver, de forma colaborativa, um projeto comum, sob a orientação de professores e facilitadores (Lewis & O'Dowd, 2016). É possível, assim, envolver os alunos numa forma de mobilidade virtual, trabalhando não apenas os conhecimentos científicos inerentes ao projeto em questão, mas também motivá-los para a aprendizagem intercultural, através de estratégias de negociação com os colegas internacionais, conhecendo-os e desmontando eventuais estereótipos, subentendidos e assunções culturais pela comparação e negociação.

Parece-nos, contudo, que deverá haver alguma atenção à forma como se organizam as tarefas de tele colaboração, por forma a evitar qualquer tipo de constrangimento ou falta de eficácia na consecução das mesmas. Devemos, assim, ter em atenção que o objetivo primordial deste intercâmbio de conhecimentos é o de desenvolver competências em termos de comunicação intercultural *online*, seja através de *Facebook*, *Skype*, correio eletrónico, pelo que o papel do mediador se reveste de grande importância, como garante da adequação e qualidade da comunicação efetuada entre os alunos, precavendo erros e evitando equívocos. É também importante destacar que uma tarefa adequada vai mais além do recurso à auto-apresentação e/ou troca de informação, permitindo ao aluno dar-se a conhecer a si próprio e à sua cultura, as suas rotinas e hábitos, para além de pressupor que os alunos farão algo juntos, em estrita dependência uns dos outros (Guth & Robin, 2015 cit por Lewis & O'Dowd, 2016).

Porquanto a atividade de telecolaboração poderá, maioritariamente, ser desenvolvida de forma autónoma pelos alunos que se comprometem a levá-la a cabo é, ainda, relevante, destacar que todos os passos que dela fazem parte integrante deverão ser explícitos, detalhados, organizados e oferecidos aos alunos de uma forma clara e simples, para evitar mal-entendidos e preocupações desnecessárias; deste modo, uma atividade de tele colaboração deverá, aquando do seu final, permitir que se leve a cabo uma reflexão e discussão aberta sobre os sentidos culturais gerados por palavras e frases que carecem de interpretação, decifração e conhecimento intercultural do que foi escrito e do que se pretendia comunicar (Chun, 2015:13), ou seja, caberá, num momento posterior ao da conclusão da atividade, aos professores analisar as diferentes etapas do exercício tele colaborativo e aferir do grau de aquisição da competência intercultural alcançada pelos alunos através das tarefas desenhadas e realizadas com os companheiros internacionais.

### 3.2 Competência Comunicativa Intercultural e Tele colaboração

Um dos aspetos centrais, identificados pelos empregadores aquando das entrevistas realizadas, passa pela necessidade, nomeadamente no que concerne à utilização de línguas estrangeiras, da mobilização, por parte dos recém-graduados pelas instituições de ensino superior, de toda uma série de conhecimentos e competências que lhes permitam comunicar de forma adequada e efetiva com interlocutores oriundos de outras culturas e com competências linguísticas e culturais diversas. Sendo as experiências de mobilidade internacional valiosas para a construção destas competências, dados os números apresentados, há que encontrar estratégias de simulação da internacionalização em sala de aula.

Para que os alunos, enquanto aprendentes de uma língua estrangeira, adquiram e desenvolvam competências comunicativas interculturais, é importante que se entenda que muitos alunos poderão já ter desenvolvido uma competência intercultural, ou não: esta é entendida como a utilização de uma mesma língua pelos interlocutores, em contextos culturais diversos (Guilherme, 2002; Byram, 2008; Bizarro and Braga, 2011; Teixeira, 2013; Sarmiento, 2015). No entanto, a competência comunicativa intercultural ocorre e desenvolve-se quando a comunicação se estabelece entre falantes de culturas diversas, quando os interlocutores não partilham nem a mesma língua mãe, nem o mesmo lastro cultural, pelo que devem recorrer a uma língua de comunicação que é alheia a ambos.

No contexto do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, podem-se simular situações de aprendizagem e de prática que permitem o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural, como forma de antecipação de cenários que os jovens encontrarão no ingresso no mercado de trabalho. As unidades didáticas que em seguida se apresentam são dois exemplos, de um conjunto mais alargado de propostas desenvolvidas pelo projeto *ICCAGE - Intercultural Communicative Competence: an advantage for global employability*, de materiais e abordagens, com recurso à tele colaboração, de simular cenários internacionais e convidar os alunos, em tempo real, a comunicar com outros alunos no sentido de resolverem problemas em conjunto, de forma colaborativa.

### 3.3 Unidade em Espanhol

Na unidade didática criada para alunos de espanhol língua estrangeira, a temática recaiu sobre a criação de um pacote turístico, em virtude da existência, em todas as instituições de ensino superior envolvidas no projeto *ICCAGE* de cursos na área do turismo.

Assim, nesta unidade, decidiu-se simular a criação e venda de um pacote turístico nacional para clientes internacionais, em função dos gostos pessoais, expressos mediante o recurso à publicação de um vídeo, por parte do turista. Na sequência do vídeo apresentado, cliente e agente turístico deverão permanecer em contacto estreito, no sentido de criar, melhorar e otimizar a proposta a realizar pelo agente turístico, por forma a cativar o cliente em todos os aspetos que ele próprio mais valorize. Após a realização dos contactos necessários, e imediatamente antes do envio da proposta final do pacote turístico feito à medida das expectativas do cliente, o mesmo é apresentado e discutido em cada uma das salas de aula tradicionais, por forma a colher opiniões, correções e sugestões de melhoria, também dos próprios colegas.

Considerando que grande parte da criação do produto turístico se centra numa construção feita à medida, erigida sobre contactos diretos e pessoais, seja em forma de conversas *skype* ou mediante o recurso ao *e-mail*, a tele colaboração está presente ao invocar esse mesmo aspeto de composição em função do outro, construindo algo – neste caso um pacote turístico – com o outro e para o outro. Paralelamente trabalham-se questões relacionadas com a competência comunicativa intercultural, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento do outro através do contacto direto e não mediante pré-conceitos recolhidos de outra forma, por forma a melhor competências de adaptabilidade e colaboração, identificando necessidades, analisando problemas, negociando e criando compromissos com vista ao sucesso comercial, algo para que concorre a aplicação de aspetos associados à comunicação de negócios, em especial no que concerne às competências de interação intercultural associadas ao comportamento, à situação, à interpretação efetuada ou à gestão de todo o processo de negociação de conteúdos e tipos de turismo a incluir no pacote turístico que se desenhará.

Apesar de o papel central de todo este processo estar colocado nos alunos, em cada um dos seus papéis – seja enquanto agente turístico, seja enquanto cliente internacional – o professor desempenha, também ele, uma posição essencial porquanto deve sempre controlar a forma como os alunos envolvidos interagem, e de que forma se vão cumprindo os preceitos relacionados com a competência comunicativa intercultural, elemento chave em todo este processo de ensino-aprendizagem. O

professor funcionará, portanto como um monitor, acompanhando, aconselhando e limando algumas arestas que permitam ao agente turístico uma venda incondicional do seu produto, isto é, sem qualquer tipo de objeções ou reticências, em virtude do cumprimento estrito e escrupuloso das necessidades pessoais e culturais do seu cliente.

### 3.4 Unidade em Inglês

Na unidade didática direcionada para alunos cuja língua-alvo é o inglês, a temática incidiu sobre a mediação entre culturas, com o subtítulo de aprender com base noutras perspetivas culturais; convém destacar que a temática aqui levantada não se restringe a nenhuma área científica em particular, antes pode ser aplicada a qualquer aula de inglês língua estrangeira pela transversalidade que apresenta.

No que concerne às atividades propostas, a unidade didática centra-se sobre a análise de um incidente crítico, conduzindo o aluno a levar a cabo a sua própria interpretação dos factos, cruzando-os com as perceções culturais associadas a ele próprio, sobre ideias preconcebidas e a forma como a diversidade cultural afeta o comportamento pessoal. Em momento posterior, o aluno irá transformar-se em mediador, tentando interpretar o incidente crítico já mencionado e procurando, junto de alunos de outras nacionalidades, sanar as contrariedades que daí decorreram mediante o recurso ao diálogo com outras culturas, compreendendo-as e superando aquilo que, eventualmente, terá funcionado como um constrangimento inicial ao normal desenrolar do processo comunicativo entre as partes

Pede-se, assim, aos alunos que assumam o papel de mediador intercultural, para o qual deverão pressupor e assumir que haverá sempre distintas formas de olhar uma mesma realidade, pelo que deverão ouvir e criar empatia com todas as perspetivas culturais, evitando, desse modo, um julgamento precipitado e, não raras vezes, erróneo de uma circunstância particular, isto porque o papel do mediador nunca será o de oferecer uma solução para o problema, mas antes o de identificar as causas das falhas de comunicação e dos conflitos entre as partes. É esse equilíbrio que o aluno-mediador deverá procurar através do contacto direto com os demais intervenientes no incidente crítico inicialmente mencionado, sendo portanto essencial o papel reservado à tele colaboração pois a comunicação entre as partes deverá estabelecer-se, melhorar-se e aprimorar-se, com o fim último de colmatar uma comunicação que é, à partida, deficiente.

Conclui-se, assim, que no que diz respeito à competência de comunicação intercultural, os objetivos primordiais passarão por desenvolver competências de mediação intercultural, incrementar a tolerância relativamente à ambiguidade e aumentar as competências de escuta ativa, levando o outro a comunicar adequadamente aquilo que pretende. Estas são, efetivamente as competências valorizadas numa situação que requeira algum tipo de mediação cultural, como será o caso que se criou nesta unidade didática, pelo que as aprendizagens que dela decorrerem poderão sempre garantir o sucesso da compreensão do outro com base numa perspetiva cultural diversa.

## REFERÊNCIAS

- Bizarro, R. & Braga, F. (2011). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da U. Porto.
- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castells, M. (2000). *The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture*, Volume 1. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Chun, D. M. (2015) *Pedagogies: An International Journal*, Volume 10, Issue 1.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. "Living Together As Equals in Dignity"

- Strasbourg: Council of Europe. Available online at: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper\\_interculturaldialogue\\_2\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp)
- Council of Europe (2015). Erasmus: Facts, Figures & Trends. Strasbourg: Council of Europe. Available online at: [http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf)
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/competences-for-democratic-culture\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/competences-for-democratic-culture_en.pdf)
- Glaser, E., Guilherme, M., García, M. C. M., & Mughan, T. (2007). *Intercultural competence for professional mobility*. Graz: ECML. Available online at: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3\\_Icopromo\\_E\\_internet.pdf.11/11/2015](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3_Icopromo_E_internet.pdf.11/11/2015).
- Gonzalez Piñero, M., Díaz, C. G., & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis. .
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Languages Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hardison, O. B.(1989). *Disappearing Through the Skylight: Culture and Technology in the Twentieth Century*. Viking Press. pp.69f
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (cuarta). México D.F.: McGraw-Hill. Disponible en: [https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf)
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2004). *Intercultural Communication. An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Janssen, H. (1999). Linguistic dominance or acculturation –problems of teaching English as a global language. In: C. Gnutzmann (ed.) *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspectives* (pp. 41-55). Töbingen: Stauffenburg.
- O'Dowd, R., Lewis, T. (eds) (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge: NY.
- Sarmento, C. (2015). *Estudos Interculturais Aplicados. Textos, Turismos e Tipologias*. Porto: Vida Económica.
- Teixeira, A. P. (2013). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. Porto: Faculdade de Letras da U. Porto.
- Tlangu (2014) *Superdiversity*. Available online at: <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlangu/methodology/index.aspx>



Unesco (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.  
Available online at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

Esta publicação foi possível graças ao apoio do programa Erasmus+ e no quadro do projeto ICCAGE com o número 2015-1-CZ01-KA203-013992.



# PERCEÇÃO DO CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE POR DOCENTES E ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

J. Paulo Davim<sup>1</sup>, Ana Seixas<sup>2</sup>, Carolina Machado<sup>3</sup>, António G. Ferreira<sup>4</sup>

<sup>1</sup>DEM-Universidade de Aveiro (PORTUGAL), [pdavim@ua.pt](mailto:pdavim@ua.pt)

<sup>2</sup>FPCE-Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [anaseixas@fpce.uc.pt](mailto:anaseixas@fpce.uc.pt)

<sup>3</sup>EEG-Universidade do Minho (PORTUGAL), [carolina@eeg.uminho.pt](mailto:carolina@eeg.uminho.pt)

<sup>4</sup>FPCE-Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [antonio@fpce.uc.pt](mailto:antonio@fpce.uc.pt)

## Resumo

Atualmente, a sustentabilidade é um conceito que começa a ter cada vez mais relevância no ensino superior. A incorporação da sustentabilidade no ensino superior contribui não só para a sua modernização, mas também para o desenvolvimento humano da sociedade. O presente trabalho tem como objetivo captar o sentido / entendimento do conceito de sustentabilidade por parte dos professores e estudantes do ensino superior num departamento de engenharia (não específico de ambiente).

A estratégia de investigação teve uma abordagem qualitativa (fenomenológico / interpretativa). A técnica utilizada para obter e recolher informação foi o inquérito por entrevista a professores e estudantes.

A tendência dos resultados obtidos mostra que apenas alguns dos entrevistados têm assimilado o conceito de sustentabilidade, com predominância na vertente ambiental embora também sejam referidos alguns aspetos da vertente económica. A vertente social praticamente não foi mencionada nas entrevistas. Os restantes entrevistados mostram alguma sensibilidade e interesse no conceito embora não o tendo plenamente assimilado. No geral, todos os entrevistados reconhecem em maior ou menor grau a importância da sustentabilidade na sociedade humana do século XXI.

Palavras-chave: sustentabilidade, ensino superior, engenharia, estudo de caso

Nowadays, sustainability is, increasingly, understood as a concept with great relevance in higher education system. Its incorporation in higher education contributes not only to its novelty, but also to the society human development. This present work aims to capture the meaning / understanding of the sustainability concept by higher education teachers and students, in an engineering department (not specific of environment).

The research strategy was based in a qualitative approach (phenomenological / interpretative). In what concerns data, the interview survey near teachers and students was the used technique to obtain and collect information.

Results trend shows that only some of the respondents have assimilated the sustainability concept, especially in what concerns the environmental area, although some issues related to the economic area were also referred. Social component was hardly mentioned in the interviews. Although not fully assimilated, the remaining respondents show some sensitivity and interest about the sustainability concept. Generally speaking, all respondents recognize in a greater or lesser degree the sustainability relevance in the XXI century human society.

Keywords: sustainability, higher education, engineering, case study

## 1 INTRODUÇÃO – DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL VERSUS SUSTENTABILIDADE

O conceito de desenvolvimento sustentável foi apresentado originalmente no famoso relatório da WCED (World Commission Environment and Development), conhecido como Brundland Report, intitulado “*Our common future*”, em 1987. Trata-se de um conceito multidisciplinar, ainda hoje muito utilizado, cuja definição é a seguinte:

*“Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”.* (Brundland, 1987, p.41).

Este conceito, de grande relevância, estabelece ligações entre os três pilares fundamentais, nomeadamente, o económico, o social e o ambiental. Apesar das críticas por ser um conceito vago, mantém uma grande atualidade, o que justifica plenamente a sua utilização. Podemos dizer, ainda, que se trata de um conceito multifacetado e complexo pois envolve diversas abordagens, aspirações e desejos.

A forma como o Brundtland Report descreve o desenvolvimento sustentável ainda que geralmente aceite, mostra-se, todavia, de difícil aplicação na prática. Exemplos desta dificuldade encontram-se plasmados nas expressões “*Satisfazer as necessidades da geração presente...*”. Como? Ou ainda “*As gerações futuras...*” quantas gerações? Decorrente desta dificuldade, procurou-se tornar o conceito de sustentabilidade mais concreto. A este nível, um dos mais conhecidos conceitos foi criado por Serageldin (1996, citado por Roorda, 2016, p. 12), a saber, o “Triplo P”, ou, “os 3P” de ‘pessoas’, ‘planeta’ e ‘lucro (profit)’. Quando juntos, estes três vetores são designados os “pilares da sustentabilidade”:

*“Social sustainability (‘people’) at an individual level is about respect for human rights, freedom and safety, cultural values, education and health, personal development, diversity, empowerment and participation. At a societal level it concerns peace, democracy, solidarity in social cohesion.*

*Ecological sustainability (‘planet’) relates to conservation and resilience of the natural environment. This implies that ecosystems and biodiversity are protected, and the ability of the natural environment to provide us with resources and regenerate our waste is not harmed.*

*Economic sustainability (‘profit’ or ‘prosperity’) is present if the development toward social and ecological sustainability can take place in a sufficiently stable economic environment and is financially feasible, and if individuals, families and communities are guaranteed to be free of poverty”.* (Roorda, 2016, pp.12-13).

Considerações de âmbito filosófico e ético na interpretação do desenvolvimento sustentável deram origem aos conceitos de sustentabilidade que dão prioridade a objetivos económicos ou ambientais. Assim, deparamos com o conceito de sustentabilidade fraca “*weak sustainability*” e de sustentabilidade forte “*strong sustainability*”, respetivamente (Hediger, 2006; Sidiropoulos, 2014).

A visão da sustentabilidade fraca é ilustrada na Fig. 1 onde se liga a economia, a sociedade e o ambiente. A economia é vista como parcialmente independente dos aspetos sociais e ambientais. Portanto, embora considerados os três pilares da sustentabilidade a maior parte da área de cada círculo, nesta abordagem mecanicista/funcionalista, mantém-se não ligada, não se refletindo completamente o impacto ambiental na atividade humana.

Ao contrário, a visão da sustentabilidade forte, extremamente ecológica, holístico/interpretativa, encontra-se representada na Fig. 2, onde se dá primazia ao ambiente que engloba os aspetos sociais e económicos. O sistema económico encontra-se dentro do sistema social e, juntos, eles existem e funcionam dentro do sistema ambiental sendo todos totalmente dependentes uns dos outros.

Atualmente, a sustentabilidade é um conceito que começa a ter cada vez mais relevância no ensino superior (Waas, 2012; Davim, 2015; Davim e Leal, 2016). A incorporação da sustentabilidade no ensino superior contribui não só para a sua modernização mas também para o desenvolvimento humano da sociedade. O ensino superior é um excelente veículo para ajudar a implementar a sustentabilidade nas suas diferentes vertentes, ambiental, social e económica.



Fig. 1 Sustentabilidade: abordagem mecanicista /funcionalista “Weak sustainability”.

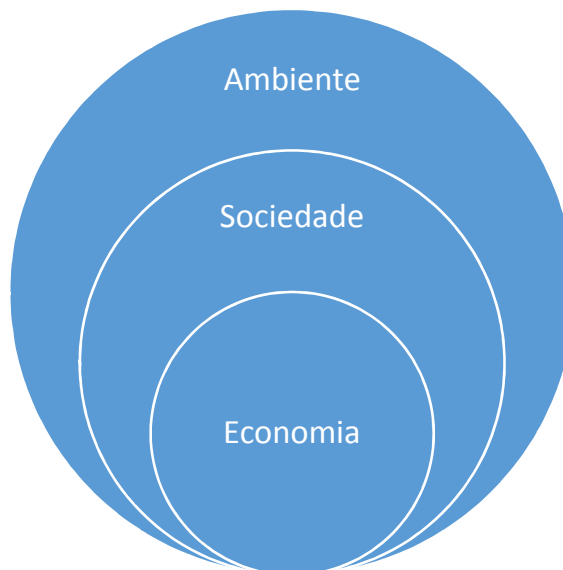


Fig. 2 Sustentabilidade: abordagem holística/interpretativa “Strong sustainability”.

O presente trabalho tem como objetivo captar o sentido / entendimento do conceito de sustentabilidade por parte dos professores e estudantes do ensino superior num departamento de engenharia (não específico de ambiente). Mais concretamente pretende-se saber como definem sustentabilidade tendo em conta as suas diferentes vertentes e práticas bem como a sua importância na sociedade humana do século XXI.

## 2 METODOLOGIA

A estratégia de investigação teve por base um estudo de caso com uma abordagem qualitativa (fenomenológico/interpretativa) o qual decorreu num departamento de engenharia não específico de ambiente. A questão de partida pretende saber se “estarão os professores e os alunos motivados para a obtenção de um maior e mais profundo conhecimento acerca da sustentabilidade”.

O estudo empírico desenvolvido face à questão de partida tem como objetivo avaliar o conhecimento e o interesse do tópico sustentabilidade junto de professores e estudantes. A técnica utilizada para obter e recolher informação foi o inquérito por entrevista. A investigação foi efetuada com base numa entrevista em profundidade, semiestruturada (ou semidiretiva), tal como descrevem Amado (2013) e Morgado (2014), junto de uma amostra de conveniência de professores e estudantes (de doutoramento e finalistas de mestrado integrado) que pela sua vivência atual e pelo seu conhecimento, responsabilidades e estatuto nos possam comunicar dados importantes para a investigação. Na entrevista individual participaram três professores e sete estudantes sendo apenas um do sexo feminino. O número total de entrevistados (dez) encontra a sua justificação e enquadramento no número sugerido por Fortin (2009), o qual realça a realização entre seis a dez entrevistas para estudos exploratórios de investigação qualitativa. Na Tabela 1 podemos observar a caracterização detalhada dos entrevistados, nomeadamente o sexo, a idade, o grau académico, a função e a antiguidade na instituição.

Tabela 1 – Caracterização dos entrevistados

Sexo	Feminino	1
	Masculino	9
Idade	21-30	4
	31-40	3
	41-50	1
	>50	2
Grau académico	Licenciado	4
	Mestre	3
	Doutor	3
Função	Estudante	7
	Professor	3
Antiguidade na instituição (anos)	<5	5
	5-10	2
	>10	3

Na Tabela 2 podemos observar parte do guião da entrevista, onde são realçadas as questões orientadoras e respetivas perguntas, particularmente relevantes para o trabalho que aqui apresentamos. As entrevistas foram todas gravadas após autorização dos entrevistados. Garantimos confidencialidade a todos os entrevistados e asseguramos que os dados obtidos se destinavam apenas para fins científicos. Todas as entrevistas foram transcritas após a passagem do registo áudio

do gravador para o computador. Procuramos transcrever com bom rigor e na íntegra todos os comentários dos entrevistados. Por fim efetuamos uma análise de conteúdo usando uma matriz de conteúdo com unidades de registo para docentes e estudantes.

Tabela 2 – Questões orientadoras e perguntas efetuadas nas entrevistas realizadas, relevantes para o presente estudo

Questões orientadoras	Perguntas
P1 Para si sustentabilidade é sinónimo de...?	P1.1 Se tivesse de dar uma definição de sustentabilidade, o que diria? Refira-se às dimensões da sustentabilidade. P1.2 Pode dar exemplos de práticas sustentáveis?
P2 Refira a importância do conceito de sustentabilidade na sociedade humana do século XXI.	P2.1 Que ganhos podemos obter? Que limitações podemos encontrar?

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Partindo da análise de conteúdo efetuada na sequência das entrevistas realizadas, vejamos então os resultados obtidos tendo em consideração a sustentabilidade nas seguintes categorias: conceito/dimensões (P1 e P1.1), práticas (P1.2) e importância no século XXI (P2 e P2.1).

#### 3.1 Conceito/dimensões

Apesar de empregue nas mais diversas situações da vida quotidiana, o conceito de sustentabilidade, todavia, nem sempre é aplicado com o rigor necessário, o que evidencia, ainda, um certo desconhecimento do real conteúdo e potencial do mesmo. Não sendo uma exceção à regra, também os entrevistados do presente estudo exprimem, através dos seus testemunhos, ora um conhecimento mais profundo, correspondente a um maior domínio do conceito, ora um conhecimento mais frágil e superficial, que precisa ainda ser mais trabalhado. Efetivamente, e no que concerne aos itens “conceito/dimensões”, a análise efetuada permite-nos observar que o conceito de sustentabilidade anteriormente apresentado e descrito na secção 1 encontra-se muito bem explicado pelo Professor 1 que, lecionando e investigando em área próxima da sustentabilidade refere que sustentabilidade “*é basicamente podermos utilizar os recursos naturais, mas sem comprometer a utilização desses mesmos recursos pelas gerações vindouras. Esta é a definição mais usada de sustentabilidade. Foi dada pela senhora Brundtland há alguns anos e que continua a ser usada.*”

No que se refere às dimensões da sustentabilidade alude ainda o mesmo professor que “*Há três dimensões sem as quais a sustentabilidade não existe: a dimensão económica, a dimensão ecológica (mais ligada à parte ambiental) e a dimensão social. Sem estas três dimensões a sustentabilidade não existe*” (Professor 1).

Também dois estudantes referem que “*é uma forma de utilização de recursos de maneira a que não acabem no futuro.*” (Estudante 2) e “*é algo que se consegue perpetuar sem grandes consequências ou marcas no futuro.*” (Estudante 3).

Todos estes entrevistados revelaram compreensão do sentido do conceito de sustentabilidade, tendo ainda o Professor 1 expressado compreensão completa das três dimensões ou pilares da sustentabilidade o que não aconteceu com os Estudantes 2 e 3.

O Professor 2, por seu turno, refere que a sustentabilidade “*tem a ver com a possibilidade de se continuar a viver, a fazer coisas, a existir com os recursos que nós temos*”. Acrescenta ainda que “*A sustentabilidade toca claramente uma prática ambiental, a natureza é uma questão fundamental....*”. Ainda que evidenciando clareza ao nível do conceito, a ênfase aqui colocada incide, com maior realce, na componente económica e, em particular, ambiental.

Esta realidade mostra-se perfeitamente evidenciada nos testemunhos expressos pelos restantes entrevistados. Efetivamente, vários de entre os restantes estudantes fundamentam também a sua análise da sustentabilidade sobretudo em aspetos ambientais e económicos. Para estes, sustentabilidade é *“sinónimo de algo bonito, vistoso, ligado à economia e também ligado à saúde (menos emissão de poluentes). Capacidade de redução de custos, agentes nocivos. Reuso de materiais, diminuição de gases nocivos. Recuperação de componentes, reciclagem.”* (Estudante 1.)

O Estudante 3 menciona, com ênfase, que *“Fala-se mais em termos ambientais.”* Esta afirmação é corroborada e reforçada pelo estudante 5, para o qual a sustentabilidade *“baseia-se no desenvolvimento sustentado que é o desenvolvimento assente em vários pilares, nomeadamente baixos consumos, baixas emissões de poluentes tudo o que tenha a ver com fatores ecológicos, tudo o que seja verde.”* Acrescenta ainda este estudante que *“Os pilares assentam na preservação do planeta e das gerações futuras. Tudo o que tenha a ver com ambiente, com os fatores ecológicos, consumos energéticos, emissões e tentar não destruir e obter formas mais rentáveis.”*

O Estudante 7 refere que não tem o conceito bem assente: *“Na verdade para mim não é claro ... a ideia que eu tenho é que a sustentabilidade é algo que traz equilíbrio a vários níveis, a nível ambiental, a nível de qualquer recurso que se considera essencial para o equilíbrio dos seres humanos, quer seja a alimentação, quer da informação, quer ao nível do acesso aos bens essenciais.”* Confirma a importância do pilar ambiental da sustentabilidade e refere logo de seguida que a educação e outros aspetos como outros pilares importantes *“Uma das dimensões (pilares) seria o aspecto ambiental que já referi, outra dimensão seria a educação. Este é um pilar essencial para que as pessoas se sintam livres. Quem não se sente livre não se sente bem... ambiente, educação, alimentação e saúde ...”* (Estudante 7)

Tal como expresso, a análise destes testemunhos permite-nos observar que o Professor 2 e os Estudantes 1, 3, 5 e 7 mostram, no geral, compreensão do conceito de sustentabilidade com ênfase em aspetos ambientais e económicos. De realçar, todavia, que o Estudante 7, introduz uma questão de grande relevo, como seja a particular importância da educação na sustentabilidade.

Noutro patamar deparamos com um outro grupo de entrevistados que, ainda que expressando conhecimento sobre o que se entende por sustentabilidade, este não é tão profundo quanto o manifestado anteriormente.

Em particular, o Professor 3, por seu turno, refere que a sustentabilidade *“é um sistema que continua a poder cumprir os objetivos a que se propõe criando a riqueza, a qualidade, a produção, a educação necessária para que o sistema possa continuar a funcionar (a realimentar-se).”* Mais ainda, refere que para *“ser sustentável basicamente tem de se ser capaz de criar os meios que permitam pagar os custos de funcionamento a nível económico.”*

Numa vertente claramente económica os Estudantes 4 e 6 referem, respetivamente, que a sustentabilidade *“é sinónimo de construir ou adquirir de modo a que venha a render no futuro de uma maneira equivalente.”* (Estudante 4) e *“é um tema muito genérico. Sustentável é algo que nós conseguimos satisfazer. Quando ganhamos dinheiro nós conseguimos ser auto-sustentáveis.”* (Estudante 6). Este último estudante reforça a dimensão económica ao dizer que *“A sustentabilidade tem uma dimensão económica”*.

Do referido resulta que, contrariamente aos casos anteriores, o Professor 3 e os Estudantes 4 e 6 apresentam um conhecimento mais vago do conceito de sustentabilidade, bem como limitado à perspetiva económica.

Em suma, tal como expresso inicialmente, apesar de amplamente conhecido e assimilado pela generalidade das pessoas na sua vida quotidiana, o conceito de sustentabilidade apresenta ainda alguma fragilidade na sua aplicação e uso, pois, quando questionados sobre o mesmo, são ainda poucos aqueles que o definem na globalidade dos seus componentes – social, ambiental e económico – tal como é preconizado no Brundland Report (1983) e mais tarde mais efetivamente clarificado por Serageldin (1996, referido por Roorda, 2016)

### 3.2 Práticas de sustentabilidade

Reforçando a ausência de um conhecimento efetivo sobre os “pilares da sustentabilidade” – designação decorrente da junção dos três vetores aqui subjacentes: social, económico e ambiental -, quando questionados sobre as práticas de sustentabilidade possíveis de serem desenvolvidas, a

grande maioria dos entrevistados não manifesta o seu entendimento sobre as mesmas. De realçar ainda que, nos casos em que se manifestam, a expressão dos mesmos foca-se, fundamentalmente, na vertente ambiental.

Efetivamente, as práticas de sustentabilidade ambiental são amplamente referidas apenas por alguns dos entrevistados. Em particular observa-se que de entre os professores entrevistados apenas o Professor 1 menciona que *“A separação de resíduos sólidos nas nossas casas é um exemplo de uma prática sustentável.”* Ao nível dos estudantes destacam-se os Estudantes 2, 3 e 5 os quais referem também práticas de sustentabilidade ambiental, a saber, *“Uma prática sustentável é a utilização de energias renováveis e “coisas” do género...”* (Estudante 2), *“Reciclagem”* (Estudante 3.) e *“Uma prática sustentável é na produção de energia elétrica utilizarmos produção verde, nomeadamente energia eólica ao invés de central termoelétrica que causa poluição associada e gastos com combustíveis fósseis”.* (Estudante 5).

Em suma, em geral, os entrevistados aludem práticas de sustentabilidade ambiental que em alguns casos podem conduzir a práticas de sustentabilidade económica. Contudo nunca mencionam qualquer prática de sustentabilidade social.

### 3.3 Importância no século XXI

No que se reporta ao último item em análise – a importância da sustentabilidade não apenas nos nossos dias, mas também nos tempos que se aproximam -, a análise efetuada permite-nos concluir que os Professores entrevistados mostram claramente consciência da importância da sustentabilidade na sociedade humana do século XXI, senão vejamos:

O Professor 1 refere que *“Nos anos 70 ou 80 as pessoas não sabiam muito bem o que era sustentabilidade e associavam muito a palavra sustentabilidade aos ambientalistas (no sentido depreciativo do termo). Eu acho que o conceito está presente na mente das pessoas não só nas nossas casas pois as pessoas percebem que têm de ter alguma responsabilidade com o ambiente, mas também nas empresas e instituições”.*

O Professor 2 revela, por sua vez, maior preocupação com aspetos económicos *“A sustentabilidade é fundamental. Nós estamos com uma população que tem tendência no geral a aumentar (a Portuguesa até pode não aumentar), ou arranjamos uma forma de consumir aquilo que produzimos ou aquilo que existe tem tendência para acabar”.*

Revelando também preocupação por aspetos económicos, mas sem esquecer também os aspetos ambientais, o Professor 3 refere que *“Depois de satisfeitos os requisitos básicos como a alimentação, o vestuário, a habitação as pessoas começam a pensar noutra tipo de necessidades e que essas necessidades sejam sustentáveis, mais qualidade de vida, o ambiente... Se a sociedade se continuar a desenvolver as pessoas estarão preocupadas com a sustentabilidade de coisas não tão básicas como o “pão para a boca” mas mais com outras coisas relacionadas com a qualidade de vida... a sustentabilidade que seja boa para elas e depois também com algum altruísmo pensar também no bem do próximo, no ambiente...”*

De salientar que apesar da expressão da relevância da sustentabilidade subjacente nestes testemunhos, os mesmos reiteram a dificuldade que nos nossos dias ainda persiste no que respeita ao número “correto” dos pilares da sustentabilidade. Reforçando o preconizado por Thomas e Muga (2012), estes pilares podem oscilar entre dois (ambiente e sócio económico), três (ambiente, social e económico – o mais vulgar), quatro (económico, ambiental, institucional e social) ou cinco (quando adicionada a cultura como uma dimensão separada). No caso em estudo verificamos que os Professores, nossos entrevistados, apesar de conscientes da importância da sustentabilidade, permanecem ainda no primeiro nível deste “ranking” ao darem maior destaque às vertentes ambiental e económica.

Idêntico posicionamento é também manifestado pelos estudantes entrevistados.

Efetivamente, também a este propósito o Estudante 5 refere o papel importante da reciclagem na sustentabilidade ambiental quando diz que *“O conhecimento do conceito de sustentabilidade na sociedade atual tem vindo a aumentar muito e felizmente que isso tem acontecido. Quando*



*comparamos com o início do século passado quando o desenvolvimento tecnológico era muito inferior a diferença é muito grande pois as pessoas nascem com a ideia de reduzir”.*

No que respeita ao grau de importância da sustentabilidade na sociedade do século XXI grande parte dos estudantes entrevistados classifica de muito importante ou importante, sem contudo, na maioria dos casos, objetivar os “motivos” ou “razões” da resposta. Em particular o Estudante 2 alude que “*É muito importante se pensarmos no petróleo e “coisas” assim... É um recurso que está a ser demasiado utilizado.*” O Estudante 3, por sua vez, diz que “*Sim é importante*”; expressando o Estudante 4 que “*Claro que é (importante) senão em pouco tempo destruíamo-nos*”. Finalmente, é de realçar o Estudante 7 que alude que “*Claro que é (importante)... sem dúvida ...*”.

Tomando por base os depoimentos expressos facilmente se deduz que os professores e estudantes entrevistados revelam consciência da importância da sustentabilidade na sociedade humana do século XXI. Alguns dos estudantes entrevistados embora reconhecendo essa importância claramente não justificam o “como” e “porquê” da mesma.

## 4 CONCLUSÕES

Sendo o foco central do presente trabalho avaliar qual a perceção por parte de um conjunto de Professores e Estudantes de um Departamento de Engenharia (não específico de ambiente) relativamente ao tópico “sustentabilidade”, os resultados obtidos permitem-nos verificar que ainda que conscientes do conceito e sua relevância (mais evidente nuns casos do que noutros), os entrevistados neste estudo de caso não apresentam, ainda, um domínio claro dos diferentes pilares da sustentabilidade, nomeadamente a vertente social.

Mais concretamente, da análise e discussão dos resultados obtidos resulta que uma parte dos entrevistados revelou compreensão do sentido do conceito de sustentabilidade, tendo ainda um professor que investiga e leciona em áreas próximas da sustentabilidade revelado compreensão completa das três dimensões ou pilares da sustentabilidade, o que não aconteceu com os restantes professores e estudantes.

Uma segunda parte dos entrevistados mostrou, no geral, compreensão do conceito de sustentabilidade com ênfase em aspetos ambientais e económicos. Um estudante refere claramente a particular importância do papel da educação na sustentabilidade.

Uma terceira parte dos entrevistados apresentou um conhecimento mais vago do conceito de sustentabilidade e limitado à perspetiva económica.

No que concerne às práticas subjacentes, em geral os entrevistados aludem práticas de sustentabilidade ambiental que em alguns casos podem conduzir a práticas de sustentabilidade económica. De salientar, contudo, que nunca mencionaram qualquer prática de sustentabilidade social.

De um modo geral os entrevistados, professores e alunos, revelaram consciência da importância da sustentabilidade na sociedade humana do século XXI. Alguns dos entrevistados estudantes embora reconhecendo essa importância claramente não justificaram os “motivos” ou “as razões” ou o “como” e “porquê” dessa importância.

Em suma, e reiterando o que começamos por focar no início deste ponto, a investigação desenvolvida mostra que existe algum conhecimento da compreensão do conceito de sustentabilidade o qual, no entanto, precisa de ser consolidado junto da comunidade académica. O pilar ambiental da sustentabilidade está bem conhecido o que assume grande importância para uma sustentabilidade forte “Strong Sustainability”. Paralelamente a este, também o pilar económico é bastante considerado. Todavia, contrariamente a estes dois pilares, e no que respeita aos aspetos sociais, observa-se que o conseqüente pilar social da sustentabilidade é quase completamente omitido.

Finalmente, é de referir que existe uma consciência da importância da sustentabilidade na sociedade humana do século XXI que precisa, todavia, de ser mais trabalhada junto da comunidade académica. Julgamos que o conhecimento dos recentes 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 (ONU), pode estimular a ação para os próximos anos em áreas importantes para a humanidade e para o planeta <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> .

## AGRADECIMENTOS

Os autores expressam os seus agradecimentos a todos os professores e estudantes que deram as entrevistas que permitiram a realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Ed.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brundland G. H. (1987), *Our common future*, Brussels: Word Commission on Environment and Development-Report. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (Acesso 18/7/2016)
- Davim, J. P. (Ed.) (2015). *Sustainability in Higher Education*. Oxford: Chandos/Elsevier.
- Davim, J. P. & Leal Filho W. (Ed.s) (2016). *Challenges in Higher Education for Sustainability*. Heidelberg: Springer.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Hediger W. (2006), Weak and strong sustainability, environmental conservation and economic growth, *Natural Resource Modeling*, 19(3), 359-394
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roorda N. (2016). The Seven Competences of Sustainable Professional. The RESFIA+D Model for Human Resource Management (HRM), Education and Training, in Machado, C. & Davim, J.P. (Ed.s) *Management for Sustainable Development*, Aalborg:River Publishers, 1-42.
- Serageldin, I. (1996). Sustainability and the wealth of the nations: first steps in an ongoing journey. *Environmentally Sustainable Development Studies and Monographs Series N° 5 ESD*, Washington: The World Bank
- Sidiropoulos. E. (2014). Education for sustainability in business education programs: a question value. *Journal of Cleaner Production*, 85, 472-475.
- Thomas K. D., Muga H.E.. (2012). Sustainability:the new 21<sup>st</sup> century general education requirement for engineers, in Rasul, M (Ed.) *Developments in Engineering Education Standards*, Hershey:IGI Global, 263-284.
- Waas, T., Hugé, J., Ceulemans, K., Lambrechts, W., Vandenabeele, J., Lozano, R. & Wright, T. (2012) *Sustainable Higher Education – Understanding and Moving Forward*. Flemish Government – Environment, Nature and Energy Department, Brussels.

# UM DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR AINDA VALERÁ A PENA?<sup>1</sup>

**Carlos Sousa Reis<sup>1</sup>, Maria das Dores Formosinho<sup>2</sup>, Marta Oliveira<sup>3</sup>,  
António Castro Fonseca<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Universidade de Coimbra – CEIS 20 (Portugal), [csreis@uc.pt](mailto:csreis@uc.pt)

<sup>2</sup> Universidade de Coimbra – CEIS 20 (Portugal), [mformosinhosanches@gmail.com](mailto:mformosinhosanches@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade de Coimbra (Portugal), [projectofpce@hotmail.com](mailto:projectofpce@hotmail.com)

<sup>4</sup> Universidade de Coimbra (Portugal), [acfonseca@fpce.uc.pt](mailto:acfonseca@fpce.uc.pt)

## RESUMO

Utilizando dados de um estudo longitudinal no qual várias centenas de alunos foram seguidos desde os primeiros anos do ensino básico até aos últimos anos da vintena, coincidente com o período do Processo de Bolonha, esta comunicação tem como principal objetivo explorar o impacto que a conclusão de um curso superior terá nos primeiros anos da adultez, em Portugal, designadamente, na participação cívica e Satisfação com a vida. Para tal os participantes foram distribuídos em dois grupos (os que concluíram um curso superior e os que não o concluíram) e comparados em diversas medidas relativas aos domínios em estudo. O impacto do ensino superior fez-se sentir no nível de participação cívica dos jovens adultos e em alguns dos seus componentes, em particular quanto a expressar opinião pública, realizar voluntariado e recolher bens para instituições. No campo dos benefícios não materiais, devemos também assinalar as diferenças relativamente à Satisfação com a Vida.

Palavras-chave: ensino superior, benefícios, participação cívica, satisfação com a vida, jovem adultez.

## ABSTRACT

Using data from a longitudinal study in which several hundred participants were followed from the first years of primary school until their late twenties, coinciding with the Bologna Process, this study has as key objective to explore the impact of Higher Education in the first years of adulthood, in Portugal, particularly, in Civic Participation and Satisfaction with Life. Those with a degree of higher education received a significantly higher score on the global measure of civic engagement as well as in three of its components: expressing public opinion, volunteering and raising funds for social non-profit organizations. Those who didn't report having a higher education degree also scored lower than their peers in a Scale of Satisfaction with Life.

Keywords: higher education, benefits, civic participation, satisfaction with life, young adulthood.

## INTRODUÇÃO

Durante as três últimas décadas registaram-se importantes mudanças no domínio da educação em Portugal, várias delas no ensino superior. Por exemplo, a crise estatutária e financeira da universidade (Santos, 2016) e o aumento do número de estudantes que induziu a massificação (realidade que não pode ser considerada como sinónimo de democratização), trazendo vários problemas associados, designadamente o aumento do preço das propinas. Uma notícia do Jornal Económico de 28 de janeiro dava conta de que em 2016/17 a propina máxima anual subiria cinco euros, alcançando o valor de 1.068,46 euros, enquanto a mínima sofreria um maior aumento de 32,5 %, passando de 656,5 euros anuais para 689 euros, quando no ano transacto a propina mínima tinha já aumentado 26 euros. A par disto, deve destacar-se o aparecimento de novos cursos, tanto no sector público como no sector privado, bem como a produção massiva de novos diplomados (o chamado “dumping social de diplomas e diplomados” (Santos, 2016, 49), com o conseqüente agravamento das dificuldades em encontrar o primeiro emprego, a par do desalinhamento entre formação e procura empresarial.<sup>2</sup> Por outro lado, como nota David Capmbell (2006), numa altura em que organismos como a OCDE alertam para uma crise da participação cívica e em que muitos países estão

<sup>1</sup> Trabalho efectuado no âmbito do Projeto PTDC/PSI-PED/104849/2008, financiado pela FCT.

<sup>2</sup> Questão que merece uma reflexão profunda sobre a própria missão da Universidade (Vd. Santos, 2016).

mergulhados numa crise económica e social, torna-se imperativo desenvolver esforços para melhor se compreender como será possível melhorar a participação cívica através da educação.

Aliás, é comumente aceite pela retórica oficial que o ensino superior não deve preparar os alunos apenas para o exercício de uma profissão num domínio específico (uma pressão cada vez mais forte, tendente à limitação ao mundo da técnica e da globalização), mas também para serem cidadãos em parte plena, devendo, igualmente, preparar para o assumir efectivo da vida democrática. Na verdade, o sentido de realização e o sentido da vida não andam apenas associados à profissão mas também a vários outros aspectos que compõem uma dimensão muito mais vasta. A consciência de cada um como cidadão com genuíno interesse no bem comum e nos assuntos públicos é uma nuclear fonte de sentido. No âmbito do papel social é que os sujeitos poderão expressar a sua voz, abordar os problemas da comunidade, definir objetivos e experimentar um certo sentido de eficácia coletiva, quando se alcançam resultados procurados cooperativamente, embora, não seja líquido que o ensino superior esteja bem orientado para aceitar a inclusão destes tópicos nos seus *curricula* e responder adequadamente a este novo desafio.

Apesar disto, a ideia de que o ensino superior é o novo motor do desenvolvimento social está longe de ser, consensualmente, aceite, tanto no meio académico como no meio político. Queixam-se alguns investigadores de que os benefícios do ensino superior nem sempre têm sido bem demonstrados (sobretudo o impacto não-económico), enquanto, por seu lado, certos políticos defendem que o ensino superior nem sempre justifica o enorme esforço financeiro que exige à sociedade. A afirmação recente da Chanceler Ângela Merkel –de que haveria demasiados licenciados em Portugal– ilustra bem a actualidade e a relevância deste debate.<sup>3</sup> Além disso, é sabido que nem todos os cursos superiores produzem os mesmos benefícios; benefícios esses que podem variar em função da instituição, do curso ou da classe social de origem. Daí que nem sempre a conclusão de um curso superior possa representar a melhor opção para alguns jovens.

Perante esta nova situação uma pergunta recorrente é a de saber se ainda vale a pena tirar um curso superior. Esta questão coloca-se, aliás, em vários outros países industrializados e tem sido objecto de numerosas investigações teóricas e empíricas. Em muitos desses trabalhos, provavelmente na sua maioria, a análise tem-se restringido aos benefícios materiais ou económicos dos estudos superiores, mostrando-se de maneira consistente que os indivíduos diplomados recebem salários mais elevados, têm um estatuto profissional mais elevado e gozam de melhores condições de vida a médio e longo prazo. Nos casos dos jovens provenientes de classes mais desfavorecidas, o diploma universitário representaria mesmo a garantia da entrada na classe média; e o preço pago pelos estudos superiores dos filhos seria considerado, por muitas famílias, um excelente investimento económico. Tais benefícios encontram-se documentados em estudos internacionais que utilizam dados provenientes de vários países (OCDE, 2010), noutros de índole nacional (v.g. Reino Unido) e noutros ainda de abrangência regional que comparam, por exemplo, instituições de vários níveis de ensino ou diferentes cursos e diplomas dentro de uma mesma instituição.

Mas para além destes benefícios há vários outros de ordem **não-económica**, que são mais raramente mencionados na literatura ou no discurso político. Dessa categoria fazem parte componentes tão diversos como a aquisição de novos conhecimentos, a participação cívica, a maior abertura aos outros e aos seus valores, um estilo de vida mais saudável (do ponto de vista físico e mental), uma maior satisfação com a vida, uma diminuição progressiva das oportunidades encontradas pelo diferentes sexos, em vários domínios e, de modo geral, um maior desenvolvimento não só pessoal mas também social. Em termos genéricos, Lochocki (2010) afirma que a escolaridade afeta a participação cívica dos jovens por via dos serviços obrigatórios associados e por via da desmultiplicação do conhecimento. Relativamente a este último aspeto, os resultados mostram que o número de anos de escolaridade apresenta uma forte associação com o conhecimento político, a tolerância demonstrada, e a participação

---

<sup>3</sup> Piper (2015) Mostrou através de uma dinâmica de uma análise de painel dinâmica, que o excesso de educação entre os jovens tem aumentado, e que os sobre-educados estão menos satisfeitos com a vida do que seus pares que são tão educadas. Este resultado parece desaparecer ao longo do tempo, com os indivíduos mais recentemente sobre-educados sendo menos e mais comumente menos insatisfeitos com a vida, o que é consistente com a noção de que os efeitos relativos e as comparações são importantes para a satisfação com a vida.

cívica efectiva; ou seja, encontra-se uma forte correlação entre o conhecimento político, a educação formal, a participação em votações políticas e a participação cívica.

Convém assinalar que o debate académico tem apontado várias limitações de cariz metodológico aos estudos efetuados neste domínio, nomeadamente as dificuldades em estabelecer uma ligação causal entre o curso obtido e as melhorias registadas na vida do indivíduo ou no funcionamento da sociedade, pois nem sempre tem sido possível controlar eventuais efeitos na relação em causa por parte de outras variáveis (e.g. classe social de origem). Numa revisão da literatura sobre os benefícios do ensino superior, Brennan, Durazzi e Tanguy (2013) resumem assim as questões que continuam em aberto neste domínio: sabe-se que o ensino superior tem um considerável impacto social, cultural e económico, mas não existe um conhecimento suficiente quanto ao modo *como* se exerce esse impacto, sobre *quem* é exercido, *quando* se exerce e através de que diferentes formas se concretizará esta influência, quando coexistem sistemas de ensino superior cada vez mais diversificados.

A falta de informação a este respeito é particularmente notória no nosso país. Poderíamos, por exemplo, perguntar se, actualmente, os jovens com curso superior acedem mais rapidamente a melhores empregos (mais bem remunerados) e se ainda contribuirá para a mobilidade social ascendente ou se só haverá este tipo de mobilidade para alguns. E qual será o impacto da origem social nessa mobilidade?

## 1. FORMAÇÃO SUPERIOR E OS SEUS EVENTUAIS BENEFÍCIOS

Utilizando dados de um estudo longitudinal no qual várias centenas de alunos foram seguidos desde os primeiros anos do ensino básico até aos últimos anos da vintena, esta investigação tem como principal objectivo explorar o impacto que a conclusão de um curso superior terá nos primeiros anos da adultez em Portugal, designadamente, na Participação Cívica e na Satisfação com a Vida. O estudo desta questão é de grande relevância e actualidade, uma vez que as instituições de ensino superior e, designadamente, a universidade têm por missão promover o bem-estar comum e não só fornecer os instrumentos para se melhorar o bem-estar económico. Embora este último objetivo deva ser realçado e, de facto, com a crise atual o enfoque tem sido quase exclusivamente na dimensão económica do bem-estar, importa também que a educação não descure o primeiro objectivo, talvez até mais nuclear à sua missão. Na verdade, é, precisamente, em épocas de crise, como esta, que a participação cívica e a promoção do bem-estar social são ainda mais fundamentais.

O período da transição para a adultez é tido como crítico por várias razões, pois é quando a identidade se forma e começa a exploração do comprometimento ideológico (Damon, 2001; Hart, 2005) e é quando certas opções cruciais, designadamente sobre a educação se fazem (Arnett, 2000). Aliás, como as teorias do ciclo de vida sublinham, é quando os jovens assumem os papéis adultos do casamento, da parentalidade e da compra de casa que os padrões de envolvimento político tomam forma (Kinder, 2006). Não admira, por isso, que por sua vez, o assumir destes papéis propicie o enraizamento e o compromisso com os assuntos da comunidade de inserção (Finlay, Wray-Lake & Flanagan, 2010). Os primeiros anos da adultez parecem ser a fase ideal para construir uma ética do compromisso cívico de longo termo, propiciando, em particular, a base das ideologias políticas que cristalizarão por volta da terceira década da vida (Jennings, 1989).

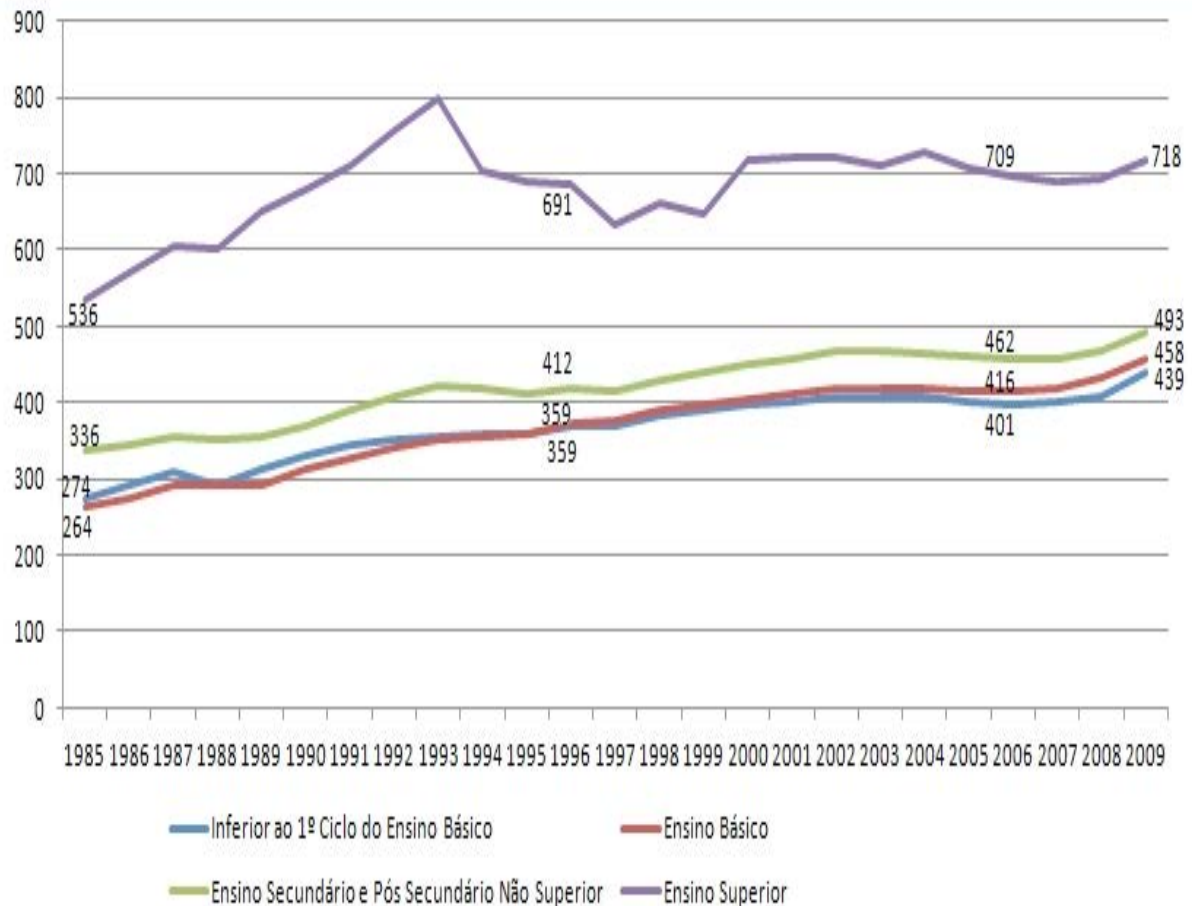
Contudo, desde logo, um problema emerge do facto de as instituições estarem, por princípio, desenvolvidas por adultos e para servirem a sua própria agenda, o que significa que nunca foram desenhadas para estimular e acolher a participação cívica dos jovens (Furlong, 2009). Um fenómeno que se agrava com o facto de –pelo menos no caso dos Norte Americanos Estado-Unidenses– se desenvolver em simultâneo uma ambígua duplicidade de forte ceticismo e compromisso quanto à participação na vida política; entendendo-se esta como o campo cooptado por poderosos interesses sectários e desligados da preocupação com o interesse comum. Registando-se que, por seu lado, o ceticismo gera uma atitude de repulsa pelo mesmo campo, vindo esta atitude, por sua vez, a gerar *taboos* e um certo desdém pelo quadro conflitual que desafia o ativismo acerca da questão das desigualdades. Embora a dita repulsa apareça também, de modo aparentemente paradoxal, como um fator produtivo e positivo do compromisso cívico, uma vez que a denegação pode, por vezes, funcionar como um mecanismo de proteção dos ideais democráticos, em comum suportados contra as ambiguidades e contradições das práticas políticas (Bennett, Klein, Savell, Corder, Baiocchi, 2013). Dir-se-ia tratar-se de uma espécie de desinteresse denegador quanto à política que

motivaria um envolvimento ativo com base na própria repulsa, tendo por base o esquema mental de que “demonizando os políticos” faríamos dos cidadãos “anjos”. Neste caso, a distinção, mais ou menos inconsciente, entre políticos e cidadãos serviria o propósito de criação de ambas as identidades, deixando emergir uma espécie de cidadania do tipo “Faça você mesmo!”. O que significa que a fé nos ideais democráticos se mantém, a par do repúdio pelo domínio político, escudada no estabelecimento de uma fronteira entre “nós” os cidadãos e “vós” os políticos.

Segundo Levinson (2010), existe –no caso específico dos Estados Unidos da América.– uma notória divisão entre classes, quanto ao envolvimento cívico: os indivíduos que obtêm uma formação escolar baixa e têm menor rendimento são os que apresentam menor probabilidade de votarem, assumirem voluntariados e outros compromissos cívicos. Mas muito significativa é, em especial, a associação positiva entre o envolvimento cívico e a educação, que foi identificada como a mais bem documentada descoberta quanto ao comportamento político dos norte-americanos (Nie, Junn & Stehlik-Barry, 1996). A maior tendência para votar por parte daqueles que obtiveram um maior nível escolar e melhores qualificações profissionais foi demonstrada por Bynner (2005) para o caso da Grã-Bretanha, enquanto a melhor formação escolar dos pais apareceu também como associada à probabilidade de maior participação dos jovens com idades entre 17 e 19 anos nos atos eleitorais em 16 países, incluindo alguns europeus (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikilova, 2002). Quanto aos Estados Unidos da América, Zaff, Youniss & Gibson (2009) mostraram que os jovens sem ensino superior exibem rácios menores de participação cívica, incluindo a participação em atos eleitorais, o voluntariado e os denominados boicotes a certas posições políticas.

Tradicionalmente, a inserção na vida social dos jovens tem-se feito através de contextos favorecedores, entre os quais se destacam o emprego e a educação superior. Os 3, 4, 5 ou mais anos de estudos de nível terciário providenciam muitas oportunidades de envolvimento cívico, assim como a aquisição de conhecimento político e competências de cidadania, dentro e fora do contexto académico. Os grupos de pares, a participação nas organizações académicas, os *workshops*, as organizações de estudo colaborativo têm efeitos positivos na orientação para o envolvimento e o compromisso comunitário (Pascarella & Terenzini, 2005).

É também sabido que a exposição facultada pela frequência do ensino superior a diferentes pontos de vista tem uma influência sobre os indivíduos que pode alcançar o período de cinquenta anos, como mostraram Alwin, Cohen e Newcomb (1991) e Frazer e Emler (1997) para o caso do Reino Unido. Ainda assim, se é muitas vezes nas aulas ou nos corredores das universidades que se discutem questões cívicas, éticas e políticas, que obrigam a encarar a responsabilidade dos problemas sociais, isto não quer dizer que as experiências comunitárias e sociais não providenciem os momentos mais ricos de envolvimento. A questão está em que muitas vezes são os primeiros contextos, especialmente os escolares, a abrirem uma maior predisposição para os segundos. Aliás, são, geralmente, as habilitações académicas superiores as que facultam maiores taxas de emprego e maior rendimento entre os jovens adultos (Figura 1).



Fonte: Quadros de Pessoal 1985-2009 (GEP/MSSS).

Nota1: trabalhadores a tempo completo e com remuneração base completa.

Nota2: valores a preços constantes (2006).

Nota3: não há dados para 1990 e 2001.

OBSERVATÓRIO  
DAS DESIGUALDADES

**Figura 1: Evolução do rendimento médio do 1.º Quintil de trabalhadores por nível de ensino em Euros (1985-2009)**

Por outro lado, é de considerar que o nível educacional possa ter um impacto positivo sobre a Satisfação com a Vida. O bem-estar subjetivo (BES) engloba conceptualmente o afeto positivo e negativo, correspondendo ao componente cognitivo a satisfação global (Diener 1984), medida através da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1995)<sup>4</sup>, adaptada para a população portuguesa por Simões (1992). Por exemplo, Salinas-Jiménez, Artés & Salinas-Jiménez (2011), encontraram resultados em que o ter educação aparece significativamente correlacionado com a Satisfação com a Vida, mesmo quando certas variáveis são controladas, como o rendimento, o desemprego e a saúde.<sup>5</sup> No seu estudo, o coeficiente relativo à variável *ensino secundário* é de 0,0882, enquanto o relativo ao *ensino superior* é de 0,102, ou seja, mais forte.<sup>6</sup> Por seu lado, Guardiola & Guillen-Royo (2015)

<sup>4</sup> O conceito naturalmente evoluiu, por exemplo, Kjell, Daukantaité, Hefferon e Sikström (2016) desenvolveram a Escala de Harmonia de Vida (HILS) em que se enfatiza o equilíbrio psicológico e a flexibilidade na vida; mas temos de ter em consideração o momento em que os dados deste estudo foram recolhidos, para justificar a nossa opção quanto ao instrumento de Satisfação com a Vida.

<sup>5</sup> Embora tenham usado o rendimento, a ocupação, o status, o emprego e a saúde como indicadores da Satisfação com a Vida.

<sup>6</sup> No entanto, o impacto das variáveis da educação sobre a satisfação com a vida difere entre os indivíduos com diferentes rendimentos. Os resultados obtidos para a amostra total são suportados por

estudaram a relação entre o *desemprego, a educação, o rendimento e o bem-estar subjetivo* (BES), na cidade de Granada<sup>7</sup>, usando dados domiciliares representativos para 2012. Os autores abordaram o BES de três ângulos diferentes, mas interligados: através de respostas a perguntas sobre satisfação com a vida, satisfação financeira e satisfação das necessidades materiais. Os resultados revelaram que o ensino superior e a situação de emprego ainda são fortes determinantes do BES.<sup>8</sup>

O objetivo central deste estudo é saber se existe um efeito do curso superior (em Portugal) sobre a Participação Cívica e a Satisfação com a Vida, do jovem adulto. De acordo com a literatura formulámos as seguintes hipóteses: Não existe relação entre ter concluído um curso superior e *uma maior participação cívica* ( $H_{0a}$ ) (bem como quanto às suas componentes: *assistir a comícios; expressar opinião pública; sensibilizar consumidores para direitos; participar em atividades de moradores; dar dinheiro para peditórios; visitar pessoas doentes ou sozinhas; recolher bens para instituições; e participar em voluntariado*); Não existe relação entre ter concluído um curso superior e *a Satisfação com a Vida* ( $H_{0b}$ ). Em particular, procurámos ainda controlar estes efeitos considerando o Índice de Desempenho Escolar.

Ainda que fosse relevante considerar outros fatores, temos de deixar aqui de fora a importância das oportunidades de envolvimento cívico, político e comunitário facultadas pelos níveis de ensino primário e secundário (Finlay, Wray-Lake & Flanagan, 2010). O mesmo se poderia dizer do poder de indução ao envolvimento cívico adulto propiciado por diversas organizações sociais como as associações locais e regionais, os clubes e organizações juvenis, os partidos políticos, os grupos desportivos, entre outros (McFarland & Thomas, 2006; Flanagan, 2004). Um importante fator de envolvimento cívico são também os programas estatais e municipais dirigidos especificamente, ou não, aos jovens (Finlay, Wray-Lake & Flanagan, 2010).

Muito em particular, o ato de votar aparece na literatura como uma variável dependente maior, cuja tendência é a de que os jovens, entre os 18 e os 25 anos cada vez menos participem nos atos eleitorais, adiram a partidos políticos ou, simplesmente, leiam jornais (Levine, 2007). Globalmente, embora a frequência do ensino superior, não seja um claro fator de incremento motivacional, parece ser uma poderosa base de suporte para a participação cívica, ou outros enquadramentos institucionais, como o trabalho e o envolvimento em organizações religiosas, muito em função dos recursos, dos contextos de compromisso e das oportunidades de ser recrutado (Flanagan, 2009).

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. Sujeitos

Os participantes deste estudo foram recrutados em duas fases. Na primeira fase, foram selecionadas escolas com probabilidade proporcional ao número de alunos matriculados. Na segunda, as turmas foram escolhidos aleatoriamente, considerando-se elegíveis todos os alunos que as compunham para participarem do estudo. As nossas análises só vão considerar a 1ª e 2ª coortes, tendo de reter-se que a amostra ficou composta por 893 sujeitos, 445 que frequentavam o 2.º ano de escolaridade e 448 que frequentavam o 4.º ano de escolaridade do ensino básico em diversas escolas públicas do Concelho de Coimbra, em 1992-1993; a última avaliação decorreu quando estes já se encontravam no fim da vintena.

### 2.2. Instrumentos

---

indivíduos das classes de rendimento baixo e médio. Ter um nível de escolaridade secundário aparece significativamente correlacionado com a satisfação com a vida para os indivíduos nos grupos de baixo e médio rendimento que, no caso do ensino superior, também resulta significativamente correlacionado com o bem-estar subjetivo para indivíduos do grupo de rendimento médio; no entanto, a educação torna-se não significativa para os indivíduos da classe de rendimento alto. Finalmente, quanto ao estado ocupacional, verificou-se que o estatuto profissional aparece significativamente correlacionado com a satisfação com a vida na amostra como um todo e para os indivíduos nos grupos de rendimento baixo e alto. Além disso, embora os níveis de significância sejam ligeiramente reduzidos, as variáveis de educação continuam a ser significativas quando o estatuto profissional é introduzido na análise, mostrando-se os resultados semelhantes aos anteriores.

<sup>7</sup> Um dos mais afetados negativamente pela crise.

<sup>8</sup> Além disso, os níveis de desemprego da mesma faixa etária são também negativamente relacionados com o BES das pessoas, ao contrário do que seria de esperar de literatura anterior prevendo um impacto positivo de ter outras pessoas ao redor enfrentando a mesma situação precária.



Os dados foram recolhidos com recurso a uma bateria de instrumentos, incluindo entrevistas semiestruturadas, sendo, particularmente, relevantes para o vertente estudo as seguintes medições:

Índice de Desempenho escolar: o critério usado na operacionalização desta variável foi a obtenção do diploma de estudos superiores (informação obtida por entrevista individual na última avaliação, na idade adulta);

Índice de Participação cívica: esta variável era composta por cinco perguntas, às quais os participantes respondiam utilizando uma escala de 0 a 3 (de "Nunca" até "Muito"), conforme o nível de participação;

Índice de Satisfação com a Vida (SWLS de Diener et al., 1995): é composto por uma escala de 5 itens, medida em 7 pontos (entre Discordo totalmente-1 a Concordo totalmente-7).

### 2.3. Plano e Procedimentos

As investigações neste domínio apresentam, na sua esmagadora maioria, a limitação de serem de natureza simplesmente transversal. Esta metodologia não permite determinar com alto grau de certeza o efeito, caso exista, entre a conclusão de um curso superior e a participação cívica ou a Satisfação com a Vida, nem tão pouco determinar se esse efeito na adultez poderá ser melhor explicado por alguma outra variável da infância ou da adolescência que o preceda. Uma maneira de contornar as referidas dificuldades ou lacunas aponta para o recurso a estudos longitudinais, designadamente de tipo prospetivo, como é o caso daquele que a seguir se apresenta e cujas informações analisaremos; informações essas que se recolheram através de entrevistas individuais realizadas na residência dos participantes, nos seus locais de trabalho, na Universidade, ou noutros locais, previamente combinados.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Percentagens na obtenção de curso superior

Responderam 744 participantes à pergunta sobre ter obtido um curso de ensino superior, destacando-se a percentagem dos que não concluíram o Ensino Superior: 481 (53.9%); sendo maior a incidência no sexo masculino (284; 60,2%).

Entre os que concluíram, verifica-se uma diferença de 9,27 pontos percentuais das mulheres (22.31%) sobre os homens (13.04%).

Os Censos de 2011 reportaram uma taxa de escolarização do ensino superior de 28.62% para jovens entre os 30 e os 34 anos de idade. Embora os dados dos Censos não sejam comparáveis, porque os sujeitos do nosso estudo tinham, à data, entre 26 e 30 anos, é de notar a similaridade (apenas 0,88 pontos percentuais de diferença), conforme se pode ver na Tabela 1. Contudo, segundo um comunicado da União Europeia (2012), em 2011 Portugal tinha uma taxa de conclusão do ensino superior, entre os 30 e os 34 anos, de apenas 26,1%, muito abaixo da média europeia a 27 países, que era à data de 34,6% e que difere do nosso grupo amostral em mais 5,1%.

**Tabela 1: Proporção da população total com ensino superior segundo o sexo**

	Homens	Mulheres	Total
n	97	166	263
%	13.04	22.31	29.5

### 3.2. Análise Inferencial

Conforme a Tabela 2, verificamos que existe uma influência de ter curso superior sobre o Índice Global de Participação Cívica. Uma análise de variância (2\*2) adicional mostrou que existem diferenças significativas a este respeito, entre homens e mulheres.

**Tabela 2: Influência do curso superior sobre a participação cívica**

Índice global de participação cívica				p
Sem curso		Com curso		
m	dp	m	dp	
4.48	3.30	5.17	3.61	**

\* p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001; n.s.- não significativo

Quando a análise incide em cada um dos componentes do Índice Global de Participação Cívica considerados separadamente, encontram-se diferenças significativas, em favor dos que possuem curso superior, apenas em quatro dessas atividades: expressar opinião pública,

recolher bens para instituições, sensibilizar os consumidores para os seus direitos e participar em tarefas de voluntariado (Vd. Tabela 3).

**Tabela 3: Influência do curso superior sobre as diversas componentes da Participação Cívica**

	Grupos de participantes		p
	Sem curso	Com curso	
Assistir a comícios;	.189 (.461)	.225 (.502)	n.s.
Expressar opinião pública;	.191 (.448)	.344 (.610)	***
Sensibilizar consumidores para direitos;	.600 (.754)	.733 (.776)	*
Participar em actividades de moradores.	.523 (.801)	.569 (.854)	ns
Dar dinheiro para peditórios;	.873 (.753)	.908 (.732)	ns
Visitar pessoas doentes ou sozinhas;	1.137 (.791)	1.027 (.731)	ns
Recolher bens para instituições;	.680 (.807)	.847 (.826)	*
Participar em voluntariado	.294 (.688)	.523 (.911)	***

\* p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001; n.s.- não significativo

Finalmente, no que diz respeito ao possível impacto de obter um curso superior sobre a Satisfação com a Vida (SWLS), encontrámos também diferenças significativas com vantagem para quem tem curso superior ( $F = 5.780$ ;  $p = 0.016$ ).

## DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que há um impacto do ensino superior no índice global da participação cívica dos jovens adultos; uma análise mais detalhada mostrou ainda que, de modo particular, o seu impacto incide na expressão da opinião pública, na recolha de bens para instituições, em sensibilizar os consumidores para os seus direitos e no assumir de atividades de voluntariado. Seria interessante verificar se este padrão de resultados se manterá na fase intermédia da idade adulta.

No que diz respeito à Satisfação com a Vida encontra-se um impacto favorável, o que é bastante indicativo dos benefícios “não materiais” de quem adquire um curso superior, para além dos benefícios relacionados com o estatuto, o rendimento e o tipo de emprego, fatores que a literatura especializada habitualmente considera. No seu conjunto, estes resultados confirmam a existência de um efeito, já reportado por outros autores noutros países, dos estudos superiores sobre o envolvimento cívico dos jovens adultos e que esse efeito se faz sentir vários anos depois de terminarem os estudos.

Para explicar estes resultados, podem avançar-se várias hipóteses: a transmissão direta de conhecimentos do professor para o aluno; a simples exposição a um ambiente mais aberto e diversificado, em que os indivíduos são expostos a debates entre diferentes perspetivas e modos de pensar, respeitando-se os diversos pontos de vista e, facultando-se, concomitantemente, acesso a novas fontes de informação; a participação em debates mais frequentes no meio académico e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um espírito mais reflexivo e crítico; a possibilidade de frequentar programas específicos; a par da oportunidade de exposição a mais vastas experiências de vida e do mundo social. Finalmente, seria de assinalar a importância do aumento da autonomia dos jovens, decorrente da separação ou afastamento dos pais durante os estudos superiores.

Assume-se, em geral, que nem todos esses fatores exercem a mesma influência nos sucessivos períodos de desenvolvimento. Seria interessante estudar quais desses processos (fatores) serão mais determinantes em cada fase da vida

Uma ilação para a prática é que estes fatores deveriam ser tidos em conta nos processos de avaliação das instituições, o que nem sempre acontece. Daí que nos parece ser razoável propor que de futuro se coloque maior ênfase no ensino (formal e informal) quanto à promoção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento de competências, valores, atitudes e comportamentos pelas instituições de ensino superior, de modo a propiciar a participação cívica dos alunos e, sobretudo, a procurar uma melhor articulação da participação nas atividades com o sentimento positivo de satisfação com a vida.

## REFERENCES

- Alwin, D.F., Cohen, R.L. & Newcomb, T.M. (1991). *Political attitudes over the lifespan: The Bennington women after fifty years*. Madiso, WI: The University of Wisconsin Press
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikilova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA. Retrived from <http://www.terpconnect.umd.edu/~iea>
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development of civic identity in urban youth. *Applied Development Science*, 7, 156-154.
- Bennett, A.B., Klein, P.T., Savell, S., Corder, A., Baiocchi, G. (2013). Disavowing politics: Civic engagement in a era of political skepticism. *American Journal of Sociology*, 119 (2): 518-548.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life course: The case of emerging adulthood? *Journal of Youth Studies*, 8, 367-384.
- Campbell, D. E. (2006). What is education's impact on civic and social engagement? *Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium* (pp. 25-126). University of Education, Coenhagen: OECD. Acedido em <https://www.oecd.org/edu/innovation-education/37437718.pdf>
- Comissão Europeia (2012). Comunicado de Imprensa: Apesar dos progressos verificados na redução do abandono escolar precoce e no aumento de licenciados na Europa, é necessário continuar os esforços. Obtido de [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-577\\_pt.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-577_pt.htm?locale=en)
- Damon, W. (2001). To not fade away: Restoring civil identity among the young. In D. Ravitch & J Viteritti (Eds.), *Making good citizens: Education and civil society*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Finlay, A.K., Wray-Lake, L. & Flanagan, C. (2010). Civic engagement during the transition to adulthood: Development opportunities and social policies at a critical juncture. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Constance (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp.277-305). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Flanagan, C. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization and civic engagement. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp 721-745). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Flanagan, C. (2009). Young people's civic engagement and political development. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (pp. 293-300). London: Routledge.
- Frazer, E & Emler, N. (1997) . Participation and citizenship: An new agenda for youth politics research? In J. Bynner, L. Chilsholm & A. Furlong (Eds.), *Youth, citizenship and social change in a European context* (pp. 171-195). Aldershot: Ashgate.
- Furlong, A. (2009). Civic engagement and disengagement. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood: new perspectives and agendas* (pp. 291-300). London: Routledg.
- Guardiola, J., Guillen-Royo, M. (2015) Income, Unemployment, Higher Education and Wellbeing in Times of Economic Crisis: Evidence from Granada (Spain). *Social Indicators Research*, 120 (2), 395-409.
- Hart, D. (2005). The development of moral identity. In G. Carlos & C. P. Edwards (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol 51. Moral motivation through the lifespan* (pp. 165-196). Lincol, NE: University of Nebraska Press.
- Jennings, K.M. (1989). The cristallization of orientations. In M. K. Jennings & J. van Deth (Eds.), *Continuities in political action* (pp. 313-348). Berlin: DeGruyter.
- Kinder, D. (2006). Politics and the life cycle. *Science*, 312, 1905-1908
- Kjell, O. N. E., Daukantaité, D., Hefferon, K. & Sikström, S. (2016). The Harmony in Life Scale Complements the Satisfaction with Life Scale: Expanding the Conceptualization of the Cognitive Component of Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*. 126:893–919. DOI 10.1007/s11205-015-0903-z.
- Levine, P. (2007). *The future of democracy: Developing the next generation of American citizens*. Medford, MA: Tufts University Press.
- Levinson, (2010). .In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Constance (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Lochocki, T. (2010). *Trends, causes and patterns of young people's civic engagement in western democracies. A review of literature*. Oslo/Bergen: Centre for research on Civil Society and Voluntary Sector.
- McFarland, D.A. & Thomas, R.J. (2006). Bowling young: How youth voluntary associations influence adult political participation. *American Sociological Review*, 71, 401-405.
- Nie, N.H., Junn, J. & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pascarella, E.T & Terenzini, P.T (2005). *How college affects students. Volume 2: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piper, A. (2015). Heaven knows I'm miserable now: overeducation and reduced life satisfaction, 23 (6),77-692..
- Salinas-Jiménez, M. del M., Artés, J. & Slinas-Jiménez, J. (2011). Education as a Positional Good: A Life Satisfaction. *Social Indicators Research*. 103 (3), 409-426. DOI: 10.1007/s11205-010-9709-1.
- Santos, B. S. (2016). *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Comunicação apresentada pela primeira vez em Brasília, no dia 5 de Abril de 2004, no âmbito do Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil. Acedido em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503-515.
- Zaff, J.F.,Youniss, J. & Gibson, C.M. (2009) An inequitable invitation to citizenship: Non-college bound youth and civic engagement. Washington, DC: Philantropy for Active Civic Engagement.

# APRENDIZAGEM INTEGRADA DE LÍNGUA E CONTEÚDO EM ENGENHARIA INDUSTRIAL: UMA EXPERIÊNCIA PILOTO

Mónica Régio<sup>1</sup>, Marcelo Gaspar<sup>2</sup>, Margarida Morgado<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [monicaregio@ipcb.pt](mailto:monicaregio@ipcb.pt)

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [calvete@ipcb.pt](mailto:calvete@ipcb.pt)

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [marg.morgado@ipcb.pt](mailto:marg.morgado@ipcb.pt)

## Resumo

De modo a promover a internacionalização das instituições de ensino superior, dos docentes e alunos, tem-se verificado nos últimos anos um aumento da lecionação em inglês no Ensino Superior Português tanto de forma transversal ao currículo, como do próprio currículo. Com a necessidade de dotar os alunos e os docentes de capacidade de funcionar a nível académico naquela que se considera ser uma língua franca de comunicação, têm sido utilizadas metodologias de Inglês para Fins Específicos (ESP – English for Specific Purposes), dada a necessidade de leitura de literatura especializada em língua inglesa em algumas áreas de conhecimento e de preparação para o mundo de emprego globalizado. Alternativamente, o aluno pode desenvolver conteúdos linguísticos em paralelo com aprendizagens específicas da sua área de formação, que se designa por CLIL: abordagem integrada de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e de conteúdos não linguísticos. No Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), na Escola Superior de Tecnologia (EST) mais concretamente na Licenciatura em Engenharia Industrial realizou-se um projeto CLIL que preconizou o trabalho conjunto e em paralelo de um docente de inglês e um docente de conteúdos específicos da área do curso, após a realização de um inquérito a docentes de língua e de conteúdo. Os resultados preliminares apontam para um incremento significativo da motivação dos alunos para a língua e simultaneamente um aumento das competências específicas no domínio específico trabalhado.

Palavras-chave: CLIL, Engenharia industrial, práticas pedagógicas no ensino superior, internacionalização do ensino superior

## Abstract

In order to promote Portuguese Higher Education institutions, lecturers and students' internationalization the teaching and learning of English has been increasing. English for Specific Purposes (ESP) methodologies are being developed due to teachers and students' need to read technical literature and to be prepared for global employment. As an alternative, student can learn linguistic and specific contents at the same time with a Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology. A CLIL project was developed at the Superior School of Technology of the Polytechnic Institute of Castelo Branco with Industrial Engineering students. After the submission of a questionnaire to language and content teachers, an in-tandem methodology between a language and a content teacher was developed. Preliminary results show significant students' motivation and specific content skills increase.

Keywords: CLIL, Industrial Engineering, Educational Practices in Higher Education, Higher Education Internationalization.

## 1 INTRODUÇÃO

O desafio de responder a uma internacionalização por parte das universidades portuguesas, praticamente obrigatória nos tempos de crise que hoje decorrem, tem vindo a transformar a lecionação em Língua Inglesa como uma prática comum. Nestas circunstâncias muitos são os desafios para as instituições, docentes e alunos que delas fazem parte. Neste contexto, e de modo a dotar alunos e docentes com a capacidade de funcionar a nível académico com aquela que se considera ser a língua franca de comunicação, cursos de Inglês para Fins Específicos (ESP –English

for Specific Purposes) têm vindo a ser criados ao longo dos últimos anos. O ensino e aprendizagem da língua para fins específicos tem-se revelado uma das metodologias mais importantes nos últimos cinquenta anos. O seu aparecimento deveu-se ao facto de os alunos do ensino superior sentirem a necessidade de estar preparados para comunicar em contextos específicos e, por outro lado, os docentes se aperceberem que focarem-se nos seus alunos e nas suas necessidades seria essencial para os motivar (Carrió-Pastor & Vallés, 2015).

Considerando que os estudantes de engenharia devem ter um perfil profissional específico que as empresas procurem, conceitos como reuniões internacionais (hoje em dia realizadas maioritariamente via Skype), mobilidade geográfica, equipas multiculturais ou globalização tornam indispensável a aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (ESP) (Candel-Mora, 2015). Muito se tem, no entanto, escrito acerca do ensino da língua para fins específicos (Language for Specific Purposes – LSP) uma vez que os docentes de língua utilizavam unicamente uma abordagem do ponto de vista linguístico em que incluíam vocabulário e terminologia específicos (Carrió-Pastor & Vallés, 2015).

Recentemente uma nova metodologia, similar em alguns aspetos mas diferente em muitos outros, tem vindo a ser desenvolvida e a apresentar-se como uma forte alternativa. Designa-se por CLIL: abordagem integrada de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e de conteúdos não linguísticos. Marsh defende que CLIL é uma metodologia através da qual conteúdos não linguísticos são ensinados com recurso a uma língua estrangeira. Para Coyle, Holmes e King (2009), CLIL é uma metodologia na qual a língua e o conteúdo são ensinados e aprendidos ao mesmo tempo. É também descrito como um contexto de aprendizagem em que a língua é a ferramenta utilizada para aprender um conteúdo específico.

A abordagem CLIL aumenta o nível de motivação dos alunos uma vez que a língua é utilizada para corresponder às suas necessidades e é utilizada em contextos significativos. Por um lado poupa-se tempo e por outro é uma aprendizagem efetiva pois depois de se habituarem a esta metodologia os alunos deixam de pensar na aprendizagem da língua. No entanto, a língua é encarada como parte principal do processo de aprendizagem pois o seu estudo e prática aumentam com a apreensão dos conteúdos (Biçaku, 2011).

Em contexto CLIL os docentes de língua e conteúdo colaboram mutuamente para transmitir aos alunos conteúdo numa língua estrangeira. Este tipo de metodologia prevê que seja desenvolvido um forte trabalho colaborativo entre o docente de língua e o de conteúdo. Aulas CLIL requerem diversos tipos de atividades que, preferencialmente, devem ser preparadas em conjunto pelos docentes de língua e conteúdo o que, por sua vez, implica que exista tempo disponível (Biçaku, 2011). Segundo Vilkančienė, esta metodologia permite desenvolver atividades que criem o desejo e a necessidade de aprender uma língua estrangeira.

O trabalho colaborativo desenvolvido entre docentes de língua e conteúdo e as metodologias CLIL aumentam o nível de motivação dos alunos uma vez que proporcionam um contexto específico para a utilização da língua. Na implementação de módulos CLIL a língua é um meio e não um fim para aprender um determinado conteúdo o que reduz a ansiedade e preocupação por parte do estudante (Lasagabaster & Sierra, 2009). Segundo Coyle (2007) numa abordagem CLIL existe o que chama de “efeito duplo” em que as atitudes positivas em relação ao conteúdo são transferidas para a língua permitindo que os alunos se sintam mais capazes e confortáveis com a língua e o seu nível de motivação aumente (Coyle, 2007).

Vilkancienė (2011) defende que a motivação dos alunos aumenta com as metodologias CLIL contribuindo para o desenvolvimento de tópicos mais exigentes a nível de conteúdo e língua e um aumento das competências comunicativas (Vilkanciene, 2011). Estudos realizados no ensino superior demonstram que os alunos revelam uma atitude positiva em relação às metodologias CLIL quando comparadas com outras abordagens, como por exemplo o Inglês para Fins Específicos ou a simples tradução para língua inglesa de aulas lecionadas em língua materna.

## **2 PROJETO CLIL EM ENGENHARIA INDUSTRIAL**

### **2.1 Objetivos**

De modo a dotar os alunos de Engenharia Industrial da Escola Superior de Tecnologia (EST) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) de competências de língua e conteúdo que os preparem para o exigente mercado de trabalho decidiu-se implementar um projeto piloto em CLIL.

Pretende-se com este estudo avaliar o impacto da lecionação de módulos CLIL na área de impressão 3D, mais concretamente:

- i. Melhorar as competências de língua inglesa dos alunos de Engenharia Industrial;
- ii. Avaliar as estratégias CLIL implementadas;
- iii. Desenvolver e avaliar a metodologia de modo a alarga-la a outros domínios da Engenharia Industrial;
- iv. Avaliar o nível de motivação dos alunos e docentes de língua e conteúdo.

## 2.2 Metodologia

Com vista a colmatar as necessidades comunicativas em língua inglesa e a aquisição de conteúdos técnicos na mesma língua dos alunos de Engenharia Industrial da EST-IPCB, decidiu-se implementar um projeto de CLIL.

Iniciou-se com uma breve formação de CLIL aos docentes de língua e conteúdo. Nesta formação de apenas 20 horas os docentes receberam informação acerca da metodologia e estratégias CLIL. Sendo esta uma abordagem centrada no aluno, foram-lhes explicadas estratégias e métodos que poderiam desenvolver para melhorar as suas aulas atender as necessidades dos seus alunos. Depois de terminada a formação os docentes de língua e conteúdo elaboraram conjuntamente pequenos módulos CLIL a implementar. Tendo como objetivo a criação de estratégias centradas no aluno e no ensino e aprendizagem eficazes de conteúdos técnicos específicos, uma abordagem in-tandem por parte dos docentes permitiu a preparação e desenvolvimento de uma série de atividades em língua inglesa, das quais resultou um módulo de Impressão 3D.

No âmbito de uma metodologia simultaneamente qualitativa e quantitativa, procuraram-se combinar no presente estudo diferentes tipos de recolha de dados e métodos de análise com vista a dar resposta aos objetivos de natureza exploratória do estudo. Esta abordagem permitiu recolher dados e analisar resultados ao mesmo tempo que se prestava atenção aos pontos de vista e atitudes dos alunos durante as sessões práticas. Cumulativamente, todas as sessões foram gravadas digitalmente para análise posterior.

Os alunos envolvidos no presente estudo foram selecionados a partir de Unidades Curriculares de cada um dos três anos da licenciatura de Engenharia Industrial em que se lecionavam conteúdos de materiais e de processos de fabrico. Em cada uma das Unidades Curriculares foram selecionados grupos de dez alunos que se dividiram em duas categorias de estudo, nomeadamente em grupos experimentais e de controlo. A seleção dos alunos foi realizada de forma aleatória com base na ordem alfabética da turma, tendo sido considerada suficientemente distribuída, considerando a natureza exploratória do presente estudo. As características distintivas entre os dois grupos, experimental e de controlo, mostraram-se adequadas aos diferentes objetivos previstos no âmbito do presente estudo.

Complementarmente à abordagem CLIL, foi distribuída aos alunos uma grelha de autoavaliação para verificar o nível de inglês dos alunos. Esta avaliação foi cruzada com as avaliações realizadas pelos alunos nas Unidades Curriculares de Inglês Técnico I e II do curso. Durante as sessões CLIL foram distribuídos aos alunos pequenos questionários desenvolvidos com o objetivo de avaliar o seu grau de motivação perante as tarefas que lhes foram solicitadas. Nestes últimos era pedido aos alunos que indicassem o seu grau de satisfação com a atividade que tinham terminado.

Depois de concretizadas as sessões alguns alunos foram selecionados e entrevistados. Os docentes preencheram ainda os seus registos de aula (teaching logs) e foram também entrevistados.

## 2.3 Resultados preliminares

No final da implementação dos módulos CLIL a maioria dos alunos referiu que aprender um determinado conteúdo em língua inglesa lhes permitia compreender e avaliar melhor as suas necessidades a nível de língua e de conteúdo. Referiram também que lhes era mais difícil comunicar efetivamente as suas ideias numa língua estrangeira, no caso em inglês. No entanto, e apesar das dificuldades que possam surgir devido à barreira da língua, a maioria dos alunos referiu que as aulas CLIL foram mais interativas e as atividades mais centradas no aluno e na sua aprendizagem do que as lecionadas na sua língua materna.

Grande parte dos alunos referiu ainda que a aprendizagem numa língua estrangeira permite a integração dos alunos nas atividades letivas. Consideraram ainda que o módulo CLIL lhes permitiu

identificar melhor as suas necessidades linguísticas, trabalhar colaborativamente com outros colegas ao mesmo tempo que lhes facilitou a aprendizagem e o uso da língua inglesa. Questionados acerca da importância do CLIL, a maioria considerou que este seria importante no contexto do ensino superior Português.

De modo geral os alunos consideraram que os materiais fornecidos e as atividades desenvolvidas eram adequadas à aprendizagem dos conteúdos relacionados com a impressão 3D e ao seu nível de língua e que lhes permitiram adquirir as competências necessárias. Referiram que as metodologias utilizadas foram adequadas, revelando apenas um cansaço decorrente do número de atividades desenvolvidas e folhas de papel utilizadas.

Os alunos consideraram a sua experiência de aprendizagem no módulo CLIL positiva.

O docente de conteúdo concordou com os alunos em relação à quantidade de papel fornecido aos alunos, referindo que também para si se revelou cansativo e acreditava ter influenciado um pouco a motivação de alguns alunos. Mencionou ainda que, de facto, grande parte dos alunos revelou interesse pelo tópico, debatendo ideias e levantando questões. Considerou a sua experiência CLIL muito positiva e o ajudou a refletir acerca do processo de ensino e das necessidades dos seus alunos.

O docente de língua revelou alguma preocupação relativamente aos alunos que apresentam menor nível de inglês e, por esse motivo, tiveram mais dificuldade em acompanhar a aula e se sentiram mais desmotivados. Por outro lado, considerou que a aprendizagem do conteúdo motiva os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira uma vez que compreendem a sua utilidade e importância.

## 2.4 Trabalhos futuros

Com a finalidade de responder às necessidades do mercado de trabalho e dotar os alunos das competências adequadas um projeto piloto na área de CLIL foi desenvolvido na Licenciatura em Engenharia Industrial da Escola de Tecnologia do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

A metodologia CLIL revelou ser a mais adequada para os alunos de engenharia dada a necessidade latente de comunicar conteúdos específicos numa língua estrangeira. Verificou-se que os alunos adquiriram as competências associadas aos conteúdos de impressão 3D ao mesmo tempo que desenvolveram e melhoraram as suas capacidades comunicativas.

No futuro os docentes concluíram que seria útil a elaboração de uma plataforma digital que permita reduzir o número de atividades realizadas em papel e que trabalhadores estudantes possam utilizar o método de e-learning. Seria também interessante desenvolver um glossário relacionado com a impressão 3D e compilado por alunos e docentes. Seria ainda vantajoso utilizar a Unidade de Crédito de Inglês Técnico para dotar os alunos das competências necessárias à apreensão dos conteúdos das áreas técnicas.

## REFERÊNCIAS

- Biçaku, R. Ç. (2011). CLIL and teacher training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3821–3825. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.379>
- Candel-Mora, M. Á. (2015). Attitudes towards Intercultural Communicative Competence of English for Specific Purposes Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 26–31. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.141>
- Carrió-Pastor, M. L., & Vallés, I. T. (2015). A Comparative Study of the Influence of the Mother Tongue in LSP and CLIL. *GEN*. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.143>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <http://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes, 1(2).
- Vilkanciene, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer? *Studies About Languages*, 0(18), 111–116. <http://doi.org/10.5755/j01.sal.0.18.418>



# A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE PROVA PROGRESSO: UM ESTUDO PILOTO

**Cristina Zukowsky-Tavares<sup>1</sup> Iraní Ferreira Gerab<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP SP. São Paulo, SP  
(BRASIL), cristina.tavares@unasp.edu.br*

<sup>2</sup>*Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS) – Universidade  
Federal de São Paulo - UNIFESP. São Paulo, SP (BRASIL), irani.silva@unifesp.br*

## Resumo

A Prova Progresso é conhecida como uma avaliação longitudinal de evolução cognitiva do estudante, considerada relevante tanto para o monitoramento da aprendizagem pelo estudante quanto do currículo e ensino pela Instituição. Seu uso é mais conhecido nos cursos médicos, mas o instrumento tem se estendido para outras áreas. Analisamos nesse artigo a produção científica sobre Prova Progresso, no que se refere à frequência, ênfases e usos de seus resultados. Utilizamos as bases de dados presentes na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A busca foi orientada pela sintaxe ("progress test" or (teste and progresso) or (prova and progresso)). Foram selecionados trabalhos sobre a prova nas bases de dados da biblioteca virtual a partir dos índices: título, palavras-chaves e resumo, entre os anos de 2004 e 2013, incluindo os anais do Congresso Brasileiro de Educação Médica (COBEM) no mesmo período. As unidades de análise foram: nomenclaturas associadas à prova, frequência e periódicos das produções, objetivos e usos dos resultados da prova. A partir dos critérios propostos selecionaram-se 45 artigos, sendo 38% originários da revista Medical Teacher e 31% medical Education, além de 2 teses e 62 resumos nos anais do COBEM. O termo mais utilizado para designar o instrumento no Brasil é "Teste do/de Progresso" e "Progress Test" na literatura externa. A produção mostrou-se esparsa antes de 2008 com singular pico em 2010 nos artigos científicos e em 2011 nos anais. Houve predomínio do uso dos resultados para comparação entre aprendizagem de áreas específicas e o currículo do curso.

Palavras-chave: Prova Progresso. Ensino Superior em Saúde. Avaliação Educacional.

## Abstract

The Progress Test is known as a longitudinal evaluation of cognitive development of the student, considered relevant for both the monitoring of learning by the student as the curriculum and teaching by the institution. Its use is best known in medical courses, but the instrument has been extended to other areas. We analyze in this article the scientific literature on Progress Support, with regard to frequency, emphases and uses of its results. We use the databases present in the Virtual Health Library (VHL). The search was guided by syntax ( "progress test" or (test and progress) or (proof and progress)). works were selected for the test in the virtual library databases from the indexes: title, keywords and abstract, between the years 2004 and 2013, including the annals of the Brazilian Medical Education Congress (COBEM) in the same period. The units of analysis were nomenclatures associated to the test, frequency and periodic productions, objectives and uses of the test results. From the proposed criteria were selected 45 articles, 38% originating in the journal Medical Teacher and 31% Medical Education, and 2 theses and 62 abstracts in the anai COBEM. . The most commonly used term for the instrument in Brazil is "Test / Progress" and "Progress Test" in foreign literature. The production proved sparse before 2008 with singular peak in 2010 in scientific articles and in 2011 in the book. Predominated use the results to compare learning of specific areas and the course curriculum.

Keywords: Progress Test. Health Higher Education. Educational Evaluation.

## 1 INTRODUÇÃO

Os cursos que optam por um projeto pedagógico centrado no estudante valorizam o contínuo processo de aprendizagem e não apenas o produto final das aprendizagens no curso, o que culmina em desenvolver no estudante habilidades e competências para a busca e consolidação de

conhecimentos, além da capacidade de monitorar esse percurso. Neste contexto se tornam essenciais as ferramentas de avaliação contínua e autoavaliação, possibilitando que o aluno se conscientize dos seus déficits e limites estabelecendo um plano de estudos tendo em vista seu progresso (Silva et al, 2013).

Uma ferramenta de autoavaliação e monitoramento do progresso individual dos estudantes nas aprendizagens curricularmente estabelecidas, utilizada de forma especial pelos cursos de Medicina e, posteriormente, por outras áreas da saúde é denominada Prova Progresso. Destacamos que essa modalidade de prova recebe diferentes designações para objetos e objetivos semelhantes e optamos pelo termo Prova Progresso, conforme designado no documento da Pró reitoria de Graduação da Unifesp e o mesmo predominará nessa discussão. No entanto, ao longo do texto respeitamos a forma como outras instituições ou pesquisadores se referem ao instrumento.

Dentre as universidades brasileiras que se utilizam desse teste em seu sistema de avaliação encontramos a Universidade Estadual de Londrina, em que a prova Progresso ou o Teste de Progresso em Medicina (TPMed) é aplicado em todos os anos da primeira à sexta série do curso. Fazendo parte de um curso com currículo integrado, o processo de avaliação da aprendizagem envolve autoavaliações, avaliação interpares, avaliação pelo tutor realizadas semanalmente e o TpmMed, que

(...) tem por objetivos fornecer ao estudante uma avaliação longitudinal de seu progresso individual durante o curso e verificar a progressão da turma como um todo, ano a ano, e comparativamente em relação às demais turmas e ao desempenho de outras escolas médicas em exames de caráter geral, realizados no país. (...) busca identificar o real valor agregado em sua formação, utilizando a mesma prova para avaliar distintas séries do curso (Perim et al, 2008, p.219).

Na experiência do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina o processo de composição e construção da Prova Progresso pôde ser aprimorado a partir de parcerias e estabelecimento de uma rede de trabalho como o Núcleo Interinstitucional de Estudos e Práticas de Avaliação em Educação Médica (Niepaem):

Até 2006, todas as questões foram elaboradas na própria escola; após esse ano, a universidade passou a participar do Niepaem, constituído por mais oito escolas médicas brasileiras. Assim, atualmente, o TpmMed é elaborado, aplicado e analisado em parceria com o Niepaem e composto por 120 questões de múltipla escolha com cinco opções. A maioria dos itens apresenta nível de maior complexidade pela taxonomia de Bloom e do tipo normorreferenciado. Além das áreas de conhecimento citadas acima, distribuídas equitativamente, o teste é composto por questões de ética médica. Todos os itens têm coerência com o currículo nuclear do curso e com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Medicina. Para os estudantes do curso, o teste é obrigatório, sendo realizado anualmente para todos os estudantes da primeira à sexta série. O teste é aplicado no mesmo dia e horário nas nove escolas que compõem o núcleo, e a retroalimentação aos estudantes é realizada por meio da entrega do caderno de questões e da divulgação do gabarito em edital (Sakai et al, 2011, p.494 e 495).

No entendimento de Marcia Hiromi Sakai a Prova Progresso

(...) é uma avaliação cognitiva longitudinal, construída com o conteúdo final do curso, aplicada a todos os estudantes, independentemente da série, e utiliza questões objetivas. (...) avalia a relação entre conteúdo e estrutura curricular da graduação e o desenvolvimento cognitivo do estudante, e propicia a este a oportunidade de verificar o desenvolvimento de seu desempenho cognitivo nas diversas áreas do curso e do currículo, e a identificação de seus problemas potenciais. Permite implementar ações para o melhoramento contínuo tanto do estudante quanto do curso (SAKAI et al, 2011, p.494).

A mesma autora, refletindo no cenário mundial da educação médica explicita que a Prova Progresso é utilizada para avaliar o desempenho cognitivo dos estudantes no decorrer do curso e também como um instrumento para avaliar o currículo do curso em si. É assim utilizado, de forma geral, pelas escolas médicas que implantaram inovações e mudanças curriculares, introduzindo currículos orientados para a comunidade e suas necessidades; a aprendizagem baseada em problemas e

currículos por competências, entre outros, assim como por determinados programas de pós-graduação e disciplinas isoladas. No caso específico do curso de medicina na Universidade Estadual de Londrina (UEL) nos primeiros cinco anos de aplicação a prova foi elaborada sem critérios específicos para a elaboração, aplicação e análise das provas que foram estabelecidos a partir de 2003 nos seguintes aspectos: “áreas de conhecimento que integrariam o teste – ciências básicas, clínica médica, clínica cirúrgica, ginecologia e obstetrícia, pediatria e saúde coletiva; número total de questões; questões do tipo múltipla escolha; e periodicidade anual” (SAKAI, et al 2011, p.494).

A Prova Progresso mesmo sendo utilizada inicialmente nos cursos de Medicina, tem se expandido para os cursos de saúde como um todo e também em outras áreas do conhecimento como no caso das engenharias.

A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) realiza desde 2005, como parte do seu sistema de avaliação na graduação diversos instrumentos, entre eles, a Prova Progresso aplicada pelos cursos de graduação em diferentes áreas. Essa prova tem como objetivo avaliar a evolução dos graduandos anualmente, ao longo do curso, processo implementado, inicialmente, no curso médico em 1996, depois no curso de enfermagem em 2004, sendo introduzido também em outros cursos da universidade (confira Quadro 1) no decorrer dos anos (Prograd, Unifesp, 2014).

A Escola Paulista de Medicina (EPM) como pioneira na implantação da Prova Progresso na Unifesp realizou a primeira edição no mesmo ano em que iniciou sua nova estrutura curricular: o currículo nuclear.

O Projeto Pedagógico da EPM/UNIFESP (2014) na delimitação do seu sistema de avaliação nas diferentes instâncias de atuação faz as seguintes subdivisões de acordo com os objetos a serem analisados: avaliação de currículo, avaliação de unidades curriculares/estágio, avaliação de habilidades e atitudes dos estudantes, avaliação de egressos e Prova Progresso.

Com relação à Prova Progresso o Projeto Pedagógico da EPM/UNIFESP (2014) explicita que

Em 1996 foi implantada a prova de progresso no Curso de Medicina. Nessa prova, que aborda temas das cinco áreas gerais - clínica, pediatria, ginecologia-obstetrícia, cirurgia e saúde coletiva – e área básica, o objetivo é analisar a aquisição de conhecimento e retenção no decorrer do curso nas diferentes áreas. Assim, a mesma prova (conhecimento esperado para um graduando no final do curso) é aplicada em todas as séries no mesmo dia. Espera-se que essa aquisição de conhecimento se dê de forma progressiva nas séries (PPC/ Medicina – Unifesp, 2014, p.21).

E para acompanhar e discutir a elaboração e análise dos resultados da prova na EPM foi idealizada e instituída uma comissão do curso para esse fim:

Com a criação da comissão de avaliação (assessora da Comissão do Curso Médico), responsável pela prova de progresso, em 2003, seus resultados têm sido melhor analisados, divulgados e discutidos pelas comissões e subcomissões de curso, bem como pelos departamentos com o objetivo de aprimorar o instrumento e, sobretudo, retroalimentar a discussão sobre o currículo e as estratégias de ensino-aprendizagem. A importância da prova de progresso no processo de avaliação do curso está diretamente relacionada ao envolvimento dos docentes na sua elaboração e discussão dos resultados, com participação dos estudantes [...] Os resultados das avaliações estão auxiliando as Subcomissões do Curso Médico e a Comissão de Reforma Curricular. (PPC/ Medicina – Unifesp, 2014, p.21).

Acompanhando e vivenciando parte da construção, aplicação e análise de resultados da Prova progresso na UNIFESP e constatando à princípio um número reduzido de artigos nacionais publicadas em revistas é que nos perguntamos:

- O que discute a literatura nacional e internacional sobre a Prova Progresso?
- Como os estudos têm se configurado no tempo e no corpo de que revistas se inserem?
- Que finalidades têm sido atribuídas a esse instrumento de avaliação no Ensino Superior?
- O debate sobre a prova progresso está polarizado na área da saúde? Abre-se para outros campos do conhecimento?

- A temática em pauta têm se estendido aos pesquisadores em avaliação educacional?

Delineamos a partir de tais questionamentos que o objetivo desse estudo seria identificar e analisar a produção científica sobre a Prova Progresso, no que se refere à frequência, ênfases e usos de seus resultados, entre 2004 e 2013. Para o Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS/UNIFESP essa investigação se harmoniza com o ideário de estudo, investigação e produção de novos conhecimentos para a formação docente em saúde e os diferentes elementos envolvidos no processo pedagógico como ocorre com a avaliação educacional.

## 2 METODOLOGIA

Realizou-se um Estudo Bibliométrico sobre a Prova Progresso utilizando as Bases de Dados presentes na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS):

### •Ciências da Saúde em Geral

LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde ;IBECS - Índice Bibliográfico Espanhol de Ciências da Saúde ; MEDLINE - Literatura Internacional em Ciências da Saúde; Biblioteca Cochrane; SciELO - Scientific Electronic Library Online.

### •Áreas Especializadas

CidSaúde - Literatura sobre Cidades/Municípios Saudáveis; DESASTRES - Acervo do Centro de Documentação de Desastres; HISA - História da Saúde Pública na América Latina e Caribe; HOMEINDEX - Bibliografia Brasileira de Homeopatia; LEYES - Legislação Básica de Saúde da América Latina e Caribe; MEDCARIB - Literatura do Caribe em Ciências da Saúde; REPIDISCA - Literatura em Engenharia Sanitária e Ciências do Ambiente.

### •Portal de Evidências

Revisões Sistemáticas, Ensaio Clínicos, Sumários de Evidência, Avaliações Econômicas em Saúde, Avaliações de Tecnologias em Saúde.

### •Organismos Internacionais

PAHO - Acervo da Biblioteca da Organização Pan-Americana da Saúde; WHOLIS - Sistema de Informação da Biblioteca da OMS.

### •Acesso a documentos

SCAD - Serviço de Cópia de Documentos; Catálogo Coletivo de Revistas.

A busca foi orientada pela sintaxe ("progress test" or (teste and progresso) or (prova and progresso)). Foram selecionados trabalhos sobre a prova nas bases de dados da Biblioteca Virtual a partir dos índices: título, palavras-chaves e resumo, entre os anos de 2004 e 2013, incluindo os anais do Congresso Brasileiro de Educação Médica (COBEM) no mesmo período, disponíveis no site da Associação Brasileira de educação Médica – ABEM : <http://www.abem-educmed.org.br/anais.php>.A

As unidades de análise foram nomenclaturas associadas à prova, frequência e periódicos das produções, objetivos e usos dos resultados da prova.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado inicial da busca na Biblioteca Virtual de Saúde filtramos 109 artigos que analisando então seus títulos, de acordo com o critério estabelecido o total foi reduzido para 55 artigos e esses analisados em conjunto com o corpo do texto nos resumos passaram a compor 45 artigos científicos

em periódicos sobre a Prova Progresso na área da saúde. Esses foram acrescidos de duas teses. Assim a busca na BVS resultou em 47 textos para análise, distribuídos entre os anos de 2004 e 2013.

Nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Médica foram recuperados no período proposto para a análise 62 resumos sobre a Prova Progresso que no título e corpo do texto tinham como foco da análise essa prova.

No decorrer dos anos houve alguns picos de publicação como podemos conferir no Quadro 1 construído a partir da frequência de distribuição dos artigos sobre a Prova Progresso no tempo. Apresenta-se aí uma produção esparsa da temática até o ano de 2009 com um pico em 2010 quando foi lançado um número especial da revista “Medical Teacher” a respeito da Prova Progresso em saúde. A produção manteve-se de forma regular após esse ano. Já nos anais do COBEM ocorre um pico no ano de 2011, com 16 resumos inscritos no Congresso Brasileiro de Educação Médica.

**Quadro 1.** Distribuição dos 45 artigos sobre a Prova Progresso em periódicos no período de 2004 a 2013.

2013 (4)	2008 (5)
2012 (6)	2007 (2)
2011 (4)	2006 (0)
2010 (9)	2005 (4)
2009 (5)	2004 (0)

A Prova Progresso recebe na literatura brasileira variadas denominações como: Teste de/do Progresso; Teste Progressivo; Teste de Progressão; Teste de Progresso Individual; Prova de Progressão; Avaliação Cognitiva; Avaliação Cognitiva Longitudinal; Teste de Progressão Individual e Avaliação da Progressão Longitudinal. Desses termos o mais recorrente no Brasil é Teste de/do Progresso e na literatura internacional “Progress Test”.

No que diz respeito a distribuição dos artigos por periódicos da área encontramos a maior incidência na revista Medical Teacher (17) 38%, seguida da Medical Education (14) 31%. Temos ainda um número menor de publicações em Advance Health Science e Educational Theory Pract com 3 exemplares. Com apenas dois ou um artigo temos: Bmc Med Educ e RBEM (2); Clinics ( São Paulo), Education Health (Abingdon), (Am J. Pharm Educational, GMSZ Med. Ausbild, Neth J. Medicine, Patient Educational Counsel.; Academic Medicine (1).

Já na ênfase atribuída a determinados focos da temática nos artigos encontramos: Aprendizagem em área específica (9); Experiências inter-institucionais (consórcios) (8); Uso de dados do PP para pesquisa (7); Método para análise dos dados (7); Comparação de currículos (6); Experiência Institucional (4); Validação de itens (construto) (4); Avaliação do sistema de aplicação (3); Efeito do contexto de ensino (2); Ensaio (2); Impacto nos exames de qualificação (2); Desempenho segundo perfil do estudante (1); Novos formatos de instrumentos (1).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Denominada na maior parte dos estudos como Teste do/de Progresso ou Progress Test o predomínio do uso dos resultados da prova tem servido para a auto-avaliação do aprendizado, comparação entre aprendizagens de áreas específicas, avaliação do ensino nessas áreas e discussões sobre o currículo dos cursos.

Nos artigos e teses houve maior ênfase na possibilidade dos resultados dessa prova subsidiarem análises sobre os currículos e o ensino nos cursos de saúde que dela fazem uso. Já nos anais a questão da prova auxiliar na auto avaliação do estudante durante o seu curso, acompanhando longitudinalmente seu progresso ao longo dos semestres e anos foi uma discussão mais recorrente.

Nos estudos brasileiros recuperados na BVS houve maior incidência de trabalhos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Medicina USP (FMUSP) e nos resumos em anais do COBEM da FAMEMA; FMUSP; ESCS e PUC SP.

Houve expressivo registro de pesquisas que utilizam os resultados da provas que utilizam os resultados da prova em combinação com outros instrumentos com outros instrumentos de avaliação da aprendizagem no ensino superior no contexto de currículos inovadores.

Há também uma tendência que começa a ser anunciada em algumas pesquisas que já lançam mão de teorias contemporâneas em psicometria como a teoria da resposta ao item (TRI) e o desenvolvimento de testes adaptativos computadorizados na busca do aperfeiçoamento constante dos testes o que poderia aumentar a confiabilidade nos mesmos de maneira isolada e também a possibilidade de estabelecer comparações ao longo dos anos.

## REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Educação Médica. Publicações. Disponível em: <http://www.abem-educmed.org.br/anais.php>. Acesso em agosto de 2014.
- Sakai, M H; Ferreira Filho,OF; Matsuo, T.(2011). Avaliação do Crescimento Cognitivo do Estudante de Medicina: Aplicação do Teste de Equalização no Teste de Progresso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol.35, n. 4, pp. 493-501.
- SAKAI, Marcia Hiromi et al.(2008). Teste de progresso e avaliação do curso: dez anos de experiência da medicina da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol.32, n.2, pp. 254-263.
- Perim, G L; Sakai, M; Almeida, M; Marchese, M; Matsuo, T. (2008). A avaliação institucional no curso de Medicina da Universidade de Londrina: uma experiência inovadora. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol.32, n. 2, pp.217 – 229.
- Pro Reitoria de Graduação – Prograd Unifesp. Disponível em: [http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=194&Itemid=260](http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=194&Itemid=260) Acesso em: 13/11/2013.
- Projeto Pedagógico do Curso de Medicina. Unifesp, 2014. Disponível em:<http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/index.php/ensino-menu/cursos/projetos-pedagogicos>. Acesso em 14/11/ 2014.

# OBSERVAÇÃO DE AULAS EM PARCERIA INTERNÍVEIS DE ENSINO: CONTRIBUTOS PARA APROXIMAR O SECUNDÁRIO E O SUPERIOR

Pinto, Daniela<sup>1</sup>, Mouraz, Ana<sup>2</sup>, Pêgo, João Pedro<sup>3</sup>

<sup>1</sup> CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (PORTUGAL), [danielapinto@fpce.up.pt](mailto:danielapinto@fpce.up.pt)

<sup>2</sup> CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (PORTUGAL), [anamouraz@fpce.up.pt](mailto:anamouraz@fpce.up.pt)

<sup>3</sup> Faculdade de Engenharia, Universidade do Porto (PORTUGAL), [jppego@fe.up.pt](mailto:jppego@fe.up.pt)

## Resumo

A transição entre o ensino secundário e superior constitui um desafio colocado às instituições educativas, apostadas em aumentar a qualificação académica dos seus estudantes e em alcançar uma efetiva democratização educativa (Macedo & Araújo, 2014; Cunha, 2011). As dissemelhanças nas práticas docentes existentes nos dois níveis de ensino, parecem ser responsáveis por algumas dificuldades nos processos de transição. O projeto UPIInterPares tem como principal objetivo aproximar docentes do ensino secundário e do superior, no sentido de aumentar o conhecimento mútuo acerca das práticas pedagógicas e curriculares nos dois níveis de ensino e, assim, potenciar uma maior articulação.

O projeto propõe o estabelecimento de um esquema de observação de aulas no qual os docentes são organizados em quartetos, constituídos por dois docentes de cada nível de ensino, que observam e são observados. O propósito desta comunicação é o de discutir o potencial de programas como o UPIInterPares para facilitar a articulação entre estes dois níveis de ensino. São seus objetivos identificar diferenças e semelhanças nas práticas pedagógicas dos dois níveis de ensino e caracterizar a reflexão permitida pelo programa sobre as aulas observadas.

Os dados são oriundos da aplicação experimental do projeto, realizada, no 1º semestre de 2015/16. A análise dos campos quantitativos dos guiões mostra uma uniformidade entre a apreciação dos observadores sobre as aulas observadas no ensino secundário e no superior, existindo, no entanto, alguns itens com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Os campos qualitativos revelam dimensões que podem auxiliar na compreensão das dificuldades de transição dos estudantes.

Palavras-chave: Transições, observação de aulas em parceria, melhoria educativa.

## Abstract

The transition between secondary education and higher education is a challenge for educational institutions, wagered on increasing the academic qualifications of their students and to achieve an effective educational democratization (Macedo & Araújo, 2014; Cunha, 2011). The differences in teaching practices of the two levels of education appear to be responsible for some difficulties in the transition process. The project UPIInterPares aims to approach the secondary education and higher education teachers, to increase mutual knowledge about the pedagogical and curricular practices in both educational levels and increase the articulation between levels.

The project proposes the establishment of a class observation scheme in which teachers are organized in quartets. Each quartet is composed of two teachers from each educational level, they observe and are observed. The purpose of this presentation is to discuss the potential of projects like UPIInterPares to facilitate the articulation between these levels of education. We intend to identify differences and similarities in the pedagogical practices of the two levels of education and characterize reflection allowed by the program of the classes observed.

The data are from the experimental phase of the project, held in the school year 2015/16. The analysis of quantitative fields of observation forms shows a uniformity between the characterization of observers on the classes observed in secondary education and higher. There are, however, some items with statistically significant differences between groups. Qualitative fields show dimensions that can help in understanding of the students' transition difficulties.

Keywords: Transitions, Peer observation, Educational improvement.

## 1 INTRODUÇÃO

Os processos de transição entre o ensino secundário e o ensino superior constituem um desafio para as instituições educativas. No entanto, este processo poucas vezes é perspetivado do ponto de vista das práticas pedagógicas nos dois níveis de ensino e da sua influência na transição entre níveis. Nesta comunicação pretendemos apresentar e discutir a metodologia de desenvolvimento, bem como os resultados da fase experimental de um projeto de observação de aulas em parceria realizado entre docentes do ensino secundário e docentes do ensino superior.

Com este objetivo como pano de fundo, apresentaremos nesta comunicação o enquadramento teórico que consideramos relevante para definir conceptualmente o projeto, focando as diferenças e semelhanças nas práticas pedagógicas entre secundário e superior e os efeitos possíveis de programas de observação de aulas em parceria. De seguida, apresenta-se a metodologia de funcionamento do programa. Por fim, são apresentados alguns resultados da fase experimental deste projeto, bem como algumas conclusões.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A caracterização das diferenças e semelhanças nas práticas pedagógicas no ensino secundário e no ensino superior são de grande relevância para se conceptualizarem possíveis dimensões que possam obstaculizar o processo de transição entre os dois níveis de ensino. Por outro lado, é importante perceber a forma como a observação de aulas em parceria entre docentes dos dois níveis de ensino pode contribuir, quer para desocultar estas diferenças e semelhanças entre as práticas pedagógicas nos dois níveis, quer para aumentar a aproximação entre os docentes e a reflexão sobre a temática. Neste sentido, o enquadramento teórico que se apresenta tem por foco estes dois eixos que se consideram fundamentais para discutir o projeto e os seus resultados.

### 2.1 O ensino secundário e o superior: diferenças e semelhanças

Para a análise das características pedagógicas utilizaremos três dimensões de análise: a formação pedagógica dos docentes, os métodos pedagógicos e a organização curricular. Encontramos na literatura alguns pontos de dissemelhança entre o ensino secundário e o ensino superior no âmbito das três dimensões. Algumas destas diferenças podem ser importantes para refletir sobre possibilidades de aproximação entre níveis de ensino que promovam a facilitação da transição dos estudantes entre eles.

A importância constatada por diversos autores (Lopes *et al.*, 2006; Nascimento, 2007; Johnson, 2003; Izadinia, 2015) da formação inicial para a construção da identidade profissional docente gera, desde uma fase inicial, um ponto de dissemelhança entre os professores do ensino secundário e os do ensino superior. Como afirmam Leite & Ramos (2008), a inevitabilidade inerente à formação inicial com uma componente pedagógico-didática é inquestionável na educação secundária, não tendo, no entanto, a mesma inevitabilidade no sistema de ensino superior. A formação para o exercício pedagógico dos professores do ensino superior tem sido deixada à consideração individual dos docentes ou pela experiência acumulada no exercício do trabalho docente ao longo da carreira (Leite & Ramos, 2008). Considerando a importância da formação inicial para a construção da identidade docente, podemos inferir que os docentes do ensino superior têm um estilo identitário distinto dos docentes do ensino secundário, pois os percursos formativos dos dois grupos de docentes são diferentes e com ênfases diferentes sobre a conceção do que é *ser professor*.

Quando nos debruçamos sobre os métodos pedagógicos podemos considerar três elementos fundamentais: a forma como se determinam os conteúdos, a organização das situações de ensino-aprendizagem e as modalidades de avaliação (Bireaud, 1995). A definição dos conteúdos é



construída segundo os resultados da investigação produzida pelos docentes, numa relação imprescindível, no ensino superior, entre ensino e investigação (Cunha, 2011). As situações de aprendizagens são também elas organizadas mediante a decisão do professor, sendo o processo de aprendizagem muito mais imputado ao estudante, do qual se espera que, através do esforço pessoal, vá assimilando os conteúdos (Nixon, 1996). No que à avaliação diz respeito esta é descrita como sendo realizada em forma de validação, que permita averiguar que o estudante está ou não apto para prosseguir o percurso académico (Bireaud, 1995). No entanto, quer no ensino secundário quer no ensino superior os docentes são desafiados atualmente a construir novas formas de atuação que correspondam às necessidades e exigências de novos públicos e novas demandas. Assim, as diferenças nas práticas profissionais são também ocasionadas com base em exigências institucionais e políticas.

A organização curricular no ensino secundário e no ensino superior é, também ela, manifestamente diferenciada. A problemática do currículo coloca-nos algumas questões centrais para entender as diferenças entre os dois níveis de ensino, que nos podem auxiliar na compreensão dos processos que afastam o ensino secundário do superior. O termo de currículo é perspetivado por Pacheco (1996) como um conceito polissémico. No entanto, seja qual for a perspetiva em que olhado, o currículo inclui sempre três dimensões: a de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em para determinados objetivos; a de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; a de um contexto específico característico de uma escola ou organização formativa (Pacheco, 1996). Para Grundy (1987) o currículo não é um conceito, mas sim uma construção social e, como tal, é influenciado pelas condições sociais vigentes. Nesta perspetiva, podemos olhar as exigências colocadas atualmente ao sistema educativo de uma forma geral e à educação secundária e superior em particular. Na definição das metas da estratégia Portugal 2020, consta o crescimento para 40% da população entre os 30 e os 34 anos com ensino superior ou equiparado, sendo para isso equacionada não apenas o aumento do número de diplomados, mas também o ajuste da oferta às necessidades do mercado de trabalho. Estas exigências colocadas ao ensino superior, mas também aos níveis de ensino que lhe antecedem, vêm alterar a organização curricular de forma a corresponder de forma mais ajustada a estas necessidades e novas demandas.

Numa sociedade do conhecimento como a que se pretende construir, o sucesso económico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores para continuarem a aprender por si próprios e uns com os outros (Hargreaves, 2003). Estas conceções alteram significativamente a organização curricular, particularmente no que ao ensino secundário e ao ensino superior diz respeito. No caso do ensino secundário, esta pressão para a qualificação dos cidadãos veio contribuir para o alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal até ao final do 12º ano de escolaridade<sup>1</sup>. Esta política parece fazer crescer a pressão para o cumprimento dos programas e metas definidas para este nível de ensino. Desta forma, os professores são confrontados com a pressão para o cumprimento das metas curriculares, por exemplo, pelo estabelecimento de exames nacionais que condicionam e estandardizam o conhecimento transmitido aos alunos. A autonomia limitada dos professores do ensino secundário para a gestão curricular, comparativamente com a maior autonomia dotada aos professores do ensino superior, é um dos principais aspetos que contribuiu para a diferenciação entre os dois níveis de ensino. As condicionantes colocadas aos professores do ensino secundário, potenciadas por currículos nacionais fortemente estandardizados e por avaliações realizadas por exames nacionais, que saem do controlo do professor, levam a que exista uma forte pressão no cumprimento de um programa específico e pouco dinâmico, que segundo Paraskeva e Morgado (2001) são condições que inviabilizam a preparação dos alunos para o futuro. Esta situação tem um evidente impacto no processo de transição para o ensino superior.

## **2.2 A observação de aulas em parceria: que efeitos na melhoria educativa?**

A emergência dos programas de observação de aulas em parceria é reportada a alguns projetos desenvolvidos nos Estados Unidos da América e na Austrália (Lomas & Kinchin, 2006), tendo o seu sucesso justificado a sua implementação em alguns países da Europa (Thomas et al., 2013). Em Portugal têm vindo a desenvolver-se algumas experiências de observação de aulas em parceria (p.e. Mouraz, Lopes & Ferreira, 2013; Vieira, 2014; Neto, Carvalho & Williams, 2011), particularmente no âmbito das instituições de ensino superior. Os programas de observação de aulas em parceria são

---

<sup>1</sup> Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

genericamente definidos como processos de observação de aulas por um colega, recebendo feedback desta observação, com o objetivo de desenvolver práticas de ensino (Thomson, Bell & Hendry, 2015).

Os efeitos de programas deste tipo parecem ser múltiplos e revelam-se a diversos níveis. Peel (2005) defende que os efeitos de programas de observação de pares podem ter um duplo impacto: ao nível da transformação do autoconceito individual e ao nível da percepção e da prática institucional (Peel, 2005). Similarmente, Pêgo *et al.* (2013) reconhecem a importância da observação de pares, não apenas para a mudança de práticas pedagógicas, mas também no que concerne ao desenvolvimento da reflexão e discussão com outros colegas. Os programas de observação de aulas no ensino superior parecem coincidir na identificação de mudanças e inovações introduzidas nas práticas letivas, em consequências das observações efetuadas. O estudo de Hendry *et al.* (2013) é referido que a grande maioria dos professores experimentou algo novo para melhorar a sua experiência de aprendizagem e que todos os participantes recomendariam a observação de pares aos colegas (Hendry *et al.*, 2013). O estudo de Thomas *et al.* (2013) acerca dos pontos fortes e fracos da observação de aulas em parceria no ensino superior revelou que os processos de observação de pares suscitaram nos participantes o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação, monitorização e autoavaliação das suas práticas.

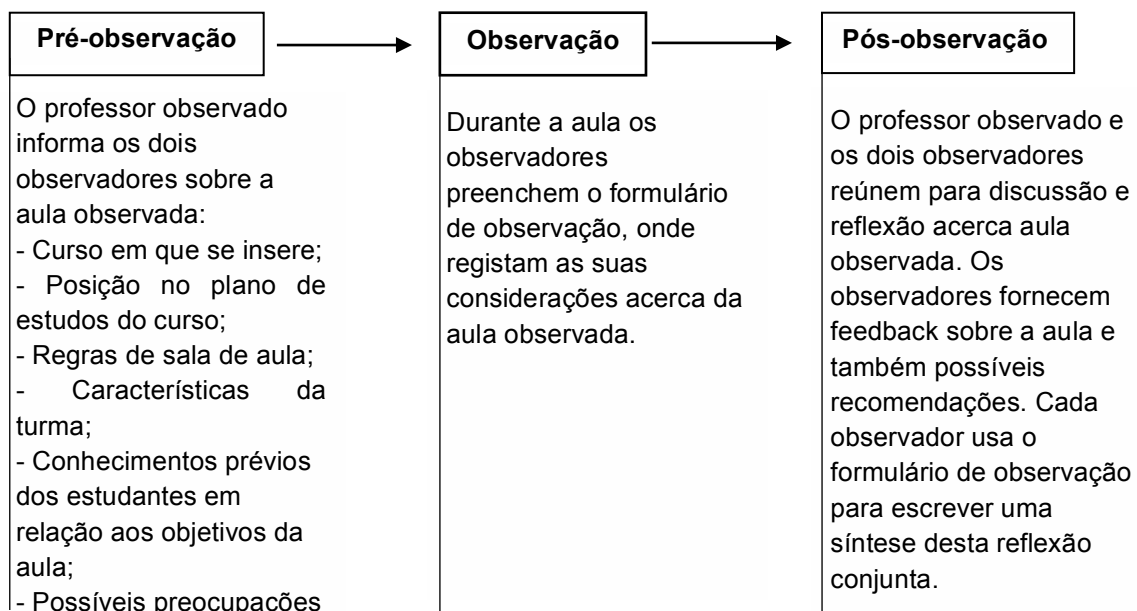
A investigação no domínio da observação de aulas em parceria realizada entre diferentes níveis de ensino é bastante escassa. No entanto, experiências de observação de aulas em parceria entre docentes de diferentes contextos, como por exemplo de áreas disciplinares distintas, têm mostrado que esta diversidade só amplia a partilha de experiências e aprendizagens efetuadas no âmbito destes programas (Pêgo *et al.*, 2013). Assim, podemos considerar que a observação de pares interníveis pode ter grandes potencialidades, uma vez que permitirá processos de conhecimento e de confrontação com práticas de níveis de ensino diferentes, podendo mesmo promover a aproximação pedagógica.

### 3 ESQUEMA METODOLÓGICO DO PROJETO

O projeto UPInterPares estrutura-se em três fases: uma formação inicial, a observação de aulas e uma sessão final de apresentação dos resultados globais do projeto. Na fase de formação inicial, os docentes são familiarizados com os objetivos e procedimentos do desenvolvimento do programa. Esta fase é de grande importância porque muitas vezes a falta de informação é responsável pelo desinteresse dos docentes por programas deste tipo ou pelo receio em participar. Na segunda fase, estrutura-se a observação de aulas em parceria entre os docentes, que será explicitada em pormenor de seguida. O processo termina com a apresentação de resultados do programa a todos os participantes, por forma a devolver o conhecimento produzido aos docentes, mas também com o intuito de proporcionar mais um momento de discussão conjunta entre todos os participantes.

A observação de aulas em parceria entre docentes do ensino superior e do ensino secundário, neste programa, estrutura-se segundo um modelo metodológico assente em três momentos principais: pré-observação, observação e pós-observação (Donnelly, 2007), como sintetiza a Figura 1.

**Figura 1 - Processo de observação de aulas em parceria interníveis**



O momento de pré-observação adquire grande importância, uma vez que permite dar a conhecer o contexto global da aula a observar, a nível curricular, organizacional, das relações professor-aluno e de possíveis preocupações dos docentes acerca da aula ou da turma observada (Mouraz, Lopes & Ferreira, 2013).

O processo de observação, propriamente dito, é caracterizado pela organização dos docentes em quartetos, dois de cada nível de ensino, de forma a possibilitar que cada aula seja observada por, pelo menos, dois docentes, um de cada nível de ensino. A observação da aula é orientada por um guião de observação, que os observadores devem preencher a partir da observação efetuada. No entanto, outras questões das quais o observado queira ter *feedback* ou queira ver discutidas podem ser incluídas para além das dimensões do guião. O guião de observação resulta da adaptação de um formulário utilizado no projeto “De Par em Par” implementado na Universidade do Porto (Mouraz, Lopes, & Ferreira, 2013), que por sua vez foi adaptado a partir de um formulário usado em várias instituições académicas dos EUA (p. e., North Idaho College, 2010) que foi, entretanto, adaptado ao contexto e às necessidades específicas da Universidade do Porto.

O guião de observação tem por objetivo orientar o processo de observação e, simultaneamente, facilitar e estimular a reflexão final conjunta, que se realizará na fase final do processo de observação. Este formulário inclui quatro conjuntos de questões. O primeiro incide nas informações contextuais acerca da aula, tais como: ano curricular em que se insere a disciplina, número de estudantes por turma, capacidade da sala de aula, período em que ocorre a aula e tipo de aula. O segundo conjunto corresponde à parte quantitativa do guião. Nesta parte do guião, os observadores devem situar numa escala de *Likert* de 5 pontos (em que 1 corresponde a fraco e 5 a forte) pelo menos um dos itens de cada uma das cinco dimensões: estrutura da aula, organização da aula, clima de turma, conteúdo e atitude do professor. A Tabela 1, a seguir apresentada, mostra a estrutura da parte quantitativa do guião de observação.

**Tabela 1 - Estrutura da parte qualitativa do guião de observação**

<b>Dimensões</b>	<b>Fatores</b>
Estrutura	É clara a relação da aula com os objetivos e os desempenhos esperados.
	Identificam-se os objetivos de aprendizagem a atingir na aula.
	A estrutura da aula evidencia um fio lógico entre princípio, meio e fim.
	Estão previstas atividades que sirvam propósitos avaliativos.
Organização	Adequação do espaço às atividades desenvolvidas.
	Materiais disponibilizados para as atividades desenvolvidas.
	Controlo e gestão das atividades de aprendizagem.
	Uso do equipamento disponível.
	Adequação da apresentação.
	Adequação do tipo de trabalho dos alunos.
	Recolhem-se/registam-se dados para avaliação.
Clima de turma	Existência de uma atmosfera estimulante de aprendizagem.
	Existência de colaboração entre alunos.
	Promoção de pensamento próprio, crítico ou reflexivo dos alunos.
	Existência de <i>feedback</i> , dado aos alunos, acerca da compreensão de conceitos ou qualidade dos desempenhos.
	Envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades.
	Adequação da intervenção face à existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula.
Conteúdo	Conteúdo apropriadamente desafiante.
	Contextualização do conteúdo.
	Valorização dos aspetos fundamentais.
	Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos alunos.
	Utilização relevante de exemplos.
	Participação dos alunos na contextualização do conteúdo.

Atitude do professor	Ritmo apropriado.
	Atenção à dinâmica global da turma.
	Uso adequado da voz e gestos.
	Interação individualizada com alunos.
	Habilidade para mudar estratégias se os alunos não mostram compreensão esperada.
	Existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem.

Em cada uma das dimensões do guião existe ainda uma parte para comentários sobre a dimensão em questão. Um terceiro conjunto corresponde ao registo qualitativo da observação e foi inspirado na obra de Vieira *et al.* (2004). Esta parte do formulário convida o observador a comparar a aula observada com as suas próprias aulas, oferecendo quatro questões orientadoras: 1) O que mais me chamou a atenção durante a aula?, 2) Quais as perguntas que eu gostaria de fazer ao meu colega?, 3) Que semelhanças/diferenças foram encontradas em relação à minha própria prática? e 4) Posso fazer alguma sugestão?.

O momento pós-observação é de grande importância, uma vez que corresponde à reflexão final conjunto entre observado e observadores. Neste momento, os participantes podem dar *feedback* sobre a aula observada e partilhar experiências e práticas pedagógicas. Para além disso, podem também ser fornecidas sugestões de melhoria que se considerem adequadas para potenciar as práticas pedagógicas, numa perspetiva formativa e de aprendizagem entre pares. O registo da forma como decorreu a observação e das principais questões debatidas é realizado na última parte do guião de observação.

## 4 ALGUNS RESULTADOS DA FASE EXPERIMENTAL DO PROJETO

Nesta seção serão apresentados os resultados da fase exploratória de um programa UPIInterPares. Na primeira edição do UPIInterPares participaram seis docentes da Universidade do Porto, de três unidades orgânicas distintas, e outros seis de uma escola secundária, tendo estes formado três quartetos de observação, constituídos por docentes de ambos os níveis de ensino. Foram observadas 12 aulas, sendo que, como cada uma delas foi observada por pelo menos dois docentes, se totalizou um conjunto de 30 guiões de observação preenchidos. Destes guiões, 14 corresponderam a aulas observadas no ensino secundário, 15 no ensino superior e um dos guiões não identificava o nível de ensino a que correspondia. Relativamente às áreas científicas em que se inseriam as aulas observadas, estas distribuíram-se da seguinte forma: 10 observações de aulas na área de Física e Química, 8 na área de Português e Linguística, 6 na área de Matemática, 4 na área de Biologia e 2 na área de História.

Tendo em consideração esta amostra global dos participantes e das observações, foi realizada a análise estatística da parte quantitativa dos guiões de observação e a análise de conteúdo da parte qualitativa. Relativamente à componente quantitativa foram identificadas, numa primeira fase, as médias globais de todas as dimensões e itens do guião, analisadas comparativamente para o ensino secundário e o ensino superior. A parte qualitativa dos guiões de observação foi analisada através da análise de conteúdo das respostas aos campos de resposta aberta do guião.

### 4.1 Componente quantitativa

De uma forma geral, as apreciações quantitativas dos observadores são equivalentes no que respeita às médias das dimensões do guião, quando comparados os dois grupos: ensino secundário e ensino superior, como mostra a Tabela 3.

**Tabela 2 – Médias globais de cada dimensão do guião por nível de ensino**

	Secundário	Superior
Estrutura	4,58	4,69
Organização	4,65	4,61

Clima de turma	4,32	4,38
Conteúdos	4,32	4,70
Atitude do professor	4,48	4,63

No entanto, podemos também verificar algumas dissemelhanças que, apesar de pouco significativas, podem evidenciar algumas tendências de diferenças entre as práticas pedagógicas dos dois níveis. Podemos perceber que a dimensão dos conteúdos é que a mais se diferencia sendo favorável ao ensino superior, assim como a dimensão da organização é melhor classificada pelos observadores sendo mais favorável ao ensino secundário. Estes resultados mostram algumas diferenças entre as práticas, que merecem ser explorados ao nível de cada descritor. Assim, realizou-se a comparação das médias de cada descritor no grupo do ensino secundário e do ensino superior. A Tabela 4 destaca os descritores com classificações dos observadores que registem diferenças maiores que 0.20 entre os grupos do ensino secundário e o ensino superior.

**Tabela 3 – Descritores com maiores diferenças favoráveis ao superior (>0.20)**

Descritor	Secundário	Superior
Existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem [ATITUDE DO PROFESSOR]	4,14	4,87
Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos alunos/estudantes [CONTEÚDO]	4,43	4,87
Habilidade para mudar estratégias se os alunos/estudantes não mostram compreensão esperada [ATITUDE DO PROFESSOR]	4,38	4,69
Materiais disponibilizados para as atividades desenvolvidas [ORGANIZAÇÃO]	4,71	5,00
Contextualização do conteúdo [CONTEÚDO]	4,64	4,93
Existência de colaboração entre alunos/estudantes   CLIMA DE TURMA	4,00	4,27
Envolvimento dos alunos/estudantes no desenvolvimento das atividades   CLIMA DE TURMA	4,00	4,27
Conteúdo apropriadamente desafiante   CONTEÚDO	4,57	4,80
Identificam-se os objetivos de aprendizagem a atingir na aula   ESTRUTURA	4,50	4,73

A análise da tabela mostra que o descritor com maiores diferenças de classificação entre os dois grupos, e em que está diferença é favorável ao ensino superior, é o relativo à Existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem. Como vimos acima, a dimensão dos conteúdos é mais valorizada pelos observadores no âmbito do ensino superior, sendo que analisando com maior pormenor, podemos verificar que dentro desta dimensão a Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos alunos/estudantes é o descritor mais valorizado neste nível de ensino. Pela análise dos descritores mais valorizados no âmbito do ensino superior, podemos entender que a sistematização e articulação dos conteúdos, a existência de colaboração e envolvimento entre os estudantes, a identificação de objetivos previstos para as aulas e a habilidade dos docentes para mudar de estratégias de pedagógicas são os fatores mais valorizados pelos observadores no ensino superior.

Por seu lado, a existência de um ambiente estimulante de aprendizagem é o aspeto em que mais se evidencia a diferença entre o ensino secundário e o superior, sendo mais favorável ao primeiro do que ao segundo. No ensino secundário parece também ser mais evidente, do ponto de vista da apreciação dos observadores, a recolha e/ou registo de dados para a avaliação. Outro aspeto que se aprecia com melhor classificação no ensino secundário do que no ensino superior é a valorização dos aspetos fundamentais dos conteúdos. A Tabela 5 mostra a síntese destes resultados.

**Tabela 4 - Descritores com maiores diferenças favoráveis ao ensino secundário (>0.20)**

Descritor	Secundário	Superior
Existência de um ambiente estimulante de aprendizagem [CLIMA DE TURMA]	4,71	4,33
Recolhem-se/registam-se dados para avaliação [ORGANIZAÇÃO]	4,14	3,82
Valorização dos aspetos fundamentais [CONTEÚDO]	4,93	4,73

No entanto, nem só diferenças foram encontradas entre os grupos de aulas observadas no ensino secundário e do ensino superior. Também se verificaram descritores com classificações mais aproximadas entre os dois grupos. A Tabela 6 mostra os descritores em que a diferença das classificações médias entre os dois grupos é inferior a 0.05.

**Tabela 5 - Descritores com maiores semelhanças entre níveis (<0.05)**

Descritor	Secundário	Superior
Uso do equipamento disponível [ORGANIZAÇÃO]	5,00	5,00
Controlo e gestão das atividades de aprendizagem [ORGANIZAÇÃO]	4,64	4,67
Atenção à dinâmica global da turma [ATITUDE DO PROFESSOR]	4,50	4,47
Ritmo apropriado [ATITUDE DO PROFESSOR]	4,64	4,60
Adequação do espaço às atividades desenvolvidas [ORGANIZAÇÃO]	4,71	4,67

Podemos verificar pela análise da tabela que o uso do equipamento é classificado de igual forma pelos observadores nos dois níveis de ensino, sendo o controlo e gestão das atividades, a atenção à dinâmica da turma, a manutenção de um ritmo apropriado e a adequação dos espaços às atividades desenvolvidas aspetos classificados de forma muito próxima entre as observações realizadas no ensino secundário e no ensino superior.

## 4.2 Componente qualitativa

Relativamente aos comentários realizados pelos observadores às aulas observadas, pode-se verificar que estes se centram em três fatores: a atitude do professor durante a aula (14 referências), o comportamento e atitude dos estudantes (14 referências) e, em menor número, os espaços físicos (1 referência).

No que respeita aos comentários relativos à atitude do professor, as referências dos observadores focam-se em diferentes tipos de dimensões. São referidos a diversidade de estratégias utilizadas pelos docentes durante a aula observada; a relação que os professores mantiveram com os alunos durante a aula, disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas; orientação fornecida aos alunos e fornecimento de *feedback* e motivação do docente pelos conteúdos e pela sua transmissão evidenciada na aula. As referências que se englobam nesta categoria forma realizadas pela positiva, com exceção da relação estabelecida entre professores e estudantes, que é em alguns relatada de forma negativa. As referências relativas ao comportamento e atitude dos estudantes durante a aula observada aparecem tanto pela positiva como pela negativa. Numa perspetiva positiva são referidas a participação dos estudantes e, numa perspetiva menos positiva, é referida a falta de autonomia dos estudantes e, alguns casos, os comportamentos disruptivos dos estudantes durante a aula. Relativamente ao comportamento dos estudantes são referidos aspetos positivos e negativos em ambos os níveis de ensino, não existindo diferenças significativas entre o número de comentários, positivos ou negativos, relativos às aulas observadas no ensino secundário ou no ensino superior. Relativamente aos espaços físicos, existiu apenas uma referência relativa às condições pedagógicas do espaço em que se realizam as aulas.

Outra característica importante que se revelou na análise dos comentários dos observadores foi a análise comparativa realizada entre a prática observada e a sua própria prática, evidenciando as

diferenças e semelhanças existentes entre níveis de ensino. Por um lado, os observadores destacam a semelhança global entre a prática observada e a sua prática, mesmo quando estas diferem nos níveis de ensino lecionados. Por outro lado, são identificadas diferenças principalmente em fatores que não se encontram dependentes do controlo do professor, como mostra a Tabela 7.

**Tabela 6 - Diferenças identificadas pelos observadores nos comentários dos guiões de observação**

<b>Ensino Secundário</b>	<b>Ensino Superior</b>
Menor nº de estudantes por turma	Maior nº de estudantes por turma
Estrutura das aulas em que o docente pode gerir a componente prática e teórica na mesma aula	Estrutura separada de aula teóricas e aulas práticas que não facilitam a autonomia dos docentes na gestão das duas componentes
Maior foco no cumprimento do programa, em consequência da realização do exame final	Maior promoção do pensamento crítico
Relação mais próxima com os estudantes	Relação mais distanciada com os estudantes
Atitude mais passiva dos estudantes	Atitude mais ativa dos estudantes & Registo de comportamentos disruptivos

Como podemos perceber pela análise da tabela, o número de estudantes, a estrutura das aulas, o foco das aulas, a relação pedagógica e o grau de autonomia dos estudantes são os fatores mais relatados como diferenciadores dos dois níveis de ensino.

No que respeita à reflexão final conjunta um dos aspetos principais debatidos pelos participantes foi a identificação de semelhanças e diferenças entre os níveis de ensino. Neste âmbito, os observadores referem que existe uma continuidade da relação pedagógica e de algumas estratégias pedagógicas entre o secundário e o superior. No entanto, foi também referida nas reflexões conjuntas a dificuldade em compatibilizar a interação com os alunos e o cumprimento do programa no ensino secundário, assim como, a existência de maior diversidade de estudantes no ensino superior (ex. estudantes estrangeiros, trabalhadores-estudantes, etc.), que parecem gerar maiores dificuldades no acompanhamento e apoio fornecido aos estudantes durante as aulas. A apreciação das práticas pedagógicas é outro aspeto importante na reflexão conjunta e coloca sempre em evidência os aspetos positivos ou bem conseguidos pelo docente, sendo também considerados os aspetos negativos, sempre acompanhados de sugestões de melhoria. A autorreflexão conjunta é outro aspeto fundamental que surge da análise dos registos da reflexão, tendo muitas vezes uma perspetiva autocrítica, em que a observação dos colegas se assume como um momento de observação de si próprio. A partilha e atualização dos métodos pedagógicos, a crítica construtiva, a possibilidade de aprendizagem com o outro e o enriquecimento da prática letiva, são aspetos descritos como importantes benefícios do programa para a melhoria da prática profissional. Por fim, outro aspeto presente no registo sobre a reflexão final conjunta é a continuidade do trabalho entre os quartetos para além do programa.

## 5 CONCLUSÃO

Os resultados da primeira edição do projeto mostram que existem potencialidades de melhoria das práticas pedagógicas e de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior, com benefícios para ambos os níveis. Por outro lado, esta primeira experiência mostrou que este tipo de metodologia pode contribuir, simultaneamente, para o aumento do conhecimento mútuo sobre as práticas pedagógicas nos dois níveis de ensino. Este conhecimento pode ainda ser ampliado através do aumento do número de quartetos e da análise sistemática dos dados produzidos, que, particularmente no que se refere aos dados quantitativos, terão maior consistência com o aumento do número de participantes.

No entanto, algumas conclusões importantes podem ser retiradas dos resultados deste processo quando confrontadas com a literatura da área. Os resultados da fase exploratória deste programa mostram a existência de diferenças entre as práticas observadas no ensino secundário e no ensino superior. Ao nível das diferenças nas práticas pedagógicas, e considerando as três dimensões definidas por Bireaud (1995), aquela na qual se parecem evidenciar maiores diferenças nas observações de aula é ao nível da organização das situações de ensino aprendizagem. Assim, como mostram os resultados, quer quantitativos quer qualitativos, os aspetos organizativos da aula, são aqueles em que residem as diferenças mais significativas entre os dois níveis de ensino, por exemplo, evidenciadas no número de estudantes por turma, na estrutura das aulas e na existência de sistematização. Parece evidenciar-se uma tendência à existência de maior número de estudantes nas aulas observadas no ensino superior, fator que, por si mesmo, influencia todo o processo pedagógico. No processo de transição dos estudantes esta pode ser uma condicionante a ter em consideração, uma vez que o aumento do número de estudantes por turma pode constituir-se como um aspeto gerador de dificuldades de adaptação, em particular para os estudantes dos primeiros anos dos cursos, e em alguns cursos, com maior número de estudantes, este problema pode manifestar-se com particular importância. A estrutura das aulas pode também ter algum impacto para a adaptação dos estudantes ao ensino superior, uma vez que neste nível de ensino as aulas são estruturadas de forma muito mais demarcada entre aulas teóricas, práticas, teórico-práticas ou laboratoriais, do que aquilo que acontece no ensino secundário. Esta nova organização das aulas pode constituir para os estudantes um elemento diferenciador entre os níveis de ensino que poderá dificultar a transição. A existência de sistematizações, verificadas como mais frequentes nas observações efetuadas em aulas do ensino superior, evidenciam-se também como diferenças que podem ser importantes no processo de transição.

Os dados mostram que, de facto, existem diferenças que podem justificar estas dificuldades e que alertam para a necessidade de estimular o desenvolvimento de determinadas competências transversais nos alunos, durante o ensino secundário, que permitam melhorar a sua adaptação ao ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- Bireaud, Annie (1995). *Os métodos pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, Maria Isabel (2011). Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, 29(2), 443-462.
- Donnelly, Roisin (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129.
- Grundy, Shirley (1987). *Productos o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hendry, Graham; Bell, Amani & Thomson, Kate (2013). Learning by observing a peer's teaching situation. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318-329. doi: 10.1080/1360144x.2013.848806
- Izadinia, Mahsa (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.
- Johnson, Kimberly (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800.
- Leite, Carlinda & Ramos, Kátia (2008). De um Lugar de Exclusão ao Reconhecimento de um Lugar: Questões Pedagógico-Didáticas na Universidade do Porto. In Cordeiro, Telma & Melo, Márcia (Orgs.) *Formação Pedagógica e Docência do Professore Universitário: Um Debate em Construção*. Recife: Editora Universitária UFPE.
- Lomas, Laurie, & Kinchin, Ian (2006). Developing a Peer Observation Program with University Teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 204-214.
- Lopes, Amélia; Sá, Maria José; Ribeiro, Agostinho & Machado, Gabriela (2006). Formação inicial e identidades profissionais de base de professores do 1º CEB nos últimos 30 anos. *Revista de Educação*, 14(2), 5-32.



- Macedo, Eunice & Araújo, Helena Costa (2014). Configuração educativa em Portugal, em globalização e europeização: Que riscos para a democratização? *Dialogia*, 19, 23-34. doi: 10.5585/Dialogia.n19.4977.
- Mouraz, Ana; Lopes, Amélia & Ferreira, José Martins (2013). Higher education challenges too teaching practices: perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research*, 1(6), 377-386.
- Nascimento, Maria Augusta (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Neto, Pedro; Carvalho, Isabel & Williams, Bill (2011). keeping them involved - encouraging and monitoring student activity. *Journal of Technical Education and Training*, 3(2), 33-43.
- Nixon, Jon (1996). Professional identity and the restructuring of higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 5-16. doi: 10.1080/03075079612331381417.
- Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, João & Morgado, José Carlos (2001). *[Re]visão curricular do ensino secundário: gritos e ecos do silêncio cumprido*. Porto: ASA.
- Peel, Deborah (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504. doi: 10.1080/13562510500239125
- Pêgo, João Pedro; Ferreira, José Martins; Mouraz, Ana & Lopes, Amélia (2013). Peer Observation of Teaching at U. Porto A multidisciplinary approach to peer observation of teaching. 2013 1<sup>st</sup> *International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (Cispee)*, 6.
- Thomas, Susan; Chie, Qiu Ting; Abraham, Mathew; Jalarajan Raj, Sony & Beh, Loo-See (2013). A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education: An Application of the SWOT Framework. *Review of Educational Research*, 84(1), 112-159. doi: 10.3102/0034654313499617
- Thomson, K., Bell, A., & Hendry, G. (2015). Peer observation of teaching: the case for learning just by watching. *Higher Education Research & Development*, 34(5), 1060-1062. doi: 10.1080/07294360.2015.1034349
- Vieira, Flávia (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23-29.
- Vieira, Flávia, Silva, José Luís, Melo, M. C., Moreira, M. A., Oliveira, L., Gomes, C., Albuquerque, P. B., & Sousa., M. (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho, CIED.

# O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

**Orquídea Polónia**

**Ana Mouraz**

*FPCEUP (Portugal), lced11082@fpce.up.pt;*

*FPCEUP (Portugal), anamouraz@fpce.up.pt*

## **Resumo**

Este estudo tem como premissa que os estudos de caso, como estratégia pedagógica aplicada no Ensino Superior, permitem a aprendizagem baseada na ligação entre a teoria e a prática. A eficácia desta relação é um dos fatores de avaliação da qualidade da formação oferecida neste nível de ensino, e constitui a pedra de toque da inversão que o Processo de Bolonha instituiu – focar-se na aprendizagem e menos no ensino. O estudo que se apresenta, de cariz qualitativo, tem dois objetivos principais: identificar os usos do estudo de caso e averiguar do seu potencial impacto nas aprendizagens dos estudantes. Realizaram-se entrevistas aprofundadas a docentes das Faculdades de Medicina, Arquitetura e Economia, da Universidade do Porto, que lecionam Unidades Curriculares (N=3), em cuja ficha caracterizadora constava o recurso ao estudo de caso. Foi possível constatar que os usos do estudo de caso oscilam entre a estratégia pedagógica e a metodologia de investigação. Apesar das dificuldades da sua utilização as docentes foram unânimes em considerar a sua relevância na motivação dos estudantes em virtude da estreita ligação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Estudos de caso; estratégias pedagógicas; Ensino Superior.

## **Abstract**

This study departs from the idea that the case studies, as a pedagogical strategy applied in Higher Education, enables learning based on a close relation between theory and practice. The effectiveness of this relationship is one of the evaluation factors of the training quality offered in Higher education. It is, also related with one of Bologna's Process aims – to focus on learning rather than in teaching. The present study is a qualitative one and has two main objectives: to identify the case study's uses and assess their potential impact on student's learning. Depth interviews were made to teachers(N=3) from the Faculties of Medicine, Architecture and Economics, in University of Porto. They were chosen as they teach Courses in which characterizing records were mentioned the use of case studies. It was possible to establish that the case study's uses are both a pedagogical strategy as a research methodology. Despite the difficulties of their utilization, the teachers were unanimous by considering the importance of strategy to increase students' motivation due to the close relationship between theory and practice that allows.

Keywords: case studies; teaching strategies; Higher education.

## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre teoria e prática constitui uma das preocupações comuns a professores e estudantes nas tarefas de ensinar e de aprender no Ensino Superior. Assim, tornar as aprendizagens significativas e relevantes para os perfis intencionados pelos cursos tornou-se um elemento de avaliação da qualidade da formação oferecida neste nível de ensino (Leite, Fernandes, 2011; Lemos et al., 2011). Desta forma, interessa estudar as estratégias de ensino aplicadas no Ensino Superior, assim como a sua relação com a eficácia da aprendizagem.

O foco deste trabalho é, então, o uso dos casos como estratégia pedagógica. Assim, inicia-se o presente estudo com as seguintes perguntas de partida: Qual é a diferença entre estudo de caso, entendido como metodologia de investigação e como estratégia de ensino-aprendizagem no Ensino Superior? Qual é a importância que os estudos de caso têm como estratégia pedagógica no Ensino Superior?

Os Estudos de caso, utilizados como estratégia pedagógica, diferenciam-se dos seus homónimos, utilizados como metodologia de investigação, porquanto o movimento epistemológico que sustenta a sua escolha é distinto em cada uma das utilizações. Se como metodologia da investigação o estudo de caso discute a possibilidade de poder fazer –se ciência a partir do particular (Ying, 2001) , enquanto estratégia de aprendizagem o caso é frequentemente paradigmático, apesar da sua singularidade. No entanto, ambos os usos apostam na complexidade do caso em estudo que é, frequentemente, a razão que o elege interessante para a produção científica e para a aquisição e o desenvolvimento de aprendizagens essenciais em alguns campos do saber.

As diversas noções de estudo de caso, maioritariamente, vão de encontro a uma perspetiva investigativa. De facto, são diferentes as conceções relativamente ao caso: é um *exemplo*, se se realiza uma “descrição de situações ou acontecimentos para ilustração” (Matos & Pedro, 2011:583), ou um *caso em estudo*, correspondendo à “análise sistemática duma situação com o objetivo de encontrar soluções e resolver um problema” (ibidem: 584), aproximando a prática da aprendizagem à prática profissional. Pode usar-se o conceito como *estudo de caso* enfatizando-se o processo metodológico que aproxima a aprendizagem da investigação (Stake, 2007).

Já no que diz respeito ao estudo de caso como estratégia de ensino /aprendizagem (Case-based learning -CBL)ele pode ser definido como a metodologia que prepara os estudantes para a prática através da aplicação de conhecimento aos casos através do uso do modelo de aprendizagem baseado na pesquisa. Aproxima-se por isso da metodologia da aprendizagem baseada em problemas (Pazinato & Braibante, 2014), apesar da sua estrutura ser inversa: o estudo de caso começa na descrição do caso enquanto a aprendizagem baseada em problemas começa num enunciado de um problema que depois recorre ao(s) caso(s) como veículo de solução. (Thistlethwaite et al.2016).De acordo com a revisão efetuada pelos mesmos autores, e apesar de a distinção não ser clara, é possível considerar que o estudo de

caso tem uma organização melhor orientada e define mais claramente os objetivos e produtos da aprendizagem.

Enquanto estratégia pedagógica, o caso surge como a “culminância de um processo de vivência do aluno, que se envolve com a realidade investigada, interpretando-a, atribuindo significado e elaborando conclusões a partir dessas observações” (Silva et al, 2014: 128). Este método pressupõe, então, o envolvimento do aluno e a utilização da sua experiência já adquirida no processo de aprendizagem. Assim, o estudo de caso quando se reporta ao ensino pode ser considerado uma “estratégia educacional cujo intuito é levar os estudantes a refletirem sobre situações apresentadas no caso, podendo envolver a tomada de decisões sobre o episódio estudado” (Silva et al, 2014: 128), o que justifica a semelhança ao método de resolução de problemas (Pazinato & Braibante, 2014).

Tais considerações são importantes para enquadrar a questões dos usos do estudo de caso como estratégia pedagógica, a saber para que serve e em que áreas de saber se torna mais interessante.

Sendo o objetivo compreender a importância que o estudo de caso, enquanto estratégia pedagógica, assume no Ensino Superior, há que ter em conta ainda as vantagens que lhe são enumeradas, principalmente as vantagens de ligação entre teoria e prática que são apontadas por diversos docentes (Romm & Mahler, 1986: 677). Já Williams (2005) enumera outras vantagens, tais como o desenvolvimento da motivação e da aprendizagem individual, a reflexão crítica, integração do conhecimento e da prática e desenvolvimento de competências de aprendizagem (Williams, 2005: 577). O uso deste método sugere um “potencial de intervenção na realidade investigada, visando dentre outros propósitos, desenvolver no discente a capacidade de análise (interpretação, julgamento), síntese e planeamento de intervenção” (Silva et al, 2014: 128), assemelhando-se a competências práticas e específicas que poderão ser exigidas no âmbito profissional. Interessa, então, aferir se estas vantagens se verificam aquando da aplicação deste método no Ensino Superior. Num estudo recente, Penn et al. (2016) organizam esses contributos em duas áreas, as que dizem respeito ao conteúdo específico dos cursos como, sobretudo, às que se referem ao desenvolvimento de competências gerais como o trabalho de grupo, as competências de análise, de apresentação e de escrita, de capacidade de escolha e apropriação da abordagem mais adequada, de concetualização do problema ( Penn *et al.* ,2016). As finalidades das utilizações dos estudos de caso estão claramente associadas na literatura às razões pelas quais se torna interessante recorrer a esta metodologia. Em jeito de síntese e tal como são reportadas por ( Penn *et al.* ,2016) é possível identificar quatro grupos de razões que se associam ao uso dos estudos de caso. São eles: fazer uma ponte entre os conceitos teóricos e as situações da prática; desenvolvimento de competências de análise e de pensamento crítico ( Herreid, 2011); desenvolvimento de competências comunicativas, orais e escritas e de trabalho em grupo; desenvolvimento de competências associadas ao pensamento divergente e à análise complexa das abordagens, incluindo uma dimensão ética.

Quanto aos domínios do saber em que a educação superior parece recorrer mais aos estudos de caso e de acordo com a revisão sistemática realizada por Thistlethwaite et al.(2016) essas áreas são, maioritariamente, todas as da Saúde e em menor número as áreas das Ciências Sociais e da Gestão da Informação.

Apesar das razões identificadas, bem como de bastantes estudos que se debruçaram sobre a temática ( ainda reportando-nos à revisão sistemática realizada por Thistlethwaite et al.,2016), não existem ainda número suficiente de estudos que evidenciem a eficácia empírica da metodologia e sustentem tais argumentos de eficácia.

Mudando agora a questão norteadora da revisão da literatura para as condições que é necessário assegurar para implementar a metodologia, importa identificar os pressupostos, mas também o trabalho e as dificuldades que os utilizadores reportam. Quanto ao planeamento e organização do trabalho dos docentes há que ter em conta que que “antes da aplicação do caso há um trabalho extenso e minucioso por parte de quem o escreveu (...), a preparação cuidadosa executada pelo professor que vai aplicá-lo, bem como a exigência de dominar o assunto e sua aplicabilidade para as possíveis discussões em aula” (Pazinato & Braibante, 2014: 4). Como identificam Penn et al. (2016) as barreiras mais significativas ao uso dos estudos de caso prendem-se com o desenvolvimento e a escrita de novos casos, que possam assegurar em plenitude a sua dimensão heurística. Aspectos essenciais nas características dos casos que parecem ser de crucial importância são: adequação ao material que precisa de ser estudado; uso simplificado pelos estudantes; interesse demonstrado pelos estudantes; articulação com a vida real; mas também a transferibilidade de competências, o tamanho das páginas que apresentam o caso; a idade do caso e a sua relação com situações de empregabilidade.

Finalmente, e olhando ainda do ponto de vista do potencial pedagógico, o estudo do caso parece implicar uma maior participação dos estudantes, que são convidados a mobilizar os seus saberes anteriores para a análise e (as vezes) resolução do caso. Supõe-se, por isso que os estudantes são elementos ativos e críticos na aquisição do saber que a Universidade lhes propõe. Produzir saber sobre as formas de entendimento, uso, modos de implementação pedagógica dos estudos de caso e sua relação com a atividade proposta aos estudantes pelas unidades curriculares é, em suma, o panorama em que este estudo se inclui.

A investigação toma, então, o estudo de caso como objeto e questiona a sua pertinência como estratégia pedagógica no Ensino Superior. São seus objetivos: caracterizar os usos que os/as professores/as de UC atribuem à metodologia e respetivas dificuldades de implementação; relacionar a estratégia com a sua eficácia.

## **2 METODOLOGIA**

O trabalho realizado foi de cariz qualitativo, recorrendo-se às fichas de Unidade Curricular e a entrevistas realizadas às docentes de um conjunto casual de UC identificadas como utilizadoras da estratégia, oriundas das Faculdades de Medicina, Arquitetura e Economia, da Universidade do Porto. A escolha destas Unidades Curriculares resultou da análise do campo das metodologias, inscrito nas fichas (Fichas de Unidade Curricular) publicitadas no sistema informático da Universidade do Porto, sendo resultado da convicção, quase de senso comum, de que os casos seriam diferenciadamente abordados nestes três horizontes do saber (Economia, Medicina e Arquitetura). Além da diversidade de entendimento do que seria um caso em cada um destes campos do conhecimento, as razões da escolha destas áreas de saber são de dois tipos: em primeiro lugar associavam-se ao estudo da revisão da literatura citado na introdução (Thistlethwaite et al., 2016); em segundo lugar decorriam da ideia da relação mais próxima entre os casos e a antecipação da atividade profissional para que os cursos preparam e que era mais facilmente identificável para as autoras, que não pertencem a nenhuma destas áreas. Finalmente as entrevistadas foram selecionadas dentre os docentes que naquelas Faculdades se disponibilizaram a participar no estudo. Casualmente, mas essa não foi uma intenção do estudo, todas as entrevistadas pertencem ao género feminino.

Após a seleção, contactaram-se as docentes de modo a agendar a entrevista, conforme a sua disponibilidade. Importa, ainda, referir que se encontravam inicialmente outras entrevistas planeadas, relativas a outras Unidades Curriculares, mas as mesmas não aconteceram pois foi explicado pelos docentes responsáveis que, apesar de os estudos de caso surgirem nas fichas de Unidade Curricular, não eram postos em prática.

Na organização do guião das entrevistas às docentes das Unidades Curriculares foi importante recolher informação sobre o seu entendimento do estudo de caso e sua utilização pedagógica, as razões da escolha da metodologia, as dificuldades encontradas e as potencialidades que o mesmo percurso permitia às aprendizagens dos estudantes. Estes eixos constaram do guião desenvolvido e nortearam a realização de perguntas que decorreu sob a modalidade de entrevista semi-estruturada.

Depois da realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e analisadas com recurso ao software *Nvivo*, *V10*. Consideraram-se categorias prévias as mesmas dimensões antes referidas e estruturantes da entrevista, tendo-se, depois procedido à identificação das subcategorias emergentes aquando o processo de codificação. Para efeito de definição metodológica considerou-se unidade de registo a frase que transmite uma ideia. Por vezes essa unidade de registo foi aumentada para o parágrafo se a mesma ideia se explanava neste. Ao longo deste percurso metodológico foram tidas em conta algumas questões éticas. Foram elas o consentimento informado; quer quanto ao objetivo do estudo, quer quanto aos procedimentos de recolha de dados, a proteção da individualidade e o destino dos dados recolhidos. De facto, no início de cada entrevista foi pedida autorização às docentes para a gravação da mesma, tendo sido explicitado brevemente o objetivo e o esquema metodológico a utilizar assegurando-se assim o consentimento informado. Além disso, foi garantido que em

nenhum momento seria explicitado o nome das docentes, optando-se pelo seu anonimato, nem quais as Unidades Curriculares estudadas.

### 3 RESULTADOS

Na apresentação dos resultados da análise das entrevistas e das fichas de Unidade Curricular, segue-se a mesma estrutura que organizou a análise e que se adequa aos objetivos do estudo. Primeiramente, faz-se a identificação e caracterização dos usos que são atribuídos aos estudos de caso pelas UC em causa. De seguida, aborda-se as dificuldades apresentadas na sua utilização. Por último, são mencionados os benefícios citados pelas docentes na mobilização desta estratégia pedagógica.

#### 3.1 Caracterização dos usos dos estudos de caso

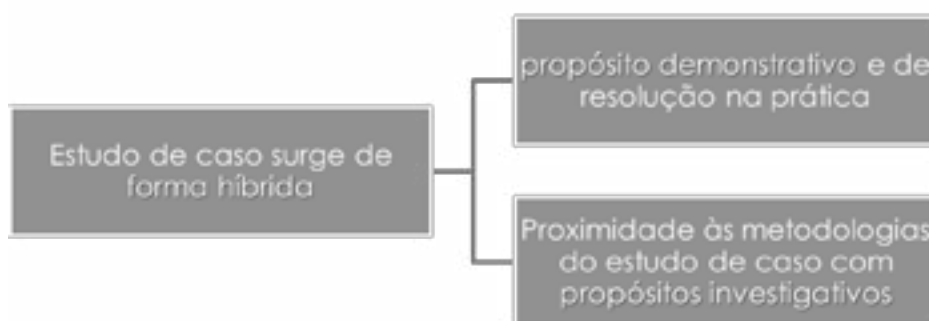


Ilustração 1 - Esquema caracterizador dos usos do estudo de caso

Esta análise permitiu, então, compreender os usos do estudo de caso como estratégia pedagógica no Ensino Superior, verificando-se que apenas uma das Unidades Curriculares o utilizava como estratégia pedagógica e avaliativa.

A utilização do caso como exemplo demonstrativo é frequente e comum no discurso e nas práticas das três docentes, o que constitui uma utilização associada à procura da clareza da comunicação no ensino. Usar casos ou referi-los para exemplificar um argumento serve um propósito de aumento da comunicação associada ao ato de ensinar.

Outro nível de uso é o que decorre do maior envolvimento dos estudantes no tratamento do caso. Como se observa na figura anterior, os resultados permitiram encontrar diferenças de compreensão relativamente à definição de estudo de caso. Para uma docente, tal constitui um exemplo paradigmático a explorar (nas aulas e fora delas) dos conteúdos relevantes. Já para as outras duas docentes o caso aproxima-se, sobretudo, de uma metodologia de investigação que corresponde, também, ao tipo de trabalho e de avaliação que elas propõem aos estudantes. As razões invocadas para a escolha da metodologia são afins nos três casos – trata-se de tornar a aprendizagem mais relevante, mais realista, mais aprofundada e mais articulada.

Assim, observa-se que o estudo de caso assume uma forma híbrida pois apesar de se iniciar com um propósito demonstrativo e de resolução na prática, aplicando um conjunto de

conhecimentos teóricos já previamente dominados pelos estudantes, os trabalhos acabam por ficar muito próximos das metodologias do estudo de caso com propósitos investigativos.

### 3.2 Dificuldades dos usos da metodologia

Segundo a perspectiva destas docentes, existem vários obstáculos na utilização dos estudos de caso. Estas dificuldades podem ser divididas em duas categorias, tal como se observa na figura adiante: as dificuldades que se encontram intrínsecas às características dos estudantes e as dificuldades relacionadas com a organização da Unidade Curricular e das próprias docentes.

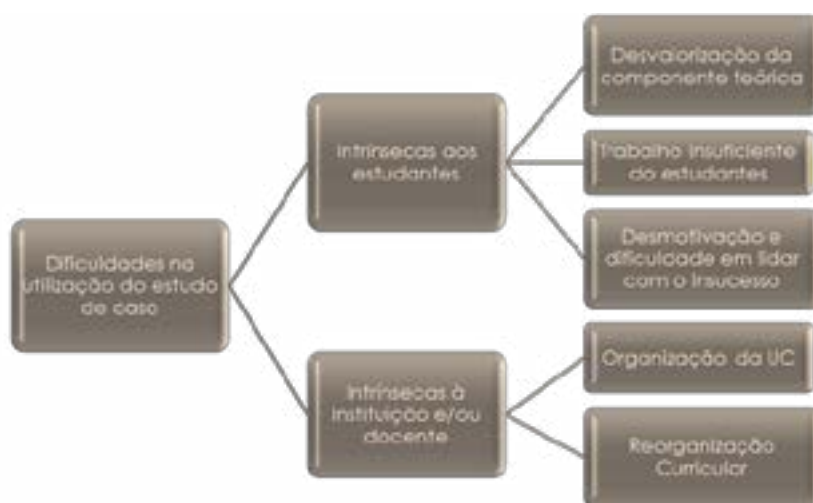


Ilustração 2 – Dificuldades dos usos dos estudos de caso

Desta forma, no que toca às dificuldades, foram mencionadas, em primeiro lugar, as condições organizacionais e curriculares dos cursos decorrentes do processo de Bolonha que estipula um menor tempo de contacto. Esta reorganização pós-Bologna afetou não só o ano letivo em que as Unidades Curriculares são lecionadas, como também aumentou o número de alunos e diminuiu a carga horária. Além disso, antecipando a Unidade Curricular no currículo do curso para anos letivos anteriores, tal leva a que os estudantes possuam, aquando da frequência da Unidade Curricular, menos competências do que aquelas necessárias para desenvolver os estudos de caso. Assim, observa-se que nem sempre as docentes sentem possuir tempo e meios adequados à utilização dos estudos de caso, mesmo preferindo essa metodologia aos tradicionais métodos expositivos.

Também foram apontadas dificuldades institucionais e relativas à docência, tais como a organização da Unidade Curricular segundo este método pedagógico, pois as docentes afirmaram ser difícil enquadrar os temas, justificar cientificamente o uso dos estudos de caso, ultrapassar as dificuldades encontradas nos contextos práticos e gerir a grande variedade de estudantes e os diferentes grupos que formam.

Já no que diz respeito às dificuldades inerentes aos estudantes, foi apontada a desvalorização da componente teórica do estudo de caso, por parte dos estudantes, já que estes



demonstravam um maior interesse pela componente prática e obtinham bons resultados nesta dimensão, desvalorizando a parte teórica, onde os resultados eram muito inferiores. Além disso, uma docente também referiu sentir que os estudantes optam por caminhos mais fáceis, tentando aproveitar trabalhos anteriores e com diferentes desempenhos dentro do mesmo grupo de trabalho (prejudicando o grupo ou valorizando quem não trabalha). Outra docente referiu, ainda, algumas características que considera marcarem uma nova geração de estudantes, nomeadamente o facto de terem hábitos de estudo reduzidos e não se encontrarem habituados a lidar com o insucesso, o que faz com que rapidamente se desmotivem no Ensino Superior.

### 3.3 Benefícios do uso da metodologia

Várias foram as vantagens mencionadas pelas docentes relativamente aos usos do estudo de caso como estratégia pedagógica. Na figura que se segue é possível verificar aquelas que se demonstraram mais relevantes.

O relevo da componente prática  
Competências adquiridas  
A relação teoria-prática  
Motivação dos estudantes  
Relação docentes-estudantes

**Ilustração 3-** Benefícios apresentados decorrentes da utilização dos estudos de caso

Assim, uma das vantagens apresentadas consiste no facto de a componente teórica ter maior importância, pelo que essa experiência permite que os estudantes aprendam com as especificidades de cada caso. Esta categoria descreve o relevo da prática, que aproxima os contextos profissionais dos estudantes. É exemplo de tal a apropriação dos edifícios, no caso da UC de Arquitetura, através da realização de estudos de caso que confrontam a teoria com a prática:

“Isso só se aprende com a experiência dos lugares. Um exemplo é absolutamente fundamental para se entender o que é feito ali.” [UC de Arquitetura]

Também foi mencionado pelas docentes que os estudos de caso permitem que os estudantes se apropriem mais facilmente de competências necessárias à sua vida profissional, já que se encontram mais próximos a estes contextos. Segue-se um exemplo em que a aquisição de competências profissionais foi mencionada:

“É fantástico para os alunos de arquitetura, porque em vez de andarem a estudar por livros o que é a obra de um arquiteto, eles têm que se encaixar na pele das obras do arquiteto e inventar uma espécie de um elo que falta ali.” [UC de Arquitetura]

Outra categoria que surgiu na análise foi a relação entre a teoria e a prática que surge, então, como uma grande vantagem da utilização dos estudos de caso, sendo esta relação mais estreita quando se utiliza esta metodologia. Os estudantes podem, desta forma, aprofundar alguns temas para além da matéria lecionada. Além disso, a vertente prática justifica ainda a teoria lecionada. Prática e teoria estão, então, em sintonia servindo de suporte contante uma à outra. A docente de Economia mencionou esta relação, ao afirmar que utiliza os estudos de caso para consolidar e relacionar com conceitos teóricos:

“Quando temos uma experiência é como é que a gente reverte essa experiência para os conceitos que usou aqui.” [UC de Economia]

A motivação dos estudantes foi a vantagem mais mencionada nas entrevistas, sendo que esta categoria se trata de associar o uso do estudo de casos ao incremento da motivação dos estudantes para a Unidade Curricular. Assim, pode-se considerar que essa motivação advém da aproximação dos estudantes à componente prática da sua profissão. Esta vantagem é mencionada até por uma docente que revelou não conseguir utilizar os estudos de caso como método, afirmando que tal estratégia seria melhor do que os métodos de exposição atuais, aumentando tanto a motivação como a compreensão da aplicação prática dos conteúdos teóricos, facto que considera importante para os estudantes. Na Unidade Curricular onde o recurso ao estudo de caso é decisivo para a avaliação dos estudantes, a docente considera a metodologia utilizada como um fator de eficácia dos resultados obtidos. Esta motivação e o impacto que os estudos de caso têm nos estudantes são assim descritos:

“Mas de facto muitos destes trabalhos marcaram os alunos.” [UC de Arquitetura]

“Acho que isso é francamente motivador, quando o aluno começa a perceber que eu sou médico, já consigo fazer diagnósticos.” [UC de Medicina]

Por último, uma outra vantagem consiste na relação entre docentes e estudantes que, ao longo do uso desta metodologia, é mais estreita já que os docentes têm que acompanhar de perto a forma como os estudantes estudam o caso. Esta relação entre docente e estudantes foi retratada pela professora da UC de Arquitetura, que sublinhou a importância desta proximidade:

“Não é à distância, é assim mesmo à volta da mesa, isso não se consegue resolver à distância, por muitas tecnologias que se possam usar.” [UC de Arquitetura]

Assim, depreende-se que são várias as vantagens que se podem associar aos usos do estudo de caso como estratégia pedagógica e à aprendizagem daí decorrente.

#### **4 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

Foi possível constatar que os usos do estudo de caso oscilam entre a estratégia pedagógica e a metodologia de investigação. Apesar das dificuldades da sua utilização as docentes foram unânimes em considerar a sua relevância na motivação dos estudantes em virtude da estreita ligação entre teoria e prática, o que corresponde a uma semelhança com as investigações reportadas pela literatura (Silva et al, 2014; Penn et al, 2016).

Através deste estudo foi possível compreender que a utilização dos estudos de caso como estratégia pedagógica diferencia-se pouco da metodologia de investigação. Tal confere um sentido híbrido ao termo de estudo de caso, que mesmo como estratégia pedagógica acaba por se aproximar à sua componente investigativa. Duas explicações são possíveis e mesmo correlacionáveis. Por um lado, há que ter em consideração a importância do desenvolvimento de competências investigativas que o Ensino Superior também precisa garantir ( Leite & Fernandes, 2011). Por outro lado, essa indistinção pode estar mais associada ao desenvolvimento profissional dos futuros estudantes e às competências de análise e de resolução de casos que essas futuras profissões lhes exigirão (Thistlethwaite et al.,2016).

Tal leitura adequa-se também ao reconhecimento que foi observado acerca das vantagens do estudo de caso como estratégia pedagógica, principalmente no que diz respeito à ligação mais estreita entre teoria e prática, já que estas componentes parecem, com esta estratégia, justificar-se uma à outra, aliando-se as aprendizagens teóricas universitárias às competências profissionais que futuramente serão exigidas. Outra vantagem que deve ser sublinhada consiste na motivação dos estudantes, que se demonstra mais exercitada com a utilização desta metodologia de ensino, sendo que tal pode estar relacionado com a preferência pela componente prática que é aprofundada. Assim, a utilização desta metodologia acaba por se relacionar com a eficácia do processo de aprendizagem.

Como tal, os estudos de caso podem assumir uma grande importância em termos de estratégias pedagógicas, já que foi aqui demonstrado que a articulação entre teoria e prática é uma mais-valia que confere um outro sentido à Unidade Curricular, afastando-se dos métodos pedagógicos tradicionais e estimulando a motivação dos estudantes. De facto, esta metodologia acaba por se aproximar mais ao mundo profissional, o que se torna numa vantagem não só para o contexto académico, como para o mercado de trabalho, já que os estudantes possuem, através desta metodologia, uma maior aproximação aos contextos práticos.

Verificou-se também a existência da necessidade de requisitos para a utilização dos estudos de caso como estratégia pedagógica, requisitos estes que passam pela disponibilidade de organização (curricular e pedagógica) da aplicação dos estudos de caso, incluindo tempo e algum esforço para a sua produção/arranjo, o que também já havia sido identificado na literatura (Penn, 2016). Outro requisito refere-se às competências prévias dos estudantes, que de algum modo se podem incluir no conjunto mais vasto das condições de participação em todas as metodologias ativas de aprendizagem. Se é certo que os estudos de caso contribuem para o desenvolvimento de competências específicas e gerais, também é verdade que muitas dessas competências (mesmo em níveis menos desenvolvidos) são necessárias para que os estudantes se possam propor a participar ativamente na resolução dos estudos de caso. A não existência de algum destes requisitos consiste num obstáculo à utilização pedagógica efetiva do estudo de caso.

No entanto, note-se que é necessário um estudo mais aprofundado, com uma amostra de facto representativa que se aproxime mais a um retrato da realidade do Ensino Superior, já que

neste estudo apenas foram exploradas três Unidades Curriculares que apenas são representativas das realidades desses três diferentes contextos.

Desta forma, seria interessante que investigações futuras estudassem de modo mais amplo a utilização dos estudos de caso, tanto do ponto de vista da docência como dos estudantes, assim como a divulgação desta estratégia pedagógica e uma maior aposta na mesma por parte do Ensino Superior.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do programa Ciência 2007.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Herreid, C.F. (2011). Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011, pp. 31–40.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning In *Teaching and Teacher Education*. 26, pp. 98–106.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária In *Perspectiva, Florianópolis*, 29, (2), pp. 507-533.
- Lemos, M.S.; Queirós, C.; Teixeira P. M. & Menezes I. (2011) Development and validation of a theoretically based, multidimensional questionnaire of student evaluation of university teaching In *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:7, pp. 843-864, DOI:10.1080/02602938.2010.493969.
- Matos, J. F. & Pedro, A. (2011). O Estudo de Caso na Investigação em Educação em direção a uma reconceptualização In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico da Guarda.
- Pazinato, M. S. & Braibante, M. E. F. (2014). O Estudo De Caso Como Estratégia Metodológica Para O Ensino De Química No Nível Médio In *Revista Ciências & Ideias*, vol.5, nº2, mai/ago, pp. 1-18
- Penn, M. Currie, C., Hoad, K. & O'Brien F A. (2016) The use of case studies in OR teaching In *Higher Education Pedagogies*, 1:1, pp. 16-25, DOI:10.1080/23752696.2015.1134201
- Romm, T. & Mahler, S. (1986). A three dimensional model for using case studies in the academic classroom In *Higher Education*, 15, pp. 677-696.
- Silva, G. F. et al. (2014). Método de estudo de caso como estratégia construtivista de ensino: proposta de aplicação nos cursos de Administração e Contabilidade de Custos In *Revista da FAE*, v.17, nº1, jan/jun, pp. 126-143
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Thistlethwaite, J. E. et al. (2012). The effectiveness of case based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23 In *Medical Teacher*, 34:6, pp. 421-444, DOI: 10.3109/0142159X.2012.680939
- Williams, B. (2005). Case based learning – a review of the literature: is there scope for this educational paradigm in prehospital education? In *Emerg Med J.*, 22(8), pp. 577-581

# O (IN) SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE ANGOLA

Samuel Helena Tumbula<sup>1</sup>, José Matias Alves<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doutorando na FEP – Universidade Católica Portuguesa (Portugal), [tumbula@gmail.com](mailto:tumbula@gmail.com)

<sup>2</sup>Professor Associado Convidado da FEP – Universidade Católica Portuguesa (Portugal),  
[jalves@porto.ucp.pt](mailto:jalves@porto.ucp.pt)

## Resumo

O insucesso escolar no primeiro ano do ensino superior assume dimensões expressivas na generalidade de instituições universitárias e cursos. O presente artigo dá conta das percepções de uma aluna e de um professor sobre as causas do insucesso escolar no primeiro ano da universidade e das possíveis estratégias a adotar no sentido de minorar este fenómeno. Usando uma metodologia qualitativa, com recurso à técnica da entrevista semiestruturada, o estudo concluiu que o insucesso no primeiro ano da universidade deve-se à múltiplos fatores entre os quais se destaca a má preparação dos alunos no ensino básico e secundário, por um lado, e por outro, à longa paragem que os alunos enfrentam depois de determinarem o ensino secundário, provocada pela escassez de vagas nas universidades públicas e pela falta de financiamento para frequentar uma universidade privada. Outros fatores de insucesso escolar estão relacionados com a má preparação dos professores, as metodologias de ensino e de avaliação dos alunos e o funcionamento burocrático (debilmente articulado) das Instituições de Ensino Superior. Para combater o insucesso escolar sugere-se a criação, nas universidades, de centros de apoio aos alunos em situação de insucesso escolar. A nível da sala de aulas, os professores devem apoiar mais os alunos, tendo em conta as necessidades de cada um, de modo a que estes possam entender melhor os conteúdos partilhados em sala de aulas.

**Palavras-chave:** insucesso escolar, ensino superior em Angola, alunos do primeiro ano universitário.

## Abstract

The school failure in the first year of higher education assumes expressive dimensions in most of universities and courses. Thus, this paper presents the perceptions of a student and a teacher on the causes of school failure in the first year of university and possible strategies to adopt in order to reduce this phenomenon. Using a qualitative methodology, and the technique of semi-structured interview, the study found that the failure in the first year of university is due to multiple factors among which stands out the poor preparation of students in primary and secondary school; the long break that students face after finishing high school, caused by the shortage of places in public universities and the lack of funding to attend a private university. Other school failure factors are related to poor preparation of teachers, the adopted methods of teaching and assessing the students, and the bureaucratic functioning (poorly articulated) of higher education institutions. To combat school failure, this paper suggests the creation of support centers for students in that situation in universities. Furthermore, at the classroom level, teachers should support more and take into account the needs of each student, so that they can better understand the content of lessons.

**Keywords:** school failure, higher education in Angola, the first year university students.

## 1 INTRODUÇÃO

O (in) sucesso escolar no primeiro ano universitário assume dimensões expressivas na generalidade de instituições universitárias e cursos. Esta realidade provoca graves problemas de vinculação e afiliação e gera dinâmicas de abandono precoce. Face aos inúmeros casos de reprovações e abandono escolar verificados em muitas Instituições do Ensino Superior (doravante IES) em Angola, pretendeu-se estudar as percepções, de uma aluna e de um professor, sobre as causas de tal insucesso escolar e as prováveis soluções para este problema.

Com efeito, nos últimos anos tem havido um forte interesse da parte de governos, académicos e público em geral em estudar o fenómeno do (in) sucesso escolar (Azevedo, 2012; Alves, 2010; Trigo, 2012; Grilo, 1995). Pois, como é sabido, os estudos universitários envolvem complexos interesses e *enjeux* sociais, políticos, económicos e até éticos não podendo passar despercebido o fato de haver tantas retenções logo no primeiro ano. Diga-se de passagem que o primeiro ano universitário é considerado por muitos autores como “o período mais crítico de frequência e aquele onde se concentram as maiores dificuldades e barreiras” no ensino superior (Almeida & Vieira, 2008: 2).

Esta investigação foi feita a partir do contexto angolano, onde os estudos universitários tiveram o seu início em 1962, na sequência do processo evolutivo da universidade portuguesa, como conta Almeida (2011: 74): “através do Decreto-Lei nº 44 530, de 21 de Agosto de 1962, por iniciativa dos ministros da Educação Nacional, Lopes de Almeida, e do Ultramar, Adriano Moreira, ‘são criados nas províncias de Angola e de Moçambique os estudos gerais universitários, integrados na Universidade Portuguesa’, ficando sujeitos à dupla tutela dos dois ministérios”. Seis anos mais tarde, fruto do desenvolvimento dos centros de estudos universitários, houve necessidade de transformar os mesmos em Universidades, desta vez por meio do Decreto-Lei nº 48 790, de 11 de Dezembro de 1968, passando a designar-se, respetivamente, Universidade de Luanda e Universidade de Lourenço Marques (Santos, 1998; Silva, 2012; Liberato, 2014), garantindo-lhes assim maior autonomia académica, administrativa e financeira.

A universidade de Luanda, depois da independência (1975) deu lugar em 1976 à universidade de Angola, que mais tarde, em 1985, passaria a designar-se Universidade Agostinho Neto (doravante UAN), permanecendo a única instituição de ensino superior do País até 1998 (altura em que abre portas a Universidade Católica de Angola, primeira instituição privada deste nível de ensino) e até 2009 como única IES pública (momento em que a UAN é dividida dando origem à sete universidades públicas). De lá pra cá, num curto espaço de tempo, surgiram inúmeras universidades públicas e privadas aumentando, deste modo, o número de vagas por ano. Para termos uma noção clara do que acabamos de descrever, até 2014 existiam em Angola 71 IES criadas: 26 públicas e 45 privadas, estando a funcionar em pleno 62, sendo 22 públicas e 40 privadas (Ministério do Ensino Superior de Angola, 2014). Em termos de efetivos matriculados em 2015 a cifra rondava os 286 mil estudantes comparados com os 14 mil estudantes matriculados em 2002 (Santos, 2016). Contrastando com este florescimento em termos do número de instituições de ensino superior e alunos, o número e a qualidade dos professores e a organização administrativa das IES não tem o mesmo perfil. Desprovidas de professores capacitados e com uma administração bastante burocrática, arcaica e inerte perante a grande demanda de serviços de qualidade por parte de públicos diversos, grande parte delas demonstram, no quotidiano, sinais evidentes e eloquentes de inconsistência organizativa e pedagógica, desembocando na má qualidade das aprendizagens, das avaliações e das lideranças, merecendo destaque o elevado índice de insucesso dos alunos. Daí o nosso interesse em investigar sobre a problemática do insucesso escolar no primeiro ano universitário em Angola.

Não existe um conceito clássico, uniforme, consensual de insucesso escolar. Pois, a expressão insucesso escolar pode assumir diferentes configurações consoante cada sistema educativo (Eurydice, 1993). O que é considerado insucesso em Angola pode não o ser na Finlândia, em Portugal, na Dinamarca ou na Holanda. Mas, podemos dizer que o insucesso escolar consubstancia-se na falta de êxito e de bons resultados escolares da parte dos alunos no final de um semestre, ano letivo ou durante um determinado período de estudos, ou seja trata-se de uma “situation où un objectif éducatif n’a pas été atteint”<sup>1</sup> (Landsheere, 1992: 91). O insucesso escolar pode ser definido também como o insucesso da escola e de todo sistema escolar para proporcionar aos alunos reais oportunidades de aprendizagem e sucesso escolar (Faubert, 2012). Este último conceito, como se pode ver, desloca a causa do insucesso escolar do aluno para a instituição.

---

<sup>1</sup> “Situação em que um objetivo educativo não foi atingido”. A tradução é nossa.

Os indicadores de insucesso escolar são normalmente evidenciados pela repetição de anos, taxas de retenção, taxas de abandono escolar, reprovação nos exames, atrasos, desperdícios, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, mau aproveitamento, mau comportamento escolar, etc. (Benavente, 1990; Galindo, 2015: 25).

Para efeitos deste estudo, realizado numa instituição de ensino superior de Angola, assumimos como conceito de insucesso escolar a reprovação dos alunos em mais de uma disciplina no final do semestre letivo (1º semestre de 2016), fazendo com que os mesmos alunos tenham de “refazer” as cadeiras deixadas no semestre anterior no 1º semestre do ano seguinte (2017).

As causas do insucesso escolar no primeiro ano do ensino superior são múltiplas e com um nível alto de complexidade, resultando da combinação de fatores individual, institucional e de contexto social, económico e político. Na generalidade, a má preparação dos alunos no ensino básico e secundário, a prioridade na seleção do curso, falta de hábitos e capacidade de trabalho, falta de persistência perante as primeiras dificuldades, a impreparação pedagógica dos docentes, as injustiças nas avaliações, o disfuncionamento administrativo das IES são, entre tantos outros, os fatores mais apontados como sendo determinantes para o insucesso dos alunos no primeiro ano universitário (Nóvoa, 2005; Almeida, 2010; Rosa, 2015).

A complexidade deste fenómeno remete-nos para a necessidade de organização de projetos de intervenção multidisciplinar (Rozzi & Almeida, 1988) que criem respostas mais significativas e eficazes ao problema do insucesso escolar. Alguns autores defendem a revisão dos programas e conteúdos do ensino básico e secundário, a melhoria da formação dos professores (Rosa, 2015). No ensino universitário a insistência vai essencialmente para o apoio aos alunos em dificuldades de aprendizagem e na preparação pedagógica dos professores (Nóvoa, 2005).

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Problemas, questões e objetivos da investigação

#### 2.1.1 Problema de investigação

- ✓ Quais são as percepções dos alunos e dos professores acerca das causas do insucesso escolar no primeiro ano da universidade?

#### 2.1.2 Questões de investigação

- ✓ Que factores explicam o insucesso escolar no primeiro ano da universidade na percepção dos alunos?
- ✓ Que factores explicam o insucesso escolar no primeiro ano da universidade na percepção dos professores?
- ✓ Que relações/ conexões se podem estabelecer entre a percepção dos alunos e a percepção dos professores sobre as causas do insucesso escolar no primeiro ano da universidade? Quais são as zonas de convergência/conexão e de divergência identificadas entre a percepção dos alunos e a percepção dos professores?
- ✓ Que projetos podem ser criados e/ou potenciados na opinião de alunos e professores, para a melhoria dos resultados académicos no primeiro ano da universidade?

#### 2.1.3 Objetivo geral da investigação

- ✓ Identificar as causas percepcionadas do insucesso escolar no primeiro ano da universidade numa determinada instituição do ensino superior.

#### 2.1.4 Objetivos específicos da investigação

- ✓ Mapear a percepção dos alunos e professores sobre as causas do insucesso escolar no primeiro ano da universidade;
- ✓ Analisar as convergências e divergências da percepção dos alunos e dos professores sobre o insucesso escolar no primeiro ano da universidade.

### 2.2 Tipo de estudo



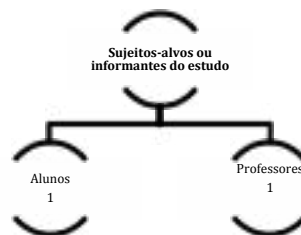
O estudo assumiu uma metodologia de natureza qualitativa com base num estudo de caso, porque visa, substancialmente, observar e captar as vivências, as experiências, as simbologias e as representações dos atores num processo de (des) construção do insucesso escolar em uma IES de Angola. Segundo Almeida & Freire (2007) a metodologia qualitativa é a mais adequada para estudar as percepções, as experiências dos atores e o modo como estes vivenciam, interpretam e (re) constroem a realidade social. Precisamente, este método procura recolher dados a partir do ambiente natural, interessa-se pela descrição e compreensão dos fenómenos, pelo significado e o sentido que os atores dão aos acontecimentos, sendo estes elementos mais relevantes que os resultados em si mesmo (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa, 2009; Afonso, 2005). Segundo Almeida & Freire (2007: 25), com a metodologia qualitativa “a realidade psico-educativa é percebida como mais dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. O seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspetiva dos sujeitos implicados nas situações”.

### 2.3 Sujeitos-alvo/ informantes do estudo

Como sujeitos-alvo do estudo escolheu-se um aluno e um professor do primeiro ano da universidade, do curso de administração de empresas. A figura nº 1 apresenta a distribuição dos participantes no estudo e os quadros 1 e 2 procuram caracterizar cada um dos participantes. Para escolha dos participantes tivemos em conta dois critérios:

- a) Um aluno do primeiro ano com insucesso escolar no primeiro ano da universidade;
- a) Quanto aos professores, escolheu-se um que leciona uma cadeira onde os alunos registam índices consideráveis de insucesso escolar. No caso, após uma pesquisa exploratória, escolheu-se o professor de matemática, pois é nesta cadeira que os alunos têm tido mais insucesso.

Figura 1: Informantes do estudo



Fonte: próprio autor

Quadro 1: Caracterização do aluno

Código	idade	Género	curso	Ano de frequência	Período de frequência das aulas	Horário das aulas	Situação laboral
E1	23	F	Administração de empresas	1º ano	Noite	18h – 22h:45	Não trabalha

Quadro 2: Caracterização do professor

Código	idade	género	Hab. Lit.	Tempo de docência	Cursos em que leciona	Cadeiras que leciona	Cargos na Universidade
E2	33	M	Licenciado em engenharia	8 anos	Eng. Civil; Arquitetura; Administração	Matemática I e II; Análise	Regência da cadeira de

			civil		de empresas; Geologia; Economia	Matemática I e II; Topografia I e II	matemática
--	--	--	-------	--	---------------------------------------	---	------------

## 2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados qualitativos usou-se entrevista semi-estruturada. A entrevista constitui uma das melhores técnicas de pesquisa das percepções dos atores, sobre a leitura que fazem de determinado fenómeno ou realidade social (Savoie-Zajc, 2003). A essência deste estudo consiste em saber justamente as percepções dos alunos e professores acerca das causas do insucesso escolar no primeiro ano da universidade.

## 2.5 Construção dos instrumentos de recolha de dados

Foram elaborados dois guiões de entrevistas inspirando-se nas questões de investigação e na de literatura. Assim sendo, construiu-se um guião de entrevista dirigido ao aluno e outro dirigido a um professor. Os dois guiões seguiram a mesma estrutura, com dois eixos de análise, objetivos específicos e sete questões/ tópicos. Durante as entrevistas anulou-se o quinto tópico uma vez que os entrevistados acabavam, de algum modo, por dar a resposta desta questão no quarto tópico. Assim, ao invés de sete questões colocaram-se aos entrevistados apenas seis, como se pode ver no quadro 3.

Quadro 3: Estrutura do guião de entrevista

Eixos de análise	Objetivos específicos	Questões/ tópicos
i. Causas do insucesso escolar no 1º ano da universidade na percepção dos alunos	Mapear a percepção dos alunos sobre as causas do insucesso escolar no primeiro ano da universidade.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua opinião, quais são as causas do insucesso escolar no primeiro ano da universidade? (adaptação à universidade; organização das aulas; fator professor; fascículos; estilo das avaliações-provas, exames; fatores sociais, familiares; fatores institucionais; dificuldades pessoais de aprendizagem; política educativa do País?).</li> <li>2. Acha que os alunos se esforçam o suficiente para obterem melhores resultados escolares?</li> <li>3. Os professores ajudam os alunos a construir resultados escolares positivos?</li> </ol>
ii. Projetos para melhorar os resultados escolares na percepção dos alunos	Captar as percepções dos alunos sobre o que pode ser feito para melhorar os resultados escolares no 1ºano da universidade.	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. No seu entender o que é que a universidade pode fazer para ajudar os alunos a obterem melhores resultados escolares?</li> <li><del>5. Que projetos podem ser criados na universidade para ajudar os alunos com insucesso escolar no primeiro ano da universidade?</del></li> <li>6. Que iniciativas podem ser tomadas ao nível da sala de aulas, pelos professores, para ajudar os alunos com insucesso escolar?</li> <li>7. Que iniciativas podem ser tomadas pelos alunos a nível da turma para ajudar os alunos com insucesso escolar?</li> </ol>

## 2.6 Procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos pelo próprio investigador através de um gravador. A entrevista com a aluna durou 10 mn: 33 s e com o professor 33 mn: 15 s. A grande diferença no tempo de duração das entrevistas prende-se com o fato do professor ter mais experiência de casos de insucesso escolar no ensino superior e já ter feito algum trabalho científico sobre a mesma temática.

## 3 RESULTADOS

### 3.1 Causas do insucesso escolar

#### 3.1.1 *Percepção da aluna*

Segundo a E1 uma das causas do insucesso escolar está relacionada com a longa paragem que muitos alunos enfrentam depois de terminar o ensino médio e com as dificuldades financeiras. Contudo, o E1 levanta também o problema das metodologias de ensino usadas na universidade pelos professores. No seu entender os professores deveriam ter em conta as necessidades específicas de cada aluno ao transmitir os conteúdos programáticos, e não limitar-se a despejar conteúdos que os alunos não entendem e não assimilam com facilidade. Eis o seu depoimento:

No nosso País é costume os alunos terminarem o médio e ficarem vários anos impossibilitados de ingressar o ensino superior. Durante este tempo alguns aproveitam trabalhar e outros ficam em casa, sem acompanhamento nenhum, e quando conseguem entrar na universidade, parecem pessoas que nunca estudaram e aí começam os problemas de insucesso escolar... por outra, há professores que não vêm que têm de partir das bases, uma vez que existem na sala de aulas alunos que ficaram muitos anos sem estudar. Eles vão logo para o objetivo. Se calhar, o aluno não viu aquela matéria, não tem noções de base e aí tudo fica muito complicado. Como resultado são as negativas, a desmotivação e a vontade de desistir. E outra das causas são as questões financeiras. As questões financeiras dificultam muito. Eu, nesse caso, posso falar da minha própria experiência. Estou a passar por uma situação muito delicada. Acabei de perder os meus pais num acidente e já não sei como vou continuar a estudar porque era o meu pai quem pagava a minha universidade. Neste momento corro o risco de parar novamente de estudar... e isso desmotiva bastante (E1).

Quanto a questão de saber se os alunos se esforçam o suficiente ou não a E1 acredita que sim, mas que alguns esforçam-se mais do que os outros como é óbvio. Do seu ponto de vista, os alunos cujos pais custeiam os seus estudos tendem a relaxar mais do que aqueles alunos que trabalham para pagar a sua universidade, porque sabem que se não se esforçarem é um dinheiro perdido. Infelizmente, a natureza deste estudo (micro-investigação) não nos permitiu ir mais a fundo (através de uma triangulação de dados) para aferir os fundamentos destas afirmações.

No que diz respeito ao apoio oferecido pelos professores a E1 considera que existem bons e maus professores. Ou seja, existem professores que não conseguem transmitir a matéria de maneira clara de modo que todos possam perceber e assimilar os conhecimentos. Não basta esforçar-se quando não entendemos nada:

Muitas vezes nos esforçamos, mas só de saber que eu tive essa aula hoje e não entendi nada, aí já me vem em mente o seguinte: então não adianta fazer mais nada... eu mesmo não estou a entender nada, então é melhor deixar para lá, é melhor ficar por aí... é o caso da matemática. Eu não entendo quase nada. Primeiro porque não estava preparada, segundo, porque também não me esforcei.

Pelo que tudo indica a matemática é mesmo a cadeira que mais dificuldades cria nos alunos, como se pode perceber no discurso da nossa interlocutora:

Eu nunca tive bons professores de matemática, e aí partiu o meu problema de base. E no ensino superior torna-se tudo muito mais complicado, porque nem todos os professores têm a paciência de partir da base. Eles vão logo ao objectivo para cumprir o programa”.

O fato de nunca ter tido bons professores de matemática acrescido das dificuldades de adaptação à universidade e da preocupação dos professores em cumprir com o programa sem se importar do ritmo de aprendizagem dos alunos é convocado aqui como uma das causas do insucesso escolar.

### *3.1.2 Percepção do professor*

O professor apresentou uma série de seis fatores que concorrem para o insucesso escolar dos alunos no primeiro ano do ensino superior. Em primeiro lugar está a má qualidade do alunos. Para o E2, os alunos obtêm maus resultados no 1º ano da universidade porque vêm mal preparados do ensino de base e secundário: “os alunos vêm com dificuldades de soma de variáveis, trocas de sinais, operações como adição e subtração, multiplicação e divisão que são produto do ensino de base” (E2).

Em segundo lugar aponta-se a longa paragem que os alunos enfrentam após concluírem o ensino secundário. Existem alunos que ficaram muitos anos sem estudar devido a escassez de vagas nas IES em Angola. Esta longa paragem tem reflexos no primeiro ano do ensino superior em que os mesmos apresentam-se com muitas dificuldades, fundamentalmente, na cadeira de matemática (E2).

Terceiro, a preguiça e a falta de motivação dos alunos. Para o E2 “ fruto da liberdade que os alunos adquirem no ensino superior muitos não estudam e não fazem as tarefas passadas pelo professor”.

Quarto, tem a ver com as condições de trabalho na sala de aulas. Segundo o nosso entrevistado “nós não vamos conseguir superar todas as dificuldades quando trabalhamos em salas de 80, 100 e às vezes com mais de 150 alunos”. As turmas pletóricas é uma realidade no contexto angolano por causa da escassez de salas de aulas. Nestas condições torna-se muito difícil fazer a tão desejada discriminação positiva no sentido de prestar um apoio mais individualizado e personalizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O quinto fator está ligado à instituição. Ou seja, diz respeito aos espaços físicos, como a falta de gabinetes para atender os alunos em dificuldades. Para o E2 a universidade não tem condições de espaços para que os alunos tenham um acompanhamento mais personalizado tendo em conta as dificuldades de cada um.

E por último, a família. “A família tem que fazer o seu trabalho, o pai, a mãe, o irmão podem monitorar o estudante, saber se ele vai à escola ou não, etc” (E2). Aqui nota-se da parte do professor uma tendência para a externalização do insucesso escolar, preferindo apontar o dedo ao ensino básico, secundário e à família.

## **3.2 Como melhorar os resultados escolares?**

### *3.2.1 Percepção da aluna*

Como podemos constatar vários fatores têm contribuído para que muitos alunos tenham insucesso no primeiro ano da Universidade. A questão que se coloca agora é saber que estratégias podem ser mobilizadas para minorar os insucessos escolares dos alunos. Na perspetiva da nossa entrevistada toda universidade deveria ter um centro de apoio aos estudantes com dificuldades. Ouçamos as palavras da E1: “A universidade podia ter uma espécie de centro de treinamento ou apoio para buscar as bases naquelas disciplinas em que os alunos apresentam muitas dificuldades”.

Outra estratégia de melhoria dos resultados escolares passa mesmo pela sala de aulas. Os professores deveriam prestar mais atenção aos alunos em dificuldades de aprendizagem, mandando-os ao quadro constantemente para resolverem os exercícios: “Muitas vezes fugimos, não queremos ir ao quadro com o medo de errar, mas, é errando que se aprende, então os professores deveriam ser mesmo mais pacientes, insistentes para com os alunos... por ai...”

Quanto a estratégia dos trabalhos em grupo a nossa entrevistada disse que não há praticamente solidariedade entre os colegas todos. Existem grupinhos isolados e fechados que não permitem a entrada de outras pessoas.

### 3.2.2 Percepção do professor

Do ponto de vista do professor para além de existirem também alguns alunos muito bons com notas de 18, 19 e 20 será fundamental incentivar os alunos a estudarem com gosto e mais responsabilidade. Para tal a instituição deve na sua opinião organizar atividades que demonstrem o papel crucial da matemática na vida de qualquer pessoa, instituição e sociedade em geral. Por exemplo pode-se “fazer palestras mostrando a inserção da matemática na vida dos cidadãos”; “precisamos levar os alunos ao laboratório de matemática”, enfim, fazer estudos estatísticos com aplicação da matemática (E2).

## 4 CONCLUSÕES

Este estudo permitiu reforçar a ideia segundo a qual o insucesso escolar preocupa alunos e professores e a solução deste fenómeno no contexto angolano está longe de ser alcançada devido aos inúmeros problemas estruturantes que enfermam as IES e todo o sistema nacional de educação.

Segundo os nossos entrevistados as causas do insucesso giram em torno da má preparação dos alunos no ensino de base e no ensino secundário, e da longa paragem que enfrentam os alunos depois de concluírem o ensino secundário, por um lado, devido à guerra que assolou o país durante vários anos, por outro lado, devido a escassez de salas de aulas, notando-se aqui um certo cruzamento entre a opinião da aluna e do professor. Até 2009 havia apenas uma única IES pública, a Universidade Agostinho Neto, insuficiente para acolher todos angolanos desejosos de frequentar a universidade. A explosão universitária em Angola é recente, não tem ainda uma década. Outros fatores estão relacionados com os problemas financeiros, a metodologia de ensino praticada pelos professores que muitas vezes não tem em conta as necessidades individuais dos alunos. E por último podemos apontar o fator institucional como outra causa de insucesso, nomeadamente, a falta de formação pedagógica dos professores, o elevado número de alunos em sala de aulas que abre várias brechas para questionar a qualidade, a pertinência e a justiça das avaliações; a falta de espaços e horários apropriados para que os professores possam ajudar os alunos em dificuldades, etc.

Quanto às estratégias ou métodos a adotar para combater o insucesso escolar no primeiro ano da universidade, apontou-se para a criação de um centro ou gabinete de apoio aos alunos em situação de insucesso escolar. A nível da sala de aulas, os professores deveriam apoiar mais os alunos de modo a que estes pudessem entender melhor os conteúdos disponibilizados. Outras técnicas ou estratégias de melhoria dos resultados escolares passariam por organizar palestras, trabalhar com os alunos em laboratórios de matemática (uma vez que os entrevistados sublinharam o fato dos alunos enfrentarem elevadas dificuldades nessa cadeira), fazer estudos estatísticos simples no sentido de mostrar aos alunos o papel crucial da matemática na vida prática e quotidiana das pessoas e das instituições.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Almeida, A. & Vieira, M. (2008). Insucesso escolar: O caso das transições para o ensino superior. *Actas do Congresso da Associação Portuguesa De Demografia*, 1-15.
- Almeida, A. (2010). *Preparação escolar dos alunos do 1º ano da Universidade de Lisboa. A perspectiva dos docentes*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Almeida, L. (2011). *O sistema de ensino superior português: Expansão e desregulação. Reforma no quadro do espaço europeu de ensino superior*. Porto: Media XXI.

- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (4ªed.). Braga: Psiquilíbrios edições.
- Alves, J. (2010). Modelo Didático e a Construção do Sucesso Escolar. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 67-74.
- Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores. *Seminário sobre a Promoção do Sucesso Escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV, 715-733. Recuperado em 2016, Abril, 15 de <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (1993). *La lute contre l'échec scolaire: un défi pour la construction européenne*. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers*, n. 68, OECD Publishing. Recuperado em 2016, Abril, 15, de <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Galindo, E. (2015). *Tratamento do insucesso escolar com técnicas da psicologia: Manual prático*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grilo, E. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In B. Campos (Org.), *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 42-45.
- Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em angola. *Revista Brasileira De Educação*, 59 (19), 1003-1031.
- Ministério do Ensino Superior (Angola). (2014). *Anuário estatístico 2014*. Luanda: Gabinete de estudos, planeamento e estatística.
- Nóvoa, A. (. ). (2005). *Percursos escolares dos estudantes da universidade de Lisboa*. (Relatório preliminar nº1. Factores de sucesso e insucesso escolar na universidade de Lisboa). Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.
- Rosa, S. (2015). *A matemática e o ensino da matemática na universidade: Conceções de professores do ensino superior*. (Tese de Doutoramento em educação). Universidade de Évora, Évora.
- Santos, J. (2016). *Moção de estratégia do candidato à presidência do MPLA. "MPLA: a força do nosso passado, do nosso presente e do nosso futuro*. (Policopiado).
- Santos, M. (1998). *Cultura, educação e ensino em Angola*. Edição Electrónica. Recuperado em 2016, Julho, 12, de <http://www.geocities.com/Athens/Troy/4285/ensino.html>.
- Savoie-Zajc, L. (2003). Capítulo 11: A entrevista semi-dirigida. In B. Gauthier (dir.),

*Investigação social: da problemática à colheita de dados* (3ª ed.). Loures:  
Lusociência, 279-302.

Silva, E.(2012). *Universidade Agostinho Neto: Quo vadis?*. Luanda: Kilombelombe.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Trigo, M. (2012). *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Factores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação (Tese de doutoramento).

# REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DE ESTUDANTES BRASILEIROS E PORTUGUESES SOBRE O ENSINO DE BOTÂNICA: UM ESTUDO DE CASO

João Rodrigo Silva<sup>1</sup>, Fernando Guimarães<sup>2</sup>, Paulo Takeo Sano<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do ABC (BRASIL), joao.rodrigo@ufabc.edu.br

<sup>2</sup>Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL),  
fernandoguimaraes@ie.uminho.pt

<sup>3</sup>Universidade de São Paulo (BRASIL), ptsano@usp.br

## Resumo

O ensino de Biologia, nomeadamente o de Botânica, caracteriza-se por ser teórico e desinteressante para os alunos. Este ensino dedica-se principalmente à transmissão de conhecimentos atualmente aceites e está impregnado por um pensamento empírico-lógico que remete ao conhecimento científico como sendo capaz de afirmar as verdades do mundo. No ensino básico e secundário a Botânica é vista como uma lista de nomes científicos e de palavras fora do quotidiano dos estudantes, usadas para definir conceitos de difícil compreensão, tornando as aulas pouco motivadoras. Este estudo foi realizado em 4 Universidades, 3 brasileiras e 1 portuguesa, com estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Biologia-Geologia e Biologia Aplicada. Aplicou-se um questionário para verificar como esses estudantes compreendem o ensino, o ensino de Botânica e como estes reconhecem o papel do professor na sua formação. Baseando-se no conceito da teoria fundamentada, as categorias foram elaboradas a partir dos dados recolhidos no questionário, e, através de uma codificação seletiva, os dados foram agrupados para formar as categorias. Os dados apontaram que os estudantes brasileiros veem o ensino de Botânica como teórico seguido de prático, sendo a aula prática entendida como uma demonstração daquilo que foi explicado na teoria ou veem o ensino de uma forma mais prática, parecida com a visão dos estudantes portugueses, que acreditam em um ensino mais prático e dinâmico, com aulas mais interativas. Todos os estudantes amostrados relatam que o professor é uma fonte de conhecimento e que isso, em conjunto com a prática de ensino é o mais importante.

Palavras-chave: ensino de Botânica, conceção de ensino, formação de professores, modalidades didáticas.

## Abstract

Teaching Biology, namely Botany, is considered theoretical and uninteresting for the students. This teaching is dedicated mainly to the transmission of knowledge currently accepted and based by empirical-logical thought. It refers to scientific knowledge as being capable of affirming the truths of the world. In school education Botany is seen as a list of scientific names and words out of the everyday life of students, used to define concepts difficult to understand, making little motivating lessons. This study was conducted in 4 Universities, 3 Brazilian and 1 Portuguese, with students in biological sciences, Biology-Geology and Biology-applied. A questionnaire was used to understand how students comprise teaching, teaching of Botany and how they acknowledge the role of the teacher in their development. Based on grounded theory, categories were compiled from data collected in a questionnaire. Through a selective encoding, data were grouped together to form the categories. Data showed that Brazilian students see teaching of Botany as theoretical followed by practical, being the practice seen as a demonstration of what was explained in theory or see teaching a more practical way, like the sight of Portuguese students, who believe in a more practical and dynamic education with classes more interactive. All sampled students report that the teacher is a source of knowledge and that he/she, in conjunction with the practice of teaching, is the most important.

Keywords: teaching of Botany, teaching approaches, training of teachers, didactics.



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Botânica tem preocupado diversos setores do ensino, desde a educação básica ao ensino superior, apontando uma necessidade de melhoria deste ensino (Rawitscher, 1937; Barradas & Nogueira, 2000; Senciato & Cavassan, 2004; Kinoshita *et al.*, 2006; Silva *et al.* 2009; Towata *et al.*, 2010; Guimarães, 2010; Guimarães & Santos, 2011).

O Ensino de Botânica caracteriza-se como muito teórico, desestimulante para alunos e subvalorizado dentro do Ensino de Ciências e Biologia (Kinoshita *et al.*, 2006). Além disso, um estudo feito com estudantes do ensino secundário da Alemanha e Áustria apontou que a Botânica é o tema científico que menos desperta o interesse dos estudantes (Elster, 2007). Segundo Carter (2004), o interesse por Botânica caiu bastante após a década de 40 no século xx e teve o seu espaço diminuído em alguns currículos nos Estados Unidos da América. Mesmo com o reconhecimento da importância das plantas para o ser humano, o interesse pela biologia vegetal é tão pequeno que as plantas raramente são percebidas como algo mais que componentes da paisagem ou objetos de decoração. Wandersee e Schussler (2001) chamam a isto de cegueira Botânica.

Dentro desse contexto, a abordagem Botânica em sala de aula tem-se reduzido. Guimarães (2011) destaca que enquanto a ciência escolar se torna mais complexa e apresenta novas áreas de investigação que trazem novos conhecimentos, a Botânica escolar se torna mais vazia e simplificada, tendo pouca abordagem sobre o tema. Além das 'limitações' de espaço destinado para o estudo das plantas nas escolas, um estudo feito sobre melhoria do ensino de Botânica com professores do ensino básico e secundário por Silva *et. al.* (2006) destacou que muitos professores entendem melhoria do ensino como inserção de recursos didáticos, alegando que as condições de ensino influenciam na metodologia escolhida para dar aulas.

### 1.1 Problema de pesquisa

Diante das dificuldades de se abordar o tema de Botânica, este trabalho tem como objetivo verificar as opiniões dos estudantes (futuros biólogos e professores de biologia, tanto do ensino básico, secundário ou superior) sobre o ensino de Botânica. Para tanto buscaremos as representações que estes estudantes têm do ensino de Botânica quando entram na Universidade e o que fariam caso fossem professores de Botânica. A ideia nesse caso é comparar as opiniões de como deve ser o ensino de Botânica e como eles dariam aulas de Botânica a ponto de estabelecer um paralelo entre os discursos dos estudantes.

Esse trabalho sugere um outro aspeto: tendo este conhecimento prévio dos estudantes, os docentes poderão refletir sobre as propostas de ensino que atendam ao seu público, a fim de desmistificar e tornar a Botânica o mais atraente possível.

### 1.2 Representação de conceito

A representação de um conceito ou tema está relacionada com o que os seres humanos pensam sobre determinado assunto, como percebem esta ou aquela situação e que opinião têm sobre determinado assunto (Franco, 2004). Esse tipo de representação, conhecida como representação social, foi descrito pela primeira vez por Moscovici em 1961. Moscovici e Doise (1991) caracterizam a representação social como uma visão do indivíduo sobre um tema ou objeto com base no contexto histórico, social e ideológico que ele está inserido. Leontiev (1978) afirma que as representações sociais são comportamentos em miniatura. Sêga (2000) relata que a representação social se apresenta como uma maneira de interpretar e pensar a realidade quotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem.

Segundo Leontiev (1978) a partir do que um indivíduo diz, pode-se inferir as suas concepções de mundo e também deduzir a sua prática quotidiana (neste caso tanto para professores quanto para alunos), o que o autor chama de orientação para a ação. Sêga (2000) declara que a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que são formais aos indivíduos, forja as evidências da realidade consensual deste indivíduo e o ajuda na construção social deste.

Quanto à investigação das condições sob as quais são produzidas as representações, Alexandre (2004) alerta que se deve ter o cuidado de investigar as origens e a quantidade de informações veiculadas num grupo ou comunidade, sobre um dado objeto social, bem como o conjunto de ideias dominantes, utilizado pelos integrantes, para se referir ao objeto. A partir disso, pode-se desvelar o pensar e o agir de grupos sociais.

## 2 EM TORNO DA METODOLOGIA

### 2.1 Amostra

Este trabalho foi realizado em 4 Universidades, 3 delas brasileiras e 1 portuguesa, com estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Biologia-Geologia e Biologia Aplicada. Quatro turmas foram pesquisadas no Brasil e duas turmas em Portugal. Consentiram que as suas respostas fossem utilizadas para esta pesquisa 221 estudantes, desses, 137 são de Universidades brasileiras e 84 são estudantes do ensino superior português. A maioria dos estudantes que respondeu ao questionário tem idade inferior a 20 anos (74,6%), sendo 37,1% (82) do sexo masculino e 62,9% (139) do sexo feminino.

### 2.2 Instrumento de Recolha de dados

Para este estudo foi realizado um questionário aberto contendo as seguintes questões: Defina o que é 'dar aulas'? Como deve ser o ensino de um curso de Botânica? Se fosse professor, como daria as aulas em um curso de Botânica? Cite as principais ações que desenvolveria se fosse professor de Botânica?

Todos os estudantes tinham iniciado o curso no ano em que o questionário foi aplicado, tendo este sido aplicado antes dos estudantes terem cursado qualquer disciplina de Botânica na Universidade.

### 2.3 Análise de dados

Os dados foram analisados através da teoria fundamentada de Strauss e Corbin (2008), no qual os conceitos são identificados através dos dados. Neste método de análise, os conceitos são extraídos dos dados e são codificados formando as categorias. Essa teoria baseia-se na ausência de concepções prévias tentando neutralizar possíveis vieses dos pesquisadores. Para este estudo utilizou-se ainda o modelo de codificação seletiva descrito por Strauss e Corbin (2008). Neste modelo, as categorias são criadas através da seleção dos dados mais representativos nas respostas em análise. Ou seja, todas as opiniões são levantadas e depois agrupadas selecionando aquilo que é mais evidente e relevante nos dados. Segundo Crewell (2007) essas alegações de conhecimento socialmente construídas estão baseadas no construtivismo social, o objetivo neste caso é basear-se nas visões que os participantes têm da situação que esta sendo estudada.

Após a categorização, foi realizada uma quantificação dos dados e, em posse desses dados, elaborou-se a frequência de acordo com o total de estudantes para cada Universidade/país. Deste modo pode-se analisar os dados e estabelecer relações entre as concepções dos estudantes brasileiros e portugueses.

## 3 RESULTADOS

### 3.1 Sobre o ensino

Quando questionados sobre o que seria ensinar, a resposta mais citada pelos estudantes está relacionada com a transmissão de conhecimento, sendo este o seu significado para 39,37% dos estudantes: 'Ensinar, passar o conhecimento a alguém'; 'Passar o conhecimento, ensinar o que você aprendeu'. A segunda categoria, citada por 21,72% dos estudantes, está relacionada com a forma como esse conhecimento é abordado: 'Transmitir o conhecimento, seja ele didático ou pessoal'; 'Dar aula é transmitir, de um modo didático, seu conhecimento sobre um certo assunto.'. 21,27% dos estudantes concebem que o ato de ensinar está relacionado com a aprendizagem, com a compreensão do conhecimento: 'É fazer com que o aluno aprenda determinado assunto'; 'fazer o aluno perceber o assunto além dos conhecimentos descritos em livros'. Alguns estudantes destacaram que a atividade de dar aula é uma troca de aprendizagem (10,86%): 'Uma interação entre aluno-professor onde ambos fazem uma troca de conhecimento.'; 'É aprender ensinando'. Uma última categoria citada está relacionada com a interação do indivíduo com o conhecimento fazendo com que este transforme sua visão sobre o assunto (6,33%): 'Produzir conhecimento promovendo o aprendizado'; 'Dar aula é transmitir o conhecimento que você possui, com o intuito de ajudar alguém a formar uma opinião própria sobre o assunto (conhecimento) aprendido'.

### 3.2 Sobre o ensino de Botânica

Quando questionados sobre como deveria ser o ensino de Botânica, os estudantes dos dois países priorizaram características de aulas distintas, como se pode constatar na Tabela 1: Categorias estabelecidas a partir da concepção dos estudantes sobre o ensino de Botânica. A categoria mais citada somando todos os estudantes representa a segunda categoria mais citada pelos estudantes brasileiros e a categoria mais representativa para os estudantes portugueses. Nela os estudantes destacam a importância de aulas mais práticas que teóricas: 'Prático, penso que de modo a se saber todos aqueles termos mais facilmente.'; 'Não deve ser demasiado expositivo, pois torna-se monótono. É necessário que esse ensino seja dinamizado.'. As aulas teóricas seguidas de prática foram as mais citadas pelos estudantes brasileiros e representam a segunda categoria mais citada nesse estudo: 'O ensino de Botânica deve mesclar aulas teóricas, onde os alunos entram em contato com um novo assunto, com aulas práticas, onde o assunto da aula teórica é visto na prática'; 'Além de teoria, que é essencial no conhecimento do reino vegetal, também é importante observar as diferentes espécies mencionadas e aplicar o que foi lecionado na teoria.'. Nessa categoria, nota-se que as aulas práticas servem como demonstração da aula teórica.

A terceira categoria mais citada foi citada somente por estudantes portugueses, demonstrando sua relevância para estes estudantes, nela o ensino de Botânica deve priorizar aulas motivadoras, que instiguem o aluno a buscar o conhecimento: 'deve ser acima de tudo, cativante de modo a interessar toda a gente.'; 'acima de tudo deve ser cativante pois é uma unidade curricular bastante extensa, e por vezes um pouco maçadora.'; 'apelativo pois as plantas são alvo de preconceito a nível dos estudantes de Biologia.'.

As demais categorias somam 30% do total da amostra, mas representam diversas ideias e estratégias de ensino. Alguns estudantes destacaram a interdisciplinaridade nas aulas de Botânica: 'O curso de Botânica deve ser focado apenas no essencial para a compreensão das estruturas vegetais e na relação entre os organismos'. Outros acreditam em uma aula contextualizada: 'Dinâmico, realista, envolvido com o ambiente em que o aluno está inserido'. Outros preferem um modelo de aula mais expositiva: 'Deve ser bastante ilustrativo, pois há muitos detalhes a serem passados'. As demais categorias somadas chegam a 5% e foram citadas somente por estudantes brasileiros.

**Tabela 1. Categorias estabelecidas a partir da concepção dos estudantes sobre o ensino de Botânica. Resultados em percentagem.**

Questão: Como deve ser o ensino de um curso de Botânica?	Alunos do Brasil	Alunos de Portugal	Total de alunos
Aulas mais práticas que teóricas	24,82	46,43	33,03
Aulas teóricas aplicadas na prática	30,66	14,29	24,43
Aula cativante, motivadora	0,00	22,62	8,60
Aulas interdisciplinares	9,49	3,57	7,24
Aulas contextualizadas	8,76	4,76	7,24
Aulas expositivas	8,03	3,57	6,33
Outros	9,49	0,00	5,88
Não Sabe ou não respondeu	8,76	4,76	7,24

Os estudantes também foram questionados como eles dariam um curso de Botânica, apresentando o que eles fariam se fossem o professor. As categorias criadas são semelhantes às categorias da questão anterior, justamente para comparar os resultados e apresentar as semelhanças e diferenças diante do ensino de Botânica. Algumas categorias foram criadas para adequar a novas respostas.

Duas categorias foram as mais votadas, a primeira delas está relacionada ao ensino com aulas expositivas usando analogias e exemplos através dos recursos disponíveis. Essa categoria foi bem representada pela Universidade portuguesa em seus dois cursos amostrados, como se pode verificar

na Tabela 2: Categorias levantadas a partir da concepção dos estudantes sobre como dariam uma curso sobre Botânica: “Em uma aula de Botânica o uso de imagens e resumos auxilia na compreensão do que está sendo exposto além de uma boa explicação”; “Explicaria a matéria, focando os pontos cruciais, de modo a facilitar o estudo para o teste.”. A segunda categoria apresentou um percentual aproximado da primeira e representa uma concepção de aula teórico-prática: “Tentaria agrupar o máximo a prática com a teoria, utilizando as espécies de plantas como exemplo, para que o aluno tenha contato direto com o material. Tentaria usar esquemas e gráficos que simplificassem o conteúdo.”; “Utilizasse bastantes vezes plantas mesmo em aulas teóricas, pois fixa a atenção dos alunos.”.

As duas próximas categorias foram as mais citadas na questão anterior e aparecem aqui com o mesmo percentual de estudantes que optariam por essa estratégia de ensino. Uma dessas categorias é o modelo teórico seguido de prática: “Primeiro, aula teórica para situar o aluno sobre o assunto. Depois, aula prática para ele visualizar o que ocorre e assim fixar melhor a teoria.”; “inicialmente, demonstrava de uma maneira teórica, todos os conceitos, mecanismos, etc., recorrendo a materiais expositivos e a exemplos e numa fase seguinte tentaria colocar em prática os conhecimentos adquiridos teoricamente.”. A outra categoria está relacionada a uma aula mais prática e mais dinâmica: “Tentaria proporcionar um maior contato dos alunos com o material de estudo, tornando a aula menos abstrata”; “Eu desenvolveria aulas práticas e exemplos para melhor visualização e memorização”.

Uma nova categoria foi criada para contemplar a visão de alguns estudantes. Essa categoria está relacionada às aulas de campo como uma estratégia alternativa, além das aulas teóricas e práticas. Essa categoria foi bastante citada pelos estudantes portugueses: “Em uma aula de Botânica, levaria os alunos a um ambiente com muitas plantas, mostraria o formato das folhas, flores e suas partes, a importância dos vegetais para os animais que vivem nesse ambiente e dependem deles.”; “Realizaria aulas mais dinâmicas, com visitas de campo, implantava o gosto por Botânica nos meus alunos.”.

Alguns estudantes relataram que utilizariam o diálogo com os estudantes e que contextualizariam as aulas: “Daria uma aula muito aberta, pedindo a participação constante dos alunos”; “Tentaria fazer com que os alunos interagissem na aula e tentaria mostrar-lhes objetos e acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia.”. Nota-se aqui uma preocupação maior com a efetiva aprendizagem.

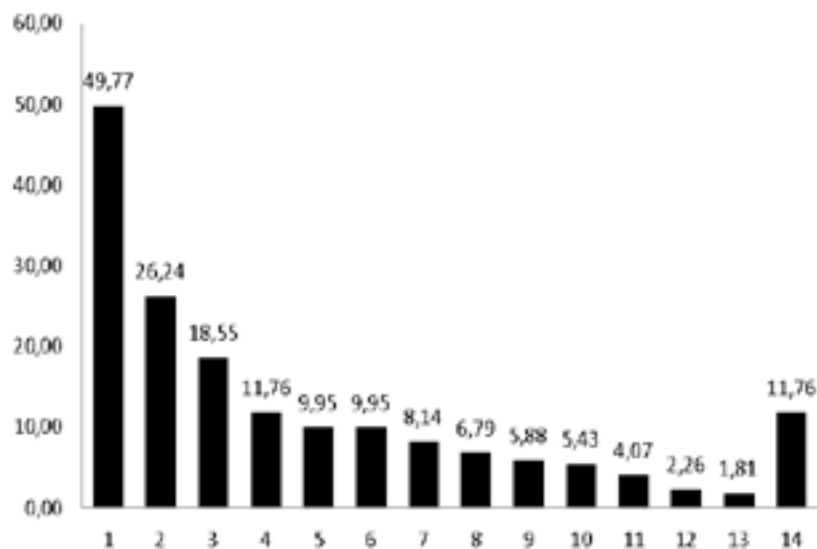
**Tabela 2: Categorias levantadas a partir da concepção dos estudantes sobre como dariam uma curso sobre Botânica. Resultados em percentagem.**

Categoria	Alunos do Brasil	Alunos de Portugal	Total de alunos
Aula expositiva com analogias e exemplos	21,90	29,76	24,89
Aula teórica-prática	21,90	25,00	23,08
Aula teórica seguida de prática	16,06	10,71	14,03
Aula prática, utilizando diversos recursos	15,33	11,90	14,03
Aula de campo em conjunto com aulas teóricas e práticas	8,03	15,48	10,86
Aula dialogada e contextualizada	6,57	3,57	5,43
Aulas com o uso do manual escolar	2,19	0,00	1,36
Não sabe ou não respondeu	8,03	3,57	6,33

Os estudantes foram questionados sobre as principais ações que desenvolveriam em sala de aula como docentes, quais as atividades que desenvolveriam em uma aula, como se comprova no Gráfico

1: Principais ações que seriam desenvolvidas pelos estudantes em uma aula de Botânica. Nessa questão os estudantes poderiam enumerar diversas ações ou destacar uma atividade. A atividade mais citada está relacionada com a realização de aulas de campo e uso de espaços não formais de ensino, seguida pelas aulas práticas e aulas teóricas seguidas de práticas. Nota-se nesse contexto uma nova perspectiva de atividade, a aula de campo torna-se essencial para muitos estudantes (cerca de 50% deles). Destaque também para as duas estratégias de ensino que se mantiveram de entre as mais citadas como ações, as modalidades de aulas teóricas seguidas de prática e aulas mais práticas mais dinâmicas. Mais de 10% dos estudantes não responderam a essa questão.

Os estudantes portugueses trouxeram duas novas ações para a atividade de ensino: os itens oito e treze do Gráfico 1: Principais ações que seriam desenvolvidas pelos estudantes em uma aula de Botânica. Nota-se que a quantidade de estudantes portugueses que dão importância à interatividade da aula é muito grande. Correspondendo com o que estes estudantes vêm respondendo ao longo do questionário, para os estudantes portugueses o item 8 seria o terceiro em relevância ficando atrás somente da atividade de campo e das aulas práticas.

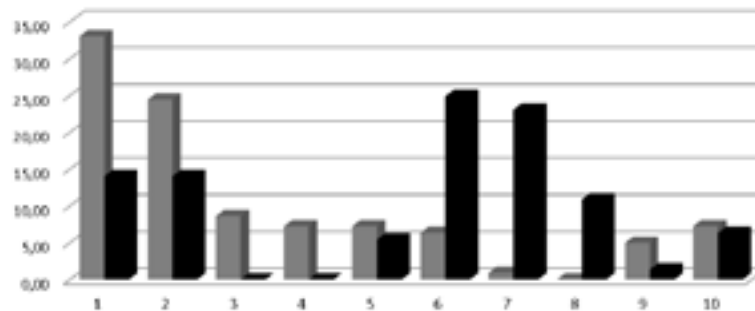


**Gráfico 1: Principais ações que seriam desenvolvidas pelos estudantes em uma aula de Botânica.**

Os números representam as categorias citadas e acima das barras está o valor em percentagem de estudantes que citaram essa atividade: 1. Aulas de campo/uso de espaços não formais de ensino escolar. 2. Aulas mais práticas. 3. Ensinar a teoria e mostrar na prática. 4. Discussão de temas atuais e a importância das plantas. 5. Relacionar o tema com o homem. 6. Pesquisas em Botânica. 7. Palestras e seminários. 8. Aula interativa com diferentes métodos. 9. Exposições e vídeos. 10. Coleções e plantio de hortas. 11. Teorias antigas X atuais. 12. Uso de bibliografias e orientação. 13. Trabalhos em grupo 14. Não sabe ou não respondeu.

### 3.3 O discurso e a prática

Quando se estabelece uma comparação entre as respostas dos estudantes sobre como deve ser um ensino de Botânica e como eles ministrariam uma aula de Botânica verifica-se que os estudantes esperam ter aulas mais práticas, estratégia de ensino mais citada pelos estudantes, diferente do qual eles aplicariam caso fossem os professores. Nota-se no Gráfico 2: Principais estratégias pensadas pelos estudantes das Universidades analisadas, que quando colocados na função de professor aplicam uma estratégia de ensino diferenciada daquela que desejariam receber em aulas de Botânica. Algumas queixas quanto à abordagem do tema não apareceram quando eles foram colocados como docentes, nem as questões relativas a capacidade do docente de motivar os estudantes.



**Gráfico 2: Principais estratégias pensadas pelos estudantes das Universidades analisadas.**

*Em cinza está como eles querem que seja o ensino de Botânica e em preto como eles dariam um curso de Botânica. Os números representam as categorias criadas: 1. Aulas mais práticas, dinâmicas.*

*2. Aulas teóricas seguidas de aulas práticas. 3. Aulas motivadoras, instigantes 4. Aulas interdisciplinares abordando temas de Botânica e outras áreas 5. Aulas contextualizadas, realistas e dialogadas. 6. Aulas expositivas. 7. Aulas teórico-práticas. 8. Aulas de campo. 9. Outros. 10. Não sabe ou não respondeu.*

#### 4 DISCUSSÃO

A maior diferença entre os estudantes portugueses e brasileiros dá-se quanto à concepção do ensino de Botânica. Nota-se que alguns estudantes portugueses (ver percentagem na Tabela 1: Categorias estabelecidas a partir da concepção dos estudantes sobre o ensino de Botânica) acreditam que o ensino deve ser motivador para o aluno, ou seja, que este ensino possa cativá-lo a estudar Botânica. Essa preocupação também é apresentada na questão sobre as ações desenvolvidas em sala (ver Gráfico 1: Principais ações que seriam desenvolvidas pelos estudantes em uma aula de Botânica) como uma aula interativa com várias possibilidades metodológicas.

Uma das possibilidades de despertar o interesse dos estudantes pelo tema botânico é a utilização de espaços não-formais de ensino. Faria (2011) destaca que esses espaços promovem uma aprendizagem além do conhecimento científico, podendo ser associado a este ou não e a um contexto social. Outra possibilidade é a contextualização do conhecimento, essa atividade foi lembrada por ambos os estudantes em diferentes proporções (ver Tabela 1: Categorias estabelecidas a partir da concepção dos estudantes sobre o ensino de Botânica e Tabela 2: Categorias levantadas a partir da concepção dos estudantes sobre como dariam um curso sobre Botânica) pelos estudantes. Silva (2007) questiona a possibilidade de formar académicos de graduação numa perspetiva do "ensinar a pensar" a realidade criticamente em disciplinas das ciências naturais, mais especificamente em Botânica, além do fato de os conteúdos estarem distanciados da realidade.

O uso de espaços não formais de ensino ou a elaboração da aula de campo citada pelos estudantes é outra alternativa para o ensino de Botânica, Silva et. al., 2009, relata a importância de contextualizar o ensino em ambientes naturais, possibilitando uma maior relação do conhecimento científico com a realidade.

Um dos pontos importantes deste trabalho é a representação do ensino de Botânica como um ensino prático ou teórico seguido de prático. Esse modelo representa a importância que os estudantes dão à atividade prática e a essa modalidade de ensino. Segundo Krasilchik (2008) as aulas práticas estimulam os estudantes a participarem nas atividades a serem desenvolvidas. A autora destaca que essa aula prática depende de como ela é planeada pelos professores, relatando que aulas práticas voltadas para a demonstração e confirmação de 'respostas certas' reduz a atividade a um simples trabalho manual, esse modelo de aula demonstrativa é representado aqui como o modelo de aula teórica seguida de prática (segundo mais citado pelos estudantes).

Contudo quando esses estudantes se colocam na posição de professores apresentaram uma representação do ensino de Botânica expositivo e ou teórico-prático. Krasilchik (2008) revela que o modelo expositivo é o mais comum de ser encontrado no ensino de biologia. A popularidade desse método está ligada a dois fatores: por ser um processo econômico, que demanda a atividade de um único docente para um grande número de estudantes e pelo domínio da classe e segurança em sua atividade.

Verifica-se nesse trabalho que quando colocados em outra posição social os estudantes apresentam outra ideia do ensino de Botânica. A diferença dos discursos reforça uma ideia de Bakhtin (1993) sobre a representação do sujeito na sociedade. Quando solicitados para opinarem como eles achavam que deviam ser as aulas de Botânica os estudantes representavam um desejo pessoal, um discurso interior do que eles consideram ser importantes para o ensino de Botânica. Quando colocados na posição social de professor houve uma mudança do discurso e 'naturalmente' houve uma mudança de postura quando ao ensino de Botânica. Nesse sentido Bakhtin (1993) levanta dois aspectos importantes, o primeiro deles está relacionado com o discurso de outrem, o autor revela que em todos os nossos discursos existe a fala de outros, as palavras de outros discursos que foram incorporados na nossa fala. Nesse sentido, muito do que dizemos vem de uma adequação daquilo que entendemos como coerente dentro daquele grupo social. O outro aspecto mencionado pelo autor está relacionado com o contexto, que é o fator que enquadra, lapida os contornos dos discursos e entalha uma imagem. Dentro desse ponto, o contexto onde estão inseridos os estudantes levou-os a essa opinião.

Na maioria das vezes, segundo Franco (2004), as representações sociais são um reflexo do senso comum, são divulgadas pelos diferentes meios de comunicação e, conseqüentemente, absorvidas, sem uma reflexão mais crítica no que concerne aos fundamentos reais, concretos, históricos, científicos e teóricos que as justificam. Analisando esse aspecto, pode dizer-se que os estudantes representam o ensino de Botânica sobre dois olhares: um como estudante que recebe o ensino e outro como professor. A separação desses sujeitos sociais é importante, pois retrata a visão que se tem do ensino de Botânica hoje na sociedade, com os professores teóricos e pouco práticos. Sendo os estudantes mais práticos que teóricos. Nota-se também que se para o estudante dar aulas é transmitir o conhecimento, então como professores de Botânica eles devem expor esse conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes apresentaram uma grande variedade de modalidades didáticas que possibilitam ao professor aplicá-las ao ensino de Botânica, ou em outras áreas de ensino de ciências. A grande preocupação evidenciada pelos resultados deste trabalho, não está relacionada com o tipo de abordagem de ensino que os estudantes indicaram como aplicável ao ensino de Botânica, mas sim com a mudança de postura quanto ao modelo didático adotado caso passassem de estudantes para professores. O que o resultado deste trabalho apresenta é que os estudantes reconhecem como devem tornar o ensino de Botânica mais motivador, contudo, se fossem professores, adotariam as práticas que os mesmos professores lhe aplicaram, ou a prática que eles se sentem mais seguros em atuar. Esse resultado aponta também que o mesmo sujeito pode mudar de representação de um conceito quando colocado em outra situação ou função.

Um dos pontos positivos dessa pesquisa é que estes estudantes estão em formação inicial, podendo assim refletir sobre as práticas de ensino que melhor despertem o interesse dos estudantes para os temas das aulas. É importante destacar que não existe uma prática correta ou um melhor modelo de ensino, mas que o ensino desestimulante não promove a aprendizagem. Cabe também aqui uma reflexão dos professores formadores sobre a sua prática e se a sua atuação em sala corresponde àquilo que pode despertar mais interesse aos estudantes.

A reflexão da prática de ensino é um dos pontos-chave que podem ser discutidos com esses estudantes em formação. Contudo, a formação do professor de ensino de biologia (inclui-se aqui a Botânica) está bastante separada das unidades curriculares correspondentes aos conhecimentos científicos biológicos. Uma das possibilidades para uma reflexão da prática de ensino mais efetiva é a aproximação dos docentes que formarão esses profissionais, criando um espaço para que tanto estudantes e professores possam refletir sobre o ensino e a sua qualidade, para assim atuarem como docentes (seja em Escolas ou em Universidades).

Outra pesquisa será realizada com esses estudantes após cursarem as unidades curriculares de Botânica para verificar se houve alguma mudança de concepção sobre o ensino de Botânica e se algo nas disciplinas chamou a sua atenção e o motivou a estudar mais sobre Botânica. Essa pesquisa apresentará as influências que os professores de Botânica podem exercer sobre a ideia de ensino de Botânica dos estudantes e o quanto eles podem ter influenciado na construção dessa concepção.

## REFERÊNCIAS

- Alexandre, M. (2004). Representação Social: uma genealogia do conceito. *Comum*. 10 (23): 122-138.
- Bakhtin, M. M. (1993). *Questões de Literatura e de estética (a teoria do romance)*. 3.ª Edição. São Paulo: Editora Unesp.
- Barradas, M. M. & Nogueira, E. (2000). *Trajatória da Sociedade Brasileira de Botânica*, Brasília: Sociedade Brasileira de Botânica.
- Crewell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Carter, J. L. (2004). Developing a Curriculum for the Teaching of Botany. *Plant Science Bulletin*. 40 (2): 42-47.
- Elster, D. (2007). Student interests – the German and Austrian ROSE Survey. *Journal Biological education*. 42 (1): 5-11.
- Faria, L. R., Jacobucci, D. F. C. & Oliveira, R. C. (2011). Possibilidades de ensino de Botânica em um espaço não-formal de educação na percepção de professores de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. 13 (1): 87-103.
- Franco, M. L. P. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*. 34 (121): 169-186.
- Guimarães, F. (2011). A república e o ensino de Botânica: didactização e pedagogização dos manuais escolares de ciências nos ensinos primário e básico (1.º Ciclo). In J. V. Brás & M. N. Gonçalves (Orgs), *O imperativo republicano em debate*, pp. 129-142. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Guimarães, F. (2010). *O ensino de Botânica em Portugal: Análise de manuais escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1900-2000)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guimarães, F. & Santos, F. S. (2011). A Botânica escolar nos ensinos primário e básico (1.º Ciclo) no último século em Portugal: Análise de manuais escolares de Ciências da Natureza. *Revista de Educação*. 18 (1): 83-111.
- Kinoshita, L. S., Torres, R. B., Tamashiro, J. Y. & Forni-Martins, E. R. (2006). *A Botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora*. São Carlos: RiMa.
- Krasilchik, M. (2008). *Prática de Ensino de Biologia*. 4.ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Leontiev, A. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rawitscher, F. (1937). Observações gerais do ensino de Botânica. *Separata do Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934-1935)*. s/n pp. 65-72.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1991). *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas*. Lisboa: Livros horizonte.
- Sêga, R. A. (2000). O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*. 13: 128-133.
- Senciato, T. & Cavassan, O. (2004). Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – Um estudo com alunos do ensino fundamental. *Ciência e educação*. 10 (1): 133-147.
- Silva, L. M. (2007). Metodologia para o ensino de Botânica: O uso de textos alternativos para a identificação de problemas da prática social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 88 (219): 242-256.
- Silva, L. M., Cavallet, V. J. & Alquini, Y. (2006). O professor, o aluno e o conteúdo no ensino de Botânica. *Educação*. 31 (1): 67-80.
- Silva, P. G. P., Cavassan, O. & Senciato, T. (2009). Os ambientes naturais e a didática das Ciências Biológicas. In A. M. A. Caldeira & E. S. N. Nabuco (Orgs.), *Introdução a didática*, pp. 289-303. São Paulo: Escrituras.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2.ª Edição. Porto Alegre: Artmed.



Wandersee, J. H. & Schussler, E. E. (2001). Towards a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*. 47 (1): 2-9.

09

**ESTUDOS  
CURRICULARES  
E PRÁTICAS  
EDUCATIVAS**

# ALFABETIZAR E LETRAR TODAS AS CRIANÇAS: PROPOSTA E COMPROMISSO VIVENCIADOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Magna do Carmo Silva Cruz<sup>1</sup>

<sup>1</sup> UFPE (Brasil), magna\_csc@yahoo.com.br

## RESUMO

Este estudo analisou as práticas de alfabetização e letramento no Ciclo de Alfabetização e suas relações com as aprendizagens das crianças. Baseou-se em investigações sobre a política de ciclos no Brasil, nas perspectivas teóricas de alfabetização e letramento, e nos estudos sobre a construção das práticas pelos professores no cotidiano. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas (1º, 2º e 3º anos). Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) realização de três atividades diagnósticas com as crianças, no início e no final do ano letivo, para escrita e leitura/compreensão de palavras e textos; (2) entrevistas com as professoras; (3) observações de aulas das professoras. Os resultados indicam que todas as turmas evoluíram ao longo do ano, tanto no que se refere à escrita de palavras e textos, como nas atividades de leitura. Uma análise comparativa entre as turmas revelou uma diferença significativa nos perfis inicial e final das crianças do 1º e 2º anos em todos os aspectos investigados. Entre o 1º e 3º anos, encontramos uma diferença significativa nos perfis inicial e final na escrita de palavras e, apenas no perfil inicial, na escrita de textos. Por fim, não encontramos diferença significativa entre os perfis finais do 2º e 3º anos em nenhum aspecto investigado. Os resultados sugerem que a prática diferenciada das professoras, o respeito à heterogeneidade das aprendizagens e o estabelecimento de metas para cada ano do ciclo teriam possibilitado a alfabetização pelas crianças do 1º ano e o avanço das crianças dos outros anos.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Letramento, Ciclo de Alfabetização, Ensino da Leitura e da Escrita; Heterogeneidade

## ABSTRACT

The research analyzed the literacy practices and literacy in the Literacy Cycle and its relations with the learning of children. These issues are studied based on recent education politics of the country and education practices and studies. The research was conducted in three groups (1st, 2nd and 3rd years). We use the following methodology: (1) Apply two activities to the students, in the very beginning and at the of year period and at the end of it. These activities are based on reading and writing of words and texts. (2) Teachers interviews. (3) Dynamics of teaching practices observations. Results of this research point us that there was a uniform development of literacy at all the classes, in all aspects researched, throughout the year. Comparing the results of each class individually we find meanfull differences between then. Second grades had better results on tests than first ones. Third grades had better results only at word writing in beginning of year. There were no differences at all of development of second and third grades accused on both of tests. The methodology and practices used by teaches in each year is basically the same changing only how deep it was applied. Our results suggest that differentiated literacy practices, learning differences respect and year goals establishment for first cycle would result in a successful learning experiences and literacy at the first year, improved and developed throughout the other years.

**Key words:** lecturing, cycles, grades, literacy practices.

## 1. INTRODUÇÃO

A Proposta Curricular da Prefeitura da Cidade do Recife, assim como a de outros sistemas de ensino, considera o 1º ciclo como “o ciclo de alfabetização” que engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental; com isto, pretende-se proporcionar à criança um maior tempo para a apropriação da leitura e da escrita. No entanto, essa proposta não explicita como se daria a progressão e aprofundamento das competências dos alunos, gerando indefinições entre os

professores quanto ao uso da promoção automática ou da progressão continuada. Além disso, apesar da ampliação no tempo de alfabetização, os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico em 2003 (SAEB) e da Prova Brasil 2005 mostraram que os alunos da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife têm chegado ao final do 1º ciclo sem o domínio da leitura e da escrita alfabética, apresentando profundas dificuldades em leitura e produção textual.

Ao desenvolver esse texto, concordamos que não basta garantir apenas o acesso à leitura e à escrita; mas é imprescindível que a criança se torne leitora e produtora de textos; vindo a alfabetização a tornar-se um instrumento e fator decisivo pela conquista e exercício da cidadania. Sabemos que o processo de alfabetização começa antes da escolarização e reconhecemos a especificidade da escola em garantir o domínio da leitura e da escrita entre os alunos do 1º ciclo, por isso nos preocupamos com a grande parcela de crianças que chegam ao final desse ciclo sem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética.

### 1.1 Discussões sobre a política de ciclos

Segundo Mainardes (2007), o processo de formação da política de ciclos no Brasil poderia ser dividido em três períodos. O primeiro (entre 1918/1921 e 1984) foi marcado pela crítica à reprovação e discussões em torno da promoção automática. O segundo (entre 1984 e 1990), formado com a emergência dos Ciclos Básicos de Alfabetização, promoveu a eliminação da reprovação no final da 1ª série, ampliou o período de alfabetização e assegurou a continuidade do processo, respaldado pelas novas perspectivas teóricas em alfabetização. O terceiro período (a partir dos anos de 1990), formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, buscou romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos; no entanto, até hoje, a ideia de aprendizagem contínua permanece problemática.

Apesar de o número de produções e publicações sobre ciclos ser bastante significativo em pesquisas educacionais no Brasil, Mainardes (2007) indicou um distanciamento entre o que era proposto e o que era efetivamente atingido na prática escolar; sendo reproduzidos, muitas vezes nas propostas de ciclos, os processos de exclusão da escola seriada. Desta forma, Fernandes (2003) afirma que a escola pública não seria adequada ao aluno das camadas populares, pois seu aluno ideal seria o das classes médias e, nesse processo, a avaliação estaria intimamente ligada ao fracasso escolar (ARROYO, 1997). O fracasso, portanto, estaria materializado na estrutura seriada e o ciclo potencializaria a formação dos alunos e garantiria um *continuum* de aprendizagem sendo uma alternativa de combate ao fracasso escolar.

As críticas mais comuns aos ciclos são de que ele seria 'uma areia no alicerce' da escola (GROSSI, 2000); pois, segundo Demo (1998), a progressão continuada escamoteia a falta de aprendizagem e a escola em ciclos teria dificuldades em garantir o ritmo de aprendizagem do aluno. Já Soares (2003a) afirma que, por não ter metas e objetivos definidos ao longo dos anos, o ciclo teria contribuído para a perda da especificidade da alfabetização durante o processo de escolarização. Freitas (2002) também enfatizou que poderia ocorrer a 'exclusão branda' no ciclo; ou seja, o aluno avançaria nos anos do ciclo sem efetuar de fato aprendizagens. Além disso, Linch (2002) apontou que os ciclos poderiam gerar uma desresponsabilização do professor pelo processo de ensino se fossem adotados apenas como paliativos, sem mudança estrutural da proposta pedagógica nos diferentes sistemas de ensino.

Como exemplo dessas críticas, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Franco (2006), a qual apresentou os resultados iniciais de estudo longitudinal por meio da aplicação de testes. A amostra foi composta por alunos de seis e sete anos, matriculados no 2º ano do 1º ciclo. Os resultados apontaram que ocorreu um aumento significativo no aprendizado dos alunos das escolas municipais, pois as crianças menos alfabetizadas, no início do ano, agregaram, em média, mais conhecimentos do que as que tinham maior domínio da escrita desde o início do ano. Assim, o fator importante e determinante, nesse processo de alfabetização, poderia ser a falta de senso de responsabilidade do professor pelos seus alunos; ou seja, o fracasso escolar não seria só condicionado ao alunado no ano inicial, mas à escola pela ineficiência na garantia do sucesso e da permanência.

Dessa forma, Mainardes (2007) apontou que haveria implicações positivas e negativas dessa organização escolar. As positivas estariam relacionadas como: mais tempo para a aprendizagem; necessidade de reorganizar e repensar a escola; agilização do fluxo de alunos e diminuição do desperdício financeiro; descongestionamento do sistema escolar; garantia da permanência na escola; ampliação de investimentos na estrutura das escolas; mudanças nas concepções e práticas pedagógicas e sensibilização das famílias pela aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, as possíveis implicações negativas da organização escolar em ciclos seriam: promoção de exclusão interna e estratificação na sala de aula; solução apenas formal sem resolver o

problema da não aprendizagem; falta de continuidade da aprendizagem; falta de continuidade administrativa; ausência de trabalho coletivo na escola e projetos pedagógicos inconsistentes.

## 1.2 Perspectivas teóricas de alfabetização

Em primeiro lugar, a partir da década de 1980, com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), posturas teóricas sobre a alfabetização passaram a ser questionadas e revistas. Por um lado, a Teoria da Psicogênese da Escrita passa a considerar a natureza da escrita como sistema notacional e o processo de construção da criança sobre esse sistema. Por outro lado, teóricos da consciência fonológica relacionam a capacidade de reflexão metalinguística da criança ao seu sucesso/insucesso na alfabetização.

A apropriação da notação alfabética, segundo Morais (2004), é explicada atualmente por essas duas linhas teóricas. Buscando um ponto de intercessão, ele aponta que, no processo de apropriação da escrita alfabética, a criança faz uso de habilidades metafonológicas para descobrir o que a escrita nota e como a escrita cria essas notações na elaboração de hipóteses silábicas e alfabéticas. Em suas análises, ele enfatiza que as mudanças vivenciadas evolutivamente na aquisição da escrita pela criança poderiam influenciar no desenvolvimento das habilidades metafonológicas.

Em segundo lugar, um outro eixo que tem suscitado discussões a partir da década de 1990 é a necessidade de se alfabetizar letrando. Segundo Soares (2003b), alfabetização e letramento são processos interdependentes e específicos, portanto não tratar a alfabetização com especificidade seria desinventá-la. Conforme Morais (2003), se queremos alfabetizar numa perspectiva de letramento, devemos proporcionar sistematicamente a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pelas crianças a fim de garantir que se tornem autonomamente letradas, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam em nossa sociedade.

Em terceiro lugar, por volta dos anos 1980 e 1990, o ensino da linguagem e da língua escrita passou a ser visto como um processo de interação enquanto prática discursiva (GERALDI, 2006). As situações de ensino transformaram-se, desta forma, em intercâmbios planejados, promotores de interação, passando a ter lugar de relevância o ensino baseado nos gêneros textuais.

## 1.3 Construção de saberes e fabricação do cotidiano pelos professores

Chartier (2002) anuncia que os professores constroem suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Nessa re-construção, as práticas escolares cotidianas são apropriações ativas e algo não acabado e pronto. Essas mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados – mudanças de natureza didática – quanto na natureza da organização do trabalho pedagógico - mudanças pedagógicas. Ambas mudanças fazem parte da fabricação do cotidiano escolar.

Tomaremos como referencial teórico a Fabricação do Cotidiano Escolar de Certeau (1994) na compreensão de como se dá a construção desse cotidiano através das estratégias e das táticas. Conforme o autor supracitado, enquanto as estratégias produzem, mapeam e impõem as regras; as táticas utilizam-nas, manipulam-nas e alteram-nas. Assim, os professores não se apropriam das mudanças nas prescrições oficiais de modo a realizá-las estrategicamente como aparecem, mas recriam o que está posto a partir de suas táticas.

Pensando na prática de alfabetização e letramento dos professores, Morais e Albuquerque (2005) apontam que os esses devem priorizar, nos anos iniciais de escolaridade, a capacidade de apropriação da escrita e a habilidade metafonológica; além do desenvolvimento da capacidade de leitura e de produção de textos. Este trabalho, no entanto, precisa delimitar as expectativas de aprendizagem para o 1º ciclo a cada ano, pois delas dependem os critérios de avaliação e o nível de exigência.

Oliveira (2005) realizou uma pesquisa nos três anos do 1º ciclo, no Recife, buscando compreender, por meio de um estudo que utilizou técnicas de grupo focal com professores e análise dos registros nos diários das docentes, como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética. Os resultados apontaram não haver, nas prescrições oficiais, um enfoque específico quanto aos conteúdos a serem ensinados nos três anos do 1º ciclo; além disso, as professoras revelaram dificuldade em explicitar as formas de ensino e conhecimentos

a serem apropriados pelos aprendizes ao fim de cada ano letivo do 1º ciclo. Havia a expectativa de que a professora do ano seguinte suprisse a lacuna.

Portanto, este trabalho tem o objetivo de analisar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos. Buscamos responder, especificamente, a duas questões básicas: haveria práticas alfabetizadoras diferenciadas e aprofundadas a cada ano do 1º ciclo na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife/Brasil? Seria possível, com uma prática sistemática de alfabetização, promover a apropriação do SEA no primeiro ano, deixando os outros anos para um maior aprofundamento na leitura e produção textual?

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse estudo caracterizou-se como um estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 1986) e foi desenvolvido em uma escola da Prefeitura da Cidade do Recife que ficou entre as quatro melhores médias na Prova Brasil 2005 (ANRESC) quanto ao nível de escrita e leitura. Compuseram a amostra três turmas do 1º ciclo, uma para cada ano do referido ciclo. Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) realização de três atividades diagnósticas com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final do ano letivo (uma atividade de escrita de 12 palavras; de reescrita do texto “João e Maria” e de leitura de palavras e textos bem como compreensão dos mesmos); (2) entrevistas com as professoras; (3) oito observações de aulas (com 4h cada) das professoras que lecionavam nas turmas investigadas.

Os dados das atividades com os alunos foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. Os dados das entrevistas e observações foram analisados qualitativamente com base na análise de conteúdos (BARDIN, 1977) e relacionados aos dados da diagnose para melhor compreensão das práticas das professoras e sua possível relação com a aprendizagem dos alunos.

## 3. RESULTADOS

Apresentaremos os resultados da pesquisa em duas sessões: na primeira; faremos um mapeamento das aprendizagens dos alunos no 1º ciclo no que se refere à apropriação da escrita alfabética, à produção textual e à leitura; e, na segunda sessão, discutiremos sobre as práticas de alfabetização das professoras de cada turma participante da pesquisa a fim de buscar compreender essas práticas e suas possíveis relações com os resultados das aprendizagens dos alunos.

### 3.1 Resultados das aprendizagens dos alunos no 1º ciclo

#### 3.1.1 Desempenho dos alunos do 1º ciclo na atividade de ditado mudo

Na atividade do ditado mudo, categorizamos as escrita das crianças em oito níveis, de acordo com as fases da escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999) e com os estudos realizados por Morais (1999):

- a. Pré-silábico
- b. Silábico quantitativo
- c. Silábico qualitativo
- d. Silábico-alfabético
- e. Alfabético I – com domínio das correspondências grafofônicas diretas
- f. Alfabético II – com pouco domínio das regularidades contextuais
- g. Alfabético III – com razoável domínio das regularidades contextuais
- h. Alfabético IV – sem trocas ou erros ortográficos

A tabela 1 apresenta os dados relativos à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e da Norma Ortográfica em todas as turmas investigadas.

**Tabela 1. - Comparação em percentual PI<sup>1</sup> e PF na atividade de ditado mudo (%)**

Categorias	1º ano		2º ano		3º ano	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF
<b>Pré- silábico</b>	47,3	5,3	-	-	10,3	10,3
<b>Silábico quantitativo</b>	5,3	-	-	-	3,4	-

<sup>1</sup> Usamos PI para Perfil Inicial e PF para Perfil Final em todas as tabelas desta subseção.

<b>Silábico qualitativo</b>	10,5	5,3	-	-	-	-
<b>Silábico-alfabético</b>	15,8	15,8	-	-	-	3,4
<b>Alfabético I</b>	21,1	42,0	21,4	-	44,8	3,4
<b>Alfabético II</b>	-	15,8	35,7	7,1	10,3	34,5
<b>Alfabético III</b>	-	15,8	32,2	64,3	24,3	27,6
<b>Alfabético IV</b>	-	-	10,7	28,6	6,9	20,8
<b>Total:</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Com relação à turma de 1º ano, no perfil inicial, cerca de 63,1% dos alunos estavam no nível Pré-silábico e Silábico e, no perfil final, cerca de 70% da turma terminou o ano letivo na hipótese alfabética. A análise do perfil inicial da turma de 2º ano revelou que todas as crianças iniciaram o ano letivo no nível alfabético de escrita, embora apenas 10,7% tenham escrito convencionalmente todas as palavras do ditado. No entanto, o perfil de saída dessa turma apontou que 92,9% dos alunos apresentaram uma evolução nos níveis de apropriação da escrita, atingindo aqueles mais elaborados no que se refere ao domínio da Norma Ortográfica. Em relação ao perfil inicial dos alunos do 3º ano, alguns ainda se encontravam nos níveis pré-silábicos e silábicos de escrita (10,3% e 3,4%, respectivamente); porém, no perfil final, cerca de 86,3% dos alunos terminaram o ano na hipótese alfabética com crescente apropriação ortográfica.

A comparação dos resultados do perfil inicial e final de cada turma quanto à hipótese de escrita, realizada com o apoio do teste estatístico de Wilcoxon, apontou um crescimento significativo na apropriação da hipótese alfabética pelos alunos em todas as turmas. Quanto à comparação entre as turmas, o teste de Mann-Whitney apontou uma diferença significativa entre os grupos do 1º ano quando comparadas com os do 2º e 3º anos. A comparação entre as turmas do 2º e 3º anos revelou que os dois grupos começaram o ano sem apresentar diferenças significativas no que se refere à escrita de palavras e, no final do ano, foi observada uma diferença significativa a favor do 2º ano. Comparando o desempenho das três turmas quanto ao ditado mudo, compreendemos que ocorreu uma progressão dos alunos nos três anos, embora os alunos do 2º ano tenham concluído o ano letivo em níveis mais elaborados quando comparados com os do 3º ano.

### 3.1.2 Desempenho dos alunos do 1º ciclo na atividade de produção de texto

Os textos dos alunos foram categorizados, inicialmente, em três conjuntos (ou agrupamentos, ou grupos) conforme a grafia apresentada: *categoria 1* - textos ilegíveis; *categoria 2* - textos com algumas palavras legíveis e *categoria 3* - texto com escrita legível. Em seguida, os textos foram agrupados em subcategorias, com base no nível de textualidade relacionado ao gênero história. No final, a categorização dos textos se apresentou da seguinte forma:

- **1a** Textos com grafia ilegível e reconto oral incompleto da história
- **1b** Texto com grafia ilegível e reconto oral completo da história
- **2a** Texto com uma ou duas palavras legíveis e reconto incompleto da história;
- **2b1** Texto com 1 ou 2 frases legíveis e reconto incompleto da história;
- **2b2** Texto com 1 ou 2 frases legíveis e reconto completo da história;
- **3a1** História legível e incompleta, apresentando muitas trocas de letras;
- **3a2** História legível e completa, mas apresentando muitas trocas de letras;
- **3b** História legível e completa com razoável apropriação da norma ortográfica;
- **3c** História legível e completa apresentando boa apropriação da norma ortográfica; podendo apresentar um final convencional ou não.

A Tabela 2 aponta os resultados relativos à produção textual.

**Tabela 2. - Comparação em percentual do PI e PF na atividade de produção Textual**

Categorias da Produção de Texto	1º ano		2º ano		3º ano	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF
<b>1a</b>	57,8	21,0	-	-	10,4	10,3
<b>1b</b>	26,3	5,3	-	-	3,4	3,4
<b>2a</b>	5,3	-	7,1	-	6,9	-
<b>2b1</b>	5,3	-	-	-	6,9	-
<b>2b2</b>	-	-	-	-	13,8	-

<b>3a1</b>	5,3	5,3	21,4	-	13,8	-
<b>3a2</b>	-	36,8	17,9	17,8	20,7	41,2
<b>3b</b>	-	31,6	35,7	28,6	20,7	24,3
<b>3c</b>	-	-	17,9	53,6	3,4	20,8
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Com relação à produção textual dos alunos do 1º ano, percebemos que ocorreu um deslocamento dos alunos entre o perfil inicial e o final das categorias mais elementares para as mais avançadas. No perfil final, 73,7% dos alunos apresentaram textos legíveis e 68,4% dos textos tinham histórias com sequências completas. O mesmo bom desempenho foi observado no 2º ano, pois, apesar de no perfil inicial os textos serem legíveis, cerca 21,4% desses não tinham uma sequência completa de história e possuíam muita troca de letras. No perfil final, ocorreu um deslocamento dos alunos para as categorias de produção de textos com mais apropriação da Norma Ortográfica.

Já em relação ao 3º ano, a análise do perfil inicial da turma apontou que apenas 44,8% dos alunos produziam textos legíveis; porém, no perfil final, 86,3% da turma estava produzindo textos legíveis com coesão e coerência, só necessitando apropriar-se mais da norma ortográfica na produção textual. A comparação do desempenho dos alunos quanto à produção textual, com apoio do teste de Wilcoxon, apontou uma diferença significativa entre o perfil inicial e final dos alunos em todas as turmas investigadas.

Na análise comparativa entre as turmas, o teste de Mann-Whitney apontou, confrontando o 1º ano e o 2º ano, uma diferença significativa tanto no perfil inicial como no final. Ao contrapor o perfil inicial dos alunos do 1º ano com os do 3º ano, verificamos uma discrepância relevante, apesar de não ter sido observada uma alteração relevante no perfil final dessas turmas. Além disso, o cotejo dos perfis iniciais e finais, entre o 2º e o 3º anos, apontou uma disparidade considerável no perfil final, com melhor desempenho para as crianças do 2º ano.

### 3.1.3 Avaliação do desempenho dos alunos do 1º ciclo na atividade de leitura

Na atividade de leitura, colocamos três questões envolvendo distintos níveis de capacidade leitora, desde a capacidade de leitura de palavras e frases, até um processamento inferencial de compreensão de leitura de texto. Os dados foram agrupados quanto à leitura de palavras, de frases e de textos e categorizados, separadamente, em: leu 100%, leu 50% e não leu. Os resultados estão postos na Tabela 3.

**Tabela 3. – Comparação dos PI e PF na atividade de leitura (%)**

Categorias de leitura	1º ano		2º ano		3º ano	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF
<b>Palavras</b>						
<b>Leu 100%</b>	26,3	89,5	96,4	100	80,6	89,9
<b>Leu 50%</b>	10,5	-		-	3,2	6,9
<b>Não leu</b>	63,2	10,5	3,6	-	9,7	3,2
<b>Total:</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Textos</b>	<b>PI</b>	<b>PF</b>	<b>PI</b>	<b>PF</b>	<b>PI</b>	<b>PF</b>
<b>Leu 100%</b>	-	5,3	39,3	50,0	6,9	10,3
<b>Leu 50%</b>	-	15,8	10,7	35,7	17,2	37,9
<b>Não leu</b>	100	89,9	50,0	14,3	75,9	51,7
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Na tabela 3, percebemos, em relação aos alunos do 1º ano, quanto à leitura de palavras, que apenas 26,3% destes, no perfil inicial, leram todas as palavras, ocorrendo um acréscimo de 63,2% nesse percentual no perfil final, no qual 89,5% dos alunos leram todas as palavras. Em relação à leitura de textos, pudemos ver que, no perfil inicial, nenhuma das crianças inferiu corretamente o sentido do texto. No perfil final, cerca de 5,3% e 15,8% das crianças acertaram, respectivamente, 100% e 50% das alternativas.

Em relação aos alunos do 2º ano, no que se refere à leitura de palavras, o perfil inicial dessa turma apontou que apenas 3,6% dos alunos não fizeram a leitura das palavras. No entanto, no final do ano, toda a turma leu corretamente 100% das palavras propostas. Com relação à leitura de textos,



no perfil inicial, apenas 39,3% das crianças inferiram corretamente o sentido dos dois textos propostos; além disso, cerca de 50% não acertaram nenhuma alternativa. No perfil final, percebemos um deslocamento das crianças da categoria 'não leu' para a categoria 'leu 50%', ficando apenas 14,3% das crianças na categoria dos que não acertaram nenhuma alternativa.

Em relação aos alunos do 3º ano, no que se refere à leitura de palavras, a avaliação apontou que a turma começou o ano com 80,6% dos estudantes acertando 100% das alternativas propostas. Esse percentual de 80,6% de acertos aumentou para 89,9%, porém, ao final do ano letivo, ainda encontramos alunos que não leram as palavras propostas ou leram parcialmente. Já em relação à leitura de textos, a maior concentração dos alunos nos perfis inicial e final foi na categoria 'não leu' (75,5% e 51,7%, respectivamente). Apenas 10,3% acertaram todas as alternativas na leitura de texto no perfil final.

A comparação dos perfis final e inicial em relação ao desempenho na leitura, entre todas as turmas investigadas, indicou que os grupos terminaram o ano letivo com bom desempenho na leitura de palavras, ocorrendo progressão apenas entre as turmas 1º e 2º anos. O mesmo foi observado em relação à leitura de textos, ocorrendo progressão apenas entre as turmas de 1º e 2º anos. O 2º ano terminou o ano letivo em patamar superior ao 3º ano em todos os aspectos relacionados à leitura.

Ante os resultados, surge a pergunta: por que os alunos do 2º ano progrediram mais que os do 3º ano, em geral? Buscando entender o porquê de a comparação entre as turmas de 2º e 3º ano não apontar índices significativos a favor do 3º ano, ressaltamos, por um lado, que a maioria dos alunos do 2º ano já vinham, desde o ano de 2006, com uma mesma professora. Ela desenvolveu um trabalho baseado em uma prática sistemática de alfabetização, garantindo que essa turma, ao final do 1º ano, já tivesse se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética e já produzisse textos com coesão e coerência. A professora preocupou-se com a aprendizagem de cada aluno, fazendo intervenções individuais e priorizando o trabalho com os gêneros textuais. Por outro lado, segundo depoimento das professoras investigadas, no ano anterior (2006), essa turma de 3º ano passara por muitas dificuldades na continuidade da aprendizagem; pois a sua professora tivera que se ausentar por longos períodos, por motivo de doença, e os alunos sofreram as várias trocas de estagiárias.

Outros fatores que poderiam ajudar na elucidação desse resultado estariam relacionados à prática de ensino das professoras, pois, segundo Fernandes (2003), os fracassos escolares nos ciclos também teriam relação direta com a prática de alfabetização nos ciclos. No entanto, afirmamos que a falta de balizas mínimas para a definição de metas na proposta da rede municipal de ensino do Recife, somada à ausência de uma avaliação ao final de cada ano no ciclo, seriam, também, alguns fatores que teriam contribuído para esse quadro inicial da turma de no 3º ano com alunos ainda em fase inicial da alfabetização.

Vemos, na igualdade entre os perfis iniciais das turmas de 2º e 3º anos, o que Freitas (2002) chamou de 'exclusão branda'; ou seja, alguns alunos avançaram nos anos do ciclo sem efetuar de fato aprendizagens. No entanto, a escola em questão buscou combater essa defasagem do 3º ano em relação ao 2º ano, garantindo a alfabetização da maior parte dos alunos ao final do 1º ciclo, pois aproveitou a estrutura mais flexível do ciclo para ampliar o tempo de aprendizagem do aluno, garantindo seu direito à alfabetização. Tal ação demonstrou a preocupação da escola em cumprir a sua função social.

### 3. 2 Análise das práticas das professoras do 1º ciclo

#### 3.2.1 Progressão e diversidade a cada ano do 1º ciclo

A análise das práticas apontou que as professoras enfatizavam os eixos de leitura, produção textual e apropriação, graduando-os de acordo com as turmas de 1º, 2º e 3º anos. A Tabela 4 apresenta os tipos e frequência das atividades desenvolvidas em cada turma observada.

**Tabela 4. – Sistematização das atividades de alfabetização e letramento no 1º ciclo (%)**

<b>Atividades desenvolvidas pelas professoras</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>Total</b>
<b>Leitura</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	
Leitura do planejamento	58,3	41,7	0,0	100,0
Leitura da chamada	16,7	0,0	83,3	100,0
Leitura dos enunciados das atividades	33,3	33,3	33,4	100,0
Leitura de diversos gêneros	18,9	31,9	49,2	100,0
<b>Análise linguística</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>Total</b>

Reflexão escrita/oral sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	81,9	7,6	10,5	100,0
Reflexão fonológica	50,0	33,3	16,7	100,0
Reflexão ortográfica	13,4	46,6	40,0	100,0
Reflexão sobre acentuação	0,0	100,0	0,0	100,0
<b>Produção de texto</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>Total</b>
Produção de texto	20,0	36,0	44,0	100,0
Reflexão sobre gramática	0,0	0,0	100,0	100,0
Reflexão sobre pontuação	0,0	60,0	40,0	100,0
<b>Outras atividades</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>Total</b>
Atividade com LD	12,5	50,0	37,5	100,0
Jogos recreativos /didáticos	85,7	14,3	0,0	100,0
Atividade de cópia	31,8	27,3	40,9	100,0
Atividade de ditado	63,3	36,7	0,0	100,0
Atividade casa	23,1	38,45	38,45	100,0
Correção/ ativ. de casa	25,0	50,0	25,0	100,0

Em relação aos resultados da observação da prática das professoras, verificamos que havia grande ênfase, em todas as turmas, na leitura de textos de diversos gêneros. Ocorriam atividades regulares de produção textual, apesar de a maioria serem coletivas, com exceção do 2º ano. Eram recorrentes atividades de cópia de textos produzidos; e, no caso do 1º ano, muitas atividades de apropriação da escrita alfabética eram realizadas, tais como: partição e contagem de letras e sílabas, composição e decomposição de palavras, reflexão letra/som, cruzadinhas, ditado mudo, caça-palavras, dentre outras. Podemos observar uma progressão em relação às atividades desenvolvidas nas três turmas do 1º ciclo: grande ênfase nas atividades de apropriação no 1º ano e ênfase inversamente proporcional nas atividades de produção textual e leitura em relação aos outros anos. Assim, no 1º ano, percebemos mais atividades de análise fonológica em detrimento dos outros anos que enfatizaram atividades de pontuação e ortografia. Quanto às produções de textos, estas foram observadas nas três turmas, com maior ênfase no 3º ano.

### 3.2.2 Consideração da heterogeneidade das turmas

A análise da prática apontou que as professoras trabalhavam com atividades diversificadas, em grupos e por meio de intervenções individuais, respeitando a heterogeneidade na sala de aula. Em todas as turmas, eram realizadas sondagens no começo do ano e o erro do aluno era visto como parte integrante do processo de aprendizagem, auxiliando no ensino da leitura e da escrita. Apresentamos, a seguir, o relato da professora do 1º ano:

[...] esse trabalho surte efeito porque você vê crianças que estavam com muita dificuldade, avançar. Eu gosto desse trabalho diversificado porque você pode colocar um alfabético com um silábico-alfabético e ali, na hora da atividade, um ajuda ao outro. Não é fácil. Mas você também nunca vai encontrar uma sala homogênea, até por que os ritmos das crianças são diferentes. Mesmo que você pegue todos alfabéticos, tem uns que avançam mais e outros não (Professora do 1º ano).

### 3.2.3 Formulação de metas para cada ano do 1º ciclo

Pela entrevista, percebemos que a escola estabeleceu metas, objetivos e conteúdos para cada ano do ciclo no Conselho de Ciclos, mesmo que essas decisões não estivessem explícitas nos Descritores dos Conteúdos da escola, nem na Proposta Pedagógica da Rede. Assim, as professoras preocupavam-se com a passagem automática dos alunos e, coletivamente, tomavam as decisões.

Esses conteúdos foram elaborados no começo do ano coletivamente. Eles são as competências da Prefeitura, mas que devem ser mais elaboradas... Porque a gente é que tem que dizer o que vai trabalhar... Ai quem não quer, não faz nada. Como eu vejo por aí. Eles não foram divididos por ano. Assim, cada um sabe o que deve trabalhar (Professora do 3º).

Além disso, elas destacaram que a escola organizou-se internamente para que as metas fossem cumpridas ao final do 1º ciclo por meio de projetos de apoio. Dessa forma, foi consenso geral que a meta específica do 1º ano seria a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a finalidade dos outros anos do 1º ciclo seria a consolidação e o aprofundamento dessa alfabetização.

Na escola, a meta é a mesma para os 3 anos do 1º ciclo porque ela só vai aprofundando. Por exemplo, na minha sala, a meta é a mesma, mas eu me aprofundo... eu não estou mais voltada para o SEA. Mas para pontuação, leitura, produção, ortografia, organização de ideias, coesão e coerência. O trabalho de base deve ser feito no 2º ano pra que esses alunos sigam para o 3º ano já consolidados e para que o pessoal do 3º ano faça um trabalho aprofundado de leitura e produção de texto, ortografia e trabalhar os conteúdos dos outros componentes curriculares (Professora do 2º ano).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da escrita alfabética, além de ser instrumento de luta, é condição necessária para a participação efetiva nas práticas de leitura e escrita; portanto, se esse ensino não tiver metas definidas para cada ano do 1º ciclo poderá diluir-se, não promovendo reflexão sobre todos os aspectos que o compõem. Desta forma, essa pesquisa buscou analisar as práticas de alfabetização e letramento, no 1º ciclo do Ensino fundamental, e suas relações com as aprendizagens dos alunos.

Em termos gerais, o resultado do mapeamento das aprendizagens dos alunos confirmou nossa hipótese de que é possível garantir a apropriação da escrita alfabética pelos alunos no 1º ano do primeiro ciclo, possibilitando que os outros anos sejam para a consolidação e aprofundamento da leitura e da escrita. Assim, a análise do desempenho dos alunos de todas as turmas apontou que cada um deles agregou mais conhecimentos sobre a língua durante o ano. Paralelo a isso, as professoras desenvolveram uma prática progressiva de ensino da leitura e da escrita que está intimamente relacionada aos resultados obtidos pelos alunos. Elas recriavam as prescrições oficiais, fabricando modos de fazer acontecer o ensino da leitura e da escrita ao longo dos anos no 1º ciclo, em meio à heterogeneidade da turma e à defasagem em relação aos outros anos do ciclo.

Finalmente, os resultados sugerem que uma prática pautada pelo ensino da leitura e da escrita, de forma contextualizada, somada ao estabelecimento de metas a cada ano do ciclo e a um atendimento diversificado aos alunos, possibilitou o avanço dos alunos na aprendizagem da escrita a cada ano do 1º ciclo, tornando a proposta de ciclos viável em uma gestão escolar participativa e comprometida com a aprendizagem. Acreditamos que há a necessidade de uma maior análise na implementação dos ciclos, entendendo-os como uma política de educação na Rede que depende da reorganização de vários aspectos, desde o macro (proposta do município) até o micro (projetos e gestão escolar, espaço de sala como local de construção e concepção do professor).

#### 5. REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.
- FERNANDES, C. *A escolaridade em ciclos no Brasil: uma transição para a escola do século XXI*. 2003. Tese de doutorado, departamento de educação da Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro – PUC.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, C. *Diagnósticos e Políticas de Alfabetização*. Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2006. Artigo acessado em 14/05/07. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)

FREITAS, L. C de. A internalização da exclusão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301 – 327, set. 2002.

GROSSI, E. P. *Como areia no alicerce*. São Paulo: Paz na Terra, 2004.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

LINCH, J. P. *Movimentos de exclusão escolar oculta*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G. *O aprendizado da ortografia*. São Paulo: Autentica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização numa perspectiva para o letramento: conciliando a escrita alfabética com o trabalho com texto*. Comunicação apresentada no curso desafios da alfabetização, do programa de Formação Continuada dos Educadores da Rede Municipal de Ensino – Recife: 2003.

\_\_\_\_\_. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. *Letras hoje*. V. 39. n. 3. 2004.

\_\_\_\_\_. *Concepções e metodologias de alfabetização : Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos*. Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfmoarisconcpmetodalf.pdf>>. Acessado em 14 maio 2007.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1.

OLIVEIRA, S. A. *O ensino e a avaliação do Sistema de Escrita Alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2005.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: Anais da 26º. Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2003a: MG.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

# TAREFAS DIVERSIFICADAS COM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sofia Pinto<sup>1</sup>, Paula Catarino<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real (PORTUGAL),  
sofia\_kks@hotmail.com*

<sup>2</sup>*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real (PORTUGAL), Lab\_DCT do  
CIDTFF, CMAT-UTAD, pcatarin@utad.pt*

## Resumo

A matemática é cada vez mais utilizada na nossa vivência quotidiana, ligando-se às mais diversas áreas da atividade humana. Numa sociedade que é, atualmente, muito competitiva, espera-se que a escola proporcione e participe de forma íntegra na formação de cidadãos que sejam capazes de refletir criticamente, de resolver problemas, de tomar decisões, tornando esses cidadãos mais ativos e autónomos. Assim sendo, surge a necessidade de proporcionar ambientes de ensino e de aprendizagem mais ricos, mais estimulantes e mais desafiantes, permitindo aos alunos desenvolver determinadas capacidades.

Neste sentido, inserido na Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo de 2013/2014 foram propostas em sala de aula, com um grupo de 20 crianças (4-5 anos), algumas tarefas diversificadas, com manipulação de diferente tipo de material, todas direcionadas para a Educação Pré-Escolar que interligavam a matemática com vivências do dia-a-dia.

Neste estudo apresentamos três dessas tarefas, uma alusiva à Primavera, outra focada na Segurança Rodoviária e por último, uma tarefa direcionada para a Pintura. As duas primeiras tarefas ocuparam cerca de quatro horas e foram distribuídas por dois dias e a terceira tarefa ocupou, aproximadamente, uma hora e meia de uma tarde escolar.

Concluímos que esta experiência foi benéfica para a dinamização de um ambiente de sala de aula enriquecedor e estimulante para estas crianças, tornando-se uma mais-valia para a sua aprendizagem, tanto de determinados conceitos matemáticos, como de outros conceitos ligados às mais diversas situações do dia-a-dia com que, tantas vezes, somos confrontados.

Palavras-chave: Tarefas, Matemática, Ensino, Aprendizagem, Pré-Escolar.

## Abstract

Mathematics is increasingly used in our daily lives, connecting to the various areas of human activity. In a society that is currently very competitive, it is expected that the school provides and participate in the formation of citizens who are able to think critically, to solve problems, make decisions, making these more active and autonomous citizens. Therefore ascends the need to provide learning environments and teach richer, more exciting and more challenging, allowing students to develop certain skills.

In this sense, inserted in the Supervised Teaching Practice, in school year 2013/2014 were proposed in the classroom with a group of 20 children (4-5 years), some diverse tasks, with the use of several types of didactic material, all directed to the kindergarten education which interconnected mathematical with day-to-day experiences.

In this study we present three of these tasks, one allusive to the spring, another focused on Road Safety and finally, a directed task for painting. The first two tasks occupied about four hours and were distributed over two days, and the third task took approximately one and a half hours of a midday school.

We conclude that this experience was favorable to the promotion of a rich and stimulating classroom environment for these children, becoming an added value to their learning, both of certain

mathematical concepts, as other concepts related to different situations day-to-day with that, so often, we are confronted.

Keywords: Tasks, Mathematics, Teaching, Learning, kindergarten.

## 1 INTRODUÇÃO

A matemática é cada vez mais utilizada na nossa vivência quotidiana, ligando-se às mais diversas áreas da atividade humana. Numa sociedade que é, atualmente, muito competitiva, espera-se que a escola proporcione e participe de forma íntegra na formação de cidadãos que sejam capazes de refletir criticamente, de resolver problemas, de tomar decisões, tornando esses cidadãos mais ativos e autônomos. Assim sendo, surge a necessidade de proporcionar ambientes de ensino e de aprendizagem mais ricos, mais estimulantes e mais desafiantes, permitindo aos alunos desenvolver determinadas capacidades. Neste sentido, apresentamos algumas tarefas desenvolvidas com crianças em idade Pré-Escolar que interligam a matemática com vivências do dia a dia, refletindo sobre como resultaram, como as crianças reagiram, qual foi o seu empenhamento e quais as dificuldades que foram, porventura, encontradas durante a sua implementação. De referir que estas atividades foram implementadas num período de Prática de Ensino Supervisionada da primeira autora com um grupo de 20 crianças de uma Instituição Particular de Solidariedade Social.

Esta experiência de ensino insere-se na área da educação matemática, salientando a importância da matemática no contexto escolar. Faremos uma reflexão sobre o papel que o professor deve assumir neste contexto e o porquê de se proporcionar aos alunos atividades práticas de manipulação de material diversificado.

Este artigo está organizado do seguinte modo: na secção seguinte apresentamos uma breve contextualização teórica na qual se apoia este trabalho; na secção três referimos a metodologia adotada, a caracterização da turma participante desta experiência e as três tarefas implementadas, uma alusiva à Primavera, outra focada na Segurança Rodoviária e por último, uma tarefa direcionada para a Pintura. Na secção quatro algumas reflexões e considerações finais relativas a este estudo serão apresentadas.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Tendo sido a matemática a área/disciplina de eleição para desenvolver este estudo, abordaremos a importância da matemática no contexto escolar e o papel que o professor desempenha, em sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Seguidamente, abordaremos os temas da planificação e da avaliação que são elementos primordiais em contexto escolar, em particular para a Educação Pré-Escolar, nível de ensino eleito para este trabalho.

### 2.1 A importância da matemática em contexto escolar e o papel do professor

Abordaremos em primeiro lugar, a importância da matemática em contexto escolar e também referiremos as condições ideais dos professores para a existência de um “bom” ensino de matemática. Ensinar matemática não é um processo fácil e requer da parte do professor empenho, atualização e gosto por ensinar. Ponte 2002 (p.16), refere que “a aprendizagem da Matemática é um processo complexo, que se desenvolve em momentos diversificados, onde podem predominar a exploração, a formalização e a integração das ideias matemáticas”. Também Ponte e Serrazina (2000, p. 24), são de opinião de que “(...) a Matemática pode ser caracterizada como a ciência do número e da forma (...)”. A matemática lida com objetos mais abstratos e tem um papel essencial como ferramenta para a resolução de problemas, estabelecendo uma linguagem para a ciência, tecnologia e para a discussão das mais variadas questões sociais. Para Vergani (1993) “a Matemática é uma disciplina simultaneamente abstrata e concreta, racional e simbólica, pragmática e lúdica” (p. 11). Como a matemática pode ser entendida como uma ciência que une o rigor lógico à imaginação criativa, é necessário saber transmiti-la com a cabeça e com o coração, isto é, não devemos separar o pensar do sentir (Vergani, 1993). A matemática é a área que mais sobressai pela negativa no conjunto de todas as disciplinas inseridas no ensino escolar (Vergani, 1993). Segundo este autor, este aspeto está relacionado com o facto dos valores da cultura matemática se estarem a perder cada vez mais, e sendo a matemática uma área vocacionada para a compreensão, torna-se muitas vezes incompreensível. Vergani (1993) defende que para todos os professores, em particular para os professores da área de matemática, devem existir condições que lhes permitam executar um

bom trabalho nas áreas em que lecionam. Um dos obstáculos existente no ensino da matemática refere-se ao facto da existência de conteúdos programáticos em que, por vezes, as próprias definições são de difícil compreensão e as cargas horárias são incompatíveis com o desejável curricular. Além disso, o número excessivo de alunos por turma é outro dos problemas.



O ensino da matemática desenvolve-se segundo um triângulo cujos vértices são o Saber, o Aluno e o Professor (Ponte, 2002, p. 14), (ver Figura 1). De acordo com Ponte (2002), citado por Pinto (2016, p.2), “este triângulo não é estático nem existe no vazio, isto é, ocorre num dado contexto social e institucional com uma dinâmica associada aos objetivos curriculares”.

desenvolve-se segundo um triângulo cujos vértices são o Saber, o Aluno e o Professor

Fig. 1. Triângulo didático (Ponte, 2002, p. 14)

A matemática está identificada com o Saber, área com características muito próprias atendendo à sua tendência natural para a generalização, a abstração e a formalização (Davis, & Hersh, 1995). Por sua vez, o aluno é um interveniente importante no processo de ensino e de aprendizagem da matemática. Os interesses, valores culturais, a sociedade e, nomeadamente, o estilo de vida dos jovens está em constante mudança. Consequentemente, o ambiente de sala de aula de hoje em dia, deve despertar nos alunos o gosto por aprender, pois, só assim, é possível que estes se envolvam no processo de aprendizagem. De acordo com Ponte (2002), um outro vértice do triângulo – o Professor – é considerado como sendo fundamental. Ponte (2002) defende que o professor não pode ser apenas uma “correia de transmissão entre o programa e o aluno” (Ponte, 2002, p. 15), devendo conhecer bem a matemática que pretende ensinar, bem como as características dos seus alunos e do seu contexto de trabalho. Outro desempenho crucial de um professor é o de gerir o ambiente de sala de aula, com responsabilidade, produzindo materiais, criando situações de aprendizagem, entre outros. De acordo com Wassemam (1994), como citado por Pinto (2016, p.3) “(...) no processo de ensino e de aprendizagem, o professor deverá assumir o papel de orientador e mediador da aprendizagem (...), permitindo a espontaneidade dos seus alunos e a exploração individual de uma forma autónoma, intervindo sempre que necessário. Também, as práticas letivas dos professores assumem um papel fundamental no ensino e na aprendizagem dos alunos, tal como refere Ponte e Serrazina (2000). Estes autores são de opinião que este tipo de práticas é aquele que mais se relaciona, de forma direta, com a aprendizagem dos alunos, pese embora não existirem, isoladamente, de outro tipo de práticas. De acordo com Santos e outros (2005), um professor de Matemática, durante a sua prática letiva, deve ter em atenção diferentes tipos de conhecimento: conhecimento relativo à natureza da matemática; conhecimento relacionado com os conteúdos matemáticos; conhecimento dos objetivos curriculares; conhecimento relativo à forma de apresentar as suas ideias; conhecimento relativo à forma como o aluno compreende e aprende os conteúdos matemáticos e conhecimento relativo à gestão da sala de aula. É interessante o modo como Santos e outros (2005) se expressam em relação a este assunto, afirmando que “a base da aprendizagem matemática é a experiência matemática” (p. 8). Lopes e outros (2010) são de opinião que o professor/educador deve assumir um papel não diretivo, isto é, aceitar o aluno/criança tal como ele/ela é, estando consciente de que ele/ela pode educar-se a si própria, facilitando, deste modo, as aprendizagens e proporcionando uma relação de proximidade com os seus alunos/crianças, ajudando-os no seu desenvolvimento pessoal e social. De crucial importância é, ainda, o espírito de abertura que um professor deve ter no contexto escolar, proporcionando um ambiente de sala de aula onde os alunos se expressem livremente, tirem dúvidas, deem sugestões e se sintam respeitados e valorizados, não descurando as diferenças e dificuldades de cada um (Ponte e Serrazina, 2000).

## 2.2 A planificação e a avaliação

Em primeiro lugar, abordaremos a importância da planificação e, posteriormente, os tipos de avaliação existentes e uma sucinta caracterização.

Zabalza (1994), refere que o professor/educador, durante o processo de planificação, encontra um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências que atuam como apoio ao que foi decidido. Uma

planificação deve exprimir, não só uma relação com o programa curricular, como também com as condições existentes no contexto de ensino e de aprendizagem. Daí, ser muito importante ao planificar, ter em conta os objetivos, os recursos, o tempo, os alunos/crianças e também os programas curriculares. Embora a planificação tenha um papel importante na organização da aula, esta não deve “programar” nem o professor, nem a aula, sendo por isso considerada um meio para ajudar o professor em contexto escolar. Uma planificação pode e deve estar suscetível a qualquer alteração, pois nem sempre aquilo que é planificado pode resultar em pleno. De acordo com Simões (1996), citado por Pinto (2016, p.33) “é necessário salientar que o facto de se elaborar uma planificação é tão importante como ser capaz de a colocar de lado, pois uma aula deve ser viva e dinâmica”. Simões (1996) é de opinião que uma planificação de qualidade deve possuir as seguintes características: ser coerente, adequada, flexível, contínua, precisa e rica. Zabalza (1994) partilha da mesma opinião quanto às características de uma planificação de qualidade, referindo que, por exemplo, uma planificação inflexível é, igualmente, má como o é a sua ausência. Defende, ainda, que a melhor planificação é, sem dúvida, aquela que se auto planifica, que se auto recria continuamente durante a aula, não querendo com isso dizer que o professor não deve planificar. Uma planificação não deve apenas ser feita para o professor/educador, mas sim também para o aluno/criança, para a escola, para os pais e para a sociedade, existindo planificações a curto, médio e longo prazo que têm como referencial o tempo. Os planos a curto prazo são importantes e necessários criar, visto corresponderem às ações que no dia a dia se vão realizar nos diferentes conteúdos, caracterizando-se por serem um roteiro de aula, onde identificamos o tema/unidade em estudo, determinamos objetivos, selecionamos e organizamos os conteúdos, os recursos/materiais, os elementos de avaliação, as estratégias, entre outros (Simões, 1996; Zabalza, 1994). Os planos a longo prazo organizam-se no início de cada ano letivo, onde o professor planeia a ação que desenrolará durante o ano escolar. Em contrapartida, os planos a médio prazo são elaborados antes do início do ano letivo e durante o seu desenrolar, fazendo planos das unidades de aprendizagem tidas em conta nos planos a longo prazo. Por fim, estes planos (a médio prazo) dão origem aos planos a curto prazo, visto que o professor nos planos a curto prazo planeia cada aula consoante os temas/unidades já constantes nos planos a médio prazo. De acordo com Simões (1996), como citado por Pinto (2016), numa planificação, um dos elementos essenciais são os objetivos, podendo classificá-los de três formas. Em primeiro lugar podemos ter as finalidades educativas, que são objetivos extremamente gerais, seguindo-se os objetivos gerais da disciplina que se situam mais próximos do processo de ensino e de aprendizagem e, por último aparecem os objetivos específicos (ou descritores), que representam aprendizagens mais simples.

A avaliação em educação inclui, não só a avaliação das aprendizagens dos alunos/crianças, mas, também, a do desempenho dos professores e da qualidade do sistema educativo. No entanto, neste estudo importa, apenas, considerar a avaliação das aprendizagens. É considerada um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas que assume também uma função de verificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Tem também influência nas decisões que tendem a melhorar a qualidade do ensino, bem como no funcionamento do sistema educativo (Abrantes, & Araújo, 2002). O Despacho Normativo n.º 14/2011 de 18 de novembro menciona que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (p. 45724).” A avaliação tem como finalidades: a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa; c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Na Educação Pré-Escolar é apenas realizada a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, visto que as crianças não são avaliadas através de exames e/ou testes. A avaliação assume um caráter, marcadamente, formativo, pois desenvolve-se ao longo do ano, em que o educador observa, continuamente, a evolução das crianças (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011). A avaliação diagnóstica é feita no início do ano letivo pelo educador, tendo como principal objetivo a caracterização do grupo e, em particular, de cada criança. Com este tipo de avaliação pretende-se conhecer o que cada criança/grupo sabe e o que é capaz de fazer, bem como as suas necessidades e interesses e, também, os contextos familiares de cada criança (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011). De acordo com esta legislação, a avaliação diagnóstica pode ser realizada a qualquer momento



quando articulada com a avaliação formativa, possibilitando a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo para a elaboração, adequação e reformulação do projeto curricular de grupo e ainda facilitando a integração de cada criança no contexto educativo.

### 2.3 As tarefas em contexto escolar

Surgindo a necessidade de proporcionar ambientes de ensino e aprendizagem mais ricos, mais estimulantes e mais desafiantes, permitindo aos alunos desenvolver determinadas capacidades, o papel das tarefas é crucial quando implementadas em contexto de sala de aula. As tarefas devem ter em consideração o conteúdo a introduzir, o tipo de atividade a propor de modo que sejam conseguidos os objetivos a que se propunham inicialmente. Em particular, na área da matemática e de acordo com Shavelson, Webb e Burstein (1986), citados por Catarino e outros (2016, p. 382), “as tarefas, quando implementadas em ambiente de sala de aula, têm um papel importante na interação e colaboração entre alunos e professor, funcionando, por isso, como algo que promove a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento matemático”. Neste estudo, considera-se tarefa como sendo um conjunto de itens/atividades que o professor/educador apresenta aos alunos/crianças como proposta de trabalho, tal como adotado em Catarino e outros (2016). De acordo com o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2007) “as boas propostas de actividades são aquelas que não separam o pensamento matemático dos conceitos matemáticos ou aptidões, que despertam a curiosidade dos alunos e que os convidam a especular e a prosseguir com intuição” (p. 27). As tarefas baseadas no raciocínio em detrimento da memorização e de processos mecânicos de resolução de problemas, conduzem à aprendizagem com compreensão dos conteúdos matemáticos (Stein, & Lane, 1996). Os itens propostos em cada tarefa devem ser variados, podendo incluir situações quotidianas com a utilização ou não da matemática, outras serem interdisciplinares, outras consolidar os vários domínios na área da matemática, entre outras situações que podem ser tidas em conta.

## 3 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Esta experiência de ensino teve lugar no ano letivo de 2013/2014, num Infantário e Lar de uma cidade do norte do país, inseridos numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). O Infantário, sendo uma Instituição Particular, não pertencia a nenhum agrupamento de escolas.

### 3.1 O grupo

O grupo participante nesta experiência de ensino era constituído por 20 crianças, de idades entre os quatro e cinco anos, 13 crianças do género feminino e sete do género masculino. O grupo de crianças era oriundo de vários locais da cidade e também dos seus arredores, daí ter sido perceptível uma grande diversidade cultural refletindo-se, não só no ritmo de aprendizagem, bem como no seu comportamento. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui uma base de processo educativo.” (Silva, & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 34).

### 3.2 As tarefas

Apresentamos três das tarefas desenvolvidas com estas crianças que interligam a matemática com vivências do dia a dia: uma alusiva à Primavera, outra focada na Segurança Rodoviária e por último, uma tarefa direcionada para a Pintura. As duas primeiras tarefas ocuparam cerca de quatro horas e foram distribuídas por dois dias e a terceira tarefa ocupou, aproximadamente, uma hora e meia de uma tarde escolar.

#### 3.2.1 A tarefa: “A Primavera”

Esta tarefa baseia-se na estação do ano – a Primavera – e contém duas atividades. Está inserida nas áreas da “matemática”, “expressões”, “conhecimento do mundo” e “formação pessoal e social”. Os domínios contemplados são os da “Geometria e Medida”, “Expressão plástica-Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, “Expressão plástica-Desenvolvimento da criatividade”, “Independência/Autonomia”, “Cooperação”, “Convivência Democrática/Cidadania” e “Localização no Tempo e no Espaço”.

Atividade 1: “Construção de borboletas e flores”

Material de apoio: Tintas, moldes em cartolinas, folhas de cartolina de várias cores; rolos de papel higiênico; picos; almofadas; espátulas; molas; tesouras e cola.

Metas de Aprendizagem: Com a execução desta atividade pretendia-se que a criança:

- Identificasse semelhanças e diferenças entre objetos e agrupasse-os de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não);
- Utilizasse objetos familiares e formas comuns para criar, recriar e construir modelos;
- Descrevesse as posições relativas de objetos usando termos como “acima de”, “abaixo de”, “ao lado de”, “em frente de”, “atrás de” e “a seguir a”;
- Compreendesse que os nomes de figuras (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho;
- Utilizasse noções espaciais relativas como “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “entre”, “perto/ longe”, “atrás/ à frente” e “à esquerda/à direita”;
- Usasse expressões como “maior do que”, “menor do que”, para comparar grandezas;
- Experimentasse criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes;
- Utilizasse, de forma autônoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros;
- Se encarregasse das tarefas que se comprometeu realizar e executasse-as de forma autônoma;
- Demonstrasse empenho nas atividades a realizar, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Desse oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e esperasse a sua vez para intervir;
- Demonstrasse comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitada;
- Contribuísse para a elaboração das regras, reconhecesse a sua razão e necessidade e procurasse cumpri-las.

Desenvolvimento: Nesta atividade foi proposto às crianças a elaboração de borboletas e flores, que embelezariam a árvore da Primavera (que será abordada na atividade seguinte) e que, também, serviriam para decoração da sala de aula. Para as borboletas foi dado, aleatoriamente, a metade das crianças, um molde com a respetiva imagem e estes tiveram de picotar e/ou recortar. De seguida metade das crianças utilizou a técnica de carimbagem para decorar as borboletas e a outra metade recortou pedaços de cartolinas de várias cores. As crianças que utilizaram a técnica de carimbagem, também pintaram e decoraram uma espátula que serviu para fazer o corpo da borboleta, enquanto as outras pintaram e decoraram uma mola de roupa. As flores foram feitas pela outra metade do grupo através do uso de material reciclável como rolos papel higiênico. Uma parte dos rolos foi pintada, os rolos dobrados ao meio e colados, três a três, de modo a formarem uma flor, enquanto, a outra parte foi pintada e, depois de secos, os adultos cortaram-nos e ajudaram as crianças, colando-os na forma de uma flor (ver Figura 2, à esquerda).

Atividade 2: “Construção da árvore alusiva à Primavera”

Material de apoio: Tintas de várias cores; tesouras; caixas de ovos; rolos de papel higiênico e cola.

Metas de Aprendizagem: Com a execução desta atividade pretendia-se que a criança:

- Identificasse semelhanças e diferenças entre objetos e agrupasse-os de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não);
- Utilizasse objetos familiares e formas comuns para criar, recriar e construir modelos;
- Descrevesse as posições relativas de objetos usando termos como “acima de”, “abaixo de”, “ao lado de”, “em frente de”, “atrás de” e “a seguir a”;
- Compreendesse que os nomes de figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho;
- Utilizasse noções espaciais relativas como “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “entre”, “perto/longe”, “atrás/à frente” e “à esquerda/à direita”;
- Experimentasse criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes;
- Utilizasse, de forma autônoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros;
- Se encarregasse das tarefas que se comprometeu realizar e executasse-as de forma autônoma;
- Demonstrasse empenho nas atividades a realizar, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Desse oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e esperasse a sua vez para intervir;
- Demonstrasse comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitada.

Desenvolvimento: Nesta atividade, em primeiro lugar as crianças pintaram o tronco da árvore e as caixas dos ovos (que serviram de tronco) que, posteriormente, foram coladas na folha de papel de cenário. Depois, cada criança, com o auxílio dos adultos, colocou tinta na mão e transpô-la para um rolo de papel higiênico que serviu de folhas para a árvore. Depois de seco, as folhas foram recortadas e coladas na árvore. Seguidamente, com o material construído na Atividade 1, começou-se a colá-lo na árvore e no papel de cenário de forma a embelezar. O resto do material construído e sobranete foi para a decoração da sala (ver Figura 2, à direita).





Fig. 2. Criança a pintar um rolo de papel higiênico (à esquerda) e o produto final da atividade (à direita)

### 3.2.2 A tarefa: “A Prevenção Rodoviária”

Esta tarefa, com quatro atividades, surgiu após se ter verificado que, a maior parte das crianças, tinha dificuldades em cumprir algumas regras de segurança, enquanto utentes da via pública numa caminhada realizada anteriormente. Esta tarefa está inserida nas áreas da “matemática”, “expressões”, “conhecimento do mundo” e “formação pessoal e social”. Os domínios contemplados são os da “Geometria e Medida”, “Expressão plástica-Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, “Expressão plástica-Desenvolvimento da criatividade”, “Expressão dramática/teatro-Desenvolvimento da criatividade”, “Expressão musical-Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, “Expressão motora”, “Independência/Autonomia”, “Cooperação”, “Convivência Democrática/Cidadania” e “Localização no Tempo e no Espaço”.

#### Atividade 1: “A música *Pela estrada fora*”

**Material de apoio:** Um computador.

**Metas de Aprendizagem:** Com a execução desta atividade pretendia-se que a criança:

- Cantasse canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia e da respiração;
- Interpretasse canções de carácter diferente de acordo com o texto;
- Demonstrasse empenho nas atividades a realizar, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Desse oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e esperasse a sua vez para intervir.

**Desenvolvimento:** Foi colocado num computador o vídeo da música intitulada “Pela estrada fora”, tornando-se mais apelativa para as crianças esta situação e despertando o seu interesse e atenção. As crianças aprenderam a música e cantaram-na várias vezes, sendo, no final, feita a exploração da mesma, onde as crianças mencionaram alguns sinais presentes e foram referindo algumas das suas utilidades.

#### Atividade 2: “Pintura e construção dos sinais de Trânsito”

**Material de apoio:** Um computador; imagens dos sinais de trânsito; tintas de várias cores; sinais de trânsito desenhados em cartão; pincéis; cola e agrafador.

**Metas de Aprendizagem:** Com a execução desta atividade pretendia-se que a criança:

- Descrevesse as posições relativas de objetos usando termos como “acima de”, “abaixo de”, “ao lado de”, “em frente de”, “atrás de” e “a seguir a”;
- Compreendesse que os nomes de figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho;
- Descrevesse objetos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas;
- Utilizasse noções espaciais relativas como “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “entre”, “perto/longe”, “atrás/à frente” e “à esquerda/à direita”;
- Experimentasse criar objetos ou cenas reais, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes;
- Utilizasse, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura);
- Demonstrasse empenho nas atividades a realizar, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Desse oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e esperasse a sua vez para intervir;
- Demonstrasse comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitada.

**Desenvolvimento:** O educador começou por promover um diálogo em grande grupo sobre a música apresentada na Atividade 1 e sobre alguns dos sinais de trânsito que as crianças tinham visto na rua durante a caminhada realizada, de forma a aferir se as crianças conheciam esses sinais de trânsito e qual a sua utilidade. De seguida, explicou-se as funções desses sinais, a sua utilidade e o porquê de terem formas diferentes, usando uma apresentação em formato digital. Este documento serviu para ser feita uma exploração mais pormenorizada de cada sinal e também para que as crianças ficassem familiarizadas com eles. No final, as crianças, em pequenos grupos, e com o auxílio dos adultos, pintaram os vários sinais consoante as cores de cada um, conforme podemos observar na Figura 3 (à esquerda). Depois de pintados foram construídas as bases para segurarmos os sinais de trânsito. Os sinais construídos (ver Figura 3, à direita), numa fase posterior, serviram para a construção de um circuito ao ar livre com as crianças, envolvendo todo o infantário que se apresenta na Atividade 3.



Fig. 3. Criança a pintar o sinal de proibição (à esquerda) e o resultado final da pintura dos sinais de trânsito (à direita)

#### Atividade 3: “Circuito ao ar livre com os sinais de trânsito”

Material de apoio: Sinais de trânsito; carro elaborado pelo educador; fio de delimitação do circuito.

Metas de Aprendizagem: Com a execução desta atividade pretendia-se que a criança:

- Descrevesse as posições relativas de objetos usando termos como “acima de”, “abaixo de”, “ao lado de”, “em frente de”, “atrás de” e “a seguir a”;
- Compreendesse que os nomes de figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho;
- Descrevesse objetos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas;
- Utilizasse noções espaciais relativas como “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “entre”, “perto/longe”, “atrás/à frente” e “à esquerda/à direita”;
- Inventasse e experimentasse personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização;
- Realizasse percursos que integrassem várias destrezas tais como: movimentar-se em todas as direções com o apoio das mãos e pés;
- Praticasse Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos;
- Demonstrasse empenho nas atividades a realizar, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Desse oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e esperasse a sua vez para intervir;
- Contribuísse para a elaboração das regras, reconhecesse a sua razão e necessidade e procurasse cumpri-las.

Desenvolvimento: Para a concretização desta atividade, foi criado um circuito no recreio do Infantário, onde as crianças foram divididas em tríades, e cada tríade entrou à vez para o carro e percorreu o circuito de início ao fim, cumprindo as regras e os sinais de trânsito que foram encontrando. Durante o circuito, os outros colegas intervieram, nomeadamente quando apareceu a passadeira, pois estes tiveram que parar para os deixar passar. Durante este circuito, as crianças desempenharam vários papéis, como por exemplo, o papel de condutores, de peões, etc. (ver Figura 4, à esquerda).

#### Atividade 4: “Jogo do trânsito”

Material de apoio: Tabuleiro do jogo; um dado; piões em forma de sinais de trânsito.

Metas de Aprendizagem: Com a execução desta atividade pretendia-se que a criança:

- Compreendesse que os nomes de figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho;
- Utilizasse noções espaciais relativas como “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “entre”, “perto/longe”, “atrás/à frente” e “à esquerda/à direita”;
- Praticasse Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos;
- Demonstrasse empenho nas atividades a realizar, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Desse oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e esperasse a sua vez para intervir;
- Contribuísse para a elaboração das regras, reconhecesse a sua razão e necessidade e procurasse cumpri-las.

Desenvolvimento: Este é um jogo, em que as crianças estavam sentadas em círculo e ao centro encontrava-se o tabuleiro do jogo, o dado e os piões. De seguida, as crianças foram divididas em grupos de 3/4 elementos. Um grupo de cada vez foi chamado ao centro para começar a jogar, enquanto as outras crianças assistiam sentadas à espera da sua vez. Depois, uma das crianças do grupo começou por atirar o dado ao ar, contou o número de pintas que lhe saiu e colocou o pião na casa correspondente. À vez, todas as crianças dos grupos jogaram até que um dos grupos chegou ao fim do jogo. O primeiro grupo a terminar foi o vencedor. Este jogo necessitou de orientação por parte dos adultos, visto que em algumas das casas estavam escritas “regras” a cumprir, precisando, assim, de um adulto para ler essas mesmas “regras” (ver Figura 4, à direita).



Fig. 4. Realização do circuito (à esquerda) e do jogo (à direita)

### 3.2.3 A tarefa: “As tintas Puff”

Esta tarefa, com duas atividades, foi introduzida com a finalidade de as crianças aprenderem a fazer novas tintas para as suas pinturas e pelo facto de estas terem a particularidade de irem ao microondas. Esta tarefa está inserida nas áreas da “matemática”, “expressões” e “formação pessoal e social”. Os domínios contemplados são os da “Geometria e Medida”, “Expressão plástica-Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, “Expressão plástica-Desenvolvimento da criatividade”, “Independência/Autonomia”, “Cooperação” e “Convivência Democrática/Cidadania”.

#### Atividade 1: “Confeção das tintas”

**Material de apoio:** Uma receita de tintas; farinha com fermento; sal fino; água; corante alimentar de várias cores; uma colher; taças.

**Metas de Aprendizagem:** Com a execução desta atividade pretendia-se que a criança:

- Usasse expressões como “maior do que”, “menor do que”, “mais pesado que”, ou “mais leve que” para comparar quantidades;
- Utilizasse noções espaciais relativas como “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “entre”, “perto/longe”, “atrás/à frente” e “à esquerda/à direita”;
- Demonstrasse empenho nas atividades a realizar, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Desse oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e esperasse a sua vez para intervir;
- Contribuísse para a elaboração das regras, reconhecesse a sua razão e necessidade e procurasse cumpri-las.

**Desenvolvimento:** Em primeiro lugar as crianças aprenderam a fazer as tintas com que iam trabalhar (foi dada uma receita de tintas). Em semicírculo, à volta de uma mesa, as crianças observaram os ingredientes que foram colocados em cada taça e depois, com a ajuda dos adultos, mexeram as tintas até obter uma pasta consistente. Durante a atividade, as crianças puderam, ainda, contactar com novos materiais/produtos como, por exemplo, os corantes alimentares (ver Figura 5, à esquerda).

#### Atividade 2: “Pintura livre”

**Material de apoio:** Tintas de várias cores; cotonetes; papel de pintura; microondas.

**Metas de Aprendizagem:** Com a execução desta atividade pretendia-se que a criança:

- Utilizasse objetos familiares e formas comuns para criar, recriar e construir;
- Experimentasse criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes;
- Utilizasse, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros;
- Usasse expressões como “maior do que”, “menor do que”, “mais pesado que”, ou “mais leve que” para comparar quantidades;
- Utilizasse noções espaciais relativas como “em cima/em baixo”, “dentro/fora”, “entre”, “perto/longe”, “atrás/à frente” e “à esquerda/à direita”;
- Se encarregasse das tarefas que se comprometeu realizar e executasse-as de forma autónoma;
- Demonstrasse empenho nas atividades a realizar, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Demonstrasse comportamentos de apoio e entretajuda, por iniciativa própria ou quando solicitada;
- Contribuísse para a elaboração das regras, reconhecesse a sua razão e necessidade e procurasse cumpri-las.

**Desenvolvimento:** De seguida, duas crianças de cada vez fizeram a sua própria pintura conforme podemos observar na Figura 5 (ao centro), sendo esta realizada utilizando cotonetes (introdução de uma nova técnica de pintura). No fim, as pinturas foram levadas ao microondas cerca de 10 a 30 segundos para criar o relevo e todos os trabalhos foram expostos num placard como apresentamos na Figura 5 (à direita).



Fig. 5. Uma criança na confeção das tintas (à esquerda), uma criança na realização da pintura (ao centro) e o “placard” com o resultado final da atividade (à direita)

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratou-se de um grupo bastante dinâmico, empenhado, participativo e responsável nas atividades propostas, bem como nas brincadeiras que tais atividades proporcionaram. Foi um grupo muito trabalhador, muito comunicativo, embora tenham existido algumas crianças com mais dificuldades em se expressar do que outras, mas que com a ajuda dos adultos, conseguiram corrigir-se muito rapidamente. Salientou-se uma das crianças devido aos seus conhecimentos gerais e ao vocabulário rico que usava, frequentemente, nos seus discursos. Em termos gerais podemos constatar que o grupo, de acordo com a faixa etária em que se encontrava, teve uma ótima expressão oral, produzindo enunciados complexos e bem estruturados. As crianças eram muito curiosas, estavam constantemente a fazer perguntas sobre o que as rodeava ou aquilo que era novo para elas. Existiu uma boa relação entre as crianças, quer seja na sala ou no recreio com todas as outras crianças, chegando a haver partilha dos seus objetos. Manifestaram-se bastante autónomas nestas atividades, realizando-as num ambiente colaborativo, assumindo um papel ativo e interventivo, tanto na comunicação das suas ideias como na compreensão dos vários conteúdos abordados. O educador orientou a discussão, incitando a que as crianças participassem, reforçando ideias matemáticas importantes, promovendo conexões com o quotidiano e certificando-se que todas as crianças participavam de forma ativa na resolução das atividades propostas.

Importa salientar, que durante cada atividade foi realizada uma avaliação formativa, e de acordo com a legislação em vigor, nesta experiência de ensino, a avaliação destas atividades teve lugar sempre que as crianças estavam envolvidas na execução das mesmas, com a observação direta do educador, e sempre com orientação do educador acompanhando a evolução das crianças para que as metas de aprendizagem fossem atingidas.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., & Araújo F. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes (eds.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: das concepções às práticas*, (pp.9-15). Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.
- Catarino, P., Vasco, P., Campos, H., & Nascimento, M. (2016). Ciência Viva com Fibonacci: uma experiência com alunos do ensino secundário no ensino superior. In Pedro Membiela, Natalia Casado y M<sup>a</sup> Isabel Cebreiros (eds.), *Nuevos escenarios en la docencia universitaria*, (pp.381-385). Ourense: Educación Editora.
- Davis, P., & Hersh, R. (1995). *A experiência matemática*. Lisboa: Gradiva.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. [Tradução portuguesa da edição original, *Principles and standards for school mathematics*, 2000]. Lisboa: APM.
- Pinto, S. (2016). *O conceito de ângulo e a técnica do Origami: Propostas de tarefas para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final de Estágio, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2002). O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? Conferência realizada no Seminário sobre “*O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas*”, (pp.1-28), promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em Lisboa, no dia 28 de Novembro.
- Santos, L., Serrazina, L., Veloso, E., Rocha, I. Albuquerque, C., & Nápoles, S. (2005). *A Matemática na Formação Inicial de Professores*. (Documento para discussão). Lisboa: SEM/SPCE, APM, SPM.
- Shavelson, R. J., Webb, N. M., & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 50-91). New York: Macmillan.
- Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2, 50-80.

Vergani, T. (1993). *Educação Matemática: Um horizonte de possíveis sobre a educação matemática viva e globalizante*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola: A escola como cenário de operações didáticas*. Porto: Edições Asa.

### **Webgrafia e Legislação**

Ministério da Educação e Ciência. (2010). *As Metas na Educação Pré-Escolar*. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/index.html> (Consultado em 24 de agosto, 2016)

Simões, A. (1996). *Planificações*. <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/outros/planifica.html> (Consultado em 22 de maio de 2015)

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011. Define a avaliação na Educação Pré-Escolar.

Despacho Normativo n.º 14/2011, 18 de novembro, Diário da República, 2.ª série - N.º 222, (pp.45723-45728).

## O PAPEL DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM: UMA SONDAÇÃO NO ENSINO DE ECONOMIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Pedro Ribeiro Mucharreira <sup>1</sup>, Luísa Cerdeira <sup>2</sup>, Belmiro Gil Cabrito <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)

<sup>2</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)

<sup>3</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal)

[pedro.mucharreira@campus.ul.pt](mailto:pedro.mucharreira@campus.ul.pt), [luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt](mailto:luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt), [b.cabrito@ie.ulisboa.pt](mailto:b.cabrito@ie.ulisboa.pt)

### Resumo

A investigação proposta, que se encontra ainda em desenvolvimento, situa-se num paradigma de aprendizagem construtivista, onde se perspetiva que as aprendizagens possam ser construídas pelas vivências (Piaget & Inhelder, 1995; Kolb & Kolb, 2008). Neste enquadramento, será realizada a revisão da literatura respeitante ao papel que a formação docente, no âmbito do ensino das ciências económicas e sociais ao nível do ensino secundário, poderá ter na possível valorização e recurso a determinados jogos didáticos e de simulação no seu repertório de práticas. Complementarmente, procurar-se-á compreender se o recurso a estas metodologias ativas poderão contribuir para um incremento da motivação e aprendizagens dos alunos. Quanto à metodologia, a investigação é de natureza qualitativa, na linha de um paradigma interpretativo, embora recorrendo a técnicas quantitativas de recolha e análise dos dados. Pretende-se apresentar resultados preliminares resultantes da aplicação de um questionário desenvolvido pelos autores, utilizando-se uma amostra por conveniência constituída por 400 docentes do grupo de recrutamento “430 – Economia e Contabilidade” com qualificação profissional, do território nacional. A amostra resulta do acesso a uma base de dados de *emails* cedida por uma organização educativa sem fins lucrativos. O recurso à aplicação dos questionários teve em vista avaliar as diferentes dimensões de um esquema relacional proposto para a investigação através do desenvolvimento de equações estruturais, recorrendo-se, para este efeito, ao programa *SPSS* para tratamento dos dados. Esta investigação visa contribuir para uma maior reflexão e estudo destas temáticas, perspetivadas segundo as especificidades da didática da Economia no ensino secundário em Portugal.

Palavras-chave: Formação docente, Didática da economia. Jogos didáticos, Aprendizagem, Motivação.

## THE ROLE OF GAMES ON LEARNING: A SURVEY ON ECONOMICS DIDACTICS IN HIGH SCHOOL

### Abstract

The proposed research, which is still in development, is framed in a constructivist learning paradigm, where it is envisaged that learning can be built through life experiences (Piaget & Inhelder, 1995; Kolb & Kolb, 2008). In this context, will be performed the literature review concerning to the role that teacher training may have on possible valorization and recourse to certain educational games in its repertoire of practices, in the scope of the teaching of economic and social sciences at high school. Complementarily, this research will attempt to understand if the recourse to these active methodologies may contribute to an increase in the motivation and students learning. With regard to methodology, this research is of a qualitative nature, being in line with an interpretative paradigm, although resorting to quantitative techniques of collection and data analysis. Is intended to present preliminary findings resulting from the application of a questionnaire developed by the authors, using a convenience sample composed by 400 teachers of the recruitment group "430 - Economics and Accounting" with professional qualification, of the national territory. The sample was obtained through an email database, being ceded by a non-profit educational organization. The recourse to the application of questionnaires aims to evaluate the different dimensions of a relational scheme proposed for this research through the development of structural equations, being used for this purpose the *SPSS* software program for data



processing. This research aims to contribute to further reflection and the study of these issues, envisaged according to the specificities of the didactics of Economics in high school in Portugal.

Key Words: Teacher training, Economics didactics, Educational and simulation games, Learning, Motivation.

## 1 INTRODUÇÃO

Com a presente investigação pretendeu-se compreender o papel da formação docente inicial e contínua, no âmbito do ensino das ciências económicas, ao nível do ensino secundário, para uma possível valoração e recurso a determinados jogos didáticos no seu repertório de práticas. Tendo como referência a didática do ensino da Economia, procurou-se perceber o papel que os designados jogos didáticos, alguns deles organizados por instituições de ensino superior, podem ter nas aprendizagens e motivação dos alunos em contexto escolar.

Para esse efeito propõe-se um esquema relacional, tendo em vista procurar dar resposta aos objetivos definidos, contribuindo, assim, para uma maior reflexão e estudo destas temáticas, perspetivadas segundo as especificidades da didática da Economia no ensino secundário em Portugal.

A investigação situa-se num paradigma construtivista, onde as aprendizagens são construídas pelas vivências (Piaget & Inhelder, 1995; Kolb & Kolb, 2008), onde se perspetiva o recurso aos jogos didáticos como um fator, entre outros, que pode conduzir à deslocalização do processo de ensino para o de aprendizagem, onde se valorizem as competências e a integração dos saberes (Le Boterf, 2005), permitindo assim a passagem de uma aprendizagem centrada nas aquisições para uma aprendizagem centrada na ação (Chaves & Parente, 2011).

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O campo da formação de professores tem-se constituído, cada vez mais, como uma dimensão estratégica, não apenas para o desenvolvimento docente, para que estes possam acompanhar uma sociedade global em constante metamorfose e capazes de dar respostas cada vez mais diversificadas e complexas no espaço escolar, mas também para o próprio desenvolvimento das organizações escolares e assim reforçar a qualidade do ensino (Marcelo, 1999).

Sendo, desta forma, a ação docente encarada como o fator chave para as mudanças significativas que dão resposta às necessidades educativas, tem-se revelado larga a discussão em torno das melhores práticas docentes, dos atributos e características que definem um bom professor, abordagem esta que, segundo Nóvoa (2009) conduziu à consolidação da famosa trilogia que exemplifica o domínio eficaz destas três grandes dimensões: o saber-saber (conhecimentos), o saber-fazer (capacidades) e o saber-ser (atitudes).

Apontando para as especificidades do ensino das ciências económicas e sociais, a investigação recente tem-se focado no propósito de compreender melhor as diferentes metodologias de ensino, particularmente as metodologias ativas e de como podem potenciar as aprendizagens alcançadas pelos alunos (Gonzalez & Pozuelos-Estrada, 2008).

De acordo com Castro (2013), e situando-nos ao nível do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos, apesar da crescente presença e interesse pelas ciências económicas e suas problemáticas, na sociedade e comunicação social, a sua relevância no currículo escolar tem sido diminuta, não acompanhando essa tendência. Outro aspeto que tem sido marcante é o facto de a lecionação da disciplina de Economia ter lugar apenas no ensino secundário, sem uma disciplina introdutória no ensino básico, bem como o facto de não se ter em conta esta disciplina como oportunidade para uma formação integral de todos os alunos do ensino secundário, para além dos que frequentam o curso socioeconómicas.

Este aspeto, conjugado com o aumento do número de alunos por turma, o abandono da formação de adultos (cursos tecnológicos, ensino recorrente), entre outros fatores, ajudam a perceber os dados que se apresentam no Quadro 1, respeitante à evolução recente dos professores do grupo de recrutamento “430-Economia e Contabilidade”, em Portugal.

Quadro 1 – Pessoal docente em exercício do grupo 430 no ensino secundário, por natureza do estabelecimento de ensino (valores absolutos e relativos) – Anos letivos 2010/2011 a 2014/2015

Anos Letivos	Total	Taxa de Variação (em relação ao ano anterior)	Ensino Público (Nº)	Ensino Público (%)	Ensino Privado dependente do Estado (Nº)	Ensino Privado dependente do Estado (%)	Ensino Privado (Nº)	Ensino Privado (%)
2010/2011	3252	- 6,44%	2948	91%	201	6%	103	3%
2011/2012	2821	- 13,25%	2553	91%	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2012/2013	2378	- 15,7%	2132	90%	121	5%	125	5%
2013/2014	2166	- 8,92%	1946	90%	106	5%	114	5%
2014/2015	2097	- 3,19%	1887	90%	97	5%	113	5%

Fonte: Mucharreira *et al.* (2016) – Dados obtidos na DGEEC (2016).

Tem-se registado nos últimos anos uma clara diminuição do número de docentes em exercício (-36% nos últimos 15 anos), pertencentes a este grupo de recrutamento, com reduções mais significativas nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013. Outra particularidade que emerge da análise dos dados é a de um ligeiro reforço do peso relativo das colocações no ensino particular e cooperativo, tanto no que concerne aos estabelecimentos totalmente independentes ou no regime de contrato de associação.

Tendo presente Gonzalez & Pozuelos-Estrada (2008), é de relevar no ensino das ciências económicas o recurso a diferentes estratégias e a metodologias ativas de ensino para que se promovam capacidades metacognitivas (Rodríguez, 2007), formando alunos criativos com sentido crítico, tendo em vista uma formação integral (Cabrito & Oliveira, 1992). Na esteira desta pretensão, no reportório de práticas de ensino dos docentes das ciências económicas (Arends, 2008), poderão os jogos didáticos e de simulação constituir-se como uma mais-valia para a elevação dos níveis motivacionais dos alunos, permitindo o desenvolvimento de competências (Vos, 2015), que se centrem no reforço do pensamento estratégico e na adaptação a novas situações (Lopes & Oliveira, 2013), conducentes a uma melhoria da afetividade no estudo (Coleman, 1966; Mucharreira, 2012), do trabalho cooperativo em grupo e na resolução de conflitos (Solomon, 1993; Chacón, 2008), bem como no desempenho académico, na capacidade de retenção e memorização das aprendizagens (Alden, 1999), e na promoção da autorregulação das aprendizagens por parte dos discentes (Chen *et al.*, 2013).

Na mesma linha, Meinardi *et al.* (2002) relevam a implementação de estratégias didáticas inovadoras, que possam estimular o sentido crítico, a argumentação, uma aprendizagem centrada na resolução de problemas, e em que se estimule a interdisciplinaridade, rompendo com abordagens tradicionais centradas na mera transmissão de conhecimentos (Avramenko, 2012). Também Castro (2013) advoga que os jogos didáticos e de simulação na área económica podem despertar e melhorar o interesse e a curiosidade dos alunos pela disciplina, podendo assim constituir-se como uma importante estratégia a ter em conta pelos docentes, embora seja ainda uma estratégia pouco utilizada (Noraddin & Tse Kian, 2015).

### 3 METODOLOGIA

Em termos metodológicos, recorreu-se à aplicação de um questionário desenvolvido pelos autores, tendo em consideração o percurso metodológico realizado (Mucharreira *et al.*, 2016). Considerou-se uma amostra por conveniência de 400 docentes do grupo de recrutamento “430 – Economia e Contabilidade” com qualificação profissional, que já possuíssem tempo de serviço docente, tendo-se obtido 185 respostas válidas. O questionário foi concebido numa plataforma digital e enviado por *email* aos sujeitos de estudo, professores do território nacional, com experiência nos ensinos público e particular e cooperativo. Foi utilizada uma escala de resposta tipo *Likert* de cinco pontos, para avaliação das dimensões consideradas no estudo, permitindo aos respondentes especificar o seu nível de concordância com uma determinada afirmação.

A investigação tem, assim, um pendor qualitativo, não deixando de recorrer a técnicas quantitativas de recolha e análise dos dados. Apresentam-se neste artigo alguns resultados preliminares, constituindo a próxima fase da investigação o desenvolvimento de equações estruturais assumindo um novo modelo, ajustado em função de uma primeira Análise Fatorial Confirmatória (AFC) realizada, recorrendo-se, para este efeito, ao programa SPSS para tratamento dos dados. O modelo das

equações estruturais insere-se numa técnica de análise muito utilizada nos últimos anos nas investigações das ciências sociais, pois permite abordar os fenómenos na sua globalidade, assumindo a sua complexidade (Marôco, 2010).

Apresenta-se de seguida, no Quadro 2, a síntese do enquadramento metodológico e no qual são definidas as respetivas questões iniciais e hipóteses de investigação.

Quadro 2 – Síntese do Enquadramento Metodológico

<b>Problema: Compreensão do papel da formação docente no reportório de práticas dos docentes de economia no ensino secundário, especificamente no que diz respeito ao recurso aos jogos didáticos e de simulação e o seu papel nas aprendizagens e motivação dos alunos</b>				
Questões de Investigação	Hipóteses de Investigação	Enquadramento Teórico	Instrumento de Recolha de Dados	Análise de Dados
<b>Q1</b> - Qual a relação entre a formação docente e o envolvimento na utilização dos jogos didáticos e de simulação?	<b>H1</b> – A formação inicial favorece o envolvimento/implicação docente na utilização dos jogos didáticos e de simulação. <b>H2</b> – A formação contínua favorece o envolvimento/implicação docente na utilização dos jogos didáticos e de simulação.	Arends (2008); Noraddin & Tse Kian (2015); Mucharreira <i>et al.</i> (2016)	Questionário	Modelo de Equações Estruturais, com recurso ao programa SPSS ( <i>Statistical Package for Social Sciences</i> )
<b>Q2</b> - Qual a relação entre a formação docente e a aplicação dos jogos didáticos e de simulação?	<b>H3</b> – A formação inicial favorece a aplicação, por parte dos docentes, dos jogos didáticos e de simulação. <b>H4</b> – A formação contínua favorece a aplicação, por parte dos docentes, dos jogos didáticos e de simulação.	Arends (2008); Noraddin & Tse Kian (2015); Mucharreira <i>et al.</i> (2016)		
<b>Q3</b> - Qual a relação entre o envolvimento docente e as conceções quanto aos benefícios para a aprendizagem e motivação discentes?	<b>H5</b> – O envolvimento/implicação docente no recurso aos jogos didáticos e de simulação influencia as conceções quanto a benefícios nas aprendizagens dos alunos. <b>H6</b> – O envolvimento/implicação docente no recurso aos jogos didáticos e de simulação influencia as conceções quanto a benefícios na motivação dos alunos.	Arends (2008); Castro (2013); Vos (2015); Mucharreira <i>et al.</i> (2016)		
<b>Q4</b> - Qual a relação entre a aplicação docente dos jogos didáticos e de simulação e as conceções quanto aos impactos na aprendizagem e motivação dos discentes?	<b>H7</b> – A aplicação, por parte dos docentes, dos jogos didáticos e de simulação influencia as conceções quanto aos impactos nas aprendizagens dos alunos. <b>H8</b> – A aplicação, por parte dos docentes, dos jogos didáticos e de simulação influencia as conceções quanto aos impactos na motivação dos alunos.	Arends (2008); Castro (2013); Vos (2015); Mucharreira <i>et al.</i> (2016)		

Fonte: Elaboração própria.

## 4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Indicam-se de seguida os resultados preliminares da investigação em curso, resultantes de uma análise descritiva aos dados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário.

O Quadro 3, que se segue, apresenta a caracterização biográfica dos respondentes.

Quadro 3 – Dados Biográficos dos Respondentes

	Fr.	%
<b>SEXO</b>		
Sexo Feminino	134	72,4
Sexo Masculino	51	27,6
<b>IDADE</b>		
Entre 20 e 30 anos	1	0,5
Entre 31 e 40 anos	11	6,0
Entre 41 e 50 anos	67	36,2
Mais de 51 anos	106	57,3
<b>FORMAÇÃO ACADÉMICA</b>		
Bacharelato	5	2,7
Licenciatura	144	77,8
Mestrado	34	18,4
Doutoramento	2	1,1
<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>		
Até 4 anos	5	2,7
Entre 5 e 7 anos	9	4,9
Entre 8 e 14 anos	11	5,9
Entre 15 e 22 anos	42	22,7
Entre 23 e 40 anos	113	61,1
Mais de 40 anos	5	2,7
<b>FORMA DE OBTENÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL</b>		
Profissionalização em Serviço	134	72,4
Profissionalização em Exercício	40	21,6
Mestrado	11	6,0
<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL</b>		
Universidade de Lisboa	41	22,2
Universidade Aberta	40	21,6
Escola Superior de Educação de Setúbal	8	4,3
Universidade do Minho	7	3,8
Escola Superior de Educação do Porto	7	3,8
Escola Superior de Educação de Lisboa	6	3,2
Universidade de Aveiro	6	3,2
Escola Superior de Educação de Santarém	5	2,7
Outras	65	35,2

N= 185

Conforme se pode observar pelo Quadro 3, respeitante à caracterização biográfica dos 185 respondentes, uma parte considerável é do sexo feminino (72,4%), tem mais de 51 anos (57,3%), possui o grau de licenciatura (77,8%) e uma experiência profissional entre os 23 e 40 anos de tempo de serviço docente (61,1%). No que diz respeito à forma de obtenção da qualificação profissional, 72,4% dos respondentes indicaram que se deu por intermédio de uma profissionalização em serviço, destacando-se enquanto entidades certificadoras a Universidade de Lisboa (22,2%) e a Universidade Aberta (21,6%). O respondente-tipo era do sexo feminino, licenciado, com mais de 51 anos de idade e com um tempo de serviço entre os 23 e os 40 anos. O Quadro 4 apresenta a caracterização geral dos 185 respondentes.

Quadro 4 – Caracterização Geral

	Fr.	%
<b>EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOCENTE</b>		
Sim, com horário completo	157	84,9
Sim, com horário incompleto	26	14,0
Não	2	1,1
<b>DISTRITO DA ESCOLA (ATUAL OU ÚLTIMA COLOCAÇÃO)</b>		
Lisboa	61	33,0
Porto	24	13,0
Aveiro	16	8,7
Setúbal	14	7,6
Leiria	13	7,0
Faro	12	6,4
Outros	45	24,3

<b>TIPO DE INSTITUIÇÃO</b>		
Pública	141	76,2
Privada dependente do Estado	14	7,6
Privada independente do Estado	30	16,2
<b>CONTRATO DE TRABALHO</b>		
Efetivo (Quadros de Escola/QZP)	139	75,1
Contratado	39	21,1
Contratado (Prestação de Serviços/Recibos Verdes)	7	3,8

N= 185

Da análise ao Quadro 4 é possível constatar que 84,9% dos respondentes, aquando da submissão das respostas, se encontravam a lecionar com horário completo. É também possível observar uma significativa representatividade ao nível dos distritos a que pertencem as escolas dos inquiridos, pese embora se possam destacar Lisboa (33%) e Porto (13%). No que diz respeito ao tipo de instituição, 76,2% dos respondentes leciona numa instituição de ensino pública, 16,2% numa instituição privada independente do Estado, enquanto 7,6% numa instituição privada dependente do Estado. Quanto ao contrato de trabalho, 75,1% dos respondentes encontrava-se efetivo, 21,1% eram contratados e 3,8% eram contratados em regime de prestação de serviços.

De seguida, encontra-se patente no Quadro 5, a relação dos jogos didáticos e de simulação que os respondentes indicaram incluir com mais regularidade no seu reportório de práticas docentes. De assinalar que esta questão permitia uma seleção múltipla dos itens apresentados, para além de abrir a possibilidade em ser selecionada a opção “Outros”.

Quadro 5 – Jogos Didáticos e de Simulação no Reportório de Práticas

<b>Designação do Jogo Didático e de Simulação e Entidade Promotora</b>	<b>Fr.</b>	<b>%</b>
A Empresa – <i>Junior Achievement</i>	87	25,8
Concurso de Ideias - <i>GES Entrepreneur</i>	50	14,8
Jogo do Investimento - <i>ISCTE Business School</i>	40	11,9
YBT - <i>Young Business Talents</i> - IPDJ e NIVEA	33	9,8
11 e 12 Horas de Gestão - <i>ISCTE Business School</i>	24	7,1
InovPortugal - Acredita Portugal	19	5,6
<i>Case Study</i> no Desafio da Semana de Economia e Gestão - <i>Católica Lisbon, School of Business &amp; Economics</i>	14	4,2
<i>IPS Junior Challenge</i> - Instituto Politécnico de Setúbal	4	1,2
Outros	52	15,4
Não utiliza	14	4,2

N= 337

Tendo presente os 337 registos válidos, os respondentes indicaram recorrer com mais regularidade ao programa “A Empresa” (25,8%), promovido pela *Junior Achievement*, logo seguido por um conjunto de “Outros” jogos didáticos e de simulação (15,4%), muitos deles concebidos e implementados pelos próprios professores. Também é de relevar o peso relativo do “Concurso de Ideias”, promovido pelo *GES Entrepreneur* (14,8%) e o “Jogo do Investimento”, da *ISCTE Business School* (11,9%).

Quadro 6 – Os Jogos Didáticos e de Simulação no reforço da motivação e aprendizagens dos alunos

<b>Designação do Jogo Didático e de Simulação e Entidade Promotora</b>	<b>Fr.</b>	<b>%</b>
A Empresa – <i>Junior Achievement</i>	62	33,5
Concurso de Ideias - <i>GES Entrepreneur</i>	30	16,2
Jogo do Investimento - <i>ISCTE Business School</i>	24	13
YBT - <i>Young Business Talents</i> - IPDJ e NIVEA	18	9,7
InovPortugal - Acredita Portugal	7	3,8
11 e 12 Horas de Gestão - <i>ISCTE Business School</i>	6	3,2
<i>Case Study</i> no Desafio da Semana de Economia e Gestão - <i>Católica Lisbon, School of Business &amp; Economics</i>	4	2,2
<i>IPS Junior Challenge</i> - Instituto Politécnico de Setúbal	2	1,1
Outros	32	17,3

N= 185

Já no que diz respeito à relevância atribuída segundo as concepções da maioria dos docentes, plasmada no Quadro 6 infra, o jogo didático e de simulação que melhor promoverá a motivação e aprendizagens dos alunos será o programa “A Empresa” da *Junior Achievement* (33,5%), logo seguido por “Outros” jogos didáticos e de simulação (17,3%), pelo “Concurso de Ideias” do *GES Entrepreneur* (16,2%) e o “Jogo do Investimento” da *ISCTE Business School* (13%). No campo oposto, o *IPS Junior Challenge*, promovido pelo Instituto Politécnico de Setúbal, foi o jogo didático e de simulação menos considerado pelos docentes, com um peso relativo de 1,1%.

Tendo presente o esquema relacional proposto (Mucharreira *et al.*, 2016), encontram-se evidenciadas, no Quadro 7, as médias e os desvios padrão das frequências das respostas por questão e componente. Todas as questões receberam os mesmos valores máximos e mínimos [1-5] e as suas médias situam-se entre os pontos 3 e 5 da escala de *Likert*. Na Componente 2 (C2), algumas médias apresentam-se inferiores ou próximas de três, indicando que a “Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos”, por parte dos docentes, é baixa. Na Componente 1 (C1), as médias encontram-se mais próximas de quatro, sugerindo a existência de benefícios decorrentes da utilização dos referidos jogos didáticos e de simulação, particularmente os benefícios na motivação dos alunos. Assim, as componentes melhor avaliadas (próximas do ponto quatro da escala) são as do “Benefícios” (C1), seguida da “Formação” (C3). A mais próxima do ponto três da escala é a “Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos” (C2), com pior avaliação. É ainda nesta Componente que se verifica o valor mais elevado do desvio padrão, indicando a existência de dissemelhanças nas respostas às questões desta Componente. Tomando como referência a média simples, constata-se que os inquiridos concordam que a “Formação Inicial” (FI) e a “Formação Contínua” (FC) promovem a aquisição de um conjunto de competências essenciais para o eficaz desempenho da atividade docente e que contribuem para a introdução de estratégias inovadoras no repertório de práticas docentes. Verifica-se ainda que a “Implicação/Aplicação dos Jogos Didáticos” e a “Formação” são as componentes que revelam a média simples e a média ponderada mais baixas.

Quadro 7 – Análise Descritiva – Médias Simples, Ponderadas e Desvios Padrão

		Análise por questão		Análise por componente		
Componente	Questões	$\bar{X}_s^*$	S**	$\bar{X}_s^*$	$\bar{X}_p^{**}$	S**
C3 (Formação)	FI1	3,84	,796	3,755	2,904	0,722
	FI2	3,50	,910			
	FC1	3,90	,936			
	FC2	3,78	,994			
C2 (Implicação/ Aplicação)	IUJD1	2,61	1,027	3,202	2,215	0,825
	IUJD2	2,84	1,035			
	IUJD3	4,15	,972			
	IUJD4	3,73	,990			
C1 (Benefícios)	AJD1	3,12	1,298	4,203	3,605	0,664
	AJD2	2,76	1,354			
	BAA1	4,13	,748			
	BAA2	4,27	,724			
	BMA1	4,14	,779			
	BMA2	4,28	,718			

Xs\*: média simples; S\*\*: desvio padrão; Xp\*\*: média ponderada calculada pela ponderação de cada questão com o seu peso fatorial.

Após a apresentação dos resultados preliminares, através da estatística descritiva, de seguida são evidenciadas, de forma genérica, algumas análises estatísticas necessárias ao desenvolvimento do modelo de equações estruturais. Neste sentido, tendo em vista a verificação da fiabilidade e consistência interna do grupo de variáveis, recorreu-se ao teste *Alpha de Cronbach*, conforme demonstra o Quadro 8.

Quadro 8 – *Reliability Statistics* das três componentes propostas para o questionário

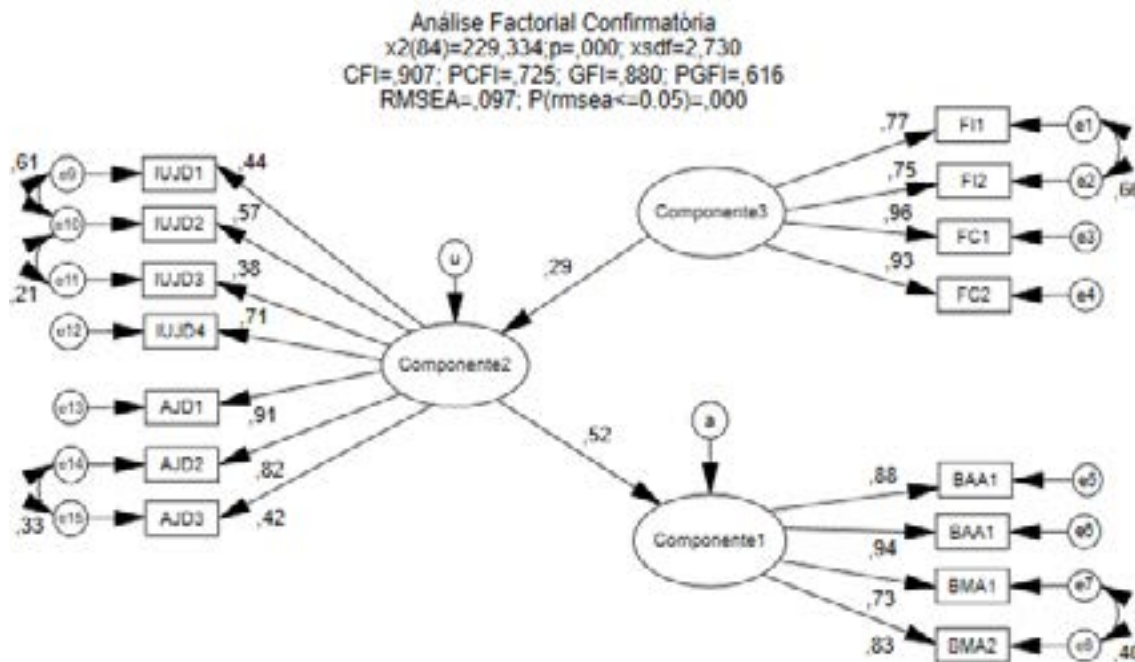
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Componente
,802	,801	4	C3 - Formação
,834	,836	5	C2 - Implicação e Aplicação
,916	,917	4	C1 - Benefícios

De acordo com os valores obtidos, as consistências internas das três componentes propostas para o questionário apresentam valores que, segundo George & Mallery (2003), são considerados bom a muito bom, o que viabiliza a Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

A Figura 1 apresenta as estimativas estandardizadas dos pesos fatoriais e o  $R^2$  do modelo de medida da dimensão, verificando-se que alguns itens, que integram as três Componentes (constructos endógenos) apresentam pesos fatoriais inferiores a 0,5 ( $\lambda_{ij} < 0,5$ ) e fiabilidades individuais inadequadas ( $R^2 \leq 0,25$ ): os itens IUJD1 (Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos 1), IUJD3 (Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos 3) e AJD3 (Aplicação dos Jogos Didáticos 3).

Desta forma, na próxima fase da investigação será refeito o modelo, realizando-se a AFC sem se considerar os três itens atrás indicados.

Figura 1 – Análise Fatorial Confirmatória do Modelo



De acordo com esta primeira análise fatorial realizada, constata-se que a “Formação Docente” (Componente 3) não favorece a “Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos e de Simulação” (Componente 2) por parte dos docentes. Contudo, a “Implicação/Utilização dos Jogos Didáticos e de Simulação” (Componente 2) por parte dos docentes influencia as concepções quanto a “Benefícios na Motivação e na Aprendizagem” (Componente 1) dos alunos.

Analisando os pesos fatoriais, é também possível verificar que, pese embora a formação docente não favorecer a implicação e aplicação dos jogos didáticos e de simulação, a formação contínua terá, ainda assim, um papel mais significativo que a formação inicial, pois as questões FC1 e FC2 revelaram-se estatisticamente mais relevantes que as outras duas. Adicionalmente, analisando os pesos fatoriais da Componente 1, pode considerar-se que, segundo as concepções dos inquiridos, os principais benefícios, decorrentes do recurso aos jogos didáticos e de simulação, centram-se mais nas aprendizagens em detrimento da elevação dos níveis de motivação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a investigação ainda se encontrar em desenvolvimento, os resultados preliminares apontam para o envolvimento dos docentes do grupo “430-Economia e Contabilidade” no sentido de incorporarem os jogos didáticos e de simulação no seu repertório de práticas. Adicionalmente, os docentes evidenciam a possibilidade de terem lugar benefícios decorrentes da utilização destes jogos didáticos e de simulação, particularmente no reforço das aprendizagens dos alunos. Os 185 respondentes do questionário aplicado indicaram que, para além de recorrerem com maior regularidade ao programa “A Empresa”, promovido pela *Junior Achievement* e a “Outros” jogos didáticos e de

simulação planejados e implementados pelos próprios, são também estes dois jogos didáticos e de simulação que consideraram poder fomentar um incremento nos níveis de motivação e aprendizagem dos alunos. De acordo com uma primeira análise fatorial realizada, constatou-se que a formação docente não favorece o recurso aos jogos didáticos e de simulação. Contudo, a implicação e aplicação destes jogos por parte dos docentes influencia as concepções quanto aos benefícios para as aprendizagens e motivação dos alunos, sendo destacada a possível melhoria das aprendizagens. Tendo presente o exposto, seria de equacionar a apresentação e reflexão das potencialidades adstritas a estes jogos didáticos e de simulação nos programas de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

- Alden, D. (1999). Experience with scripted role play in environmental economics. *The Journal Of Economic Education*, 30(2), 127-132.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Avramenko, A. (2012). Enhancing students' employability through business simulation. *Education & Training*, 54(5), 355-367.
- Cabrito, B. & Oliveira, M. L. (1992). *Didáctica das Ciências Económico-Sociais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, S. (2013). Ensinar economia com o DidaktosOnLine. *Indagatio Didactica*, 5(3), 142-156.
- Chacón, P. (2008). El juego como estratégia de enseñanza y aprendizaje? Cómo crealo en el aula?. *La Revista Nueva Aula Abierta*, 16. Retirado de <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>.
- Chaves, R. R. & Parente, C. (2011). O Empreendedorismo na Escola e o Paradigma das Competências: O Caso da Junior Achievement – Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 67, 65-84.
- Chen, Z., Lu, C., Chou, C., Chen, L., Chiang, C., & Wan, C. (2013). My-investment: using digital games to help children learn financial management. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 8(2), 277-290.
- Coleman, J.S. (1966). In defence of games. *American Behavioural Scientist*, 10, 3-4.
- DGEEC (2016). Relatórios Anuais da DGEEC (2003/2004 a 2014/2015)- Estatísticas da Educação. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gonzalez, G. & Pozuelos-Estrada, F. (2008). Enseñar Economía Mediante Estrategias De Investigación Escolar. Estudio De Caso Sobre Las Concepciones Y Prácticas Del Profesorado. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 7, 109-120.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In Armstrong, S. & Fukami, C. (Eds.). *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage Publications.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, N. & Oliveira, I. (2013). Videojogos, Serious Games e Simuladores na Educação: usar, criar e modificar. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6(1), 4-20.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software e Aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number.



- Mucharreira, P. R. (2012). *Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Instituto Superior de Gestão.
- Mucharreira, P. R., Cerdeira, L., & Cabrito, B. G. (2016). O papel dos jogos didáticos no reportório de práticas docentes de economia. In Mesquita, C., Pires, M. V., & Lopes, R. P. (Eds.). (2016). *Livro de atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Noraddin, E.M. & Tse Kian N. (2015). Three learning potentials in digital games: perception of Malaysian university teachers. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2), 143-160.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 25-46.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1995). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.
- Solomon, C.M. (1993). Simulation training builds teams through experience. *Personnel Journal*, 72(6), 100-107.
- Vos, L. (2015). Simulation games in business and marketing education: How educators assess student learning from simulations. *The International Journal of Management Education*, 13, 57-74.

# GESTÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE SABERES NA OPERACIONALIZAÇÃO DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

**Cristina Manuela Sá**

*CIDTFF<sup>1</sup> – Universidade de Aveiro (Portugal), [cristina@ua.pt](mailto:cristina@ua.pt)*

## Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre trabalho desenvolvido na prática pedagógica supervisionada, sublinhando a importância da transversalidade da língua portuguesa e a necessidade de a operacionalizar. Tal propósito implica o acompanhamento das estudantes na conceção, implementação e avaliação de projetos (associados aos relatórios de estágio), que relacionam o trabalho em torno da língua portuguesa (focado na interação oralidade-leitura-escrita) com a abordagem de outras áreas curriculares através de atividades geralmente de índole lúdica, visto que se destinam à Educação Pré-Escolar e aos primeiros anos de escolaridade.

A metodologia de investigação adotada na análise dos projetos selecionados é de índole qualitativa, recorrendo-se à análise documental para recolha dos dados, depois submetidos a análise de conteúdo.

Os resultados dos vários projetos já concretizados levam-nos a concluir que é possível desenvolver nas crianças competências em oralidade-leitura-escrita e, simultaneamente, levá-las a adquirir conhecimento noutras áreas curriculares. Espera-se que este trabalho de formação-investigação-ação também contribua para que as estagiárias e as respetivas cooperantes desenvolvam uma maior consciência da necessidade de operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa articulando o seu ensino/aprendizagem com outras áreas curriculares.

Palavras-chave: Transversalidade da língua materna, Interação oralidade-leitura-escrita, Prática pedagógica supervisionada, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico

## Abstract

This text presents the results of a reflection on projects developed within teacher training concerning the importance of the transversality of the mother tongue and the need to promote it. This aim implies supervising the students in the conception, implementation and assessment of didactic interventions which combine the teaching of Portuguese (interaction orality-reading-writing) and other content areas through ludic activities since they are developed with children in the kindergarten and primary school.

The research methodology used in the analysis of the projects is qualitative: we used documental analysis to collect the data which were submitted to content analysis.

The results revealed that it is possible to develop competences in orality-reading-writing in the children and, at the same time, make them acquire knowledge in other content areas. We hope this strategy of training-research-action helps both the trainees and the other educators/teachers in the institutions to become aware of the importance of promoting the transversality of the mother tongue combining its teaching with other content areas.

Key-words: Transversality of the mother tongue, Interaction orality-reading-writing, Teacher training, Kindergarten, Primary school.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

## 1 TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEITO E IMPLICAÇÕES

A referência à transversalidade da língua portuguesa evoca – quer no senso comum, quer na literatura da especialidade (cf. por exemplo, Valadares, 2003) – os benefícios que o bom domínio da língua materna pode trazer, em termos académicos e sociais (incluindo na esfera profissional), ou, em termos mais restritos, o contributo do ensino da língua portuguesa para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita essenciais para o sucesso académico. Este espírito perpassa os textos reguladores do ensino da língua materna, nomeadamente as metas curriculares e os programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) (Buescu *et al.*, 2012, 2015) e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997; Silva *et al.* 2016) e as metas de aprendizagem para este contexto (Ministério da Educação, 2010).

A nossa reflexão sobre esta temática levou-nos a reconhecer que o inverso também é verdade: o ensino das outras áreas curriculares também pode contribuir para desenvolver nas crianças competências em comunicação oral e escrita, que levarão a um melhor domínio da língua portuguesa (Sá, 2012). No entanto, esta posição é menos frequentemente assumida, suscitando até alguma celeuma, entre os investigadores e por parte dos profissionais da Educação (inclusive os que trabalham num regime de monodocência, como os educadores de infância e os professores do 1º CEB).

## 2 PROMOÇÃO DE UMA ABORDAGEM TRANSVERSAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A supervisão da prática pedagógica na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º CEB permitiu-nos promover uma abordagem transversal do ensino da língua portuguesa (LP), apostando no cruzamento desta área curricular com outras (com destaque para o ensino das ciências, que suscita muito interesse nos futuros profissionais da Educação para cuja formação contribuímos), acompanhando os estudantes na conceção, implementação e avaliação de projetos (associados aos respetivos relatórios de estágio), que relacionam o ensino da LP (focado na interação oralidade-leitura-escrita) com a abordagem de outras áreas curriculares através de atividades geralmente de índole lúdica, visto que se destinam à EPE e ao 1º CEB.

Recorremos a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, devido à necessidade de adequar os projetos aos contextos de prática pedagógica supervisionada e de neles envolver atores no terreno, apostando essencialmente: no estudo de caso, com componentes de investigação-ação, visto que os seus temas se prendem sempre com problemas emergentes dos contextos em questão; na recolha dos dados a partir da intervenção didática (normalmente em trabalhos realizados pelas crianças e notas de campo, decorrentes da observação participante) e na sua análise de conteúdo (por vezes complementada com estatística descritiva – frequências absolutas e relativas).

## 3 UM ESTUDO DE META-ANÁLISE

A reflexão aqui apresentada resultou da meta-análise de 24 projetos concebidos e avaliados em seminários de investigação educacional, incluindo intervenções didáticas implementadas na EPE e no 1º CEB (cf. Sá, 2013, 2014). Tivemos em conta apenas os projetos que cruzavam o ensino da LP com o de outras áreas curriculares (cf. Anexo 1).

Recorremos a uma metodologia qualitativa, associada à análise documental para recolha de dados (incidindo sobre os relatórios dos projetos), que depois foram objeto de análise de conteúdo.

### 3.1 Caracterização dos projetos

Na Tabela 1, apresentamos os resultados da primeira fase de análise, em que procurámos caracterizar os projetos, tendo em conta as interações que pressupunham:

**Tabela 1. Interações pressupostas pelos projetos analisados**

Contexto	Natureza da interação			
	<i>Conhecimento do Mundo</i>	<i>Matemática</i>	<i>Expressões</i>	<i>Formação Pessoal e Social</i>
Educação Pré-Escolar	4 projetos	1 projeto	1 projeto	4 projetos
1º Ciclo do Ensino Básico	3 projetos	-----	1 projeto	-----

A sua leitura revela-nos que há mais interações no caso da EPE, com predominância para o Conhecimento do Mundo e a Formação Pessoal e Social. No 1º CEB, predominava a relação com o Estudo do Meio. É ainda de referir que a área de Formação Pessoal e Social não existe neste nível de escolaridade.

Até ao momento, houve apenas um projeto que contemplou a Matemática, o que é justificado pelas dificuldades que os estudantes têm em todas as unidades curriculares desta área científica ou a ela associadas (por exemplo, a didática da Matemática). O mesmo acontece com a área das Expressões, à qual são normalmente associadas atividades destinadas a preencher os tempos mortos.

### 3.2 Competências desenvolvidas

Numa segunda fase de análise destes projetos, procurámos identificar e caracterizar o seu contributo para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita.

Na Tabela 2, apresentamos os resultados da análise dos projetos desenvolvidos na EPE:

**Tabela 2. Competências desenvolvidas pelos projetos de Educação Pré-Escolar**

Projeto	Oralidade		Leitura		Escrita	
	Consciência fonológica	Interação verbal	Decifração	Compreensão	Tentativas de escrita	Escrita compositiva
P1		MF 26 MF 27 MF 28 MF 30		MF 16 MF 23		
P2		MF 26 MF 27 MF 28 MF 30		MF 16 MF 23		
P3		MF 26 MF 27 MF 28 MF 30		MF 16 MF 23		
P4	MF 1 MF 2 MF 3 MF 7 MF 8			MF 26		

P5		MF 26 MF 27		MF 16 MF 23	MF 18	MF 19
P6		MF 26 MF 27		MF 16 MF 23		
P7		MF 26 MF 27 MF 28 MF 30		MF 16 MF 23		
P8		MF 26 MF 27 MF 28 MF 30		MF 16 MF 23		
P9		MF 26 MF 27		MF 16		

Antes de mais, convém referir que os códigos incluídos na tabela correspondem às metas de aprendizagem formuladas para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (cf. Anexo 2).

A leitura da tabela permite-nos concluir que, nestes projetos, a interação entre a língua portuguesa e outras áreas curriculares permitiu desenvolver competências relacionadas com o domínio da língua materna.

Constata-se que a comunicação oral foi privilegiada em relação à comunicação escrita. No que diz respeito a esta última, quase não se abordou a vertente da expressão/produção. No âmbito da oralidade, trabalhou-se muito pouco o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na Tabela 3, apresentamos os resultados da análise dos projetos desenvolvidos em contextos de 1º CEB:

**Tabela 3. Competências desenvolvidas pelos projetos de 1º Ciclo do Ensino Básico**

Projeto	Oralidade		Leitura		Escrita	
	Consciência fonológica	Interação verbal	Decifração	Compreensão	Tentativas de escrita	Escrita compositiva
P15	O3 – 1			LE3 – 6 LE3 – 8 EL – 22		LE3 – 14 LE3 – 15 LE3 – 17 LE3 – 18 LE3 – 20
P19	O4 – 1			LE4 – 6 LE4 – 7 LE4 – 8 LE4 – 9 LE4 – 10 EL4 - 24		LE4 – 15 LE4 – 16 LE4 – 19 LE4 – 20

P20	O4 – 1		LE4 – 6 LE4 – 7 LE4 – 8 LE4 – 9 LE4 – 10 EL4 - 24		LE4 – 15 LE4 – 16 LE4 – 20
P24	O3 – 3		LE3 – 6 LE3 – 8 LE3 – 10 EL3 – 21 EL – 22		LE3 – 14 LE3 – 15 LE3 – 16 LE3 – 18 LE3 – 20

Também nesta tabela figuram códigos que correspondem a metas curriculares de Língua Portuguesa para o 1º CEB e a descritores de desempenho a elas associados (cf. Anexo 3).

A leitura da tabela permite-nos concluir que, nestes projetos, a interação entre a língua portuguesa e outras áreas curriculares também permitiu desenvolver competências relacionadas com o domínio da língua materna.

Constata-se ainda que a comunicação escrita foi privilegiada em relação à comunicação oral. No que diz respeito à leitura, apostou-se bastante na compreensão, sobretudo na identificação das ideias principais dos textos. No que toca à escrita, trabalhou-se bastante a escrita compositiva, o que é compreensível, dado os projetos terem sido desenvolvidos com alunos a frequentar o 3º ano de escolaridade. Deu-se quase tanto relevo à escrita compositiva como à compreensão na leitura.

Se comparamos os resultados patentes nas duas tabelas, verificamos ainda que, em ambos os tipos de contextos:

- Se trabalhou sobretudo a interação verbal, valorizando-se pouco a consciência fonológica, apesar de esta ser considerada como essencial para o desenvolvimento de competências em leitura e escrita, com particular destaque para a decifração/descodificação e a correspondência grafema-fonema/ortografia (cf. Sá, 2015a, 2015b);
- Se privilegiou a compreensão na leitura; no caso da EPE, isso acontece porque os estudantes consideram que ensinar a decifrar é incumbência do 1º CEB; neste contexto, é de referir que apenas trabalhámos com turmas do 3º e 4º ano de escolaridade;
- Na EPE, quase não se trabalhou a escrita, porque esta é vista como uma responsabilidade do 1º CEB.

#### 4 CONCLUSÕES

A meta-análise destes projetos permite-nos concluir que é possível levar as crianças a adquirir conhecimentos noutras áreas curriculares e simultaneamente desenvolver nelas competências em oralidade-leitura-escrita. Deste modo, comprova-se que é possível operacionalizar (e rentabilizar) a transversalidade da língua portuguesa, inclusive na EPE.

Ao conceber, implementar e avaliar estes projetos, as educadoras/professoras estagiárias tomaram consciência da necessidade de operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa articulando o seu ensino/aprendizagem com o de outras áreas curriculares. O facto de a conceção e implementação dos projetos envolverem as educadoras e professoras cooperantes (que podem participar na sua avaliação, se quiserem fazê-lo) leva-as também a verificar que tal é possível.

Pudemos igualmente verificar que é imprescindível promover a interação entre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa e áreas como a Matemática e as Expressões, tanto na EPE como no 1º CEB.

À semelhança do que aconteceu com a análise de todos os projetos (incluindo os que se focavam essencialmente no ensino da língua portuguesa), deste estudo podemos concluir que é preciso insistir mais no trabalho em torno:

- Da oralidade formal, inclusive criando instrumentos para avaliar (de modo formativo e/ou sumativo) o desempenho das crianças e fazer o diagnóstico das suas competências neste domínio (cf. Sá & Luna, 2016);

- Da análise da estrutura característica de tipos/géneros textuais com que nos confrontamos diariamente e na utilização desses conhecimentos em contexto, para desenvolver competências em compreensão na leitura (cf. Sá, 2015c) e em escrita compositiva, mas também na oralidade; é de referir que as outras áreas curriculares têm os seus próprios tipos/géneros textuais (como, por exemplo, o relatório associado ao ensino experimental das ciências);

- Da escrita compositiva, com particular destaque para a revisão dos textos (feita pelo próprio ou por outrem – professor e/ou pares) e a respetiva reescrita para melhoria.

Desta forma se comprova que uma meta-análise é também uma oportunidade de reflexão antes, durante e após a ação.

## REFERÊNCIAS

- Buescu, M. H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português do Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, M. H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372: Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>
- Sá, C. M. (org.) (2013). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (org.) (2014). *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: UA Editora (Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2) [ISBN: 978-972-789-419-2]. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>
- Sá, C. M. (2015a). Literacia emergente e passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber&Educar*, 20, 84-95. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.152>
- Sá, C. M. (2015b). Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação. *Saber&Educar*, 20, 118-125. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.153>
- Sá, C. M. (2015c). Desenvolvimento de competências de compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar. Metas curriculares e didática da leitura no Ensino Básico. *Exedra [Número temático – Didática do Português: Investigação e Práticas]*, 151-194.]
- Sá, C. M. & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 5. Aveiro: UA Editora.
- Silva, I. L. da (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Rio Tinto: Edições ASA.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Identificação dos projetos

P1 – Carina de Loureiro Capela. *Literatura infantil e promoção da amizade.*

P2 – Cátia Sofia Soares de Carvalho – *Literatura infantil e Formação Pessoal e Social: O mundo dos medos.*

P3 – Cátia Inês Teixeira Pinheiro – *Compreensão na leitura e construção da identidade.*

P4 – Filipa Catarina Dias da Silva – *Expressão Musical e desenvolvimento da compreensão na leitura: A leitura tem sons.*

P5 – Andreia Filipa Morais Osório – *Conto tradicional, literatura infantil e Conhecimento do Mundo. O ser humano e os outros animais.*

P6 – Elisabete Filomena Valente Amaral – *Papel dos textos na construção do Conhecimento do Mundo. Os meios de transporte na vida do ser humano.*

P7 – Ana Cristina da Silva Pepolim – *Compreensão na leitura e educação ambiental na Educação Pré-Escolar. As estações do ano e suas alterações.*

P8 – Ana Patrícia da Silva Carvalho – *Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar.*

P9 – Ivete Marisa Gonçalves Teixeira – *Provérbios e matemática na Educação Pré-Escolar.*

P15 – Susana Cristina de Figueiredo Ferreira – *Leitura e educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico. Boas práticas ambientais.*

P19 – Daniela Filipa de Azevedo Ferreira – *Texto narrativo e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico.*

P20 – Joana Catarina de Azevedo Ferreira – *Poesia e ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico.*

P24 – Janeth Ferreira Sousa – *Banda desenhada, leitura e escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.*

### Anexo 2 – Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010)

#### Linguagem oral e abordagem à escrita

##### Consciência fonológica

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança produz rimas e aliterações.

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança segmenta silabicamente palavras.

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói palavras por agregação de sílabas.

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança suprime ou acrescenta sílabas a palavras.

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança isola e conta palavras em frases.

##### Reconhecimento e escrita de palavras

Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

Meta Final 12) No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita (e.g.: lápis, caneta).



### Domínio das convenções gráficas

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto.

Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

### Compreensão de discursos orais e interação verbal

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.

## **Anexo 3 – Metas curriculares de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo do Ensino Básico (2012)**

### Oralidade 3

#### *1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.*

1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.
2. Identificar informação essencial.
3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.

#### *3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.*

1. Adaptar o discurso às situações de comunicação.
2. Recontar, contar e descrever.
3. Informar, explicar.
4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.
5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício “mostra e conta”: por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha).
6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.

Leitura e escrita 36. *Ler textos diversos.*

1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada.

8. *Organizar os conhecimentos do texto.*

1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 300 palavras.

2. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas.

3. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.

4. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.

10. *Monitorizar a compreensão.*

1. Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário.

12. *Desenvolver o conhecimento da ortografia.*

1. Indicar, para as relações fonema – grafema e grafema – fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o 23

13. *Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.*

1. Identificar e utilizar o hífen.

2. Identificar e utilizar os seguintes sinais auxiliares de escrita: travessão (no discurso direto) e aspas.

3. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto de exclamação; dois pontos (introdução do discurso direto).

4. Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos *rr* e *ss*.

14. *Planificar a escrita de textos.*

1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.

15. *Redigir corretamente.*

1. Utilizar uma caligrafia legível.

2. Usar vocabulário adequado.

3. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.

16. *Escrever textos narrativos.*

1. Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: *quem, quando, onde, o quê, como*.

2. Introduzir diálogos em textos narrativos.

17. *Escrever textos informativos.*

1. Escrever pequenos textos informativos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão.

20. *Rever textos escritos.*

1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.

2. Verificar a adequação do vocabulário usado.

3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.

# A PLURIDOCÊNCIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UTOPIA OU ESTRATÉGIA DE LIDERANÇA PEDAGÓGICA DISTRIBUÍDA?

Soraia Pinho, Cláudia Neves

Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes (PORTUGAL), [soraiaapinho@hotmail.com](mailto:soraiaapinho@hotmail.com)  
Universidade Aberta (PORTUGAL), [Claudia.Neves@uab.pt](mailto:Claudia.Neves@uab.pt)

## Resumo

A investigação que se apresenta, de cariz polémico, mas pertinente e atual, transpõe as fronteiras do instituído, dialoga de perto com a mudança e inovação e abre portas a uma transição possível entre o que é e o que *pode ser* na esfera da Educação. Este estudo baseia-se na aplicação de uma proposta de mudança e inovação na gramática organizacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja tradição assenta no regime de monodocência, com laivos de monodocência coadjuvada.

O desafio lançado concretiza a implementação da pluridocência neste nível de ensino, através de uma combinação entre os pressupostos da organização do processo de ensino por turmas contíguas e a conceção da sua organização por Equipas Educativas.

Pretende-se aferir os efeitos da reorganização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico em regime de pluridocência e da constituição de equipas educativas neste nível de ensino no sucesso educativo dos alunos, na melhoria das práticas letivas, na consolidação de práticas colaborativas de liderança pedagógica, no acréscimo da participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e na suavização da transição dos alunos entre ciclos de ensino.

Trata-se de um estudo empírico de natureza qualitativa, desenvolvido numa metodologia de investigação-ação participativa, marcada por momentos cíclicos e contínuos de planificação, ação, observação e reflexão, ao longo dos quais se pretende que a equipa docente envolvida analise e reflita colaborativamente acerca da prática educativa desenvolvida e se permite que tome as decisões necessárias à sua melhoria contínua e continuada, de forma partilhada.

Palavras-chave: Equipa Educativa, sucesso educativo, colaboração, mudança/inovação.

## Abstract

The research we present, of polemical nature, but relevant and current, goes beyond the frontiers of the set, dialogues closely with change and innovation and opens doors to a possible transition between what *is* and what *can be* in the sphere of Education. This study is based on the application of a proposal for change and innovation in organizational grammar of the 1st Cycle of Basic Education, whose tradition is based on a single teacher system, with hints of a single teacher assisted.

The challenge launched realizes the implementation of multi-disciplinary education at this level of education through a combination of organizational assumptions of the teaching process by contiguous classes and the design of its organization by educational teams.

It is intended to assess the effects of the reorganization of school work in the 1st Cycle of Basic Education on a multi-disciplinary regime and the establishment of educational teams in the educational success of students, in the improvement of teaching practices, in the consolidation of collaborative practices of educational leadership, in the increase of the participation of parents in the school life of their children and in smoothing the transition of students between educational cycles.

It is an empirical qualitative study, developed on a participatory action-research methodology, marked by cyclical and continuous moments of planning, action, observation and reflection, along which it is intended that the teaching team involved analysis and think collaboratively about the developed educational practice and is allowed to make the necessary decisions for its continuous and sustained improvement, in a shared manner.

Keywords: Educational Team, educational success, collaboration, change/innovation.

## INTRODUÇÃO

Embora no nosso país a organização do trabalho escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em regime de monodocência possua uma tradição histórica que remonta ao Estado Novo, sendo o professor primário visto como referência científica e moral por toda a comunidade (Nóvoa, 1995), à medida que “as políticas educativas foram fazendo o seu percurso contribuindo para a reconfiguração do regime e da cultura profissional do 1.º Ciclo” (Vale & Mouraz, 2014:96), possibilitaram a emergência de outros conceitos que marcam a controvérsia que envolve a “gramática escolar” do 1.º CEB e lançam o debate entre os teóricos.

A defesa do regime de monodocência no 1.º CEB conta com a apologia de alguns autores que, sustentados nas teorias do desenvolvimento na infância, defendem a especificidade afetivo-emocional do 1.º CEB e acentuam a premência da integração dos saberes na formação integral dos alunos nesta faixa etária (Roldão, 2000). Para Mouraz (1998), esta organização permite considerar plenamente adquirida a integração curricular, “porquanto os/as docentes, titulares únicos/as, iam gerindo o tempo das aprendizagens consoante lhes parecia mais importante e fazendo as integrações necessárias entre os saberes da Língua Portuguesa, da Matemática, do Estudo do Meio e das expressões” (Vale & Mouraz, 2014:96).

Não obstante, a partir da Reorganização Curricular, com a agregação de escolas de diferentes níveis de ensino, surge um movimento de defesa de uma monodocência coadjuvada, propiciadora de maior colaboração entre docentes do 1.º e 2.º ciclos de ensino, principalmente nas áreas de expressão, “contribuindo para a integração de outros atores e de outras práticas letivas coadjuvadas por outros/as profissionais, nas salas do 1.º CEB e nas aprendizagens dos/as estudantes” (Vale & Mouraz, 2014:95). Pereira (2010), acerca da política de implementação do Programa da “Escola a Tempo Inteiro”, com a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º CEB, defende mesmo que pode ser considerada uma das “alterações mais relevantes, nas últimas décadas, na escola básica do nosso país” (Pereira, 2010:223), correspondendo a “um marco significativo no desmantelar do regime de monodocência, apanágio do 1.º CEB, e na sua substituição por um regime de monodocência coadjuvada” (Vale & Mouraz, 2014:99).

Em defesa desta estratégia de organização do trabalho escolar, Vasconcelos (2009) esclarece que

A organização com professores mais especializados não impede a criança de ter 2 professores de referência, um para a área das “Letras”, outro das “Ciências”. Estes professores são coadjuvados por professores de outras especialidades, nomeadamente as artes ou a educação física, sendo que o professor titular de turma faz a gestão do currículo, de modo a não compartimentar saberes (Vasconcelos, 2009:95).

Introduz-se, assim, a noção de vários docentes responsáveis pelo desenvolvimento curricular de uma turma, ainda que dependentes de uma gestão curricular que fica exclusivamente a cargo do docente titular de turma (CNE, 2009), deixando transparecer a ideia destes especialistas como meros executores de uma pedagogia alheia e adensando a controvérsia.

Surge, então, a necessidade de aprofundar mais o conceito e enquadrar melhor a prática da monodocência coadjuvada, em virtude da institucionalização deste regime não se ter configurado como condição suficiente para alterar significativamente as práticas dos docentes, nem para evitar o insucesso (Roldão, 2000). Roldão (2009) propõe uma aceção de monodocência coadjuvada mais aproximada daquilo que entendemos por pluridocência, quando idealiza

um modelo mais interessante e mais flexível assente em “equipas multidisciplinares”, consistentemente lideradas, constituídas por professores especialmente vocacionados para a difícil tarefa de iniciar as crianças no domínio das literacias basilares [...] e professores mais orientados para o conhecimento disciplinar, embora ainda integrado (Roldão, 2009:124).

A este nível, na sequência do modelo proposto por Roldão (2009), optamos pela apresentação de um regime de pluridocência concordante com a definição de equipa educativa apresentada por Arturo de la Orden (n.d.), representando “o sistema (...), no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa instrucional de um grupo de alunos” (Formosinho & Machado, 2008:12).

Assumimos, desta forma, na nossa investigação um conceito de pluridocência no 1.º CEB que se sustenta na corresponsabilização das docentes da equipa educativa, numa liderança pedagógica distribuída, na tomada de decisões partilhada, na colaboração e na construção de uma visão partilhada da missão da escola e do ensino, características normalmente associadas às comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012).

Conscientes de que “falta percorrer algum caminho para que as experiências de trabalho pedagógico colaborativo se efetivem de forma a potenciar aprendizagens entre os/as alunos/as mais enriquecedoras e significativas” (Vale e Mouraz, 2014:102), desenvolvemos o projeto de investigação que se descreve sucintamente no presente artigo, ao longo do ano letivo 2015/16, estando prevista a sua continuação e conclusão em 2016/17.

O estudo pretende dar resposta às seguintes questões de partida: *i) Poderá a (re)organização do trabalho escolar no 1.º CEB, em regime de pluridocência, contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes envolvidos, para a promoção de culturas profissionais reflexivas e colaborantes e para a melhoria da qualidade do ensino?; ii) Será que a (re)organização do trabalho escolar em pluridocência contribui significativamente para a promoção da melhoria dos resultados escolares dos alunos participantes e para a facilitação da sua transição entre ciclos de ensino?; iii) Qual o contributo da metodologia de investigação-ação participativa, concebida como estratégia de construção colaborativa de conhecimentos teórico-práticos, na promoção de uma educação para todos os alunos?*

Na primeira parte da presente comunicação efetua-se uma breve revisão da literatura, na qual se apresentam os paradigmas teóricos que servem de referência e suporte às opções teóricas e metodológicas tomadas e de enquadramento aos resultados obtidos e à formulação das conclusões.

De seguida, na segunda parte, descreve-se a metodologia de investigação seguida, com a apresentação dos fundamentos metodológicos da investigação, dos participantes no estudo, dos instrumentos de recolha de dados utilizados e das técnicas de tratamento de dados usadas.

Por último, apresentam-se alguns resultados provisórios, uma vez que a investigação ainda se encontra em desenvolvimento e não existem, por agora, conclusões finais. Não obstante, vislumbram-se já resultados intermédios a relevar, meritórios de apresentação, análise e discussão, ainda que sem caráter vinculativo, nomeadamente, a aceitação muito favorável dos intervenientes face ao projeto investigativo, a evolução bastante positiva dos resultados académicos dos alunos e o nível elevado de coesão, de colaboração e de liderança pedagógica partilhada estabelecido pela Equipa Educativa.

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

A melhoria da qualidade em Educação constitui uma das temáticas mais abordadas, analisadas, discutidas e estudadas por todos os quadrantes e níveis de intervenção educativa, desde os decisores políticos e professores, até aos investigadores e aos interessados por estas questões, especialmente a partir da publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 48/86, de 14 de outubro), da *Reorganização do Curricular do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de maio) e da operacionalização da política da “*Escola a Tempo Inteiro*” (Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto).

Esta temática abrange diversas dimensões fulcrais da complexidade da Educação, designadamente: a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, a melhoria na qualidade e eficácia do ensino ministrado, a instituição de práticas colaborativas e reflexivas entre docentes, a suavização da transição entre ciclos de ensino e o debate acerca dos modelos de organização do processo de ensino no 1.º Ciclo, entre outras.

A preocupação com as problemáticas mencionadas encontra-se na ordem do dia, para todos aqueles que se dedicam às causas da Educação, em parte como (con)sequência das sucessivas exigências e pressões que a mutabilidade constante da sociedade contemporânea de globalização canaliza para as organizações escolares (Bolívar, 2012; Fernandes, 2000; Venâncio & Otero, 2002), mas também devido à incessante busca pela melhoria da qualidade e eficácia dos serviços prestados por estas instituições educativas (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003) e, principalmente, pela preocupação generalizada com as causas das taxas de insucesso académico e abandono escolar que subsistem,

nomeadamente nos anos subsequentes à transição de nível/ciclo de ensino (Abrantes, 2005; CNE, 2009).

Recentemente, com a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril), reacendeu-se a discussão com o reforço da orientação da política educativa no sentido da promoção de uma Escola Pública de qualidade, capaz de dar resposta à heterogeneidade social, económica, cultural e académica da população discente da atualidade (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016), de forma contextualizada. É, assim, revisitado o conceito de escola democrática enquanto garantia de “igualdade de acesso e de sucesso de todas as crianças e jovens”, reforçando a responsabilidade inerente a esta organização de “dar a cada um segundo as suas necessidades e exigir de cada um segundo as suas possibilidades” (Formosinho & Machado, 2016:19) e realçando a “urgência de um compromisso nacional” na preparação dos discentes para as “novas exigências de uma sociedade do conhecimento e da competitividade” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, Preâmbulo).

Perante tais conjeturas, persiste e agudiza-se a responsabilidade e necessidade das organizações educativas, no âmbito do reforço da sua progressiva autonomia, encontrarem soluções inovadoras para os impasses com que se deparam, enquanto organismos aprendentes e em adaptação e (re)organização constante ao contexto que determina o objetivo da sua existência (Bolívar, 2012; Fullan, 2007), cumprindo a sua missão primordial de contribuir, como coconstrutoras, para o desenvolvimento integral dos cidadãos do futuro (CNE, 2009; Roldão, 1999).

A postura (re)formadora e transformadora a que aludimos consubstancia-se numa perspetiva de desenvolvimento do Sistema Educativo numa lógica de *bottom-up*, isto é, partindo do centro nevrálgico de toda a atividade educativa, a sala de aula, e concretizado através do empenho, motivação e colaboração entre os docentes da organização escolar, com propósito e intencionalidade, atendendo às especificidades do contexto em que se inserem e da individualidade dos seus alunos, para que *nenhum aluno seja deixado para trás* (Fullan, 2007; Leithwood, n.d).

Impõe-se, cada vez mais, uma mudança no modelo organizacional da escola, instituindo uma gramática escolar que se caracterize pela diversificação e flexibilização curricular, organizacional e pedagógica, sob a égide de uma liderança transformadora capaz de mobilizar os atores educativos na construção de uma nova cultura escolar aprendente, que evolui e melhora através do esforço concertado e da responsabilidade partilhada entre todos os intervenientes, abarcando os diferentes níveis micro, meso e macro do Sistema Educativo (Formosinho & Machado, 2016).

Concomitantemente evidencia-se a necessidade de implementação de metodologias e estratégias educativas alternativas e criativas de promoção do sucesso educativo para todos os alunos e para cada um deles em particular, planeadas e desenvolvidas por equipas educativas coesas e ambivalentes, articulando harmoniosamente as diferenças existentes no seio das turmas, de forma a atenuá-las, contribuindo para que, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (1999), “se tornem mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e se mantenham diferentes naquilo em que seria legítimo tornarem-se iguais” (Roldão, 2009: 106).

Neste âmbito, surgem novas propostas de organização pedagógica dos tempos e dos espaços de ensino, que pretendem romper os limites que fixam a turma “como célula básica de organização pedagógica e curricular da escola” (Formosinho & Machado, 2016: 20).

Uma dessas propostas assenta na organização do ensino por turmas contíguas, ou seja, “turmas que partilham um número substancial de professores (um núcleo duro) e um horário semelhante e têm o mesmo Conselho de Turma(s), podendo igualmente ter o mesmo Diretor de Turma” (2016: 30). Neste modelo de organização, a um conjunto de professores é alocado um grupo mais alargado de alunos (2 a 3 turmas), “de modo a fomentar o trabalho colaborativo para potenciar a gestão e desenvolvimento das atividades de diversificação curricular” (ibidem), devendo ser sincronizada a distribuição do serviço docente e a organização dos horários letivos para permitir a realização de atividades conjuntas.

Um outro modelo de organização do processo de ensino propõe a constituição de Equipas Educativas, a cargo das quais fica um conjunto de alunos bastante mais alargado (equivalente a 4 a 7 turmas). Na organização por Equipas Educativas “é a equipa docente a célula base de organização da escola e nela se baseia a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a organização dos horários escolares” (Formosinho & Machado, 2016: 30). Esta equipa docente “trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e monitoriza

sistematicamente as aprendizagens” (p. 31). A gestão do currículo, do tempo e do espaço de ensino, bem como a organização temporária dos subgrupos flexíveis de alunos por níveis de aprendizagem e sua avaliação são da responsabilidade da Equipa Educativa.

Ambas as propostas visam “constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración” enquanto “dispositivo para aprender y resolver problemas” (Bolívar, 2016: 9), rompendo decisivamente com o isolamento docente ainda “predominante en las escuelas: cada uno en su aula, com su grupo y sus tiempos” (p. 10), principalmente visível ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É necessário, pois, “explorar los márgenes del modelo organizacional establecido, donde otros espáacios y tempos son necesarios tanto para incrementar el éxito educativo como para el aprendizaje docente” (p. 11).

Contudo, a complexidade da abordagem das questões relativas ao sucesso educativo dos alunos não se esgota na mudança do modelo de organização do processo de ensino, nem se confina à adoção de práticas de ensino e culturas de escola colaborativas por parte das equipas docentes. Decorrem e dependem, grandemente, da interligação das contingências organizacionais e curriculares acima descritas com o interesse, empenho e motivação dos discentes no seu processo de aprendizagem, a montante, e o papel fundamental que os pais e encarregados de educação e o ambiente familiar desempenham enquanto facilitadores da sua aprendizagem, a jusante (Candeias, Rebelo & Oliveira, 2008).

Existem evidências empíricas, que indiciam que os hábitos, estilos e condições socioeconómicas do seio familiar, a zona de residência e as atitudes familiares face à escola, a par do acompanhamento do processo de aprendizagem por parte dos pais se relacionam, positiva ou negativamente, com o rendimento académico dos alunos (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). A participação na vida escolar e a intervenção destes atores nos processos de tomada de decisão acerca do percurso escolar dos seus educandos é um dos aspetos fulcrais e de valor acrescido para a melhoria das condições de sucesso académico de cada um dos alunos (Bolívar, 2012).

Outro aspeto que se encontra associado ao (in)sucesso académico dos alunos, e que constitui uma das preocupações da investigação em curso, é a transição entre ciclos de ensino (Abrantes, 2005). Baseado nos dados relativos às taxas de retenção emanados pelo Ministério da Educação, Abrantes (2005), concluiu que

Os anos de escolaridade críticos [em termos de retenções] são o 2.º, o 5.º e o 7.º. O 2.º é compreensível dado não existir retenção no precedente. Mesmo assim os níveis atingidos são muito preocupantes. Porém, os restantes revelam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Isto significa que estamos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição (Abrantes, 2005: 36).

Importa, pois, reavivar o conceito de *transição ecológica*, no sentido que esta ocorre “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada” em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou de ambos (Zabalza, 2004: 10). A transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico constitui, desta forma, uma *transição ecológica*, na qual, para além da mudança de estabelecimento de ensino, se operam alterações significativas nas regras do contexto escolar, nas relações com os pares e professores, no número de disciplinas e no regime de docência (Correia & Pinto, 2008; Gutman & Midgley, 2000).

Estas profundas alterações, no início da puberdade, assumem especial interesse e preocupação, uma vez que tanto podem constituir um desafio aliciante para os alunos, como podem representar uma ameaça e desencadear *stresse escolar* (Pereira & Davide, 2005). Equacionar os dois lados da “moeda” torna-se pertinente, de forma a compreender melhor as condicionantes que suscitam a diminuição do rendimento académico, do interesse e da motivação para a aprendizagem por parte dos alunos e o surgimento de problemas comportamentais e emocionais na transição de ciclo (Gomes & Carvalho, 2007), para que se possa atuar preventivamente sobre elas.

O conhecimento de que existem diversos fatores facilitadores de uma transição harmoniosa, poderá contribuir para uma compreensão mais alargada das estratégias a adotar na organização do processo de ensino e na prática letiva diária para desenvolver, nos alunos, as competências fundamentais para lidar com as transições ao longo da sua vida.

Face à subjetividade e complexidade dos processos educativos e das dimensões abarcadas pelas temáticas revisitadas, retomamos a ideia que norteia o presente artigo e fundamenta a nossa investigação: a necessidade urgente de uma mudança na “gramática secular da escola” (Alves,

Formosinho & Verdasca, 2016: 13), nomeadamente, em algumas das suas variáveis. Operacionalizar algumas alterações no “modo de organizar os grupos de alunos em turmas”, na “forma de alocar os professores aos alunos”, no “modo de gerir os tempos e/ou os espaços de ensino e aprendizagem” e nos “modos de trabalhar dos professores (e dos alunos)” pode revelar-se potenciador de efeitos positivos nos “modos de aprender dos alunos (e dos docentes)” (ibidem) e conducente ao surgimento de uma Escola para o século XXI.

## **2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. Fundamentos metodológicos**

A complexidade e subjetividade intrínseca que envolve o estudo dos processos de mudança e inovação educativa, da (re)organização do trabalho escolar, das perceções e representações dos docentes acerca das mudanças operadas na prática e do seu desenvolvimento profissional e dos processos de análise e reflexão dos resultados obtidos, numa dinâmica de melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos, aponta para questões epistemológicas e metodológicas específicas compatíveis com a abordagem qualitativa, na qual se integra a investigação em curso.

O nosso estudo enquadra-se nos pressupostos da metodologia de Investigação-ação (investigação praxeológica), uma vez que nos encontramos a intervir diretamente sobre uma realidade educativa, de forma sistemática e refletida, acompanhada por procedimentos investigativos, alterando o funcionamento do contexto real, com o propósito de compreender os efeitos dessa transformação na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008).

O caráter eminentemente participativo, interativo e cooperativo da Investigação-ação em curso, propicia o estabelecimento e desenvolvimento de relações de colaboração sólidas entre todos os participantes na situação, na qual todos os atores participam, no mesmo plano de intervenção, na tomada de decisões acerca do decurso da investigação, na ação e na reflexão, cultivando a responsabilização e compromisso de todos na condução da investigação, na mudança e melhoria das práticas e na construção de significados coletivos acerca da Educação (Máximo-Esteves, 2008).

Outro aspeto de grande relevância para a utilização da metodologia da Investigação-ação participativa no nosso estudo, prende-se com o facto do conhecimento construído e/ou adquirido poder ser imediatamente aplicado, proporcionando o início imediato de ciclos sucessivos de melhoria das estratégias metodológicas e organizacionais utilizadas e das opções pedagógicas tomadas, permitindo a sustentabilidade da sua eficácia (Máximo-Esteves, 2008).

### **2.2. Participantes no estudo**

A nossa investigação desenvolve-se num contexto escolar urbano, numa Escola Básica do 1.º Ciclo de Portimão, e envolve 68 alunos de três turmas de 3.º ano de escolaridade, com um nível de sucesso académico inicial suficiente e uma elevada heterogeneidade a nível académico, cultural, social, económico e linguístico. As três turmas integram, no total, nove alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente, 5 dos quais usufruem de Currículo Específico Individual (art.º 21.º do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), 3 deles beneficiam de Programas Educativos Individuais (art.º 8.º do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e um aluno encontra-se abrangido pela Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto (Regime Especial de Proteção de Crianças e Jovens com Doença Oncológica).

O núcleo operacional desta investigação-ação são as três Docentes Titulares das turmas envolvidas que pertencem ao Quadro do Agrupamento de Escolas e possuem especialização nas três disciplinas nucleares, apresentando já um trabalho continuado e consolidado na carreira docente e na instituição educativa que constitui o contexto do estudo. Estas docentes manifestaram elevado interesse e motivação em participar na implementação desta mudança na organização do processo de ensino, condições que são determinantes para a melhoria da eficácia do ensino (Darling-Hammond, 2000; Seidl & Shavelson, 2007). As três Docentes Titulares das turmas permutam a lecionação das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, numa dinâmica de trio pedagógico.

A organização do projeto investigativo denominado “Professor no Plural” obedeceu a uma lógica de interligação contínua e continuada dos saberes das diferentes disciplinas do Currículo, bem como à manutenção da ligação afetivo-emocional dos alunos à Docente Titular de Turma, aspetos que determinam a especificidade atribuída a este ciclo de ensino (Roldão, 2000; Roldão, 2009).

Para além destas três Docentes, integram esta Equipa Educativa mais seis docentes, duas das quais de outros níveis/ciclos de ensino, nomeadamente a Docente responsável pela Expressão e Educação



Musical (2.º Ciclo) e a Docente responsável pela Oferta Complementar – TIC – “Iniciação da Programação no 1.º Ciclo” (3.º Ciclo e Secundário). As restantes quatro Docentes são responsáveis pela leção do Inglês (Grupo de recrutamento 120), pela Expressão Plástica e Físico-Motora (1.º Ciclo) e pelo acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais (Educação Especial).

A Equipa Educativa reúne semanalmente para planificar a ação educativa, integrada e transversalmente, para analisar e refletir sobre os efeitos da mesma no desenvolvimento académico dos alunos, para planejar colaborativamente estratégias de melhoria da prática letiva e dos resultados escolares e para reestruturar a linha de ação pedagógica.

Por último, os pais e encarregados de educação dos alunos envolvidos também são participantes neste estudo. Para além de contribuírem com as suas opiniões e sugestões recolhidas através de inquérito por questionário, participaram com bastante interesse nas duas sessões de análise e reflexão acerca do projeto investigativo, promovidas pela investigadora, das quais surgiram algumas sugestões relevantes que foram ponderadas no desenrolar do plano de ação.

### 2.3. Instrumentos de recolha de dados

No que respeita à recolha dos dados, esta é realizada de forma flexível e variada para possibilitar aceder a um leque mais abrangente de informações, que consigam captar a complexidade e multidimensionalidade dos processos e ações em estudo, para além de se salvaguardar a abertura necessária ao recurso a outros instrumentos, para além dos previstos inicialmente (Herr & Anderson, 2015).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada (individual e focalizada em grupo), a observação (participante) e a análise documental, uma vez que possuem as características mais adequadas ao tipo de investigação em desenvolvimento, ao número de protagonistas envolvidos no estudo e à especificidade da sua intervenção, para além de se revelarem as mais apropriadas para a recolha da informação que se pretende analisar.

No âmbito da presente investigação, foi aplicado um questionário à totalidade dos Pais e Encarregados de Educação dos alunos das três turmas (68), no final deste primeiro ano de desenvolvimento do projeto (maio), com o objetivo primordial de recolher informação útil, objetiva, vasta e detalhada acerca das suas representações sobre a mudança na organização do trabalho escolar operada e suas repercussões para o sucesso educativo dos alunos, para a qualidade do ensino e para o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos. De realçar que 80% dos pais e encarregados de educação (58) participaram com interesse nesta recolha de dados fornecendo opiniões bastante pertinentes.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas, individualmente, às Docentes Titulares de Turma das três turmas envolvidas na investigação, no início do 2.º período letivo (fevereiro), com o intuito de conhecer as motivações conducentes à participação no projeto investigativo e analisar/refletir acerca do desenvolvimento do projeto, ao longo do 1.º período letivo, em termos de dificuldades sentidas, mudanças efetuadas e seus efeitos para os participantes (docentes e alunos), bem como dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar na investigação.

Realizou-se também uma entrevista *focus group* que contou com a participação de todas as Docentes que compõem a Equipa Educativa, no final do ano letivo (julho), no sentido de permitir que as participantes pudessem partilhar as suas experiências e pontos de vista acerca do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos. Procurou-se descortinar a natureza do trabalho colaborativo desenvolvido e do ambiente socio-afetivo-emocional vivido pela equipa e refletir acerca das suas repercussões na prática letiva docente, assim como conhecer as representações das docentes participantes acerca do desenvolvimento do projeto investigativo, ao longo do ano letivo, analisando e refletindo sobre pontos fortes e aspetos a melhorar no próximo ano. Este momento de partilha e reflexão possibilitou a confirmação de conjeturas, perceções e informações recolhidas ao longo da investigação, numa perspetiva de triangulação, a partir da análise conjunta das questões mais significativas para a prossecução dos objetivos traçados na investigação.

O estudo contemplou, ainda, a realização de uma entrevista semiestruturada aos alunos (junho), em *focus group*, assumindo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento científico sobre a infância (Almeida, 2009; Oliveira-Formosinho, 2007), valorizando a “voz” das crianças e promovendo a sua participação ativa nos processos que vivenciam. Pretendeu-se conhecer as representações dos

alunos acerca do projeto investigativo e a natureza do ambiente socio-afetivo-emocional vivido por eles ao longo do ano letivo, para além de explorar o desenvolvimento da transversalidade e da natureza globalizante do currículo, do ponto de vista das crianças, e dar-lhes oportunidade de apresentar sugestões de melhoria na organização do projeto investigativo no próximo ano letivo.

Desenvolveu-se, conjuntamente, uma observação participante, de cariz naturalista, nas duas sessões de análise e reflexão acerca do desenvolvimento do projeto “Professor no Plural” (novembro/2015 e junho/2016), dinamizadas pela investigadora com os pais e encarregados de educação, nas quais todos foram convidados a participar, analisar e refletir acerca dos aspetos relacionados com o desenvolvimento da investigação e com o acompanhamento parental do processo de aprendizagem e maturação dos seus educandos, possibilitando a apresentação de propostas de melhoria e reformulação das estratégias implementadas ao longo do ano letivo.

A análise documental conduzida respondeu à necessidade de analisar uma multiplicidade de fontes documentais, produzidas pela escola e pela Equipa Educativa, de características e formatos distintos, de forma cruzada e interligada, no sentido de triangular os dados recolhidos e prevenir o enviesamento das informações obtidas através das restantes técnicas. Os documentos que se analisaram, de forma contínua e sistemática, foram as pautas de avaliação final de período dos alunos participantes, as grelhas de registo dos seus resultados na Avaliação Formativa, os diários de bordo das reuniões semanais de análise, reflexão e planificação conjunta da prática letiva pela Equipa Educativa e as sínteses avaliativas finais de período dos restantes alunos de 3.º ano de escolaridade da escola.

## **2.4. Tratamento dos dados**

O tratamento dos dados recolhidos, atendendo à sua natureza, foi efetuado através da análise de conteúdo das informações obtidas através das entrevistas e da análise documental, do tratamento estatístico dos dados dos inquéritos por questionário e da análise descritiva dos dados resultantes da observação participante, verificando-se a necessidade da sua utilização combinada, na maioria dos casos, para triangulação, validação e fiabilidade dos resultados obtidos.

## **3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS PROVISÓRIOS**

Os dados recolhidos, analisados e tratados ao longo do primeiro ano letivo de desenvolvimento da nossa investigação permitem-nos verificar que a operacionalização desta mudança na organização do processo de ensino, neste contexto específico, potenciou o surgimento de alterações significativas nos protagonistas do estudo, conduzindo ao surgimento de sinergias favoráveis à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

No que concerne ao nível dos resultados dos alunos, os dados analisados permitem-nos testemunhar uma evolução bastante significativa, em todas as disciplinas da Matriz Curricular do 1.º CEB, ao longo do ano letivo 2015/2016. Possibilitam-nos, ainda, verificar que se operou uma melhoria acentuada na qualidade do seu sucesso académico, com a obtenção cada vez mais alargada de níveis de classificação mais elevados, à medida que o ano letivo foi avançando.

O nível de Sucesso atingido pelos alunos juntamente com a melhoria da qualidade dos seus resultados académicos, em todas as disciplinas, demonstra que a organização do trabalho escolar em Equipa Educativa (pluridocência), no 1.º CEB, pode ser um potenciador das capacidades e competências de cada uma das crianças envolvidas e do grupo alargado no seu conjunto.

Se considerarmos que as turmas participantes na investigação se caracterizam por uma elevada heterogeneidade académica, cultural e socioeconómica e que integram o maior número de alunos com necessidades educativas especiais do 3.º ano de escolaridade, com perfis de funcionalidade díspares e problemáticas graves, os resultados atingidos ganham ainda maior peso e relevância para todos os intervenientes.

Por outro lado, tendo como ponto de partida que as três turmas envolvidas constituíam aquelas cujos resultados académicos eram os mais baixos do 3.º ano, chegarmos ao final do ano letivo e terem conseguido igualar a taxa de sucesso dos restantes, constitui um forte indício de que a organização escolar em pluridocência e o contacto dos alunos com uma Equipa Educativa coesa, colaborante, motivada e especializada surtiu o efeito desejado no contexto de implementação da investigação.

No que respeita à Equipa Educativa, podemos aferir, a partir dos dados recolhidos através do Diário de Bordo das reuniões semanais, que a sua grande preocupação se centrou na análise e reflexão conjunta sobre os desempenhos dos alunos, com especial relevo para os seus resultados académicos, seguido do comportamento. Aliada a esta preocupação surgiu um evidente cuidado dos

elementos que constituem a Equipa Educativa no planeamento partilhado de estratégias de melhoria dos resultados académicos dos alunos, para que estes pudessem ultrapassar as dificuldades de aprendizagem detetadas precocemente e recuperar a tranquilidade e estabilidade no seu percurso educativo, na sua construção de conhecimento e no seu desenvolvimento integral.

Evidenciou-se, desta forma, uma atenção redobrada desta equipa docente no desenvolvimento da sua prática letiva e do currículo de forma partilhada, intencional e direcionada para o sucesso educativo de todos os alunos e de cada um deles em particular, em todas as disciplinas/áreas do saber. Este aspeto é reforçado pelo relevo que a Equipa Educativa atribuiu, ao longo do ano letivo, à planificação conjunta das atividades letivas, à organização concertada dos momentos avaliativos formais dos alunos nas diferentes disciplinas e à análise e reflexão acerca da pontualidade dos alunos e à responsabilidade deles na obtenção e utilização do material necessário à execução das tarefas educativas, para que possuam as melhores condições de sucesso.

Na mesma linha, também constituiu foco de preocupação da Equipa Educativa a (re)organização de estratégias específicas para os alunos NEE e o delineamento partilhado de estratégias de melhoria dos comportamentos dos alunos, fortalecendo a ideia de que o grupo docente trabalhou para a obtenção de sucesso educativo para todos os alunos, respeitando a sua individualidade e pessoalidade.

O destaque atribuído a estas dimensões leva-nos a considerar que nos encontramos perante uma Equipa Educativa focada na monitorização contínua e partilhada da evolução da aprendizagem e desenvolvimento integral de todos os alunos participantes na investigação, preocupando-se atempadamente em delinear e estabelecer medidas de superação das dificuldades e de melhoria dos desempenhos, a todos os níveis.

Por outro lado, consideramos importante realçar o cuidado da Equipa Educativa na planificação conjunta, articulada, partilhada e intencional da prática letiva e do desenvolvimento do currículo, nas diferentes disciplinas, procurando manter o caráter transversal, globalizante e integrador da ação pedagógica e das aprendizagens neste nível de ensino. Esta preocupação estendeu-se aos alunos com necessidades educativas especiais, que beneficiam da atenção coletiva dos docentes envolvidos para a sua especificidade, no sentido da construção de conhecimento e desenvolvimento integral de todos os alunos.

O facto de se detetar, pela análise dos dados recolhidos, que se desenvolveu uma análise e reflexão conjunta de todos os aspetos basilares da ação educativa, que se partilharam experiências e saberes e que as decisões e medidas a implementar foram tomadas coletiva e cooperativamente indicia que se começa a construir uma liderança pedagógica partilhada nesta Equipa Educativa e a desenvolver sinergias favoráveis a uma mudança na cultura de escola, potenciando o surgimento de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional.

É de realçar que a equipa educativa dedicou algum do seu tempo aos aspetos que asseguram uma comunicação eficaz com os encarregados de educação acerca do desenvolvimento académico dos seus educandos e da evolução do projeto de investigação, aproximando-os da vida escolar dos seus educandos e dos propósitos e procedimentos do presente estudo, para o qual estes participantes também prestaram o seu indispensável contributo.

Os pais e encarregados de educação constituíram “peça” fundamental na engrenagem do estudo, manifestando uma atitude bastante positiva perante a mudança operacionalizada e uma participação bastante ativa e assertiva nos momentos de recolha de dados. As opiniões e representações defendidas por estes participantes apontam para benefícios consideráveis ao nível do empenho e motivação dos alunos pela aprendizagem, da melhoria dos seus resultados académicos, da eficácia do ensino ministrado, do aumento da motivação das docentes da Equipa Educativa e da melhoria do clima de aprendizagem. Estes participantes revelaram que se sentiram mais aliciados e motivados a participar na vida escolar dos seus educandos para acompanhar de perto o projeto.

No que concerne à “voz” dos alunos, as suas opiniões apontam para uma dinâmica escolar bastante mais aliciante, motivadora e interessante nesta estruturação do trabalho, conducente a um sentimento de maior maturidade e melhor preparação para o futuro. Afirmam preferir a presente organização em pluridocência em relação à monodocência, gostar imenso de todas as docentes que compõem a equipa educativa e sentir um ambiente afetivo-emocional muito positivo entre todos os intervenientes (alunos das três turmas, professoras e pais). Declaram que as atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas foram mais desafiantes, mais diferenciadas e mais adequadas às suas capacidades, possibilitando que todos os alunos melhorassem os seus

desempenhos. Também mencionam que o desenvolvimento do currículo manteve o caráter globalizante e integrador das aprendizagens, através da exploração interdisciplinar das temáticas.

Todos os participantes na investigação (Equipa Educativa, alunos, pais e encarregados de educação) concordam que a metodologia de (re)organização do processo de ensino implementada contribui decisivamente para uma melhor preparação das crianças para a transição de ciclo de ensino, uma vez que se habituam, progressivamente, a metodologias de ensino diversificadas e alargam o seu leque de relações interpessoais, sem contudo perder a estabilidade emocional e a ligação afetiva às suas figuras de referência.

Outro aspeto enunciado para sustentar esta conjectura baseia-se na constatação de um desenvolvimento significativo na autonomia, auto-estima e responsabilidade dos alunos, decorrente desta nova dinâmica escolar, realçado por todos os participantes, incluindo os alunos.

Perante os resultados provisórios obtidos podemos considerar que o modelo de organização do processo de aprendizagem operacionalizado na investigação em curso, ainda que passível de (re)ajustes e melhoramentos, permitiu que o contexto em intervenção percebesse que “uma outra escola é possível e está ao alcance dos educadores e dos professores que estão disponíveis para ler, refletir, interagir, trabalhar de outro modo” (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016: 18). Por outro lado, constituiu uma estratégia privilegiada através da qual a Equipa Educativa pode criar “novas formas de promover o sucesso”, possibilitando que este estivesse ao alcance de todos os alunos participantes e de cada um deles em particular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Interações*, 1, 25-53.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e praticar*. (Coleção Guias Práticos). Porto: Edições ASA.
- Almeida, L. (2009). O Incidente Crítico na Formação e Pesquisa em Educação. In *Educação & Linguagem*, 12(19), 181-200.
- Alves, J. M., Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. (20). 13-18. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação* (16). Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. (20). 7-11. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Candeias, A., Rebelo, N. & Oliveira, M. (2008). *Student's Attitudes Toward Learning and School – Study of Exploratory Models about the Effects of Socio-demographics and Personal Attributes*. Supported by RED – Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, K. & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. In *Aletheia*, 27(1), 7-22.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. In *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-50.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares* (6). (Coleção Ciências da Educação – Século XXI). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Alves, J. M. & Verdasca, J. (2016). (Org.). *Nova Organização Pedagógica da Escola: caminhos e possibilidades*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. (20). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades* (20). Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. 19-38. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4th Edition). New York: Teachers College Press.

- Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). Começar bem... do 4.º para o 5.º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Atores*.
- Gutman, L. & Midgley, C. (2000). The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students During the Middle School Transition. In *Journal of Youth and Adolescence*, 2(29), 223-248.
- Herr, K. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. (2<sup>nd</sup> Edition). New York: SAGE Publications.
- Leithwood, K. (n.d). *Leadership for learning*, visualizado em 29 de janeiro de 2015 em <http://www.youtube.com/watch?v=UWWu02agPp0&NR=1>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (13). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*, 13-36. São Paulo: Artmed Editora.
- Pereira, A. V. (2010). O «calcanhar de Aquiles» do programa AEC: A articulação curricular. In Leite, C., Moreira, A. F., Pacheco, J. A., Morgado, J. C. & Mouraz, A. (Coords.). *Debater o currículo e seus campos: Políticas, fundamentos e práticas. Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro*, 221-231. Porto: FPCEUP.
- Pereira, A. & Davide, I. (2005). *Stress escolar percebido pelos alunos*, retirado a 12 de novembro de 2015 em [http://proformar.org/revista/educacao\\_7/pag\\_3.htm](http://proformar.org/revista/educacao_7/pag_3.htm).
- Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagens: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. In *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.
- Roldão, M. C (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C (2000). Gestão curricular: A especificidade do 1.º ciclo. In Aníbal, G. (Coord.). *Gestão curricular no 1.º ciclo*, 15-30. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância?. In *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*, 99-113. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Seidl, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios de Coadjuvação no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Reconfigurações de um ciclo da educação básica. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 43, 87-105.
- Vasconcelos, T. (2009) Educação de infância e promoção da coesão social. In *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*, 76-98. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Venâncio, I. M. & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. (Coleção Guias Práticos). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2004). Prácticas Educativas en la Educación Infantil. Transversalidad y Transiciones. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 6, 7-26.

### Legislação referenciada

Lei n.º 48/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril.

## MATEMÁTICA E MOVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Helena Campos<sup>1,2</sup>, Ana Silva<sup>1</sup>, Paula Catarino<sup>1,2,3</sup>

<sup>1</sup> *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Quinta de Prados  
5000-801, Vila Real (PORTUGAL),*

[hcampos@utad.pt](mailto:hcampos@utad.pt); [aninhasmiranda@hotmail.com](mailto:aninhasmiranda@hotmail.com); [pcatarin@utad.pt](mailto:pcatarin@utad.pt).

<sup>2</sup> *CIDTFF - Research Centre of Didactics and Technology in Education of Trainers (LabDCT  
of UTAD)*

<sup>3</sup> *CMAT – UTAD, Polo do CMAT – Centro de Matemática da Universidade do Minho*

### Resumo

O movimento que a expressão motora admite, motiva as crianças, estimulando a cooperação e a socialização e, quando associado à matemática, potencia o crescimento, tanto físico como a nível do raciocínio matemático, conduzindo a aprendizagens significativas.

Estando a utilização do movimento presente nas ações diárias da vida humana, exige-se às crianças o desenvolvimento de novas e pluridisciplinares competências, aos educadores uma nova e assumida postura e à sociedade uma aposta em novas opções e modelos.

De acordo com a natureza da matemática, é de vital importância que não seja trabalhada de forma isolada, se associada a um desenvolvimento motor, as experiências matemáticas proporcionadas às crianças devem ser animadas e energéticas, partindo da sua autonomia de praticar e vivenciar. A matemática é divertida, necessitando-se apenas, de encontrar formas de as crianças o comprovarem e de se descobrir a melhor perspetiva de divulgar este aspeto.

Neste sentido, apresentamos algumas atividades desenvolvidas com crianças em idade Pré-Escolar que interligaram o movimento com a matemática, refletindo sobre como decorreram, qual a reação das crianças e o seu grau de envolvimento e entusiasmo.

Concluimos que esta experiência conduziu à concretização de um ambiente enriquecedor e atrativo para esta faixa etária, tornando-se uma mais-valia para a sua aprendizagem. Mais ainda, para além de ter proporcionado o ensino da matemática mais contagiante e aliciante, conseguiu que as crianças trabalhassem de forma autónoma e adquirissem, com mais facilidade, os conceitos matemáticos abordados.

Palavras-chave: matemática, movimento, educação pré-escolar.

### Abstract

The movement that the motor expression allows, motivates children by stimulating cooperation and socialization, and when associated with mathematics, improves the development, both physically and in terms of mathematical reasoning, leading to significant learning.

Being the use of this movement in the daily actions of human life, we demand to children the development of a new and multidisciplinary know-how, to the educators we demand a new and expected posture and to the society, we demand a bet on new options and models.

According to the nature of mathematics, it is of vital importance that it is not worked in an isolated manner, if associated with a motor development; the mathematical experiences provided to children should be lively and energetic, based on the autonomy of practice and experience. Mathematics is fun, requiring only, to find ways to prove the children and to discover the best perspective to disclose this aspect.

In this sense, we present some activities with children in kindergarten that interconnected the movement with mathematics, reflecting on conduct of what was the reaction of the children and their mark of involvement and enthusiasm.

We conclude that this experience has led to the establishment of a rich and attractive environment for this age group, making it an added value to their learning. Moreover, besides having provided the teaching of Mathematics more contagious and exciting, this experience managed to make the children to work independently and to acquire without difficulty, the taught mathematical concepts.

Keywords: Mathematics, movement, kindergarten.

## 1 INTRODUÇÃO

A matemática está sempre presente na vida de uma criança, uma vez que, a partir dos primeiros anos, ela vive rodeada de vários acontecimentos matemáticos. Contudo, a escola por vezes desfaz esta ligação, agindo como um separador entre os conteúdos que se ensinam às crianças e a sua utilização no dia a dia, ou entre o que elas aprendem na escola e as experiências que trazem do seu meio familiar (Reis, 2006).

Convém realçar, também, a ideia da matemática como uma ciência inovadora, que nos presenteia com um conjunto de instrumentos fortes para entender e modificar o mundo. Por isso, as crianças devem atribuir, à matemática, o seu devido valor, necessitando, para isso, de vivenciar diversas experiências ligadas ao avanço cultural, histórico e científico desta área. Desta forma, conseguem admirar a função que a matemática teve no desenvolvimento da nossa sociedade e explorar as suas conexões com as outras áreas científicas (Leonardo, Menestrina, & Miarka, 2014; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1991).

Nesta perspetiva, denota-se também a importância da matemática, para o desenvolvimento integral das capacidades das crianças, com o objetivo de as tornar seres capazes, críticos e confiantes em todos os assuntos que se relacionem com esta área, bem como, para a sua formação global e para o desenvolvimento de alguns sectores da sociedade (Leonardo, et al., 2014; D. Moreira, & Oliveira, 2003).

Neste sentido, os professores para ensinarem Matemática, têm de encontrar formas mais atrativas de o fazer. Pois como já afirmava o NCTM (1991), no final do século XX, é necessário que o ensino da Matemática, nas escolas, proporcione muitas e diversas experiências, permitindo às crianças acreditarem no seu próprio pensamento matemático. De facto, o estudo de um certo tema matemático precisa ser significativo para a criança e não ser fundamentado, unicamente, pela sua qualidade de possível condição prévia para o estudo de um outro tema do seguimento curricular.

Neste contexto, para além de um conhecimento sólido e profundo de conceitos matemáticos, é, também, imprescindível dominar a didática da Matemática, uma vez que, o professor deve saber como os seus alunos aprendem matemática, identificando os seus ritmos de aprendizagem e conhecendo as situações da aula, o meio escolar e a comunidade onde a escola está inserida (Ponte, 2014).

A aprendizagem da matemática deve ser, um processo ativo, uma vez que as crianças ao interagirem com o mundo físico, com os materiais e com outras crianças, transformam-se em seres ativos que formam, alteram e integram ideias. Assim sendo, os professores ao escutar as crianças, com atenção, e orientar o desenvolvimento das suas ideias, originam um ambiente que as encoraje a investigar, a experimentar, a debater e a aplicar ideias que exijam o raciocínio matemático, promovendo, assim, a aprendizagem de ideias abstratas (NCTM, 1991).

Saliente-se, também, que a forma como as crianças aprendem matemática nos primeiros anos de escolaridade, reflete-se no comportamento futuro para com esta ciência, seja como alunos, seja como cidadãos. Além disso, o raciocínio matemático estabelece uma ligação com o desenvolvimento mental, no que se refere à capacidade de desenvolver e trabalhar interpretações abstratas do real (Zabalza, 1992).

A matemática pode ser divertida, necessitando-se, apenas, de arranjar formas de os alunos o comprovarem e de se descobrir a melhor perspetiva de divulgar este aspeto. É importante, também, que os alunos se foquem nas ideias e não permitam que os símbolos e a linguagem matemática os assustem. De facto, a matemática tem de ser vista como uma companheira e não como uma inimiga, e as crianças e jovens, independentemente do ano de escolaridade, devem ser capazes de a apreciar (Stewart, 1994). No entanto, para a perceber o cérebro tem que a trabalhar, o que obriga, constantemente, a algum esforço, daí algumas crianças não gostarem nem entenderem esta ciência (Davis, & Hersch, 2012).

Até há pouco tempo, existia a ideia que o educador apenas se responsabilizava pelo desenvolvimento cognitivo das crianças, transmitindo saberes e conhecimentos, não exercendo nenhum outro tipo de função durante a atividade escolar (Borges, 2014).

Neste contexto, para desempenhar um papel relevante e fundamental na prática profissional, o educador, tem de estar disposto a aprender, estar aberto ao imprevisto, ter aptidão para gerir problemas e conseguir responder de modo crítico e fundamentado a situações problemáticas (Font, 2007; Santos, 2004). O educador deve-se mentalizar que detém muita responsabilidade pela sua própria formação, precisando de estar, continuamente, a adquirir e a aprofundar conhecimentos. Além disso, a troca ideias com outros colegas e a procura de formas para melhorar o seu trabalho são exigidas pela mudança constante dos contextos e das necessidades de aprendizagem das crianças (Font, 2007; Reis, 2006).

O ambiente de ensino, atualmente, seja qual for o nível de ensino, diferencia-se muito do de outros tempos, por isso o educador deve compreender o pensamento e os gostos de cada uma das suas crianças, para, a partir daí, conseguir planejar um ensino conveniente e eficaz para todos. Desta forma, a criança tem de ser visto como um elemento primordial na aprendizagem, mas esse envolvimento na aprendizagem, só se consegue estimulando-lhe a vontade para aprender. No entanto, se o educador pensar atingir este propósito a partir de intimidações e punições ou, também, com discursos moralistas da obrigação e da dedicação, não vai a lado algum (Ponte, 2003).

A matemática pode levar a uma iniciação da abordagem curricular interdisciplinar, incluindo professores de vários domínios, implementando atividades que possibilitem o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos relativamente à disciplina, integrando e interligando diversos conteúdos matemáticos de forma significativa (Leonardo, et al., 2014). As crianças conseguem assim, adquirir ideias mais vastas sobre as conexões matemáticas e as suas relações com outras disciplinas, ao estabelecer relações entre ideias matemáticas ou com outras áreas curriculares (NCTM, 1991; Ponte, 2014).

No entendimento de Ponte (2014), em muitos casos, os alunos não necessitam de um novo educador, mas sim de uma nova forma de ser educador.

## 2 A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

As crianças iniciam o seu processo de aprendizagem desde muito cedo, após o nascimento, avançando lentamente, aumentando, posteriormente, com a ligação estabelecida com o meio envolvente (Aranão, 2007). Desta forma, a Educação Pré-Escolar detém um papel essencial na aprendizagem da exploração matemática, uma vez que, "(...) o raciocínio, a resolução de problemas e a comunicação de ideias, deverá ser fortemente incentivada, pois traduzir-se-á num espírito crítico, e numa visão alargada do mundo, que a criança terá que enfrentar." (Gomes, 2011, p.25).

Nesse sentido, as noções básicas de matemática começam a ser interiorizadas por volta dos quatro anos de idade, sendo por isso fundamental que a base seja sólida, bem estruturada e trabalhada, com o intuito de que nela se fundamentem os novos conhecimentos matemáticos (Reis, 2006).

Segundo Gomes (2011), as crianças entram na escola com vários conhecimentos sobre conceitos e processos matemáticos, estando prontas para novos desafios. Daí a importância, do educador aproveitar e dar uso a estas experiências, para que, posteriormente, sejam úteis para novas experiências matemáticas.

As crianças detêm também, uma compreensão global de vários conceitos, uma experiência matemática notável e algumas destrezas relevantes, incluindo a contagem, quando ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste ciclo de ensino, as crianças adquirem ideias matemáticas nas quais basearão as futuras aprendizagens nesta disciplina. Os conteúdos a aprender têm de ser adequados aos alunos, que demonstram diferentes interesses, capacidades, êxitos, necessidades e habilidades relativamente à disciplina de Matemática (NCTM, 1991). No nível de educação escolar, também se iniciam as convicções e aptidões matemáticas das crianças, que começam a formar a tendência para a aprendizagem sustentada na aplicabilidade da matemática, sendo fundamental que as crianças se envolvam nos métodos e nas relações que esta disciplina define, em vez de aprenderem apenas os conteúdos matemáticos (Baroody, 2002).

Por outro lado, na Educação Pré-Escolar, o educador não pode trabalhar a matemática como forma de disciplina, mas sim como uma atividade do pensamento que se encontra em permanente conexão com as suas rotinas diárias, tanto na escola, como em casa ou em outro lugar (Aranão, 2007; Gomes,



2011). De facto, como afirma Piaget (1977), o conhecimento estrutura-se por intermédio das interações entre as crianças e o meio envolvente.

Refira-se, ainda, a importância da afetividade, que tem um papel predominante, tanto no processo de aprendizagem na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que, quando está na fase de organizar a sua independência, carácter e autoestima, a criança deve ser auxiliada pelo educador/professor. Antes de implementar atividades matemáticas, o educador/professor necessita conhecer o estágio de desenvolvimento de cada criança, assim como, a forma como cada uma adquire as noções matemáticas (Aranão, 2007).

### 3 A EXPRESSÃO MOTORA

A Expressão e Educação Físico-Motora deve ser trabalhada desde os primeiros anos de idade, tanto a coordenação motora fina, como a coordenação motora grossa. Cabe então ao educador/professor trabalhar a motricidade da criança, ajudando-a a desenvolver a sua coordenação e a aumentar a sua capacidade motora. Uma vez que, segundo Feldman, Papalia, e Olds (2001), durante este período as áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas, assim como, os seus ossos e músculos e além disso, a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr, saltar e trepar mais longe, mais rápido e melhor.

De acordo com Couto (2011), a atividade física constitui-se fundamental na vida das crianças, bem como na dos adultos, uma vez que se encontra presente nas brincadeiras, na sobrevivência e nas situações mais organizadas. Além disso, a sua prática diária assume-se benéfica para que se consiga atingir um bem-estar físico e psicológico.

Neste contexto, A. Silva (2009, p.17), associa a atividade física ao “movimento, força ou manutenção da postura corporal contra a gravidade e se traduz num consumo de energia”. Contudo, relacionar a atividade física com o movimento pode suscitar diferentes opiniões, uma vez que este envolvimento poderá aparentar que só há movimento na atividade física, ou que só se pratica atividade física educando e desenvolvendo, somente, movimentos ou métodos isolados (Almeida, 2007). No entanto, para que a aprendizagem se concretize, necessita-se, durante a atividade física, algo mais do que o movimento da criança.

Apesar da criança desenvolver atividade física livre ao movimentar-se, saltar, correr e aprender fora da escola, devido à relação estabelecida com o meio e com os outros, isso não põe de parte a importância da prática de atividade física no período escolar, uma vez que existem experiências específicas de aprendizagem, que as crianças só vão conseguir aprender num ambiente formal de aula (Almeida, 2007).

A atividade física deve ser, então, compreendida como integradora e estimuladora do desenvolvimento da criança e do seu êxito educativo (Carvalho, 2000; Taras, 2005). A sua prática frequente ajuda bastante, quer ao nível do desenvolvimento corporal e das competências motoras, quer no que se refere às interações com os outros, autoconfiança e autoestima (A. Silva, 2009).

Por volta desta idade, além da motivação e da experiência, estas atividades facilitam a rapidez de aprendizagem nas crianças, também, fortalecem as suas capacidades no controlo e na definição dos movimentos simples, ordenados e constantes, assinalados pela espontaneidade da sua realização. Desta forma, ativamente, as crianças experimentam e exploram capacidades do seu corpo, sendo que ao melhorar os principais movimentos, vão conseguindo perceber como agir de uma maneira rápida e adequada a uma diversidade de estímulos. Além disso, também começam, em ocasiões mais complicadas, a combinar e a utilizar movimentos essenciais (Carvalho, 2000).

Neste contexto, importa também referir que a estrutura da atividade física escolar, gera situações benéficas a nível social, uma vez que, os alunos aprendem a cooperar, partilhar e respeitar regras sociais e, além disso, descobrem e testam as suas capacidades físicas (Taras, 2005). Contudo, denota-se, ainda, que as crianças que praticam pouca atividade física, ou seja, são pouco ativas, têm uma fraca condição física. Em algumas escolas, as aulas de atividade físico-motora estão a ser lecionadas com menor regularidade, muitas das vezes por causa de a instituição não ter financiamento para tal. Fora da escola, o único esforço físico que muitas crianças fazem, principalmente quando está mau tempo, resume-se ao movimento de pegar no comando para mudar o canal de televisão ou então mudar o jogo da consola. Além do mais, sendo dentro ou fora da escola, a maior parte das atividades físicas restringe-se a desportos e jogos de competição. Deste modo, este tipo de atividades, não gera uma boa condição física e é, normalmente, esquecido após o

período escolar e direcionado, principalmente, para as crianças mais atléticas e com melhor habilidade física (Feldman, et al., 2001).

#### **4 A MATEMÁTICA E O MOVIMENTO**

A motivação e a participação das crianças assume-se como algo essencial para que o processo de ensino e de aprendizagem seja eficaz e positivo, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, A. Moreira, Faria, S. Silva, e Neves (2009), afirmam que envolver o movimento na aprendizagem, motivará as crianças, uma vez que, para a criança é a sua realidade imediata e espontânea.

Alguns investigadores mencionam o corpo como uma unidade essencial de estimulação, investigação e motivação, unindo-o ao movimento e à prática vivida, em que, praticamente, não há hipótese de se compreender o corpo sem a motricidade, sem a competência de se movimentar, dado que ele é movimento, expressão criadora e suscetibilidade (Costa, Carvalho, & Almeida, 2008).

Nesse contexto, Piaget (1977) afirma que a criança ao passar por várias fases de experiência e desenvolvimento sensorial motor, fica em contacto com o mundo que a envolve e por intermédio do seu corpo, começa a familiarizar-se com ele. Além disso, as experiências vividas, especialmente através do contacto corporal definido, vão estruturando, na criança, ideias sobre as características do mundo, bem como a sua organização, sendo que desta forma, a criança vai conseguindo interrelacionar-se com ele e consigo mesma.

De facto, considera-se o uso do movimento, uma mais-valia para a aprendizagem das crianças, uma vez que, com base noutros estudos, demonstrou-se que o movimento e a aprendizagem são processados pela mesma parte do cérebro (Carvalho, Ferreira, Costa, & Almeida, 2007).

Importa perceber então, que a utilização do corpo/movimento está, indubitavelmente, presente em todas as ações do dia a dia da vida humana, exigindo, aos alunos, o desenvolvimento de novas e pluridisciplinares competências, aos professores uma nova e assumida postura e à sociedade uma aposta em novas opções e novos modelos (Almeida, 2007).

Desta forma, surge a necessidade de existir, por parte dos professores, o cuidado de trazer, para a sala de aula, hipóteses de os alunos integrarem os novos conteúdos matemáticos, pedagogicamente mediados pelo movimento. Necessitam, também de se sentirem decididos a incluir todos os dias na aprendizagem, além das atividades de manipulação de materiais didáticos, atividades de movimento (A. Moreira, et al., 2009). No entanto, a certeza de que quem mexe o corpo não desenvolve a mente, cujo início está na separação entre o corpo e a mente, gerou graves consequências para o ensino da Matemática. Pois, de acordo com Fernandes (2014), existiam opiniões de que utilizar o corpo, como suporte para ensinar Matemática, seria um entrave para uma indispensável concentração.

Neste contexto, Almeida (2007) afirma que, a educação deve possibilitar o conhecimento e a perceção de si mesmo e do meio envolvente, o convívio com o lúdico, o espírito crítico, beneficiando e estimulando o aluno, por meio de uma atuação didática, adequada e facilitadora de novas e diversas experiências de aprendizagem. Por isso, compreender o corpo/movimento em ambientes práticos de educação matemática supõe explorar mais um dos elementos principais do desenvolvimento humano, causador de vivências, de experiências de aprendizagem e de relação entre criança e mundo, proporcionando, também, o aumento das capacidades e atitudes.

#### **5 ATIVIDADES ENVOLVENDO MATEMÁTICA E MOVIMENTO**

Esta experiência de ensino decorreu numa sala dos três anos, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada (Estágio). O grupo de crianças era homogéneo, constituído por 10 crianças do género feminino e 12 do género masculino, e um dos elementos deste grupo apresentava necessidades educativas especiais. Esta homogeneidade, desde que o educador crie um conjunto de condições favoráveis à aprendizagem, considera-se positivo, constituindo uma característica que se pode traduzir em algo produtivo.

Este grupo de crianças tinha uma boa relação e alguma cumplicidade com a Educadora Cooperante e as Auxiliares Educativas, era bem-disposto, enérgico, alegre, participativo e empenhado nas atividades diárias, salientando-se que a maioria das crianças era autónoma. Contudo, existia um pequeno grupo de crianças um pouco agitadas e conversadoras, o que, às vezes, impedia o bom funcionamento das atividades. No entanto, eram bastante criativos, gostavam de criar e recriar

momentos de faz de conta e solicitavam, ainda, espaço para extravasar a sua energia, nomeadamente, atividades de recreio ou motoras. De facto, algumas destas crianças demonstravam alguma dificuldade em se expressarem, existindo casos de crianças que não participavam, voluntariamente, nas conversas, a não ser que o adulto o solicitasse. No geral, demonstravam desenvolvimento ao nível do desenho, imaginação e criatividade e gostavam de aprender.

De seguida, apresentar-se-ão as atividades implementadas neste contexto educativo, descrevendo-as, pormenorizadamente, complementadas com uma breve reflexão. Note-se, que os objetivos definidos tiveram em consideração as Metas de Aprendizagem definidas para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação [ME], 2010) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M. Silva, & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997) e, nas atividades, tentou-se relacionar, sempre que possível, a matemática com o movimento e com a expressão físico-motora.

Nestas atividades, pretendeu-se olhar para a matemática de uma forma mais prática e dinâmica, constatando que as crianças demonstraram sempre interesse, motivação e entusiasmo.

## 5.1 Não deixes cair os balões

Além do domínio dos Números e Operações, relativamente à área da Matemática, nesta atividade, debruçamo-nos, também, sobre o domínio da Expressão Motora, no que diz respeito à área das Expressões e ao domínio de Cooperação e Convivência Democrática/Cidadania, da área de Formação Pessoal e Social. Neste contexto, planificou-se esta atividade, com objetivos gerais e específicos/descriptores dispostos na tabela 1

**Tabela 1. Objetivos gerais e específicos/descriptores da atividade**

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos/descriptores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade fina</li> <li>- Desenvolver a motricidade grossa</li> <li>- Desenvolver a noção corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar movimentos;</li> <li>- Caminhar;</li> <li>- Correr;</li> <li>- Segurar no tecido com as duas mãos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a contar até 10</li> <li>- Reconhecer os números e conhecer a sua sequência</li> <li>- Desenvolver a capacidade de associação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar até 10;</li> <li>- Identificar os números até 10;</li> <li>- Identificar os números a partir da sua sequência;</li> <li>- Associar os números à quantidade de balões.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar o espírito de trabalho em equipa</li> <li>- Utilizar a capacidade de concentração</li> <li>- Desenvolver as relações interpessoais</li> <li>- Respeitar regras sociais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar em equipa;</li> <li>- Estar atento;</li> <li>- Ajudar os colegas;</li> <li>- Esperar pela sua vez;</li> <li>- Saber ouvir.</li> </ul>

Refira-se que foram necessários tecidos e balões para implementar esta atividade.

Inicialmente, as crianças formaram uma fila e dirigiram-se para o auditório da instituição. Depois a estagiária pediu-lhes que ocupassem o espaço disponível, uma vez que este era bastante grande e amplo, para que, em primeiro lugar, se realizasse um pequeno aquecimento, com alguns exercícios, após o que a estagiária procedeu à explicação da actividade.

Em seguida, as crianças formaram pares e cada par pegou num tecido, com as duas mãos bem afastadas, ou seja, uma mão em cada ponta do tecido e uma criança de cada lado, de acordo com a Fig. 1a. Depois de as crianças estarem prontas, a estagiária colocou um balão em cima de cada um dos tecidos dos pares e pediu-lhes que caminhassem pelo auditório sem deixar cair o balão (ver Fig. 1b).

Depois de alguns minutos, a estagiária acrescentou mais um balão a cada tecido dos pares de crianças, e assim sucessivamente. Sempre que um par de crianças deixava cair os seus balões contava-os em voz alta.

No fim da atividade, cada par de crianças contou os balões que conseguiram manter em cima do tecido, até àquele momento, e deram tantas voltas ao auditório quanto o respetivo número de balões. O par vencedor foi o que aguentou o maior número de balões em cima do tecido.



Fig. 1a As crianças a iniciarem a atividade.



Fig. 1b. As crianças com um balão sobre o tecido.

Observamos que as crianças atingiram os objetivos desejados, com a realização desta atividade. Desta maneira, recorrendo à psicomotricidade, trabalhou-se a matemática de uma forma mais prática e dinâmica, e as crianças gostaram muito e divertiram-se imenso.

No entanto, apesar do sucesso na concretização da atividade, algumas crianças demonstraram dificuldades de concentração e equilíbrio, deixando cair os balões ao chão por várias vezes. Para estes casos, a ajuda da estagiária e da educadora cooperante foram essenciais durante o tempo em que as crianças com mais dificuldades, realizaram a atividade.

Esta atividade constituiu uma experiência diferente para as crianças, pois para além de terem explorado os números, na área da Matemática, também desenvolveram a motricidade fina e grossa

## 5.2 Dança até a música parar

Esta atividade aborda os mesmos domínios expostos na atividade anterior. Nesse sentido, planificou-se esta atividade com os seguintes objetivos gerais e específicos/descriptores: ver tabela 2.

**Tabela 2. Objetivos gerais e específicos/descriptores da atividade**

Objetivos gerais	Objetivos específicos/descriptores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade fina</li> <li>- Desenvolver a motricidade grossa</li> <li>- Desenvolver a noção corporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenar movimentos;</li> <li>- Caminhar;</li> <li>- Correr;</li> <li>- Dançar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a contar até 10</li> <li>- Desenvolver o tema “conjuntos e elementos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar até 10;</li> <li>- Formar conjuntos;</li> <li>- Saber quantos elementos tinha cada conjunto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar o espírito de trabalho em equipa</li> <li>- Utilizar a capacidade de concentração</li> <li>- Desenvolver as relações interpessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar em equipa;</li> <li>- Estar atento;</li> <li>- Ajudar os colegas.</li> </ul>

Esta atividade também se realizou no auditório da instituição e foram precisos, um aparelho de som e algumas músicas. Primeiramente, pediu-se às crianças que ocupassem o espaço disponível no auditório, depois a estagiária explicou-lhes que iria colocar umas músicas e eles teriam de correr, dançar ou caminhar pelo espaço disponibilizado.

Sempre que a música parava formavam pares, ou grupos de 3, ou grupos de 4, e assim sucessivamente, consoante o que a estagiária dissesse. Desta forma, quando a música parava as crianças formavam grupos, procedendo da seguinte maneira: corriam até aos amigos mais próximos e começavam a dar as mãos uns aos outros e ao mesmo tempo a contar o número de elementos. No fim, cada grupo contava, em voz alta, quantos elementos tinha o seu grupo, para comprovar se estava de acordo com o número pedido.

O movimento e o sentimento de liberdade que esta atividade proporcionou, conseguiu despertar nas crianças uma grande motivação. Neste sentido, as crianças realizaram a atividade com sucesso, estando sempre bastantes ativas e participativas.

Notou-se que quando a estagiária pediu para as crianças formarem grupos de dois, três, quatro ou cinco elementos, as crianças agiam com bastante prontidão, criando os grupos em pouco tempo. No entanto, quando lhes era pedido que formassem grupos de seis, sete, oito, nove e dez elementos, surgiram algumas dificuldades, tendo a estagiária e a educadora cooperante, de auxiliar as crianças nesse momento. Apesar desta pequena dificuldade, a atividade realizou-se como planeado.

Se esta atividade se realizasse novamente, dever-se-ia pedir, apenas, para as crianças formarem grupos até cinco ou seis elementos, no máximo. Pois assim, não se tornava tão confuso para as crianças desta faixa etária.

### 5.3 Apanha o teu número

Esta atividade insere-se, novamente, nos domínios expostos nas anteriores. Nesse sentido, planificamos esta atividade com os seguintes objetivos gerais e específicos/descriptores: ver tabela 3.

**Tabela 3. Objetivos gerais e específicos/descriptores da atividade**

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos específicos/descriptores</b>
- Desenvolver a motricidade fina - Desenvolver a motricidade grossa	- Coordenar movimentos; - Correr; - Agir com prontidão.
- Reconhecer os números entre 1 e 10 - Conhecer a sequência dos números	- Agarrar na folha com o número; - Identificar os números até 10; - Identificar os números a partir da sua sequência.
- Desenvolver a capacidade de concentração - Respeitar regras sociais	- Estar atento; - Esperar pela sua vez; - Saber ouvir.

A atividade decorreu na parte da manhã e realizou-se no auditório da instituição e apenas necessitou de folhas com os números entre um e dez.

Numa primeira fase, as crianças foram divididas em dois grupos e a cada criança, de cada grupo, entregou-se um pequeno papel que continha um número entre um e dez. A estagiária tinha um conjunto de folhas na mão, que continham números, também, de um a dez.

A estagiária chamava, aleatoriamente, um número entre um e dez e a criança, de cada grupo, que tivesse esse número, corria até à folha que a estagiária tinha na mão e agarrava-a. Ganhava a criança que conseguisse pegar na folha em primeiro lugar e que o número que lhe atribuíram estivesse de acordo com o que lhe foi pedido

A intenção desta atividade era trabalhar a matemática de uma forma mais prática e dinâmica. As crianças gostaram muito, embora algumas crianças, no momento em que a estagiária chamava pelo seu número, demoravam a identificar o número pedido.

No início da atividade, até as crianças entenderem as regras e o facto de terem de esperar pela sua vez, causou algumas dificuldades à estagiária.

Devido ao grande entusiasmo demonstrado pelas crianças, a estagiária, na parte da tarde, conseguiu disponibilizar algum tempo para realizar, novamente, a atividade, a pedido das crianças. De facto, era evidente, no rosto das crianças, a sua felicidade na realização desta atividade. Constatou-se, mais uma vez, que recorrer a atividades diversificadas e dinâmicas, provoca nas crianças uma maior satisfação, levando-as a adquirissem os conhecimentos mais facilmente e com mais prazer.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação matemática deve valorizar-se a partir da Educação Pré-Escolar, como algo familiar e presente no dia a dia das crianças, sendo necessário que as crianças se sintam confortáveis em todas as situações que lidem com conteúdos matemáticos. O desenvolvimento do pensamento logico-matemático e da comunicação de ideias, assim como da resolução de problemas, devem ser, fortemente, incentivados, pois traduzir-se-ão num espírito crítico e numa visão alargada do mundo no qual a criança se inclui.

Neste sentido, o educador possui um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elabora o plano sobre o que ocorrerá nas suas aulas e, tendo em conta o ambiente educativo em que o aluno se insere, contribuindo para a criação de oportunidades que valorizem a criança na construção do seu conhecimento. Desta forma, unir o movimento à matemática, constitui uma boa estratégia, atingindo uma maior e melhor aprendizagem de novos conteúdos matemáticos, pondo de parte a “má impressão” que alguns alunos detêm desta disciplina, uma vez que, o movimento está sempre presente no que fazemos, tal como a matemática está sempre presente no nosso dia a dia.

Com o movimento, o aluno contacta com a realidade e, por isso, é fundamental a sua presença na escola, desenvolvendo-se em consonância com o trabalho escolar.

**Agradecimentos:** Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 e também do projeto UID/MAT/00013/2013.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, E. (2007). *Geometria Através do Corpo/Movimento: Impacte de uma proposta de intervenção transdisciplinar na aprendizagem da geometria no 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Aranão, I. (2007). *A Matemática através de brincadeiras e jogos*. (6.ª ed.) (pp.7-26). São Paulo: Papirus Editora.
- Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática nas crianças. In B. Spodek, *Manual de Investigação em educação de infância* (pp.333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Borges, C. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões-Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Capítulo I- O Desenvolvimento da Motricidade e a Escola Infantil (pp.6-47). Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Carvalho, I. (2000). *Efeito da Interação das Variáveis Sócio-Culturais, Biológicas e Motoras na Prestação das Habilidades Corrida, Lançamento, Salto e Pontapé em Crianças de 7 e 8 Anos de Idade*. Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Carvalho, I., Ferreira, C., Costa, C., & Almeida, E. (2007). *A Educação Física e a Matemática numa Perspectiva de Integração Curricular*. (Série Didática das Ciências Sociais e Humanas n.º 72). Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Costa, C., Carvalho, I., & Almeida, E. (2008). *A Educação Física e a Matemática numa Perspectiva de Integração Curricular: Proposta Transdisciplinar de Integração Pedagógica para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Série Didática das Ciências Sociais e Humanas n.º 74). Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Couto, M. (2011). *O Recreio Escolar como Promotor de Actividade Física: Um Estudo com Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 2- Revisão da Literatura (pp.5-52). Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Educação Física e Lazer, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Davis, P., & Hersh, R. (2012). *A Experiência Matemática*. (2.ª ed.) (pp.25-48). Coleção: Ciência Aberta. Lisboa: Gradiva. (edição original em inglês, publicada em 1980).
- Feldman, R., Papalia, D., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª ed.) (pp.8-47). Lisboa: McGraw-Hill.
- Fernandes, C. (2014). *Influências de um programa centrado no corpo/movimento no desempenho académico de alunos com dificuldades de aprendizagem em cálculo: Reflexões sobre neurociências, motricidade, e dificuldades de aprendizagem em escolares entre 7 a 12 anos*. 2- Estudos Realizados (pp.21-115). Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Font, C. (org.) (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

- Gomes, C. (2011). *A Matemática e a Resolução de Problemas por crianças de 4 anos*. Capítulo II- Enquadramento conceptual (pp.24-40). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Universidade do Algarve-Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve, Portugal.
- Leonardo, P., Menestrina, T., & Miarka, R. (2014). A importância do ensino da matemática na educação infantil, The importance of teaching mathematics in early child hood education. In *SIMPEDAD, I Simpósio Educação Matemática em Debate* (pp.55-68). UDESC, Joinville, 22-25 setembro. 2014.
- Moreira, A., Faria, C., Silva, S., Costa, S., & Neves, R. (2009). A participação dos alunos nas aulas de Educação Física e nas sessões de Actividade Física e Desportiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Digital- Lecturas, Educación Física y Deportes*, 136, 1-12.
- Moreira, D., & Oliveira, O. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática/ Instituto de Investigação Educativa (original em inglês, publicado em 1989, traduzido pela APM).
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Acedido a 20 de maio, 2015, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico>.
- Piaget, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia*. (6.ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ponte, J. P. (2003). O ensino da Matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? In J. P. Ponte, *O Ensino da Matemática: Situações e Perspectivas: atas de um Seminário realizado em 28 de Novembro de 2002* (pp.21-56). Lisboa, Julho. 2003.
- Ponte, J. P. (2014). Formação do professor de Matemática: Perspetivas atuais. In J. P. Ponte (org.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp.343-360). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Reis, S. (2006). *A matemática no cotidiano Infantil: Jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático*. (2.ª ed.) (pp.9-26). Campinas: Papirus.
- Santos, L. (2004). A formação inicial de professores de Matemática: Contributos para uma reflexão. *Educação e Matemática: Revista da Associação de Professores de Matemática* 80, 59-64.
- Silva, A. (2009). *Síndrome de Rett e Actividade Física: Estudo de Caso. Proposta de Intervenção no Âmbito Sensorio-Motor*. 2- Revisão da Literatura (pp.3-34). Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Coleção educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Stewart, I. (1994). *Jogos, Conjuntos e Matemática: Enigmas e Mistérios*. Coleções: O Prazer da Matemática. (pp.7-9). Lisboa: Gradiva. (original em inglês, publicado em 1989, traduzido por José Luís Malaquias).
- Taras, H. (2005). Physical Activity and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75 (6), 214-218.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

# PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO: MEIOS DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E MOTIVACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Helena Maria da Silva Santana<sup>1</sup>, Maria do Rosário da Silva Santana<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Inet-MD(Portugal), hsantana@ua.pt*

<sup>2</sup>*Unidade de investigação para o Desenvolvimento do Interior (Portugal), rosariosantana@jpg.pt*

## Resumo

O projeto ora apresentado pretendeu perceber a importância da concepção e desenvolvimento de projetos de criação artística de natureza global e colaborativa ao nível do 1º ciclo do ensino básico. Neste projeto, os envolvidos, professores e alunos, encontraram-se em interação e colaboração estrita, permitindo a elaboração de um conteúdo didático-pedagógico – *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida* - onde os intervenientes tiveram um papel fundamental na determinação dos seus conteúdos técnico-expressivos. Neste projeto estiveram envolvidos um conjunto de alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade. Como objetivos, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, musicais e performativas, bem como de que forma amplia a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte dos seus participantes. Neste sentido, foi desenvolvido um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cénica, dramática e performativa. Desta forma pretendeu-se fomentar e aperfeiçoar a capacidade criativa e comunicativa dos alunos, bem como a sua possibilidade de expressão, contribuindo para que todo o grupo sentisse que o projeto também lhes pertencia. Foram criadas e compostas um conjunto de canções, na suas componentes literária e musical, inspiradas nas vivências e experiências das crianças. Para além das canções, também foi produzido um conteúdo didático-pedagógico, o culminar de todo o processo criativo, conteúdo esse apresentado publicamente, pretendendo desenvolver diversas competências ao nível das expressões não só musical, como visual, dramática e físico-motora.

Palavras-chave: criação artística, processo colaborativo, motivação, criatividade, ensino básico.

## Abstract

This paper aims to present a project that wanted to understand the importance of creating and developing artistic creation projects, these projects presenting a global and collaborative nature. This project type, stakeholders had the opportunity to develop and optimize the different cognitive, creative, musical, performing and school capacities. Teachers and students, met in interaction and close collaboration, enabling the creation of a didactic and pedagogical content – *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida* - where students played a key role in determining their technical and expressive content.

As goals, we want to see how this kind of didactic and pedagogical approach develops the cognitive, creative, musical and performative skills and how it develops motivation and contents of storage capacity on its stakeholders. On the other hand, we want to understand how the motivation and retention of contents is made.

In this sense, it was developed a show for which they were created several literary nature content, as well as musical, scenic, dramatic and performative contents. Fundamental to the development of this project are the theoretical aspects related to motivation, creativity, drama and music, improvisation and memorization. Thus, there was a class time dedicated to the collaborative creation process and another dedicated to the own class content of which resulted in a set of songs in their literary and musical components. It was also created a didactic and pedagogical content that developed various skills in the different expressions used.



Keywords: artistic creation, collaborative process, motivation, creativity, primary school

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos, um relato de prática, mostra como a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências musicais em crianças do 1º ciclo do ensino básico pode ser renovada e incrementada tendo como variável a criação e desenvolvimento de projetos de criação artística de natureza global e colaborativa ao nível do 1º ciclo do ensino básico. Nestes projetos, a presença do jogo, nomeadamente do jogo musical e dramático, e do movimento corporal como meios de aquisição de conteúdos e competências vários, será relevante. Por outro lado, sabemos que a prática da canção, em conjunto com atividades que difundam o jogo, o movimento e o uso do corpo, faz com que a criança reaja mais positivamente à aquisição e ao desenvolvimento de competências e conhecimentos vários, inclusive de outras áreas que não as ditas artísticas. Neste contexto, apresentaremos um projeto realizado ao nível do 1º ciclo do ensino básico, que tentou perceber, e como já referimos, a importância da criação e elaboração de projetos de criação artística de natureza global e colaborativa na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências formais e não formais, neste nível de ensino. Os envolvidos, professores e alunos, encontraram-se em intensa interação e cooperação criativas, permitindo a criação de um conteúdo didático-pedagógico – *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida* - onde estes últimos tiveram um papel fundamental na determinação dos seus conteúdos lúdicos, literários, narrativos, expressivos e musicais. Neste projeto estiveram envolvidos um grupo de alunos do 1º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade. Como objetivos, quisemos perceber de que forma este tipo de abordagem didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, musicais e performativas dos alunos nesta faixa etária e nível de ensino, bem como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte dos seus intervenientes.

Quisemos ainda perceber de que forma a motivação e a memorização de conteúdos se mostra e fortalece. Por se considerar fundamental na elaboração deste projeto, foram abordados aspetos teóricos relacionados com a motivação, a criatividade, a expressão dramática e musical, a improvisação e a memorização através de um referencial teórico assente em autores como Willems, Gordon, Dalcroze, Maehr, Pintrich e Linnenbrink, Mcpherson, Hallam, Mbuyamba, Vygotsky, Mohanty e Hejmadi entre outros. Em posse do referencial teórico e de uma inspiração primeira, procedeu-se ao desenvolvimento do espetáculo performativo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cenográfica, dramática e performativa. As sessões que permitiram a sua construção foram devidamente programadas e planeadas, tendo sido desenvolvidas de forma a criar um ambiente criativo e colaborativo intenso. Houve um tempo dedicado ao processo de criação colaborativo e outro dedicado aos conteúdos próprios da aula. Desta forma pretendeu-se fomentar e desenvolver a capacidade criativa e comunicativa dos alunos, bem como a sua possibilidade de expressão, contribuindo para que todo o grupo sentisse que o projeto também lhes pertencia.

Por outro lado, a implementação de um projeto colaborativo nas áreas das expressões deveu-se ao facto de acreditarmos que, nas aulas, os diferentes conteúdos didático e expressivos, podem ser abordados de uma forma diferente à da tradicionalmente conhecida (queremos com isto dizer, ao processo de ensino e aprendizagem com base na imitação e reprodução do que foi memorizado). Não querendo assumir que estejamos certos em relação à metodologia aplicada, apenas percebemos que há infinitas possibilidades de realização de projetos didático-pedagógicos a partir de ideias originais e de criações conjuntas com o grupo de trabalho que se mostra, não só o conjunto dos alunos, mas toda a escola enquanto espaço mais alargado.

Acreditamos que incentivando os alunos a expor as suas ideias, a criar, a imaginar, não só conseguimos obter um vasto conjunto de “matéria-prima” de projetos a serem trabalhados, como se cria uma ligação afetiva entre os alunos, os projetos, os professores e demais agentes educativos, incentivando também a motivação pela escola e as matérias e atividades nela veiculadas e realizadas. Através deste processo foram assim criadas e compostas um conjunto de canções inspiradas nas vivências e experiências das crianças, bem como em conteúdos programáticos próprios. Para além das canções, também foi concebido um conteúdo didático-pedagógico, *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da arca perdida*, o culminar de todo o processo criativo, conteúdo esse apresentado publicamente, pretendendo desenvolver diversas

competências ao nível das expressões não só musical, como visual, dramática e físico-motora determinando-se como uma experiência performativa de inegável valor didático, motivacional e social.

O projeto ora descrito, *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida*, releva ainda a importância da criatividade na aprendizagem, matéria que tem sido objeto de estudo e reflexão por diversos investigadores (Cachia & Ferrari 2010, Sharp 2004, Hansen 2005). Estes, e outros autores consideram a criatividade como uma importante característica do ser humano, característica essa que acaba por ser fundamental no seu desenvolvimento, bem como no desenvolvimento do seu potencial criativo que por sua vez, possibilitará uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação à vida e à sociedade (Sharp 2004). A criatividade ao nível do ensino e da prática das expressões artísticas, nomeadamente a musical, não está presente apenas na forma como se canta ou toca um determinado tipo de instrumento ou repertório, mas também como a interiorizamos e representamos através de gestos, expressões, movimentos, etc. Segundo Caspurro (2013), os estímulos à criatividade provêm não só das experiências de linguagem, como das vivências de natureza improvisatória que todos experienciamos. Neste sentido, quanto maior forem as experiências coletivas ao nível do uso e exploração da voz, da percussão corporal, do movimento ou da gestualidade como elementos musicais, teatrais e cénicos, maior será o estímulo veiculado a todo um potencial criativo que há em cada um de nós. Não só se estimula a criatividade, como também se potencia o desenvolvimento da interação social e da comunicação com o outro. Neste sentido, não só as escolas, mas todas as instituições e organizações educativas, deveriam desenvolver atividades e projetos que promovessem a criatividade e a improvisação como meios de desenvolvimento cognitivo, social e expressivo daqueles que as inserem.

Com a realização de *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida*, pretendemos não só contribuir para a realização de aulas mais dinâmicas, interativas e criativas, como também contribuir para o desenvolvimento das diferentes capacidades cognitivas, criativas, musicais, performativas e literárias que se encontram em interação na formação de aluno, assim como no desenvolvimento do ser humano a nível afetivo, ao nível da interação social e da comunicação entre alunos. Por outro lado, não será importante a escola promover e desenvolver o sentido criativo dos seus alunos? Ao nível da iniciação musical não seria importante incentivar os alunos a criar as suas próprias músicas e letras relacionando-as com as suas vivências, sonhos e fantasias? A criação de coreografias associadas a textos, sons, passagens musicais não será uma mais valia no desenvolvimento psico-motor? Que dizer da importância e relevância da aplicação de processos de criação colaborativos ao nível do ensino básico (e não só).

## 2 O PROCESSO COLABORATIVO

A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia. (Unesco, 2006, p.10).

O processo colaborativo é um processo dialógico onde dois ou mais criadores dialogam num processo de construção conjunta de uma obra, neste caso o conteúdo didático pedagógico *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida*. Neste processo,

o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspetiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo (Goés, 1997, p. 27).

Isso significa que a confrontação e o surgimento de ideias respeitantes à construção e definição de um produto final, bem como o conjunto de sugestões e críticas que ao longo de todo o processo de criação se fazem manifestas, não só se tornam parte de um *modus operandi* próprio, como são os instigadores de um desenvolvimento material, discursivo e individual que se complementa não só na individualidade das partes e de seus criadores, como na confrontação e determinação do todo obra. Este facto permite que o processo colaborativo

se torne uma relação criativa apoiada em múltiplas interferências de parte a parte, em que os criadores/colaboradores, professores e alunos, se interpenetram para criação de um espaço de arte plural e conjunto. Neste sentido, podemos afirmar que

grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente, ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo. [...] [o autor argumenta ainda que], embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* - trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e coresponsabilidade pela condução das ações. (Damiani, 2008, p. 214-15)

Neste ínterim, deparamo-nos com inúmeras possibilidades, mas igualmente com inúmeras impossibilidades e constrangimentos. Como conciliar, assim, o aparente paradoxo de fomentar o impulso criativo dos indivíduos dentro do grupo e ao mesmo tempo preservar a permeabilidade das ideias? Como promover o livre-trânsito da criação entre os participantes sem eliminar a demarcação dos territórios de criação? Até que limite o criador, neste caso cada um dos alunos envolvidos e os professores, podem interferir na construção dos diferentes estratos materiais e significantes do espetáculo sem interferir no conceito da construção do todo? Não é possível demarcar os limites estritos dessa interferência embora saibamos que, e no caso de *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida* as interferências se tenham dado mais no sentido dos alunos para os professores do que o contrário. Somos do parecer que a maneira como essa interferência se dá vai depender do grau de amadurecimento do produto, do grupo e da confiança entre os envolvidos no processo de criação.

Verificamos ainda que dentro do processo colaborativo a interferência na criação alheia é um momento extremamente delicado, pois se na fase de confrontação de ideias o trabalho corre normalmente, o mesmo pode não acontecer quando existe interferência na criação e definição dos materiais. Para superar e transitar com mais desenvoltura nesse momento fundamental do processo é necessário que se preserve as funções de cada uma das partes integrantes do processo. De um lado existe total liberdade de criação e interferência, mas de outro é vedado a um criador assumir as funções do outro. Neste sentido, a responsabilidade de cada um alcança não só a sua área específica de criação, mas também a área do outro. A interferência é algo bastante delicado e requer um certo método não só para não ferir suscetibilidades, mas, principalmente, para que essa interferência se torne ferramenta eficiente e construtora na criação. Sendo que neste projeto estiveram envolvidos um conjunto de alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, foram delineados como objetivos perceber de que forma este tipo de abordagem didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas, musicais e performativas dos alunos nesta faixa etária. Foi também nosso objetivo, perceber de que forma se pode desenvolver a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte dos alunos de forma a melhorar as diversas competências ao nível das expressões não só musical, como visual, dramática e físico-motora.

## **2.1 A Caça ao Tesouro: os Salteadores da Arca Perdida**

No desenvolvimento do processo colaborativo em análise e que desencadeou a realização do espetáculo *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida*, as crianças foram chamadas a intervir, e como já referimos, na determinação dos seus conteúdos musicais, literários, dramáticos e artísticos. Todas as ideias sugeridas foram ouvidas, debatidas e aceites valorizando-se a intervenção das crianças nos contributos dados para a determinação do

produto final realizado, aula a aula, de uma forma metódica, colaborativa, original. O primeiro dos desafios foi o de encontrar um tema adequado ao projeto. Este deveria estar relacionado com os seus interesses e vivências, bem como ser realizável no tempo e com os meios disponíveis. Neste sentido, ficou decidido que todos deveriam colaborar na decisão do tema inicial e dele gostarem, para que todos se sentissem motivados para a concretização dos seus diversos conteúdos, para a implementação das suas diferentes fases, bem como realização final. Definimos que todos deveriam ter a possibilidade de conceber e executar o seu figurino (sem a necessidade de despender monetariamente qualquer quantia se assim o entendessem), que o espetáculo deveria ser realizável em qualquer espaço físico, recorrendo aos materiais disponíveis (reutilizando o mais possível).

Na criação da componente literária do espetáculo, das letras das canções, bem como da narrativa associada, foram logo propostos diversos temas relacionados com as vivências, experiências, atividades preferidas das crianças, assim como da sua família, das estações do ano e das festividades que se aproximavam ou que se inseriam no momento vivido ao longo do ano lectivo. Para que todos pudessem colaborar de forma ativa e efetiva no projeto, o conjunto dos alunos foi dividido por grupos e ao responsável pelo cada grupo de trabalho foi entregue um papel e uma caneta para que recolhesse as ideias dos alunos pertencentes ao seu grupo. O objetivo principal era criar quadras alusivas aos temas, com ou sem rima, embora se mostrasse que com rima seria mais importante e interessante de utilizar e criar a parte musical. O facto do grupo de trabalho ver o desafio de rimar como algo extremamente difícil, mas possível simultaneamente, fez com que todos realizassem rimas. Após todos os grupos terem terminado o seu trabalho, foram recolhidos os respetivos contributos, e, em grupo, inseridas as letras na canção a ser trabalhada. Caso se revelasse necessário, ajustáramos alguns versos e sílabas de forma a respeitar a prosódia e a natureza da melodia. Numa segunda fase procedeu-se à sua inclusão no conjunto da narrativa de *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida*, e por último, à sua encenação.

Sabemos que a expressão dramática se revela uma prática que põe em ação o desenvolvimento do indivíduo afetado na sua totalidade, favorecendo, através de atividades lúdicas, o desenvolvimento de uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética) (Ministério da Educação, 1997). Citando Magalhães

a criança nasce poeta e ator, por um lado, como poeta, cria a partir do mundo real, mas torna-se como bitola de um mundo imaginário pleno de simbolismo, em que gravita ingenuamente; por outro lado, o ator redescobre as leis da arte dramática pura: a sua expressão é o reflexo espontâneo das sensações, sem camuflagem, sem batota, num jogo franco, inerente ao ciclo de descobertas em que vive. (Magalhães, 1964, p. 9)

É através do jogo, da criatividade, da representação que as crianças retêm o que de melhor lhes queremos inculcar através da sua formação. Neste sentido, as atividades de grupo não só se mostraram benéficas para o ambiente de trabalho e de relacionamento da turma, como no próprio desenvolvimento e aproveitamento escolar de cada aluno, individualmente. Quando as crianças, em meios de interação social, criam contacto e estabelecem discursos verbais, há a necessidade em se apoiarem numa “muleta” que tenha como função completar um discurso através de meios de expressividade gestual. Por isso há uma complementaridade entre o gesto e a palavra. Neste sentido:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicações verbal e não verbal. (Ministério da Educação, 1997, p. 59).

A expressão e comunicação através do corpo, numa linguagem não só verbal, como não-verbal, mostra-nos que a prática performativa é uma atividade que possibilita o desenvolvimento da capacidade criativa e imaginativa das crianças, promovendo a recreação de experiências de vida, assim como a de situações imaginárias da sua própria criação. As

vantagens e benefícios da expressão dramática e musical no ser humano são conhecidos. Neste sentido podemos referir que existem determinadas capacidades físicas que não podem ser ignoradas no desenvolvimento de uma boa expressão corporal, tais como a coordenação, o equilíbrio corporal ou a fluência de movimentos. É neste campo que a expressão dramática e a expressão musical se fundem, promovendo a utilização do corpo como instrumento e como meio de expressão musical e dramática. Nesta matéria Dalcroze cria um sistema de ensino rítmico que visa desenvolver os alunos a nível não só musical, como do movimento e da coordenação. Dalcroze foi um dos primeiros pedagogos a reconhecer a importância da utilização do corpo como instrumento na compreensão da música, afirmando que o corpo é inseparável da mente. A necessidade de Dalcroze criar a sua própria metodologia deveu-se ao facto de verificar que os seus alunos, apesar de conhecerem bem a componente teórica musical, tinham sérias dificuldades rítmicas, expressivas e de audição. Dalcroze vê na euritmia a melhor forma de designar os princípios subjacentes à escuta sonora e cinestésica da música, e deste modo, a manifestação de desempenho musical intrinsecamente interiorizado, do qual depende decisivamente o desempenho da improvisação (Caspurro, 2006). A sua metodologia consiste em utilizar o corpo como instrumento rítmico e sonoro.

Assim, o corpo surge como intermediário entre o pensamento e o som, fator de construção de conhecimento. A consciência e percepção corporal desenvolvem-se também através de diferentes exercícios áudio-motores que, por sua vez, promovem o desenvolvimento do ouvido musical, da memorização, da audição interior e da expressão corporal. É uma forma de interiorizar diversos elementos musicais de uma forma “lúdica” através do movimento e do gesto. Compreender a música revela-se assim fundamental no plano das vivências educativas<sup>1</sup>. Paralelamente, e para Caspurro (2006), a aquisição de níveis de compreensão discursiva da linguagem, desenvolve-se através da comparação. Numa primeira fase aprende-se por imitação sendo o professor, o orientador, numa última fase, o desenvolvimento parte do aluno. Tal como na linguagem verbal, na linguagem musical, o ideal é compreender o discurso como se de uma conversa se tratasse, criar um diálogo, prever a orientação do discurso, antecipar as suas ideias. Através da prática da improvisação e da criação seja musical, teatral, ou outra, podemos desenvolver a motivação tanto nos alunos como nos professores. O facto de saber que há algo de pessoal no formulado certamente que cativa o interesse do ator na criação e memorização da obra de arte. Em *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida*, construímos um espetáculo onde existem sempre vários alunos a desempenhar a mesma função (ex: grupo de 10 alunos canta a melodia). Este facto constitui um fator de segurança para todos caso um se esqueça da sua função porque acaba por ser lembrado pelos restantes. Por outro lado, associar gestos, coreografias a determinadas passagens musicais de uma peça contribui para o desenvolvimento de uma boa capacidade de memorização. Segundo Gfeller (1983), através da música e do ritmo podemos desenvolver a percepção auditiva e, quando esta se encontra associada a elementos de natureza coreográfica, a capacidade de reter informação, a memorização, acaba por se tornar muito mais eficiente. Para Donald Norman (1976) a memorização deve ser trabalhada o mais cedo possível. Quanto melhor for a qualidade do trabalho, certamente melhor será a capacidade de memorização dos alunos. No caso da construção de um espetáculo didático-pedagógico, a capacidade de memorizar também possibilita que os alunos não só dominem os seus conteúdos, como promove o seu estudo em casa.

No que diz respeito à criação musical, os alunos não só conceberam as letras, como as melodias das canções, a segunda voz ou contra-tema. Na criação da narrativa, e como já referimos, foram os próprios que escolheram o tema, a história e o seu desenvolvimento. Na criação do figurino, são os próprios a construir a sua personagem com a ajuda dos encarregados de educação. Na coreografia e na expressão dramática também colaboram. No processo de criação de *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida* foram produzidas cerca de vinte e uma canções que formam um conjunto de peças que está relacionado, e organizado, de acordo com o tema, as festividades e as vivências de todos os envolvidos. Este conjunto de possibilidades temáticas acaba por permitir, no nosso entender, a criação de um vasto leque de canções organizadas e distribuídas pelos meses do ano, de forma a ter sempre material original disponível para ser utilizado, variado, aplicado e/ou rejeitado no momento de criação e que reflete os conteúdos didáticos em aquisição. O processo de criação, de natureza

<sup>1</sup> Neste nosso projeto esta metodologia mostrou-se eficaz e promotora de conhecimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas e musicais.

global, colaborativo e interativo, mostra-se pertinente no desenvolvimento das capacidades cognitivas, organizativas, criativas e musicais, bem como da motivação e da capacidade de memorização e de envolvimento social e afetivo por parte dos alunos na aquisição e desenvolvimentos de conhecimentos e competências várias sendo que o seu relacionamento com a escola e os demais agentes educativos se torna mais emotivo e delineador de conteúdos outros.

### 3 CONCLUSÃO

Dentro do processo colaborativo analisado, a interferência na criação alheia é um momento extremamente delicado, pois se na fase de confrontação de ideias o trabalho corre normalmente, o mesmo pode não acontecer quando existe interferência na criação e definição dos materiais que compõem o projeto. Para superar e transitar com mais desenvoltura nesse momento fundamental do processo criativo é necessário que se preserve as funções de cada uma das partes. De um lado existe total liberdade de criação e interferência, mas de outro é vedado a um criador assumir as funções do outro. Neste sentido, a responsabilidade de cada um alcança não só a sua área de ação, mas também a área do outro.

Os objetivos deste trabalho, nomeadamente perceber de que forma este tipo de abordagem criativa e didático-pedagógica desenvolve as capacidades cognitivas, criativas e musicais dos alunos, assim como de que forma desenvolve a motivação e a capacidade de memorização de conteúdos por parte destes, foram alcançados. Percebemos, no decorrer do trabalho, que a concepção, construção e prática performativa de *A Caça ao Tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida* foi eficaz e delineador de novas práticas educativas, pois o grau de motivação e de apreensão de conhecimentos, atitudes e valores foi bastante elevado. Por outro lado, compreendemos que uma maior motivação, leva a uma mais rápida e eficiente memorização de conteúdos, os quais fortalecem não só a atividade lúdico-criativa como a componente racional e cognitiva. O processo colaborativo desenvolvido numa atividade onde a cooperação, a interação e a corporificação são uma constante mostrou-se igualmente proveitoso. Assim, e ao longo do ano lectivo, procedeu-se ao desenvolvimento de um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cénica, dramática e performativa. As sessões que permitiram a sua construção e concepção foram devidamente programadas e planeadas, tendo sido desenvolvidas de forma a criar um ambiente criativo e colaborativo intenso. Desta forma pretendeu-se fomentar e desenvolver a capacidade criativa e comunicativa dos alunos, contribuindo para que todo o grupo sentisse que o projeto lhes pertencia. Através deste processo foram criadas e compostas um conjunto de canções, na sua componente literária e musical, inspiradas nas vivências e experiências das crianças, bem como nos conteúdos programáticos próprios.

Para além das canções, foi criado um conteúdo didático-pedagógico *A Caça ao tesouro, Os Salteadores da Arca Perdida*, o culminar de todo o processo criativo, conteúdo esse apresentado publicamente, e que pretendeu desenvolver diversas competências ao nível das expressões não só musical, como visual, dramática e físico-motora revelando-se uma experiência performativa de inegável valor didático e social.

### REFERÊNCIAS

- Aguilar, L. (1983). *Movimento e Drama no ensino primário - cenário pedagógico*.
- Arnaiz, P. et al. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, n. 262, p. 29-35.
- Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Seville: European Commission - Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies.
- Caspurro, H. (2006). "Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação." Ph.D. diss, Universidade de Aveiro
- Caspurro, H. (2013). "Palco maior - Da escola para a boca de cena: uma reflexão sobre experiências educativas migradas para o contexto do espetáculo.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230. (Acedido em 30 de março de 2015 <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>)

Gfeller, K. (1983). Musical mnemonics as an aid to retention with normal and learning disabled students. *Journal of Music Therapy*, 20, 179-189

Goés, M. C. R.; Smolka, A. L. B. (Org.) (1997). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus.

Hansen, D. T. (2005). Creativity in Teaching and Building a Meaningful Life as a Teacher. *Journal of Aesthetic Education Vol39, No.2, 57-68*

Magalhães, M. (1964), *A Criança e o Teatro*. Ministério da Educação e da Cultura.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Norman, D.A. (1976) *Memory and Attention*. New York: Wiley.

Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: what can we learn from research? *No. 32, 5-12*.

Unesco (2006). Roteiro para a Educação Artística, 33.

## CRONÓTIPO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, HORA-DO-DIA/ DIA-DA-SEMANA E O DESEMPENHO EM APTIDÕES BÁSICAS PARA A APRENDIZAGEM\*

Cruz H. <sup>1,2,4</sup>, Allen Gomes A. <sup>1,3,4,5</sup>, Martins A.M. <sup>2</sup>, Leitão J.A. <sup>5,6</sup>, Teodoro A. <sup>2</sup>, René Clarisse <sup>7</sup>, Nadine Le Floch <sup>7</sup>, Silva C.F. <sup>1,3,4</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro [hugo.cruz@ua.pt](mailto:hugo.cruz@ua.pt),  
[ana.allen@ua.pt](mailto:ana.allen@ua.pt), [csilva@ua.pt](mailto:csilva@ua.pt)

<sup>2</sup>Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - CeIED,  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / ULHT, Lisboa (Portugal),  
[hugo.cruz@ua.pt](mailto:hugo.cruz@ua.pt), [p3295@ulp.pt](mailto:p3295@ulp.pt); [teodoro.antonio@gmail.com](mailto:teodoro.antonio@gmail.com)

<sup>3</sup>IBILI – Instituto de Imagem Biomédica e Ciências da Vida (FCT R&D Unit). Faculdade de  
Medicina, Universidade de Coimbra (Portugal), [ana.allen@ua.pt](mailto:ana.allen@ua.pt), [csilva@ua.pt](mailto:csilva@ua.pt)

<sup>4</sup>CINTESIS – Centro de Tecnologia de Saúde e Serviços de Pesquisa (FCT R&D Unit).  
Faculdade de Medicina, Universidade Porto (Portugal), [hugo.cruz@ua.pt](mailto:hugo.cruz@ua.pt), [ana.allen@ua.pt](mailto:ana.allen@ua.pt),  
[csilva@ua.pt](mailto:csilva@ua.pt)

<sup>5</sup>Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra / FPCE-UC  
(Portugal), [a.allen.gomes@fpce.uc.pt](mailto:a.allen.gomes@fpce.uc.pt), [jleitao@fpce.uc.pt](mailto:jleitao@fpce.uc.pt)

<sup>6</sup>CINEICC (FCT R&D Unit), FPCE-UC (Portugal), [jleitao@fpce.uc.pt](mailto:jleitao@fpce.uc.pt)

<sup>7</sup>EA 2114 Psychologie des âges de la vie— Université de Tours, France,  
[nadine.lefloch@univ-tours.fr](mailto:nadine.lefloch@univ-tours.fr), [rene.clarisse@univ-tours.fr](mailto:rene.clarisse@univ-tours.fr)

### Resumo

Este estudo analisa a relação entre tipos matutinos-vespertinos em interação com a hora-do-dia/ dia-da-semana e o desempenho numa bateria de aptidões básicas no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Usando um design experimental duplamente cego, 352 crianças, Matutinos (45.7%) versus Vespertinos (54.3%), 6-10 de idade ( $M = 7.67 \pm 1.261$ ) classificados de acordo com Questionário de Cronótipo em Crianças (Werner et al., 2009; versão PT, Couto et al., 2014), completaram uma bateria de testes relacionados com aptidões básicas para a aprendizagem no 1º CEB (BAPAE, Vitória de La Cruz, versão PT, 2008) em quatro momentos do dia (“9:00-9:30”, “11:00-11:30”, “14:00-14:30” e “16:30-17:00”) e em quatro dias da semana escolar (Terça, Quarta, Quinta e Sexta-Feira). Resultados significativos ( $p < .05$ ) mostram que: (i) o “efeito de sincronia” seja talvez uma hipótese simplista, isto é, o desempenho dos tipos matutinos e vespertinos talvez beneficie não apenas dos seus momentos ótimos como dos seus momentos não-ótimos; (ii) os melhores desempenhos não estão necessariamente associados às primeiras horas do dia escolar; (iii) a terça e a quinta-feira talvez sejam dias ótimos e a sexta-feira um dia não-ótimo para o desempenho escolar e iv) os Tipos Matutinos parecem beneficiar da terça-feira e os Tipos Vespertinos da Quarta-feira. Contudo, serão necessários estudos de replicação. FCT Ph.D. Bolsa: SFRH/BD/86577/2012. Projeto de Investigação PTDC/PSI-EDD/120003/2010 financiado por FCT e FEDER/COMPETE/QREN.

Palavras-chave: Cronótipo, crianças, hora-do-dia, dia-da-semana, aptidões básicas.

\*Resultados preliminares deste estudo foram previamente apresentados na Sleep Medicine and Chronobiology Summer School (2015), Nuffield Department of Clinical Neuroscience, University of Oxford.



## Abstract

This work aimed to examine the relationship between morning-evening type in interaction with the time-of-day/day-of-week, and performance on basic learning skills in primary school children. Using a double-blind experimental design, 352 Morning [MT] (45.7%) versus Evening [ET] (54.3%) Type children, 6-10 yr-old ( $M = 7.67 \pm 1.261$ ) classified according to the Children Chronotype Questionnaire (Werner et al., 2009; PT version, Couto et al., 2014), completed a battery of tests related to basic primary school learning skills (BAPAE, Vitória de La Cruz, PT version, 2008) in four times of the school day ("9:00-9:30", "11:00-11:30"; "14:00-14:30", "16:30-17:00"), and for days of the week (Tuesday [T], Wednesday [W], Thursday [Th], Friday [F]). Significant results ( $p < .05$ ) show that: (i) the "synchrony effect" may be a simplistic hypothesis, since MT and ET performance may benefit not only from optimal but also from its non-optimal moments; (ii) better performances are not necessarily associated to early hours of the primary school day; (iii) Tuesday/ Thursday may be an optimal day and Friday a non-optimal day for the school performance, and (iv) MT seem to benefit from Tuesday and ET from Wednesday. However, replication studies are needed. FCT Ph.D. fellowship: SFRH/BD/86577/2012. Research Project PTDC/PSI-EDD/120003/2010 funded by FCT, and FEDER/COMPETE/QREN.

Keywords: Chronotype, children, time-of-day, day-of-week, learning skills.

## 1. INTRODUÇÃO

O Tipo Diurno (Matutividade-Vespertividade), também designado de cronótipo, expressa um padrão individual de distribuição dos ritmos circadianos pelo nictómero<sup>1</sup> relativamente estável e especificamente relacionado com a acrofase (ponto máximo) dos ritmos circadianos (Gomes, 2005; Silva et al., 1996). Apesar do impacto das preferências diurnas e da hora do dia no desempenho cognitivo humano ser reconhecido pela comunidade científica dedicada às cronociências (Adan et al., 2012), os estudos com crianças em idade escolar têm incidido na observação dos padrões do sono ou da hora-do-dia/ dia-da-semana de forma separada (Challamel et al., 2001, Feunteun, 2000; Gates, 1916; Guerin et al., 2001, S. Jarraya, Jarraya & Souissi, 2014; Le Floc'h, Clarisse, & Testu, 2014; Testu, 1979, 1982, 1984, 1996, 2000; Testu & Clarisse 1999). Ou seja, em crianças parece desconhecer-se ao certo o impacto que o momento do dia e as diferenças individuais do tipo diurno poderão ter ao nível dos seus desempenhos. Boa parte da literatura (e.g. Clarisse, Le Floc'h, Kindelberger & Feunteun, 2010; Constanze Hahn et al., 2012; Díaz-Morales & Escribano, 2014; Fabbri, Mencarelli, Adan & Natale, 2013; Goldstein, Hahn, Hascher, Wiprzyca & Zelazo, 2007; Gomes, Couto, Cruz & Silva, 2014; Isakandar et al., 2016) leva a supor que, em geral, é plausível esperar melhores desempenhos quando as pessoas se encontram nas suas horas ótimas (i.e., matutinos ao início do dia e vespertinos ao final do dia) do que em momentos não ótimos (e.g., matutinos ao final da tarde e vespertinos no início da manhã) – o chamado efeito de sincronia. Entretanto, embora exista investigação interessada nas flutuações dos desempenhos ao longo do dia da semana (Devolve & Jeunier, 1999; Le Floc'h, Clarisse & Testu, 2014; Testu & Baille, 1983; Testu & Clarisse, 1999; Testu, 1982, 1989, 2000), verificamos que pouco ou nada se tem investigado relativamente a possíveis diferenças entre matutinos e vespertinos em termos de dias "ótimos" de desempenho.

Este trabalho tem como objetivos analisar os impactos do tipo diurno (matutividade-vespertividade) em interação com a hora-do-dia (efeito de sincronia) e com o dia-da-semana sobre os resultados obtidos numa bateria de testes relacionados com aptidões básicas para a aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

---

<sup>1</sup> Periodicidade correspondente ao ciclo natural dia-noite (Gomes, 2005).

## 2. MÉTODO

O estudo foi conduzido de acordo com as recomendações éticas para a investigação cronobiológica humana (Portaluppi et al., 2010). Adicionalmente, a investigação foi aprovada pela Direção-Geral do Ministério da Educação (Ref:0372400001), Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro (2/ 2014), Direção do Agrupamento de Escolas onde decorreu a recolha dos dados e pelos professores titulares de turma, após consentimento informado dos pais/ tutores. Foi adotado um design experimental duplamente cego (Marôco, 2014), ou seja, o investigador e os participantes não tiveram informação sobre o tipo diurno.

### 2.1 Participantes

Participaram 352 alunos portugueses que frequentavam o 1º CEB: 161 (45.7%) Matutinos (M) e 191 (54.3%) Vespertinos (V) [de um total inicial  $N = 664$  alunos compreendendo a totalidade dos tipos diurnos]; 49.7% rapazes e 50.3% raparigas, dos 6 aos 10 anos de idade ( $M = 7.67 \pm SD = 1.261$ ). A distribuição dos tipos M-V pelo ano de escolaridade foi [Total: M e V]: 1º ano (92: 44 e 48); 2º ano (91: 45 e 46); 3º ano (93: 40 e 43) e 4º ano (76: 32 e 44). As crianças com necessidades educativas especiais foram excluídas da amostra ( $N=8$ ) (como também as crianças que estava em processo de avaliação médica), de acordo com informação disponibilizada pelos professores titulares das turmas.

### 2.2 Instrumentos

#### 2.2.1 *Questionário de Cronótipo em Crianças (QCTC)*

Foi usada a versão Portuguesa (Couto et al., 2014) do QCTC de Werner et al. (2009) para identificar os tipos diurnos das crianças. Este questionário é respondido pelos pais/ tutores das crianças entre os 4 e os 11 anos, compreende 27 itens que incluem informação demográfica seguida de questões sobre preferências e padrões habituais de sono-vigília das crianças em dias livres e em dias com horários. O QCTC permite determinar três medidas distintas de cronótipo em crianças, designadas por: *Ponto Médio de Sono em Dias Livres*, corrigido; Medida de Cronótipo e Escala de Matutividade-Vespertividade. A última medida foi utilizada neste estudo para determinar o tipo diurno. Na versão nacional Portuguesa o valor de alfa de Cronbach's foi  $\alpha = 0.728$  e neste estudo foi  $\alpha = 0.768$ .

#### 2.2.2 *Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE)*

Para determinar o desempenho em função da M-V em interação com a hora-do-dia/ dia-da-semana foi utilizada a versão portuguesa da BAPAE (Vitória de La Cruz, GEGOC-TEA, 2008). Trata-se de uma bateria desenvolvida para o 1º CEB composta por cinco provas: Compreensão Verbal, Relações Espaciais, Conceitos Quantitativos, Constância da Forma e Orientação Espacial, que incidem em aptidões, supostamente, transversais à aprendizagem dos conteúdos programáticos do currículo deste nível de ensino, e.g. a leitura, a escrita, as relações espaciais e a utilização dos números nalgumas operações. Os testes que compõem esta bateria envolvem diferentes processos cognitivos. Os testes Compreensão Verbal e Conceitos Quantitativos são relativamente complexos e envolvem o recurso à memória auditiva, atenção visual, processos conceptuais, recuperação de informação explícita e uma maior ativação da memória a longo prazo. Os testes Relações Espaciais, Constância da Forma e Orientação Espacial envolvem atenção espacial e visual, processos perceptivos, recuperação de informação implícita e requerem uma maior ativação da memória a curto-prazo.

### 2.3 Procedimentos e análise dos dados

O QCTC foi administrado no 1º período escolar e a administração da BAPAE ocorreu no 2º período (janeiro – abril), coincidente com as estações de inverno e primavera no hemisfério norte e teve início duas semanas após as férias de natal por forma a garantir a restauração dos ritmos circadianos típicos destas épocas escolares. A definição de cada sessão da aplicação da BAPAE teve e conta o horário escolar do 1º CEB em Portugal [Manhã: 9:00-10:30 – 11:00-12:30 (intervalo: 10:30-11:00) / Tarde: 14:00 - 17:30 (intervalo: 15:30-16:00)], bem como, as investigações em cronopsicologia escolar (Testu, 2000). Desta forma, foram definidas as seguintes sessões para a administração da BAPAE: “início da manhã escolar” (9:00-9:30), “fim da manhã escolar” (11:00-11:30), “início da tarde escolar” (14:00-14:30) e “fim da tarde escolar” (16:30-17:00). Como forma de neutralizar os efeitos de aprendizagem automática (Testu, 2000) foi utilizado o quadrado latino (4x4) para contrabalançar a ordem dos tratamentos (Alferes, 2012) e determinar a ordem de aplicação dos testes da BAPAE, procedendo-se então à distribuição aleatória das sequências de aplicação dos testes pelas turmas (Alferes, 2012). A segunda-feira foi excluída devido aos fenómenos de disrupção (atividade/ repouso) induzidos pelo fim de semana (Testu, 2000). O mesmo investigador aplicou a BAPAE em todas as

horas-do-dia/ dias-da-semana. Previamente à recolha dos dados foi aplicada a BAPAE em duas turmas-piloto em diferentes horas-do-dia por forma a treinar todos os passos da aplicação da bateria, antecipar dificuldades e determinar todos os procedimentos específicos. Os tipos diurnos definitivos e moderados foram agregados e classificados tendo por referência os pontos de corte de Horne & Östberg (1976), bem como os valores encontrados no estudo da escala de M/V da versão nacional Portuguesa (Couto et al., 2014). Os tipos diurnos intermédios foram excluídos. Quanto às pontuações nos testes da BAPAE foram utilizados os valores percentilicos para cada faixa etária de acordo com as normas disponíveis para a população Portuguesa (Vitória de la Cruz, GEGOC-TEA, 2008).

Quanto à análise dos dados, começámos por examinar os valores de assimetria e curtose das pontuações nos testes, que se situaram-se entre -2 e +2, considerados suficientemente próximos de uma distribuição gaussiana em amostras com  $n$  superior a 30 (George & Mallery, 2010) e, portanto, foi usada estatística paramétrica (Marôco, 2014). Para cada teste da BAPAE foi realizada uma ANOVA a dois fatores, seguida de testes *post-hoc* no caso de efeitos significativos, considerando dois efeitos principais (Hora-do-dia/ Dia-de-semana; M vs. V) e um efeito de interação (M-V\*Hora-do-dia/ Dia-de-semana). O tamanho do efeito foi determinado através do eta parcial quadrado ( $\eta^2_p$ ) tendo por referência os valores para ANOVA de Cohen (1988) e a análise da potência do teste ANOVA ( $\pi$ ) tendo por base os valores de referência de Marôco (2014). As análises estatísticas foram realizadas utilizando o software IBM SPSS Statistics 22

### 3 RESULTADOS

Primeiro, considerando conjuntamente todos os anos de escolaridade e quando os tipos M-V foram combinados os resultados das ANOVAs [2x4 (i.e., M-V x hora-do-dia/ dias-da-semana)] não foram observados resultados significativos para os efeitos principais da hora-do-dia, nem para os efeitos de interação M-V\*hora-do-dia/ dias-da-semana, sobre o desempenho nos testes da BAPAE. Houve somente um efeito principal do dia-da-semana significativo apenas no teste Conceitos Quantitativos ( $F(3, 318) = 2,932, p = 0,034; \eta^2_p = 0,027; \pi = 0,694$ ). Os testes *post-hoc* revelaram que os melhores desempenhos ocorreram à quinta-feira ( $M = 71.41, SD = 24.063$ ) e os piores à sexta-feira ( $M = 61.27, SD = 25.593$ ). Houve alguns efeitos principais do tipo diurno (M/V), mas não sendo relevantes para os objetivos do presente trabalho, não serão aqui tratados.

À semelhança dos estudos no âmbito da cronopsicologia escolar (Janvier & Testu, 2007; Le Floc'h, Clarisse, & Testu, 2014; Testu, 1979, 1982, 1984, 1996, 2000; Testu & Clarisse 1999), foram realizadas ANOVAs para cada ano de escolaridade, conforme passamos a detalhar nos pontos seguintes.

#### 3.1 Cronótipo e hora-do-dia

Para os efeitos principais da hora-do-dia foi possível observar os seguintes resultados significativos: no 1º ano de escolaridade para os testes Compreensão Verbal [ $F(3, 77) = 3.350, p = .023; \eta^2_p = .115; (\pi) = .740$ ] e Orientação Espacial [ $F(3, 67) = 5.440, p = .002; \eta^2_p = .196, (\pi) = .924$ ]; no 3º ano, para o teste Conceitos Quantitativos [ $F(3, 79) = 3.169, p = .029; \eta^2_p = .107; (\pi) = .714$ ]; no 4º ano, para o teste Constância da Forma [ $F(3, 64) = 3.551, p = .019; \eta^2_p = .143, (\pi) = .762$ ]. Os testes *post-hoc* mostraram no teste de Compreensão Verbal que os alunos obtiveram melhores desempenhos na última sessão da tarde (16:30-17:00) comparativamente com a primeira da tarde (14-14:30). No teste de Conceitos Quantitativos os melhores desempenhos ocorreram na primeira (14:00-14:30) e na última sessão da tarde (16:30-17:30) comparativamente à segunda sessão da manhã (11:00-11:30). No teste de Orientação Espacial os melhores desempenhos ocorreram na primeira (9:00-9:30) e na segunda sessão da manhã (11:00-11:30) comparativamente com a primeira sessão da tarde (14:00-14:30). Por último, no teste Constância da Forma os melhores desempenhos ocorreram na última sessão da tarde (16:30-17:00) comparativamente com a primeira (9:00-9:30) e a segunda (11:00-11:30) sessão da manhã escolar.

Relativamente aos efeitos de interação M-V\*hora-do-dia foi possível observar resultados significativos: no 1º ano, para o teste Relações Espaciais [ $F(3, 74) = 3.858, p = .013; \eta^2_p = .135; (\pi) = .803$ ]; no 2º ano, para o teste de Constância da Forma [ $F(3, 66) = 3.734, p = .015; \eta^2_p = .145; (\pi) = .786$ ]; no 3º ano, para os testes Compreensão Verbal [ $F(3, 74) = 3.858, p = .013; \eta^2_p = .135; (\pi) = .803$ ] e Conceitos Quantitativos [ $F(3, 79) = 2.796, p = .046; \eta^2_p = .096; (\pi) = .653$ ]; e no 4º ano, para o teste de Compreensão Verbal [ $F(3, 64) = 3.505, p = .020; \eta^2_p = .141; (\pi) = .756$ ].

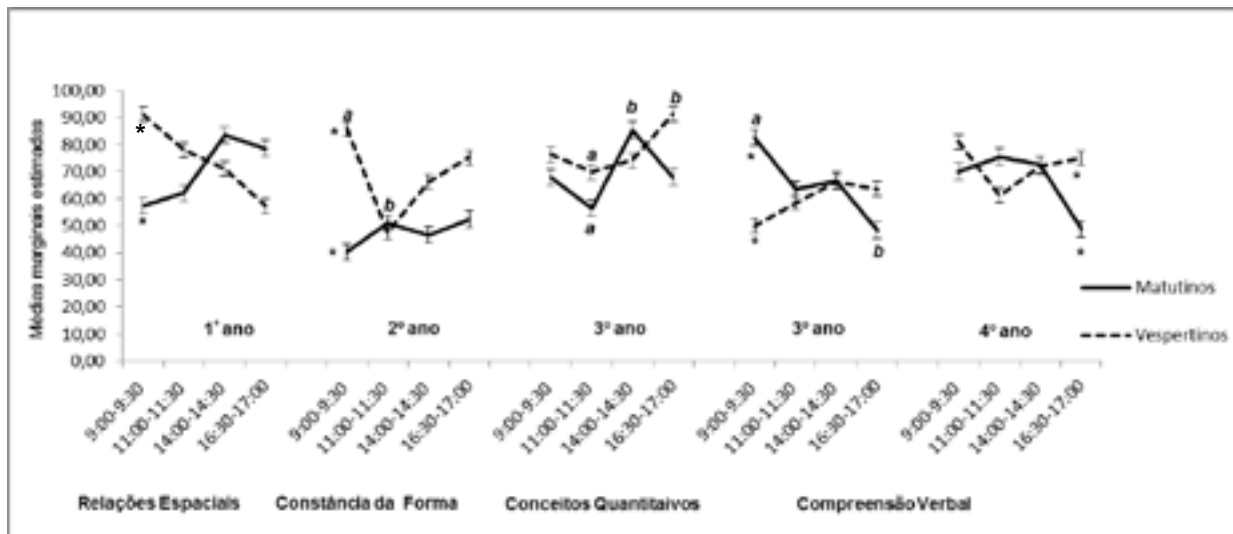


Fig. 1. Médias marginais estimadas do desempenho para os efeitos de interação M-V\*hora-do-dia. Diferentes letras (a-b) e (\*) foram usadas para assinalar as diferenças significativas nos testes *post-hoc*.

Os testes *post-hoc* (assinalados na Fig. 1, usando letras e asteriscos) para os efeitos de interação mostraram no teste de Relações Espaciais diferenças significativas ( $p = .019$ ) na primeira sessão da manhã (9:00-9:30) quando os alunos Vespertinos obtiveram os melhores desempenhos ( $M = 91.13$ ,  $SD = 15.123$ ) comparativamente com os Matutinos ( $M = 57.38$ ,  $SD = 24.454$ ). No teste Constância da Forma foi possível observar também diferenças significativas ( $p = .001$ ) na primeira sessão da manhã (9:00-9:30) quando os alunos Vespertinos obtiveram melhores desempenhos ( $M = 85.71$ ,  $SD = 17.036$ ) comparativamente aos Matutinos ( $M = 40.20$ ,  $SD = 24.601$ ), assim como, uma diferença significativa ( $p = .003$ ) nos alunos Vespertinos entre a primeira (9:00-9:30:  $M = 85.71$ ,  $SD = 17.036$ ) e a segunda (11:00-11:30:  $M = 47.69$ ,  $SD = 23.034$ ) sessão da manhã. Para o teste de Conceitos Quantitativos foi possível observar diferenças significativas para os alunos Matutinos ( $p = .007$ ) entre a segunda sessão da manhã (11:00-11:30:  $M = 50.43$ ,  $SD = 20.362$ ) e a primeira sessão da tarde (14:00-14:30:  $M = 85.36$ ,  $SD = 14.794$ ) e nos alunos Vespertinos ( $p = .037$ ) entre a segunda sessão da manhã (11:00-11:30:  $M = 69.82$ ,  $SD = 21.018$ ) e a última sessão da tarde (16:30-17:00:  $M = 91.23$ ,  $SD = 9.311$ ). Por último, no teste de Compreensão Verbal para os alunos do 3º ano foi possível observar uma diferença significativa ( $p = .001$ ) na primeira sessão da manhã quando os alunos Matutinos obtiveram os melhores desempenhos ( $M = 82.62$ ,  $SD = 11.354$ ) comparativamente com os Vespertinos ( $M = 50.00$ ,  $SD = 20.702$ ) e uma diferença nos alunos Matutinos ( $p = .001$ ) entre a primeira sessão da manhã (9:00-9:30:  $M = 82.62$ ,  $SD = 11.354$ ) e a última sessão da tarde (16:30-17:00:  $M = 48.33$ ,  $SD = 23.381$ ). No 4º ano de escolaridade verificou-se uma diferença significativa ( $p = .018$ ) na última sessão da tarde (16:30-17:00) quando os alunos Vespertinos obtiveram os melhores desempenhos ( $M = 75.00$ ,  $SD = 16.607$ ) comparativamente com os Matutinos ( $M = 48.85$ ,  $SD = 11.815$ ).

### 3.2 Cronótipo e dia-da-semana

No que respeita aos efeitos principais do dia-da-semana foi possível observar resultados significativos no 1º ano de escolaridade nos testes: Compreensão Verbal [ $F_{(3, 77)} = 4.199$ ,  $p = .008$ ;  $\eta^2_p = .141$ ; ( $\pi$ ) = .839], Constância da Forma [ $F_{(3, 68)} = 3.577$ ,  $p = .018$ ;  $\eta^2_p = .136$ ; ( $\pi$ ) = .767] e Orientação Espacial [ $F_{(3, 67)} = 4.408$ ,  $p = .007$ ;  $\eta^2_p = .165$ ; ( $\pi$ ) = .855]. No 4º ano, registaram-se resultados significativos no teste de Constância da Forma [ $F_{(3, 64)} = 3.349$ ,  $p = .024$ ;  $\eta^2_p = .136$ ; ( $\pi$ ) = .735]. Os testes *post-hoc* mostraram diferenças significativas no teste de Compreensão Verbal quando os melhores desempenhos ocorreram à Terça ( $M = 63.50$ ,  $SD = 8.182$ ) e à Quinta ( $M = 59.00$ ,  $SD = 18.324$ ) comparativamente com a Quarta ( $M = 42.00$ ,  $SD = 21.589$ ). No teste Constância da Forma os melhores desempenhos ocorreram à Terça ( $M = 73.67$ ,  $SD = 20.724$ ) comparativamente com a Sexta ( $M = 51.57$ ,  $SD = 22.875$ ), verificando-se o mesmo para o teste de Orientação espacial, pois na Terça

( $M = 80.40$ ,  $SD = 25.851$ ) ocorreram melhores desempenhos comparativamente com a sexta ( $M = 53.44$ ,  $SD = 26.918$ ). Para o 4º ano no teste de Constância da Forma os melhores desempenhos ocorreram na Quinta ( $M = 78.55$ ,  $SD = 17.533$ ) e os piores na Quarta ( $M = 61.12$ ,  $SD = 23.203$ ) e Sexta ( $M = 57.44$ ,  $SD = 16.589$ ).

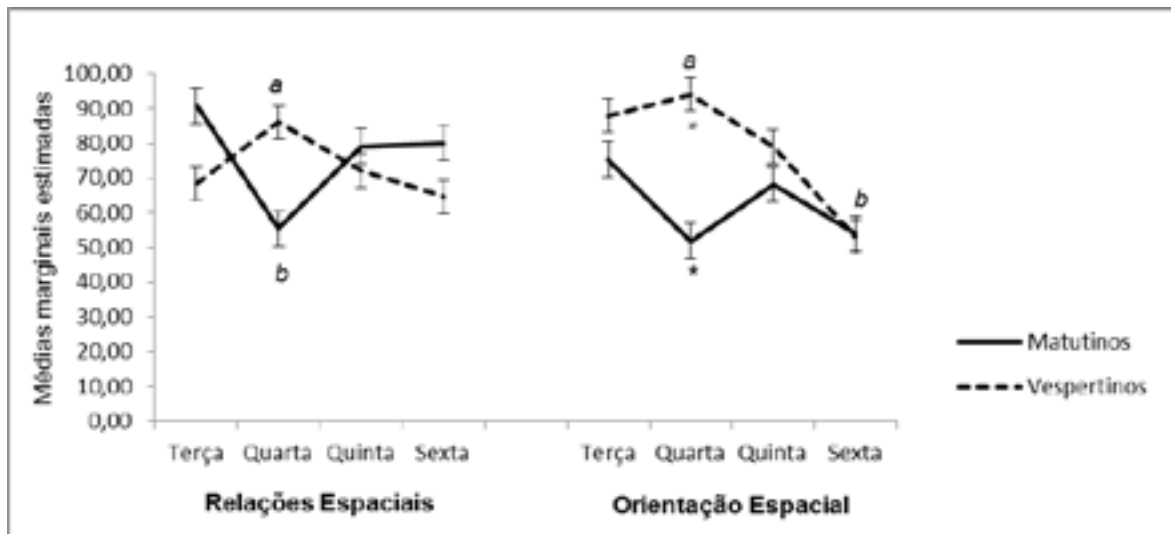


Fig. 2. Médias marginais estimadas do desempenho para os efeitos de interação M-V\*dia-da-semana. Diferentes letras (a-b) e (\*) foram usadas para assinalar as diferenças significativas nos testes *post-hoc*.

Relativamente os efeitos de interação entre tipo M-V \*dia-da-semana apenas foram observados resultados significativos no 1º ano de escolaridade, para dois testes (Fig. 2). No teste de Relações Espaciais [ $F_{(3, 75)} = 3.875$ ,  $p = 0.012$ ;  $\eta^2_p = 0.134$ ;  $\pi = 0.806$ ], para os alunos Matutinos os melhores desempenhos ocorreram à Terça ( $M = 90.83$ ,  $SD = 15.626$ ) e os mais baixos à Quarta ( $M = 55.38$ ,  $SD = 29.662$ ) enquanto que nos Vespertinos os melhores desempenhos ocorreram à Quarta ( $M = 86.08$ ,  $SD = 22.662$ ) e os mais baixos à Sexta ( $M = 64.53$ ,  $SD = 31.562$ ). Os testes *post-hoc* para os efeitos de interação mostraram diferenças significativas à Quarta ( $p = 0.007$ ), quando os alunos Vespertinos obtiveram os melhores desempenhos ( $M = 86.08$ ,  $SD = 22.662$ ) comparativamente aos Matutinos ( $M = 55.38$ ,  $SD = 29.361$ ). O mesmo ocorreu no teste de Orientação Espacial [ $F_{(3, 67)} = 2.847$ ,  $p = 0.044$ ;  $\eta^2_p = 0.113$ ;  $\pi = 0.732$ ]. Os alunos Matutinos obtiveram melhores desempenhos à Terça ( $M = 75.33$ ,  $SD = 28.904$ ) e piores à Quarta ( $M = 51.90$ ,  $SD = 25.199$ ) ao passo que os Vespertinos manifestaram melhores desempenhos à Quarta ( $M = 94.11$ ,  $SD = 14.667$ ) e os mais baixos à Sexta ( $M = 53.44$ ,  $SD = 26.918$ ). Os testes *post-hoc* revelaram diferenças significativas à Quarta ( $p = 0.000$ ) quando os alunos Vespertinos obtiveram melhores desempenhos ( $M = 94.11$ ,  $SD = 14.667$ ) comparativamente aos Matutinos ( $M = 51.90$ ,  $SD = 25.199$ ), e uma diferença significativa nos Vespertinos ( $p = 0.001$ ) entre a Quarta ( $M = 94.11$ ,  $SD = 14.667$ ) e a sexta ( $M = 53.06$ ,  $SD = 27.006$ ).

#### 4 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Este estudo considerou os efeitos de interação entre M-V\*hora-do-dia/ dia-da-semana no desempenho em aptidões para a aprendizagem que supostamente correspondem às componentes curriculares do 1º CEB. Os resultados obtidos assumem especial interesse na medida em que os estudos sobre os efeitos de sincronia/ assincronia têm sido desenvolvidos com adolescentes e adultos, registando-se uma lacuna no que respeita a crianças. Por outro lado, nos estudos conduzidos em contexto escolar o foco tem sido sobre os efeitos da hora-do-dia/ dia-da-semana no desempenho, mas sem a análise do seu impacto em combinação com as diferenças individuais do tipo diurno.

Era expectável neste trabalho (hipótese inicial) que os alunos obtivessem melhores desempenhos quando testados nos seus horários mais favoráveis, ou seja, nos momentos do dia coincidentes com a hora de relógio biológico preferido (i.e., na parte da manhã para o Matutinos e na parte da Tarde nos Vespertinos). No entanto, os nossos resultados, quando nos cingimos aos efeitos

estatisticamente significativos, sugerem tanto efeitos de sincronia (M-V com melhores desempenhos nos seus momentos ótimos) como efeitos de assincronia (M-V com melhores desempenhos nos seus momentos não-ótimos). Os desempenhos no teste de Compreensão Verbal apontam para efeitos de sincronia. Como sugere a visualização a Fig. 1, um efeito de sincronia parece mais evidente no teste de Compreensão Verbal no 3º ano de escolaridade quando na primeira sessão da manhã escolar os Matutinos obtiveram melhores desempenhos comparativamente aos Vespertinos, bem como melhores desempenhos na primeira sessão da manhã e piores na última sessão da tarde. Quanto aos alunos do 4º ano, para este mesmo teste, apenas na última sessão do dia escolar se verificou de forma mais evidente um efeito de sincronia, quando os alunos Vespertinos atingiram melhores desempenhos comparativamente aos Matutinos. O desempenho no teste Conceitos Quantitativos parece indicar, no 3º ano, um efeito de sincronia num dos tipos diurnos, mas não necessariamente no outro tipo: com efeito, registou-se melhor desempenho nos Vespertinos na última sessão da tarde comparativamente à segunda sessão da manhã (sugestivo de sincronia); já os alunos Matutinos obtiveram melhores desempenhos na primeira sessão da tarde comparativamente à segunda sessão da manhã. Os desempenhos dos alunos do 1º ano no teste Relações Espaciais parecem apontar mais claramente para um efeito de assincronia, uma vez que na primeira sessão da manhã os Vespertinos obtiveram os melhores desempenhos comparativamente aos Matutinos. No teste Constância da Forma, o efeito de assincronia também parece presente, mas não é tão claro ou “completo”, pois regista-se um melhor desempenho dos Vespertinos na primeira sessão da manhã comparativamente com a segunda sessão da manhã, altura em que se regista o pior desempenho do dia; entretanto, na primeira sessão da manhã os Vespertinos obtiveram melhores desempenhos comparativamente aos Matutinos. Os resultados que neste trabalho apontam para efeitos de sincronia estão em linha com os estudos publicados em adolescentes e adultos para outras tarefas cognitivas como a atenção (Clarisse, Le Floc’h, Kindelberger & Feunteun, 2010), a memória de trabalho (Fabbri, Mencarelli, Adan & Natale, 2013), a memória explícita (May, Hascher & Foong, 2005), a inteligência fluída (Goldstein, Hahn, Hascher, Wiprzyca & Zelazo, 2007) e a fluência verbal (Isakandar et al., 2016). Embora menos frequentemente, a literatura internacional tem relatado efeitos de assincronia (não apenas de sincronia). Nesse sentido, os nossos resultados assemelham-se aos de alguns estudos com adolescentes e adultos para determinadas tarefas (sub-testes de inteligência espacial, processos de tomada de decisão, memória implícita, aprendizagem implícita, processos criativos), ou seja, os melhores desempenhos ocorreram na hora do dia não-ótima (Dickinson & McElroy de 2012; Delpouve, Schmitz & Peigneux, 2014; May et al, 2005; Song & Stough, 2000; Wieth & Zacks, 2011). De acordo com a literatura, parece provável que a emergência de efeitos de sincronia ou assincronia dependa das atividades cognitivas envolvidas em cada tarefa. É importante reconhecer que há diversos ritmos de desempenho cognitivo com acrofases que ocorrem em diferentes momentos do dia. Além disso, a hora do dia em cada tarefa cognitiva é otimizada pode ser influenciada por parâmetros específicos da aplicação da tarefa como a sua duração e dificuldade, e ainda a forma como é administrada uma dada prova, por exemplo, aplicação coletiva vs. individual (Clarisse et al., 2010; Schmidt, et al., 2007; Testu, 2000). May et al. (2005) identificaram em adultos uma melhoria no desempenho em tarefas de memória implícita durante a hora não-ótima em comparação aos momentos ideais do dia, ao passo que foi observado um efeito de sincronia para tarefas de memória explícita. Sugerem os autores que em tarefas que envolvem esforços conscientes, deliberados para processar e recuperar a informação os sujeitos são mais bem sucedidos na hora ótima do dia contrariamente à hora não-ótima. Pelo contrário, em tarefas mais perceptivas que envolvem respostas mais automáticas os melhores desempenhos tendem a ocorrer nos momentos não-ótimos do dia. De acordo com May e Hasher (1998), May (1999) e May et al. (2005), durante as horas do dia não-ótimas verificam-se níveis mais baixos de processamento que estão associadas a reduções na inibição, reduções estas que possibilitam um aumento dos conteúdos momentâneos da memória a curto-prazo. É importante notar que os processos cognitivos envolvidos nos testes Relações Espaciais e Constância da Forma incluem, entre outros, processos perceptivos, recuperação de informação implícita e um maior recrutamento da memória a curto-prazo, o que poderá explicar os melhores desempenhos nas horas do dia não-ótimas nestas tarefas.

Passando agora aos resultados dos efeitos principais da hora-do-dia no presente estudo, embora menos prioritários para os nossos objetivos de investigação (uma vez que neste caso não se têm em conta as variações de tipo diurno), estes parecem ir ao encontro da literatura internacional. No teste Compreensão Verbal os melhores desempenhos no 1º ano ocorreram na última sessão da tarde (16:30-17:00) comparativamente à primeira sessão da tarde (14: 00-14: 30). Este resultado parece concordar com o chamado “padrão clássico” descrito Testu (1994a; 1996; 2000). Com efeito, as investigações ao nível do ensino básico (6 a 11 anos de idade) apontam para que a atenção e o desempenho intelectual atingem um pico no final da manhã (acrofase), deterioram-se durante a

pausa para o almoço (batifase), e, em seguida, aumentam durante a tarde (Janvier & Testu, 2007). Este perfil de desempenho escolar parece ser independente da origem geográfica dos alunos (Testu, 1994b). Contudo, no nosso estudo, este padrão clássico apenas foi evidente no 1º ano de escolaridade e não nos restantes. Já no teste Conceitos Quantitativos os melhores desempenhos no 3º ano ocorreram nas sessões da tarde (14:00-14:30/ 16:30-17:00) comparativamente à segunda sessão da manhã (11:00-11:30). Pode ainda ter-se em conta que os testes de Compreensão Verbal e Conceitos Quantitativos são relativamente complexos e envolvem, entre outros, processos conceptuais, recuperação de informação explícita e um maior recrutamento da memória a longo prazo. Neste sentido os nossos resultados parecem, portanto, ir de encontro aos resultados dos anos 70 e 80 que mostram que as acrofases do desempenho ocorrem no final da tarde para tarefas que envolvem a memória de longo prazo, e na parte da manhã para tarefas de memória de curto prazo (Folkard, 1979; Folkard, Monk, Bradbury & Rosenthal, 1977; Folkard & Monk, 1980). Por outro lado, na nossa amostra, o melhor desempenho no teste de Orientação Espacial no 1º ano de escolaridade ocorre nas sessões da manhã, comparativamente com as sessões da tarde. Este teste envolve um maior recrutamento da memória a curto-prazo o que provavelmente explica os melhores desempenhos no período da manhã.

No que respeita os efeitos principais dos dias-da-semana os nossos resultados parecem similares aos da literatura internacional. Em geral, os melhores desempenhos ocorreram à Terça e Quinta comparativamente com a Quarta e, a Sexta-feira, surge como o dia de piores desempenhos. Em particular, os estudos no contexto escolar francês concluíram que as variações diurnas sobre o desempenho intelectual também dependem do dia da semana escolar (Testu, 1994). A Quinta-feira corresponde ao dia da semana com melhores desempenhos e a Segunda é identificada como o dia de piores desempenhos (Testu & Leury, 2010) por seguir-se ao fim de semana e ser um dia de readaptação à vida escolar (Testu & Clarisse, 1999). Testu & Baille (1983) encontraram flutuações semanais na resolução de problemas matemáticos num estudo com alunos de 10 e 11 anos de idade. A Segunda e a Terça aparecem como dias de pior desempenho em comparação com a Quinta e Sexta-feira que surgem como dias de melhores desempenhos. Importa realçar aqui os resultados da nossa amostra, para todos os anos de escolaridade, no teste de Conceito Quantitativos, no qual os melhores desempenhos ocorreram na Quinta-feira, mas a Sexta-feira aparece como o dia com os piores desempenhos. Testu (1989) encontrou diferenças do dia da semana escolar no desempenho intelectual das crianças que dependem da idade. No ensino básico em estudantes dos 6 a 11 anos de idade observou que a Segunda e o Sábado de manhã são os dias de menor desempenho. A Terça-feira aparece como um dia de baixas performances para crianças de 8-9 anos e 10-11 anos de idade. A Sexta-feira para as crianças com 8-9 e 10-11 anos de idade e a quinta-feira para as crianças com 6-7 anos de idade são os dias em que se observam as melhores performances. Na nossa amostra, no 1º ano de escolaridade (crianças dos 6 a 7 anos) no teste de Compreensão Verbal, os melhores desempenhos ocorreram à Terça e à Quinta comparativamente com a Quarta e, nos testes Constância da Forma e Orientação Espacial, os melhores desempenhos ocorreram à Terça e os piores à Sexta. Já no 4º ano de escolaridade (crianças dos 10 a 11 anos) no teste de Constância da Forma os melhores desempenhos ocorreram à Quinta e os piores à Quarta e Sexta-feira. Em suma, os nossos resultados e os dados dos estudos no contexto francês aparentemente parecem divergir. No entanto, em comum nota-se, por exemplo, a quinta-feira que parece ser um dia de bons desempenhos escolares.

Por último, os nossos dados sugerem nos testes Relações Espaciais e Orientação Espacial que o desempenho dos Matutinos parece beneficiar da Terça e o dos Vespertinos da Quarta-feira. Este resultado confirma a necessidade de se levar em conta que o desempenho dos tipos diurnos não só varia ao longo do dia, mas também, parece variar ao longo da semana. As diferenças individuais do tipo diurno talvez devam então ser consideradas não apenas tendo em conta a hora-do-dia mas também o dia-da-semana, de modo a que o desempenho dos tipos Matutinos e Vespertinos seja otimizado. Tanto quanto sabemos da literatura, não existem outros estudos que tenham investigado a interação entre o tipo diurno e o dia da semana. Assim, os presentes resultados, embora inovadores, devem ser encarados como preliminares até que surjam estudos futuros de replicação.

Em conclusão: o "efeito de sincronia" pode ser uma hipótese simplista, uma vez que o desempenho de Matutinos e Vespertinos pode beneficiar não só dos seus momentos ótimos, mas também dos seus momentos supostamente não-ótimos, ou seja, de tarde no caso dos matutinos e de manhã no caso dos vespertinos; os melhores desempenhos não estão necessariamente associados às primeiras horas do dia escolar; a Terça e a Quinta parecem ser dias ótimos e a Sexta-feira um dia não-ótimo para o desempenho escolar e os alunos Matutinos parecem beneficiar da Terça e os Vespertinos da Quarta-feira. Este é o primeiro estudo em crianças do 1º CEB que aborda os efeitos

de interação entre M-V\*hora-do-dia/ dia-da-semana, por isso são agora necessários estudos de replicação. Embora a nossa amostra seja relativamente alargada (englobando a totalidade das 4 escolas do 1º CEB existentes no Agrupamento, totalizando 34 turmas), apenas foi recolhida num Agrupamento de Escolas, portanto, torna-se necessário ter precaução na generalização destes resultados para outras crianças. Futuros estudos com crianças em idade escolar devem continuar a investigar que tarefas beneficiam de momentos ótimos e não ótimos (tendo em conta quer a hora-do-dia, quer o dia-da-semana).

## REFERÊNCIAS

- Adan, A., Acher, N. S., Hidalgo, P. M., Milia, D. L., Natale, V. & Randler, C. (2012). Circadian Typology: A Comprehensive Review. *Chronobiology International*, 29 (9), 1153-1175.
- Alferes, V. R. (2012). *Methods of randomization in experimental design* (Vol. 171). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clarisse, R., Le Floch, N., Kindelberger, C., & Feunteun, P. (2010). Daily rhythmicity of attention in morning- vs. evening-type adolescents at boarding school under different psychosociological testing conditions. *Chronobiology International*, 27, 826-841.
- Challamel, M. J., Clarisse, R., Levi, F., Laumon, B., Testu, F., & Touitou, Y. (2001). *Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. Paris: Inserm.
- Couto, D., Allen-Gomes, A., Pinto de Azevedo, M.H., Bos, S.M.C., Leitão, J. A. & Silva, C.F. (2014). The European Portuguese version of the Children ChronoType Questionnaire (CCTQ): reliability and raw scores in a large continental sample [P532]. *Journal of Sleep Research*, 23 (s1), 160.
- Cruz, V. (2008). *Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar – BAPAE*. (3ª ed.). Lisboa: CEGOC-TEA.
- Delpouve, J., Schmitz, R., & Peigneux, P. (2014). Implicit learning is better at subjectively defined non-optimal time of day. *Cortex*, 58, 18-22.
- Díaz-Morales, J. F., & Escribano, C. (2014). Consequences of adolescent's evening preference on psychological functioning: a review. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1096-1104.
- Fabbri, M., Mencarelli, C., Adan, A., & Natale, V. (2013). Time-of-day and circadian typology on memory retrieval. *Biological Rhythm Research*, 44(1), 125-142.
- Feunteun, P. (2000). Fluctuations journalières de la vigilance en milieu scolaire chez des élèves de 6 à 11 ans. Effets de l'âge et du niveau scolaire ; effets de synchroniseurs sociaux. *Psychologie de l'Éducation*, 1, 75-91.
- Folkard, S., Monk, H. T., Bradbury, R. & Rosenthal, J. (1977). Time of day effects in school children's immediate and delayed recall of meaningful material. *British Journal of Psychology*, 68, 45-50.
- Folkard, S. (1979). Time of day and level of processing. *Memory & Cognition*, 7 (4), 247-252.
- Folkard, S., & Monk, T. H. (1980). Circadian rhythms in human memory. *British Journal of Psychology*, 71(2), 295-307.
- Gates, A.I. (1916). *Variations in efficiency during the day, together with practice effects, sex differences, and correlations*. University of California Publications in Psychology.
- George, D., & Mallery M. (2010). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goldstein, D., Hahn, S. C., Hasher, L., Wiprzycka, J. U. & Zelazo, D. P. (2007). Time of day, intellectual performance, and behavioral problems in Morning versus Evening type adolescents: Is there a synchrony effect? *Personality and Individual Differences*, 42, 431 - 440.
- Gomes, A.C.A. (2005). *Sono, sucesso académico e bem-estar em estudantes universitários [Sleep, academic success and well-being in undergraduate students]*. PhD Dissertation. University of Aveiro.



- Gomes, A. A., Couto, D.A., Cruz, H. & Silva, C. F. (2014). Matutividade-vespertividade em crianças e hora do dia: efeito de sincronia?. In Ordem dos Psicólogos Portugueses (Eds.). Actas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia/2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 9-13 Setembro 2014 (pp. 272-287). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses. [ISBN: 978-989-99037-2-2].
- Guerin, N., Reinberg, A., Testu, F., Boulenguez, S., Mechkouri, M., & Touitou, Y. (2001). Role of school schedule, age, and parental socioeconomic status on sleep duration and sleepiness of Parisian children. *Chronobiology International*, 18, 1005-1017.
- Hahn, C., Cowell, J. M., Wiprzycka, U. J., Goldstein, D., Ralph, M., Hasher, L., & Zelazo, P. D. (2012). Circadian rhythms in executive function during the transition to adolescence: the effect of synchrony between chronotype and time of day. *Developmental Science*, 15(3), 408-416.
- Iskandar, S., Murphy, K. J., Baird, A. D., West, R., Armilio, M., Craik, F. I., & Stuss, D. T. (2016). Interacting effects of age and time of day on verbal fluency performance and intraindividual variability. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 23(1), 1-17.
- Jarraya, S., Jarraya, M., & Souissi, N. (2014). Diurnal variations of cognitive performances in Tunisian children. *Biological Rhythm Research*, 45(1), 61-67.
- Janvier, B. & Testu, F. (2007). Age-Related Differences in Dally Attention Patterns in Preschool, Kindergarten, First-Grade, and Fifth-Grade Pupils. *Chronobiology International*, 24(2), 327-343.
- Le Floc'h, N., Clarisse, R., & Testu, F. (2014). Rythmicités de l'attention des enfants et synchronisation, perspective socioécologique. *Psychologie Française*, 59 (2), 111-126.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- May, C. P. (1999). Synchrony effects in cognition: The costs and a benefit. *Psychonomic Bulletin and Review*, 6, 142-147.
- May, C. P., Hasher, L., & Foong, N. (2005). Implicit memory, age, and time of day. *Psychological Science*, 16, 96-100.
- May, C. P., & Hasher, L. (1998). Synchrony effects in inhibitory control over thought and action. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 363-379.
- Horne, J. & Östberg, O. (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *International Journal of Chronobiology*, 4, 97-110.
- Song, J., & Stough, C. (2000). The relationship between morningness-eveningness, time-of-day, speed of information processing, and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1179-1190.
- Testu, F. (1979). Les rythmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 47, 47-58.
- Testu, F. (1982). *Les variations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle de l'élève*. Paris : Editions du CNRS.
- Testu, F. (1984). Rythmicité scolaire, nature de la tâche et dépendence-indépendence à l'égard du champ. *L'Année Psychologique*, 84 (4), 507-523.
- Testu, F. (1994a). Les rythmes scolaires en Europe : Introduction, *Enfance*, 4, 367-376.
- Testu, F. (1994b). Quelques constantes dans les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle des élèves en Europe, *Enfance*, 4, 384-400.
- Testu, F. (1996). Les rythmes scolaires, la nécessité d'une clarification psychologique. *L'Année de la Recherche en Sciences de L'éducation*, 155-168.
- Testu, F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires* (4<sup>ème</sup> éd). Paris : Masson.
- Testu, F., & Clarisse, R. (1999). Time-of-day and day-of-week effects on mnemonic performance. *Chronobiology international*, 16 (4), 491-503.
- Wieth, M. B., & Zacks, R. T. (2011). Time of day effects on problem solving: When the non-optimal is optimal. *Thinking & Reasoning*, 17(4), 387-401.

## ENTRE RISCOS E RABISCOS: DA LEITURA À REPRESENTAÇÃO (GRÁFICA) DE PROVÉRBIOS

Ana Isabel Silva<sup>1</sup>, Susana Amante<sup>2</sup>, Isabel Aires de Matos<sup>3</sup>, João Paulo Balula<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), aisilva@esev.ipv.pt*

<sup>2</sup> *Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), susanamante@esev.ipv.pt*

<sup>3</sup> *Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), iairesmatos@esev.ipv.pt*

<sup>4</sup> *Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), jpbalula@esev.ipv.pt*

### Resumo

De tradição oral e de origem remota, os provérbios circunscrevem a realidade cultural dos seus criadores e utilizadores. A sua riqueza reside, por um lado, na mensagem sintética e por isso, também, pragmática, ao ser utilizada como âncora em contextos específicos; reside, por outro lado, na construção de metáforas conceptuais, tradutoras de verdades e generalizações sedimentadas na observação empírica. É nestas que a língua portuguesa (LP) germina a dimensão cultural e permite a exploração de mundividências partilhadas, transparentes, translúcidas ou opacas. O trabalho que propomos apresentar descreve um conjunto de atividades realizadas com alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, no âmbito de um programa desenvolvido por um agrupamento de escolas da região de Viseu e uma instituição de ensino superior durante o ano letivo de 2013-2014. As atividades que propusemos implicaram considerar a LP a partir de diferentes prismas, perspetivando-a não só como código verbal, como herança cultural, mas também como espaço de criação e criatividade. Assim, a sedimentação de significados que foram construindo a LP é apresentada aos alunos como enigma a desvelar. Neste sentido, propomos a) analisar a representação gráfica de provérbios feita por alunos do ensino básico; b) refletir sobre a influência da LP na formação de provérbios em países de expressão portuguesa. A sua interpretação é padronizada, mas permeável a ambiguidades. Neste caso, e a partir da comparação de um exercício de equivalência entre provérbios representados pela variedade do português, revelamos a seleção dos alunos.

Palavras-chave: literatura de tradição oral, provérbios, língua portuguesa, criatividade, representações.

### Abstract

Dipping back into the oral tradition and remote past, proverbs circumscribe the cultural reality of their creators and users. Their wealth lies, on the one hand, in the synthetic message and, thus, also a pragmatic one, being used as an anchor in specific contexts; on the other hand, in the construction of conceptual metaphors, translating truths and generalizations grounded in an empirical observation. The Portuguese Language (PL) germinates its cultural dimension from these and it allows the exploration of shared worldviews, which may be transparent, translucent or opaque. This paper describes a set of activities developed with students in grades 5 to 8, as part of a programme by a schools group in the region of Viseu in connection with a Higher Education Institution, during the school year of 2013-14. The activities that we proposed required the PL to be considered through different prisms, addressing it not only as a linguistic code, as cultural heritage, but also as a space for creation and creativity. Therefore, the sedimentation of meanings that have built the PL is presented to students as a puzzle to be solved. In this context, we aim at a) analysing the pictorial representation of proverbs by elementary school students; b) reflecting upon the influence of the PL in the creation of proverbs in Portuguese-speaking countries. Their interpretation is standardised, but potentially permeable to ambiguity. In this case, and from the comparison of an exercise of equivalence among proverbs represented by the variety of Portuguese, we reveal the students' choice.

Keywords: oral literature, proverbs, Portuguese language, creativity, representations.

## INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento traz consigo desafios para a educação e para a escola. Tal pressupõe a adaptação de conteúdos curriculares e a (re)criação de instrumentos didáticos. Dotar as crianças e os jovens de conhecimento significa capacitá-los para que se tornem pessoas inquietas, intrigadas, construtoras do conhecimento, mas também desafiadoras do que é desconhecido. O acesso à informação é mais democrático, mais rápido e instantâneo, mas potencia a superficialidade, ou seja, diminui a capacidade de dominarmos um assunto com profundidade e com ele construirmos a nossa rede de intertextualidades (Carr, 2012). São precisamente a profundidade, a velocidade, a consistência e a densidade com que se constrói conhecimento, e o que com este se faz, algumas das características que descrevem crianças sobredotadas e talentosas, cujo desempenho e performance poderão ser descritos como prodigiosos ou extraordinários (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011).

Tais desafios convergem para um outro, o da educação e da escola para todos. Na escola inclusiva cabe abrir espaço a crianças precoces e com capacidades acima da média (Senos & Diniz, 1998). A reflexão sobre as suas capacidades e talentos é ainda neófito no espaço educativo (Subotnik et al., 2011; Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015; Silva, 2016). Começamos, assim, por propor, neste trabalho, uma breve caracterização de concepções e representações acerca da sobredotação.

Segue-se a descrição e a contextualização da parceria da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) com o Programa Investir na Capacidade (PIC) (AEN, 2013-2014), e a apresentação das atividades inseridas nos domínios de Criatividade e Comunicação, realizadas com alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, durante o ano letivo de 2013-2014, destacando a oficina *Evolução das palavras e Curiosidades linguísticas*. Os participantes foram convidados a trabalhar em grupo e a resolver as tarefas organizadas em volta do conhecimento semântico: *Provérbios; Língua viva; Palavras mutantes e Curiosidades linguísticas*. Salientamos, neste trabalho, o módulo *Provérbios*, a partir dos quais revelamos as escolhas dos participantes para resolver os enigmas que neles se escondem, tendo em conta o que a revisão da literatura descreve.

Assim, propomos a) analisar a representação gráfica de provérbios feita por alunos do ensino básico; b) refletir sobre a influência da LP na formação de provérbios em países de expressão portuguesa. A sua interpretação é padronizada, mas permeável a ambiguidades. A partir da comparação de um exercício de equivalência entre provérbios representados pela variedade do português, revelamos a seleção dos alunos.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As representações sobre crianças sobredotadas e/ou talentosas não as identificam como problemáticas, mas antes como crianças privilegiadas, sem necessidades ou respostas educativas específicas, dada a sua natural aptidão para o sucesso académico independentemente do contexto educativo em que se encontrem (Silva, 2016). Estas assunções subtraíram a sobredotação das políticas educativas, da discussão política e da investigação. Porém, o sucesso académico não resulta apenas de capacidades intelectuais. Efetivamente, a construção do seu significado emerge a partir da presença da inteligência (Winner, 1996; Subotnik et al., 2011; Olszewski-Kubilius et al., 2015). Perante estas concepções, a sobredotação parece não caber no discurso sobre a deficiência, já que não reproduzem a noção hegemónica que naturalize a deficiência enquanto atributo individual, como Martins, Fontes, Hespanha & Berg (2012, p. 58) sublinham:

as designações empregues em língua portuguesa, mesmo que investidas de uma desnaturalização da deficiência, invariavelmente reproduzem, ainda que mitigando, a noção hegemónica que naturaliza a deficiência enquanto atributo individual. A utilização contingente de termos como “pessoas com deficiência”, “deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência”, é disso mesmo um reflexo. Se noutros contextos a politização da deficiência procura reinventar o sentido das palavras, na língua portuguesa o desafio passa, porventura, por reinventar as palavras que historicamente designam pessoas a que a modernidade nos ensinou a chamar deficientes.

Não obstante esta questão, a sobredotação cabe na educação especial, mas não na etiqueta médica ou biológica, pois o sobredotado permanece invisível (Vieira, 2014; Silva, 2016), por um lado; por outro, a designação 'sobredotação' tem uma representação positiva e não é associada a uma limitação, contrariamente às narrativas trágicas e reduzidas à incapacidade dos corpos ou a uma limitação (Fontes, 2016). Porém, os alunos com capacidades superiores de sobredotação não são necessariamente felizes e bem sucedidos na escola e nem sempre conseguem obter sucesso

autonomamente. A sobredotação é inata e, por isso, dura toda a vida, mas os sobredotados não são homogêneos nem pertencem a um clã, sendo, antes, associados a uma característica de inadaptação (Winner, 1996; Serra, 2004).

A aprendizagem baseada em atividades molda a anatomia e a fisiologia do cérebro e do corpo, não se circunscrevendo, por isso, a uma mera aquisição de objetos de conhecimento, mas ao tecer, integrar e processar informação que desenhará sofisticadas redes de representações mentais. O confronto com situações-problema, desafios, permite adquirir conceitos novos e interpretar linguagens simbólicas (Oliveira, 2014). O ato de educar integra o cérebro e a mente humana, mas esta afirma-se na relação de cérebro-cultura. Foi, também, por via desta relação que se processou a hominização, edificando-se o ser humano. Sabe-se, hoje, no quadro das neurociências, que a inteligência geral e a memória representam funções distintas das funções executivas, pelo que as “áreas cerebrais responsáveis pelas funções executivas amadurecem tardiamente, na idade adulta jovem. Como no desenvolvimento de outras funções cerebrais, as funções executivas tornam-se progressivamente conectadas aos domínios do conhecimento para factos, imagens e palavras”, por via do desafio (Oliveira, 2014, p. 18).

Longe de querermos discutir a questão terminológica que envolve esta área de estudo, consideramos ser importante esclarecer alguns apontamentos respeitantes às designações e conceitos aqui aduzidos. Sendo vários os modelos desenhados para aclarar esta área de investigação, e não tendo nós a pretensão de os explorar profundamente, cabe aqui fazer uma brevíssima resenha. A área da sobredotação, na qual se inclui o PIC, esteve, inelutavelmente, associada à determinação do grau e conceito de inteligência em crianças com deficiência mental, tendo-se produzido escalas, com o intuito de a mensurar, como a de Binet e Simon, no início do século XX. Seguiu-se o trabalho de Lewis Terman, produzindo a adaptação americana das suas escalas, em que introduz o conceito de Quociente Intelectual (QI).

Em meados do século XX, David Wechsler, depois de criar uma outra escala, destinada a adultos (Wechsler Adult Intelligence Scale - WAIS), cria uma versão para crianças (Wechsler Intelligence Scale for Children - WISC). Esta escala, a par de outros instrumentos, é a mais utilizada em Portugal na avaliação da sobredotação. Apresenta, contudo, limitações, nomeadamente na avaliação das capacidades e desempenhos na área das artes, música e desporto. Seguiram-se, alargando o espectro do rendimento escolar, a criatividade como parâmetro a considerar nesta avaliação. O que o indivíduo consegue fazer de modo extraordinário é, nos anos sessenta e setenta, possível de caracterizar através dos testes desenvolvidos por Guilford e Torrance, respetivamente. A escala de Raven, de 1936, é também um instrumento utilizado quando não se recorre à expressão oral para demonstração de capacidades, mas antes ao raciocínio, descoberta de regras e operações mentais (Silva, 2016).

Pelo exposto, depressa se compreende que QI e sobredotação, ainda que coexistentes e ainda que se descreva a correlação significativa entre nível cognitivo e pensamento inovador de crianças à entrada na escola (Ahmad, Dakheel & Abbas, 2015), não apontam para o mesmo referente. Os modelos da Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg), o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné), a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner), o Modelo de Sobredotação dos Três Anéis (Renzulli) e o Modelo Multifatorial da Sobredotação (Mönks) descrevem e valorizam aspetos diferentes na construção do significado de sobredotação (Vieira, 2014; Silva, 2016). Os modelos de Gagné, Gardner e Renzulli são os mais divulgados pela abrangência e amplitude ao englobar a criatividade, a performance e a valorização de diferentes capacidades.

Não é objeto deste artigo dissertar acerca de cada um dos modelos ou até das definições e conceitos a eles inerentes, nem pretendemos catalogar as atividades que desenvolvemos na parceria com as entidades promotoras do PIC em algum dos modelos. Acreditamos que se intersejam e se completam. Optámos, contudo, por selecionar alguns conceitos e apontamentos importantes para a construção deste documento. Em função deste desiderato, e face ao uso difuso das designações 'sobredotação' e 'talento', Gagné (2015, p. 281) intenta a distinção:

In the field of gifted education, the terms 'giftedness' and 'talent' represent two crucial constructs. Unfortunately, most educators use them as synonyms; for example, they say: 'gifted and talented children are...' without ever asking themselves if they see any differences between the two labels. In practice, professionals use the terms 'gifted' and 'giftedness' much more commonly; the field is named 'gifted education,' and the term 'gifted' appears in the name of all its major scientific publications (p. 281).

Acrescenta, a título de exemplo, que para a área do Desporto e para a das Artes é comum utilizar 'talento' e não 'sobredotação'. Tal deriva do facto de estas áreas ocuparem menos espaço nos currículos, sendo, frequentemente, desenvolvidas fora do espaço escola (Olszewski-Kubilius et al.,

2015; Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2016). Na verdade, a utilização tem sido arbitrária, não obstante 'sobredotação' e 'talento' apontarem para conceitos distintos. O primeiro remete para elevado potencial ou aptidão, o segundo para realizações ou desempenhos: "Think of giftedness versus talent as approximate synonyms for high aptitude versus high achievement, high potential versus high accomplishment, or my own use of high 'natural abilities' versus outstanding 'systematically developed competencies'" (Gagné, 2015, p. 282). Assim, 'talento', enquanto desempenho, resulta da interação das aptidões naturais com o ambiente, levando a processos de transformação progressiva. Proporcionar e desenvolver estas alterações é também função da escola em toda a sua diversidade e amplitude ao transformar a aptidão em desempenho em áreas que possam expressá-la (Vieira, 2014).

Oliveira (2014, p. 18) caracteriza o ato de aprender como complexo e multimodal, exigindo "funções cerebrais e funções mentais que se entrelaçam, mas não se limitando a um ou outro aspeto." Estes aspetos, a que se referem as suas palavras, remetem para uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas, ou seja, o cérebro é órgão de aprendizagem, mas tal não significa que, quando aprendemos, o conhecimento fica estático e armazenado até que em algum momento possa ser recuperado e mobilizado. Caberá, também, à escola participar e implicar-se nesse processo, orientando e tutoreando os movimentos de aprendizagem das crianças com diferentes capacidades em diferentes idades e fases de vida (Olszewski-Kubilius et al., 2016).

## PROJETO INVESTIR NA CAPACIDADE (PIC)

O PIC surgiu na Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS) com o intuito de dar resposta a crianças com mais capacidades, mas cujo sucesso no sistema educativo português atual ainda é uma intenção (Silva, 2016). Inclui na sua missão "ampliar e diversificar as aprendizagens, tendo em conta o definido nas metas curriculares" (AEN, 2013-2014, p. 8). É inegável o papel da escola na formação de todas as crianças e jovens, sendo mais valorizado quando ela abre as portas à comunidade, tornando o espaço escola ainda mais inclusivo. Os projetos fora da escola, em cuja definição cabe o PIC, têm um papel determinante no confronto com diferentes níveis de desafio, como tornam claro Olszewski-Kubilius et al. (2016, p. 144):

Trajectories are also being increasingly influenced by outside-of-school learning and although those who study talent development have long recognized the role of private lessons, coaching, summer programs, and community clubs and organizations in providing opportunities for skill development, career guidance, and peer support, the field has not paid much attention to self-initiated learning that takes place through informal online communities and at-home "tinkering." These activities may include gaming, viding (*sic*) or video production, creative writing, history, community service, and anime or web comics. The essence of this process is learning by doing and acquiring expertise by sharing products and participating in online communities.

As atividades propostas bem como as estratégias de ensino são tão importantes e úteis às crianças com capacidades superiores como às que não participaram no PIC. Olszewski-Kubilius et al. (2015, p. 247) são claros na proposta de programa/modelo educacional quando enunciam a necessidade de tornar a escola e o trabalho que a envolve desafiantes para todos os alunos, a par de um programa capaz de desenvolver as suas capacidades e talentos: "the need for *all* students (including the most gifted) to be challenged in their schoolwork and the importance of appropriate educational programming, training, and support for optimal development of a student's talents and abilities."

No caso em apreço, as propostas de atividades tocam no que Subotnik et al. (2011) descrevem para atividades dirigidas a este público, ou seja, a exploração da interdisciplinaridade e resolução de problemas. Porém, as atividades nos quatro módulos envolvem os alunos do ensino básico em tarefas de enriquecimento de conteúdos, ora porque proporcionam o acesso a tópicos não abordados no currículo, ora porque a abordagem adotada potencia o seu envolvimento de forma mais profunda do que a que ocorreria no quotidiano, objetivo almejado no PIC (AEP, 2013-2014).

Coube, assim, à ESEV desenvolver atividades direcionadas para a área da Comunicação, que estruturámos em dois momentos: um momento destinado a desenvolver a Oralidade, dirigido a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e o outro destinado a alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, incidindo em atividades sobre o conhecimento semântico.

## A OFICINA “EVOLUÇÃO DAS PALAVRAS E CURIOSIDADES LINGÜÍSTICAS”

É objetivo deste artigo descrever a oficina que intitulámos de *Evolução das palavras e Curiosidades linguísticas*, estruturada a partir de quatro rubricas: *Provérbios*; *Língua viva*; *Palavras mutantes e Curiosidades linguísticas*. Alguns destes títulos foram inspirados no livro *Cuidado com a Língua!* de José Mário Costa e Maria Regina Rocha (Costa & Rocha, 2008). A apresentação das atividades decorreu do dia 4 de dezembro de 2013, numa sala da ESEV, organizada por mesas, distribuídas em três ilhas, nas quais os participantes se reuniram em grupos de 3 ou 4 elementos. Cada grupo era constituído por alunos do 5.º ao 8.º ano, perfazendo um total de 11 participantes nesta sessão.

Depois de uma breve apresentação dos participantes e respetivos professores acompanhantes, a oficina desenvolveu-se a partir da utilização de dois instrumentos que construímos: uma apresentação que serviu de Guião para o nosso trabalho e para o dos participantes; um documento constituído por 4 páginas, no qual os alunos tinham acesso às atividades e nele as resolviam, apresentando as soluções. O primeiro foi construído e apresentado, utilizando o programa Prezi (Silva, Amante, Matos & Balula, 2013), e o segundo, em suporte papel, tinha por objetivo o registo da resolução das atividades de cada elemento do grupo.

A sessão de trabalho iniciou-se a partir da apresentação construída em formato de Guião (Silva et al., 2013). Assim, começámos por trabalhar a dimensão transnacional da Língua Portuguesa, a partir de uma imagem do planisfério no qual estavam destacados os países de língua oficial portuguesa. Serviu esta imagem de pano de fundo para fazer uma hiperligação a uma reportagem sobre o Museu da Língua Portuguesa em S. Paulo, recentemente destruído por um incêndio. Nesta viagem, aludimos à matriz da língua portuguesa, à sua origem, à influência de outros idiomas, à miscigenação, dotando-a de riqueza cultural, literária e também económica. Depois de abordados conceitos e palavras inusitadas, na língua portuguesa, especificamente na variedade do Brasil, explorámos, também, o facto de se ter construído um museu de uma língua, que afinal não é única, mas diversa e, por isso, viva. Nesta rubrica, *Língua Viva*, os participantes tinham de reconhecer uma listagem de palavras emprestadas e utilizadas quotidianamente. O objetivo desta tarefa era identificar o correspondente em português europeu. O uso de palavras quase naturalizadas, como “link”, “password”, “écran”, é diário e o referente é facilmente conhecido pelos alunos, seja pela representação do objeto, seja pela imagem a que o associam. Contudo, as palavras correspondentes em português são menos conhecidas, ou difíceis de evocar dado o seu uso pouco frequente.

Conhecer uma palavra implica conhecer a sua forma fónica, ortográfica, os seus significados e variação semântica em função dos contextos, a sua categoria gramatical e as outras categorias com que se combina na frase, as suas propriedades morfossintáticas e os usos pragmáticos. Tais características vão sendo consolidadas ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. À medida que ampliamos o capital lexical, vamos também alargando o conhecimento sobre cada uma das palavras que conhecemos, por via da transformação do conhecimento intuitivo em conhecimento explícito. Contribui, para tal, o conhecimento e a aprendizagem da gramática da língua. A etimologia passa a ser uma das propriedades que completam o conhecimento da palavra, o significado vai sendo completado e reconstruído constantemente, também na dimensão metafórica da linguagem:

quando em crianças aprendemos as palavras pera e verde atribuímos-lhes como significado único, respetivamente, «um certo tipo de fruto» e «uma certa cor»; mais tarde, enriquecemos o conhecimento dessas palavras, aprendendo que pera pode igualmente significar «um interruptor elétrico com a forma de uma pera» e «barba na parte inferior do queixo» e verde «qualidade de um fruto que ainda não está maduro» e «um certo tipo de vinho. (Duarte & Freitas, 2000, p. 6)

Assim, em cada item lexical, residem informações que são comuns a muitas outras palavras, daí resultando a facilidade e rapidez com que constituímos o nosso capital lexical (Duarte, 2011). Existem, porém, muitas informações sobre a palavra que se vão diluindo ao longo do tempo e, por extensão semântica, redefinem o seu significado. A história e o momento em que surgem atestam um significado que se adulterou. A rubrica *Palavras mutantes* propôs aos alunos um exercício de decifração, de jogo de adivinhação e de reflexão. Partindo de um exemplo, os alunos teriam, por analogia, de explicar a origem de uma palavra, a partir de um acontecimento ou evento que lhe deu origem (ex.: palhaço; rival). Esta atividade propôs um desafio de reflexão sobre a alteração de significado ao longo dos tempos, obrigando os alunos a redefinir o que é conhecer uma palavra, desenvolvendo a consciência metalinguística. Lackoff e Johnson (2003) sustentam que compreendemos o mundo pelas interações que com ele fazemos, quase num exercício de hipertextualidade, e por isso inscrito na subjetividade. Na rubrica *Curiosidades linguísticas*, foram apresentados títulos de notícias publicadas em jornais

desportivos portugueses, e foi-lhes pedido para explicarem, de forma sucinta, cada um deles. No jornalismo desportivo a utilização de metáforas não só linguísticas, mas também visuais, torna o acesso à mensagem mais difícil, obrigando o leitor incipiente a fazer constantes incursões de intertextualidade, nem sempre desportivas (Coimbra, 1996; Almeida, Sousa, Órfão & Teixeira, 2013). Esta atividade obrigou a projetar domínios de significado de uma palavra para um contexto específico. Ao construir a metáfora de que o “desporto é uma guerra”, não há só treinadores ou jogadores, mas almirantes, capitães, artilheiros, transformando o jogo em uma batalha (Coimbra, 1996). Esta dimensão metafórica também existe nos provérbios, ainda que sem ser um traço exclusivo da sua definição. Salientamos, neste documento, o módulo *Provérbios*, a partir dos quais revelamos as escolhas dos participantes para resolver os enigmas que neles se escondem, enquanto testemunhos de estados que “configuram a estruturação conceptual de supostas regularidades do mundo” (Lopes, 1995, p. 82). De transmissão oral, os provérbios permanecem na atualidade com uma função pragmática, plena de significado cultural e linguístico. Nesta rubrica, o exercício consistiu em associar quatro provérbios portugueses a outros quatro provérbios de países de língua oficial portuguesa (Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau). Para resolver esta tarefa, os participantes tiveram de ler os provérbios e discutir em grupo o seu significado para que pudessem, com maior precisão, fazer a correspondência. Seguidamente, o grupo selecionava um dos nove provérbios e tinha de descrever quando o utilizariam e o respetivo significado. Posteriormente, desafiámos os alunos do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 10 e 14 anos de idade, a tornar clara a ideia do provérbio que selecionaram através da ilustração do mesmo.

As atividades foram concebidas para pôr em contacto os participantes com problemas que exigem a sua capacidade de decisão e a procura de soluções criativas, tornando-as significativas para a tarefa. O pensamento criativo, nem sempre explorado nos currículos, é essencial para dar resposta aos desafios do século XXI, fomentando a ideia de que “Creativity training has the advantage of teaching children to challenge their own thinking and frameworks, thus avoiding dogmatic thinking” (Olszewski-Kubilius et al., 2016).

A resolução das atividades propostas em todos os universos, e em particular no dos *Provérbios*, pôs os participantes em contacto com situações pouco habituais, em relação às quais tiveram de pensar em estratégias de resolução, tanto pela organização de trabalho em grupo, na gestão de informação e conhecimentos, como pela interpretação da mensagem. Independentemente do processo de formação e da sua tradição oral, a mensagem veiculada pelos provérbios é sintética e conduz a cosmovisões sem pretensões totalizadoras (Lopes, 1995). Há correspondência de sentido entre diferentes línguas ou variedades de língua, como é o caso dos países de língua oficial portuguesa e que fizemos notar em uma das atividades na rubrica em apreço. Tornar o conhecimento implícito em explícito, verbalizando-o, é uma tarefa que requer maturação e vivências que possam ter plasmadas essas realidades. Acresce a isto que a maior transparência ou opacidade linguística destas fórmulas tornam os provérbios mais ou menos difíceis de interpretar, assim como o que Lopes (1992; 1995) descreve como modalidades de enunciação, proposicional e ilocutória, definida pela intencionalidade comunicativa dos usuários. O recurso ao conhecimento construído permitirá desenvolver mecanismos de descoberta, de inferência, a partir do genoma da própria língua. Tal obriga a refletir sobre o funcionamento da língua e das âncoras que estabelece com a realidade. A sua utilização cabe em contextos pragmáticos precisos, e por isso cabem na atualização de pistas processuais descritas por Senos e Diniz (1998), quando descrevem o interesse de crianças e jovens sobredotados pelas aprendizagens escolares quando ancoradas ao seu quotidiano e permeáveis a diálogos.

## DA LEITURA À REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE PROVÉRBIOS

*Entre riscos e rabiscos: da leitura à representação (gráfica) de provérbios* revela o desempenho de alunos participantes do PIC, tocando nos domínios da criatividade e da linguagem, ao propor uma viagem por diferentes representações culturais de uma mesma ideia, partilhada por países lusófonos e ao desafiar o seu conhecimento semântico-pragmático. Sem nos determos sobre a origem dos provérbios e sobre todas as questões que se possam colocar, começamos por apontar algumas das suas especificidades que têm influência nas conclusões deste trabalho e na análise a que nos propomos. Os provérbios trazem à investigação questões por responder ou sem reunir consenso, da afiliação à fraseologia ou à paremiologia, da origem à definição. É sabido e aceite, todavia, que os provérbios resultam de conhecimento empírico, são textos curtos, sentenciosos e residentes na literatura de transmissão oral, e, como tal, adquirem estatuto de texto anónimo. Servem diferentes objetivos ilocutórios quando incorporados no discurso e alcançaram, na antiguidade greco-latina, estatuto de argumento de autoridade (Lopes, 1992; 1995). O seu sucesso resulta da sua composição

concisa, breve e rítmica, da flexibilidade inerente à sua utilização, citação e leitura literal ou metafórica. Por outro lado, como descreve Melo (2002, p. 152), o “seu carácter sentencioso ou didático tanto serve para “apontar o dedo”, com algum cinismo, a determinados comportamentos humanos, como para enaltecer virtudes, ou indicar normas de conduta.”

Os provérbios, apesar de constituídos por estruturas fixas e coesão formal, também evidenciam variação léxico-sintática que podem resultar de “uma comutação dos elementos da frase, de uma realização zero ou de uma alteração da ordem dos constituintes” (Chacoto, 1994, p. 174, citado por Reis, 2014). Esta flexibilidade e ambivalência permite que uma estrutura mais ou menos cristalizada possa ter variantes nas suas ocorrências e omissões de um dos elementos do enunciado, sem comprometer a informação e o significado. Se as características inerentes à história, evolução e origem dos provérbios são partilhadas por todas as línguas, as estruturas sintáticas, o léxico e a realidade cultural não o são e tais diferenças manifestam-se nestes textos, condicionando a compreensão com mais ou menos estranheza. Isto acontece entre variedades de uma língua, nomeadamente entre o português europeu e as restantes variedades da lusofonia. Nas atividades em apreço, os participantes hesitaram em algumas correspondências, mas resolveram-nas em grupo. Assim, para quatro provérbios em português europeu (“Filho de peixe sabe nadar”; “Quem canta, seus males espanta”; “A união faz a força” e “Quem feio ama, bonito lhe parece”), os alunos teriam de fazer as correspondências pela seguinte ordem: “Filho de cabra salta na rocha” e “Filho de gato arranha”; “Cantar é lançar o coração”; “Um braço só não tem força” e “O macaco não diz que o filho é feio”. Ainda que possam ter estruturas e referências contextuais diferentes, o significado comum é identificável. O tempo dispensado nesta atividade possibilitou a discussão de ideias que permitiu resolver a tarefa de explicitação de um dos provérbios. Cada grupo selecionou um dos provérbios, tendo para o efeito que completar a seguinte frase: “Utilizamos este provérbio quando...por isso significa que...”. Dos nove provérbios, os escolhidos foram portugueses: “Quem canta seu mal espanta” (G1); “Filho de peixe sabe nadar” (G2); “A união faz a força” (G3). Para completarem a frase acima referida, cada grupo descreveu uma situação que justifica a utilização do provérbio. Da identificação da situação, os grupos inferiram o significado.

No caso de “Quem canta seu mal espanta” (G1), o grupo criou um diálogo entre dois intervenientes (mãe e filho) que utilizou na ilustração do mesmo. A inferência foi construída a partir da ideia de obliteração dos problemas através do canto, atenuando a gravidade da situação. Na representação gráfica dos mesmos (Fig.1), optaram pelo modelo da Banda desenhada (BD), com duas tiras e com duas personagens representadas, com exceção de um dos elementos do grupo que não fez a divisão entre as tiras. Todos utilizaram o provérbio como legenda. Neste diálogo, ambas têm balão e a criança tem um papel de destaque na interpelação da mãe, na primeira vinheta e, na segunda, a mãe introduz o provérbio, inferindo-se que o cantar ameniza a realidade. Este provérbio corresponde a uma construção sintática constituída por uma relativa sem antecedente, o pronome relativo “quem” que traduz uma pessoa indeterminada, anónima, que em qualquer circunstância assume o papel descrito pela expressão. Assim, nas palavras de Lopes (1992, p. 186), “a asserção tem um carácter constativo, ou, dito de outro modo, apresenta um elevado grau de factualidade, porque resulta de uma generalização empírica.”



Fig. 1. Representação gráfica do provérbio “Quem canta seu mal espanta” (G1)

O grupo que optou pelo provérbio “A união faz a força” (G2) salientou o facto de uma pessoa ser insuficiente para resolver problemas do quotidiano, ou sendo capaz, será sempre mais difícil sozinho do que acompanhado. Descrevem esta ideia a partir da expressão “três cabeças pensam melhor do que uma só...”, salientando, na explicitação do significado, a dificuldade de resolver problemas no dia a dia: “não conseguimos resolvê-los sozinhos, mas todos juntos é mais fácil resolvê-los”. Este



provérbio, apresenta “união” como entidade referenciada na posição de tema ao integrar na sua fórmula o artigo definido. Trata-se de um referente cuja propriedade corresponde a um objeto do mundo. Do mesmo modo, a utilização do nome “união” nesta posição pode assumir-se como processo, ação ou resultado estativo. Tal pressupõe atribuir uma interpretação genérica pela ausência de âncoras espaciotemporais e pela utilização do presente simples (Lopes, 1992). À semelhança do grupo anterior, na atividade de ilustrar este provérbio, estes optaram pelo formato de BD com duas tiras: na primeira representando uma criança a não conseguir resolver os TPC e na segunda, três personagens: quem pediu ajuda e quem auxilia, cada qual com um balão e uma lâmpada, significando o trabalho coletivo e o espírito de grupo através da repetição do provérbio. Neste grupo, apesar de cada um dos alunos manter o formato de BD, houve variações na representação, como é o caso da inclusão de uma secretária, a identificação da dificuldade com o TPC e a mensagem contida nos balões.

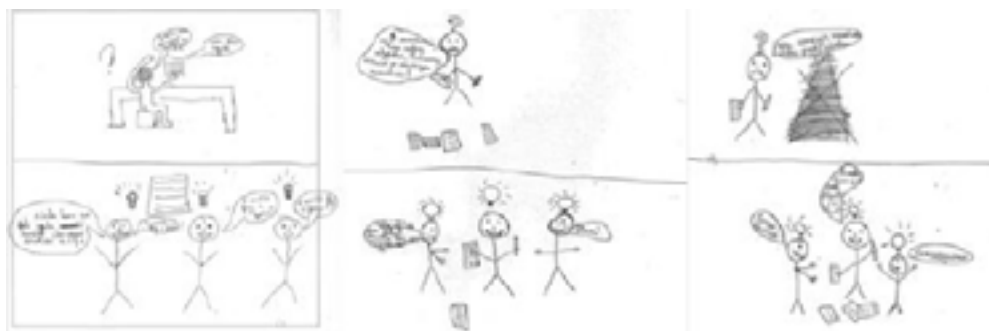


Fig. 2. Representação gráfica de provérbio “A união faz a força” (G2)

Relativamente ao grupo que escolheu “Filho de peixe sabe nadar”, mais uma vez todos completaram a frase do mesmo modo. Este grupo optou por associar um nome a uma personagem e comparar o seu desempenho no futebol ao do pai. A comparação implícita a este provérbio foi esclarecida por exemplificação, tornando-a explícita: “O Tiago Pinto joga bem futebol como o pai, logo o filho de peixe sabe nadar... por isso os filhos seguem os caminhos dos pais” (G3). A expressão “seguir os caminhos dos pais” aproxima-se do definido por Lopes (1992, p. 128) como predicado estativo, expressando a atribuição “de uma propriedade a uma entidade, a inclusão de uma entidade-classe/espécie noutra, ou a relação estática entre unidades ou situações-tipo. Ocorrem em proposições que descrevem estados, situações temporalmente não delimitadas, não-téticas”. A mesma autora vinca que estes predicados, associados ao presente atemporal “aparecem, pois, como predicados privilegiados para a formulação das asserções proverbiais, que tendem a apresentar e impor como permanentes ou não contingentes visões do mundo legitimadas pela tradição” (Lopes, 1992, p. 128). Na representação gráfica (Fig.3), os elementos deste grupo optaram por representar dois peixes com tamanhos diferentes, identificando, assim, os diferentes papéis, o de pai e o de filho, ambos no fundo do mar a nadar. Cada um dos alunos fez o mesmo, ainda que se apropriando do estilo através, por exemplo, da direção e posição dos peixes, traduzindo alguma interpretação literal.



Fig. 3. Representação gráfica de provérbio “Filho de peixe sabe nadar” (G3)

A seleção destes três provérbios pelos alunos privilegiou a interpretação literal ou mais aproximada da literal. O provérbio “Quem feio ama, bonito lhe parece” não foi selecionado, talvez pela dificuldade em ilustrar, pela subjetividade inerente ao conceito de beleza, mas também pela inversão da ordem normal da frase evidenciada pelo paralelismo. A ordem sintática dos restantes provérbios, bem como a rima podem interferir na compreensão da mensagem, facilitando a inferência. Os provérbios de países

lusófonos não foram escolhidos, o que se pode explicar pelo facto de as realidades culturais serem diferentes, apesar das construções serem aproximadas e de a correspondência ter sido efetuada com sucesso. Na representação gráfica, os participantes tomaram decisões sobre que elementos deveriam ocupar o espaço disponibilizado para a ilustração do provérbio, selecionando a informação mais significativa para o iluminar e, simultaneamente, essa informação foi tida consideração pelo outro ao tornar representativa e iconográfica a ilustração. Não se trata apenas de uma interpretação pessoal, individual, mas alargada a todos quantos a possam visionar, já que os provérbios, ainda que ambivalentes, concentram em poucas palavras um significado em nada trivial (Lopes, 1992).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constituir um currículo, teoricamente fundamentado, e desenvolver estudos académicos parece ser um desafio em curso, dada a dificuldade de identificação e reconhecimento da presença de sobredotação e as implicações que daí derivam para a intervenção. Poucas são as crianças, que sendo identificadas como sobredotadas, com talento, o são na adultez, o que se repercute na definição da sobredotação como um processo de desenvolvimento com esperança de vida mais alargada e mais democrática na consideração de um modelo de intervenção aplicável a todos os domínios e áreas de performance e de produção (Subotnik et al., 2011; Olszewski-Kubilius et al., 2015). Poderá, assim, haver lugar à investigação emancipatória, na área da sobredotação, descrita por Martins et al. (2012), quando exploram o discurso da deficiência na investigação.

Capitalizar as capacidades das crianças, a partir do desenvolvimento de projetos como o PIC, será sempre um dos objetivos a conquistar. A participação e o envolvimento da ESEV nesta parceria consubstanciaram-se, por um lado, na oficina aqui descrita e nas atividades desenvolvidas; por outro, corroboraram os princípios dos modelos de programas dedicados à sobredotação. Referimo-nos à capitalização das capacidades destes alunos ao longo da vida (Olszewski-Kubilius et al., 2016). Estes processos sintetizam a intenção e o compromisso de transformar o potencial em competência e em mestria por via do desempenho. Ainda que possam ser latentes as dúvidas acerca da existência do que se denomina de 'períodos críticos de aprendizagem' ou mais recentemente 'períodos sensíveis' para situações de aprendizagens específicas (Oliveira, 2014), é consensual que em idades precoces, algumas crianças manifestarão profundo e extraordinário interesse, envolvimento e facilidade em áreas específicas (Winner, 1996; Senos & Diniz, 1998; Gagné, 2015; Silva, 2016).

*Entre riscos e rabiscos: da leitura à representação (gráfica) de provérbios* revelou as seleções dos participantes depois de desafiados a pensar e a criar soluções para as atividades, ampliando o seu conhecimento sobre diferentes formas de conhecer e descrever a realidade, plasmada em fórmulas linguísticas breves e metafóricas com projeção de diferentes domínios de realidade. Acresce o potencial didático da utilização de provérbios, também, como meio de acesso à construção de inferência e da dimensão social da utilização da língua portuguesa.

Os alunos confrontados com os provérbios equivalentes entre diferentes países, tendo oportunidade de os selecionar para explicar e ilustrar, optaram pelos portugueses, os mais transparentes, cuja estrutura sintático-semântica é eminentemente descritiva, correspondendo à ordem normal da frase. Tal terá facilitado a sua compreensão, pelo que as estratégias utilizadas na ilustração se circunscreveram à exemplificação de situações reais, utilizando o diálogo, e a representação gráfica dos elementos correspondentes a nomes contáveis. Dado que as atividades foram realizadas em grupo, não evidenciámos variação em relação à estratégia de explicitação e representação dos mesmos, apesar de cada aluno o poder fazer individualmente. A sua apropriação e incorporação dos provérbios no discurso individual não se evidenciou e resume a interpretação do provérbio do tipo descritivo a situações-tipo, cuja natureza é sempre verdadeira, atemporal e universal (Lopes, 1995).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEN (2013/2014). *Projeto Investir na Capacidade*. Nelas: Agrupamento de Escolas de Nelas/Fundação Lapa do Lobo.
- Ahmad, M. A. H., Dakheel, A. A. & Abbas, M. T. (2015). Cognitive Level and its Relation to Creative Thinking for Children Aged (7 years). *International Journal of Advanced Sport Sciences Research*, 3(4): 644-648.
- Almeida, M. C., Sousa, B., Órfão, P. & Teixeira, S. (2013). *Jogar futebol com as palavras. Imagens Metafóricas no jornal "A bola"*. Lisboa: Edições Colibri.

- Carr, N. (2012). *Os Superficiais. O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.
- Coimbra, R. L. (1996). Metáforas de perder e ganhar nos títulos de imprensa desportivos. In L. M. Abreu (coord.), *Diagonais Contemporâneas das Letras Portuguesas* (pp. 161-169). Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Costa, J. M. & Rocha, M.R. (2008). *Cuidado Com a Língua!* Lisboa: Oficina do Livro.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência Lexical*. Lisboa: PNEP.
- Duarte, I. & Freitas, J.M. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16: 281-295.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lopes, A. C. M. (1992). *Texto proverbial português. Elementos para uma análise semântica e pragmática*. (Tese de doutoramento; não publicada). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Lopes, A. C. M. (1995). Da ambivalência do texto proverbial, *Discursos*, 10: 77-94.
- Martins, B. S., Fontes, F., Hespanha, P. & Berg, A. (2012). A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 98: 45-64.
- Melo, L. J. M. (2002). *Os textos tradicionais na aula de português: os provérbios*. Coimbra: Almedina.
- Oliveira, G. G. (2014). Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores, *Educação Unisinos*, 18(1): 13-24.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. C. (2015). Rethinking Giftedness: A Developmental Approach. *Revista de Educación*, 368: 245-267.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. & Worrell, F. C. (2016). Aiming Talent Development Toward Creative Eminence in the 21st Century, *Roeper Review*, 38:3, 140-152.
- Reis, S. M. M. (2014). *A correspondência entre provérbios e expressões fixas no português europeu*. (Dissertação de mestrado; não publicada). Faro: Universidade do Algarve. Disponível em: <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/6900>
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). *Crianças e jovens sobredotados. Intervenção Educativa. Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB.
- Serra, H. (2004). *O aluno sobredotado. A criança sobredotada*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Silva, A. I., Amante, S., Matos, I. A. & Balula, J. P. (2013). *Guião de apresentação de Oficina: Evolução das palavras e Curiosidades linguísticas*. (PIC). Disponível em: [http://prezi.com/79y26mtpsxq9/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/79y26mtpsxq9/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share).
- Silva, M. S. (2016). *Programa de escrita Criativa para sobredotados*. Viseu: Psicossoma.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1): 3-54.
- Vieira, A. I. N. A. (2014). *A visão da criança sobredotada sobre as práticas pedagógicas dos professores*. (Projeto de pós-graduação de Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor; não publicado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1496>.
- Winner, E. (1996). *Crianças sobredotadas. Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.

# ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: CAMINHOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Renata Araújo Jatobá de Oliveira<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Prefeitura do Recife (PCR) – CE - UFPE (BRASIL), renata\_jatoba@hotmail.

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados referentes a um estudo qualitativo-indiciário (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1998) na área da avaliação da compreensão leitora, que teve como objetivo analisar a prática avaliativa desenvolvida pelas professoras da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) e suas concepções acerca do desenvolvimento da leitura para a formação do leitor crítico. Com base em estudos de importantes teóricos que embasam o fazer docente consciente, sistemático e intencional da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003), refletimos a avaliação da aprendizagem na perspectiva de consolidação do ciclo e, por fim, tratamos da avaliação da leitura (LEAL, 2003; SUASSUNA, 2006; BESERRA, 2006). Foram utilizados como procedimento metodológico a entrevista, a observação e a análise do material avaliativo utilizado por duas professoras do 1o e 2o anos / 2o ciclo, de uma escola municipal de referencia do Recife. A análise dos dados apontou que possivelmente, pela prática das professoras estarem baseadas no desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura e de avaliação da leitura, favorece a formação do leitor crítico.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem - avaliação da língua portuguesa - avaliação da leitura.

## ABSTRACT

This article presents results relating to a qualitative-indiciary study (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1998) in the ground of assessment of reading comprehension, which aimed to analyse the evaluative practice developed by Recife's prefecture teachers and their conceptions about the reading development for the critical reader constitution. Based on studies of the significant theorists who based conscious, intentional and systematic teaching evaluation of learning (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003), we reflected the assessment of learning in portuguese language and, finally, we treated the evaluation of reading (LEAL, 2003; SUASSUNA, 2006; BESERRA, 2006). The interview, observation and analysis have been used as methodological procedure of the evaluative material used by two teachers of 1 and 2 analysis showed that possibly, as the practice of teachers are based on the development of different strategies of reading and assessment of reading, it helps the formation of the critical reader.

**Key-words:** Learning evaluation - Portuguese language evaluation - reading evaluation.

Esse estudo é uma extensão e aprofundamento de questões para a reflexão que surgiu em uma pesquisa originária do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-Dissertação de Mestrado) e tem como tema o Estudo das Concepções e Práticas e Escolares de Leitura.

Nosso interesse por essa temática surgiu a partir de experiências vividas na Rede Municipal de Ensino do Recife. Os professores, frequentemente, se referem à dificuldade que os alunos têm de compreender o que leem e ao seu baixo grau de motivação para realizar esse tipo de atividade na escola. Além das inquietações dos professores, temos os sistemas de avaliação de rede escolar, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que também vêm mostrando desempenhos críticos dos alunos em termos de leitura. Dados entre os anos de 1995-2005 indicam que os alunos no Brasil, em particular na Região Nordeste e no Estado de Pernambuco, não atingiram o nível de compreensão esperado para a turma na qual estão inseridos.

Diante dessa realidade acreditamos que as concepções dos professores em torno da leitura têm relação com as práticas que eles desenvolvem no interior da escola. Portanto, selecionamos uma escola de referência nacional segundo os dados fornecidos pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC-2005), de forma a evidenciar o desenvolvimento de práticas de leitura de sucesso no Ensino Municipal do Recife. Desta forma levantamos algumas questões de pesquisa: O que pensam os professores sobre a leitura e seus encaminhamentos na escola? Como é desenvolvida a prática avaliativa entorno da compreensão leitora do aluno? Quais instrumentos são selecionados e utilizados?

Traçamos, para esta pesquisa, três objetivos principais: (a) Conhecer e discutir concepções de professores em torno da avaliação da leitura e de sua importância na escola; (b) Analisar os objetivos e formas de encaminhamento da avaliação da leitura escolar; (c) Analisar quais instrumentos vêm sendo contemplados no trabalho avaliativo da leitura e qual é o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico.

Assim, este estudo parte das reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: concepção, princípios, característica e procedimentos (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003, 2006) e seus fundamentos para o desenvolvimento de um trabalho democrático e de ressignificação de práticas avaliativas de forma a favorecer aprendizagens significativas (SILVA, 2006) para refletirmos sobre a compreensão dos diferentes caminhos no desenvolvimento da avaliação. Para dar continuidade, abordamos o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem da Língua Portuguesa e seus impactos na avaliação da leitura (LEAL, 2003; SUASSUNA, 2006; BESERRA, 2006) para a formação de alunos críticos de sua realidade.

## **2. EIXOS TEÓRICOS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA E AVALIAÇÃO DA LEITURA**

Pensar em avaliação é compreender e ressignificar constantemente o processo educativo. Nessa reflexão, vamos tratar do significado e da importância da avaliação da aprendizagem, em seus princípios, características, concepções e procedimentos e, em seguida, discutiremos o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa e, por fim, trataremos especificamente da avaliação da leitura, desta forma, temos a pretensão de evidenciar os discursos que envolvem o percurso macro e micro do fazer avaliativo educativo que permeia o âmbito escolar.

Tomamos como ponto de partida os estudos sobre avaliação da aprendizagem evidenciados pelos teóricos Luckesi (1999), Perrenoud, (1999) e Silva, (2006) que sustentam o princípio formativo, mediador e ético na busca da

democratização do processo avaliativo. Compreendemos a importância dos conceitos sobre a avaliação da aprendizagem que configuram uma teia de questões que fomentam a prática educativa, são eles: a avaliação da aprendizagem não tem sentido neutro, ao contrário possui a natureza de está relacionada com um projeto pedagógico e um projeto de ensino (LUCKESI, 1999); A avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem do aluno e possui como princípio a qualidade para o desenvolvimento da prática educativa que se desenvolve nas escolas (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003, 2006); e refletiremos, também, os princípios procedimentais que contemplam a avaliação da aprendizagem através do resgate dos conceitos de verificação e avaliação (LUCKESI, 1999) para uma melhor compreensão dos procedimentos avaliativos embasados na perspectiva formativa reguladora (SILVA, 2006).

Luckesi (1999) faz uma discussão sobre avaliação escolar e as formas de superação do autoritarismo que a tem caracterizado em diferentes práticas avaliativas. O autor afirma que a concepção que predominou historicamente é a da avaliação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Em seu estudo, Luckesi aponta que, como reflexo de um modelo social, a avaliação muitas vezes apresenta-se em uma perspectiva de autoritarismo ainda existente nas escolas. O autor frisa que ressignificar a avaliação, a princípio, é assumir um novo posicionamento e assegurar o seu verdadeiro papel, que é o de funcionar como um instrumento dialético e diagnóstico a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social.

Diante da reflexão acerca do fazer individualizado, exposto por Perrenoud (1999), como uma possibilidade real de transformação, podemos relacionar essa ideia aos fazeres específicos da prática avaliativa do professor que são expostos por Luckesi (1999). O autor evidencia os conceitos de verificação e avaliação e, diante disso, resgataremos esses conceitos para melhor evidenciarmos os princípios procedimentais que contempla a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa reguladora (SILVA, 2006). O conceito de verificação está relacionado à ideia de buscar “ver se algo é assim mesmo”, ou seja, configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação e não permite que o sujeito retire consequências novas e significativas. Já a avaliação, pelo contrário, o seu conceito é formulado a favor da atribuição de valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou prática em ação, que implica um posicionamento qualitativo. Portanto, avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuída ao objeto, mas, exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação.

Destingir e compreender as diferenças desses conceitos pode favorecer para o desenvolvimento de práticas avaliativas que supere a forma simplista em avaliar a aprendizagem por meio de simples verificação que limita as possíveis ações dos professores a favor das aprendizagens significativas.

Diante do conceito de avaliação evidenciando anteriormente com vistas a uma conseqüente decisão de ação. Temos Silva (2006) em que podemos relacionar suas ideias à perspectiva teórica defendida por Perrenoud e Luckesi. O autor propõe alguns dispositivos didáticos que podem estar em conexão com a avaliação formativa, centrada na gestão das aprendizagens dos alunos.

Nessa prisma, a avaliação é formativa e reguladora, pois essa é uma opção para a superação do paradigma centrado no ensino que visa apenas à prática

educativa de forma linear e uniforme, sem a preocupação com a efetivação das aprendizagens. As diferentes concepções de educação e avaliação se relacionam com diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, ele defende o projeto eco-emancipador de sociedade, o qual visa à humanização dos sujeitos, respeito a natureza e contribui para a formação de um mundo justo.

Na perspectiva formativa reguladora são os procedimentos avaliativos: negociar e estabelecer previamente os objetivos a serem avaliados no grupo; comunicar continuamente os resultados parciais reguladores e finais integrativos; fazer juízo de valor e tomar decisão; escolher e construir uma diversidade de instrumentos avaliativos e aplicar de forma transversal, sistemática e contínua os instrumentos avaliativos; registrar, organizar e interpretar as informações coletadas. Todos esses procedimentos culminam na ação pedagógica reflexiva que dá subsídios reais ao professor para efetivar uma prática avaliativa formativa-reguladora proposta pelo autor.

Diante da reflexão das características avaliativas da aprendizagem, ditas anteriormente, é importante pensarmos esses procedimentos como significativo para o fazer educativo nas diferentes práticas desenvolvidas e, com referência a utilização desses procedimentos relacionaremos essas ideias com a discussão para o âmbito de uma área específica: Língua Portuguesa. Leal (2003) julga que o processo ensino-aprendizagem nessa área, por muito tempo, foi avaliado de forma fragmentada e descontextualizada, descaracterizando o fazer avaliativo em uma perspectiva formativa reguladora, na qual fazemos referência.

A autora afirma que, no contexto atual, avaliar requer compreender como os alunos estão construindo a “capacidade de compreender e de produzir textos orais e escritos” (2003, p. 20). A autora citada afirma que as mudanças na prática avaliativa dependem de que a escola tenha compromissos sólidos com os alunos e sua aprendizagem. Outra questão é a importância de garantir o tempo necessário para o desenvolvimento das capacidades de construir e compreender textos orais e escritos, além de definir os conhecimentos importantes para que determinada competência se desenvolva. A autora acrescenta que “precisamos delimitar, em cada nível de ensino, as expectativas de aprendizagem, pois delas dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto nosso nível de exigência” (2003, p. 20). Além do tempo destinado para o desenvolvimento do trabalho didático, precisamos escolher bem os instrumentos de avaliação da Língua Portuguesa. Suassuna (2006) apresenta diferentes concepções e exemplos de instrumentos e questões de avaliação da Língua Portuguesa. As tarefas e testes elaborados pelo professor precisam contemplar os diferentes usos da língua e permitir “uma multiplicidade de respostas e dizeres” (p. 124).

Considerando os princípios aqui citados acerca da multiplicidade de respostas que um instrumento de avaliação pode proporcionar, é importante frisarmos que a qualidade desse instrumento depende da concepção que se tem de linguagem e leitura. Em uma esfera mais específica do que a prática que envolve a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa e que temos como subárea: a leitura, seus procedimentos avaliativos, muitas vezes, não são evidentes, claros e/ ou fundamentados na prática desenvolvida pelo professor. Portanto, o mais importante na prática avaliativa da leitura são as elaborações de questões interpretativas que fazem referência a duas maneiras de formular as perguntas de compreensão leitora. A seguir apresentaremos as questões de compreensão que são, muitas vezes, os únicos instrumentos de avaliação da leitura.

Nesse exemplo podemos perceber que as três questões possuem incoerências e não demandam reflexões por parte dos alunos. Segundo Suassuna (2006) na 1ª questão, o enunciado apresenta o conceito de um fenômeno da língua, numa perspectiva gramatical tradicional; além disso, o mesmo enunciado já afirma que o fenômeno em estudo está presente no texto, ou seja, não se permite ao aluno descobrir algo acerca do fenômeno nem pensar sobre os efeitos de sentido decorrentes do emprego de certos recursos.

A partir disso, é importante discutirmos como vêm se propondo questões de compreensão, na medida em que estas servem como instrumento dos mais significativos para a avaliação da leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Beserra (2006) frisa, em seu estudo sobre avaliação da compreensão leitora, que o trabalho na escola deve considerar a diversidade dos gêneros textuais e, conseqüentemente, os diversos suportes e usos sociais da linguagem.

Ressaltamos que é preciso evidenciar à má formulação das questões de compreensão de leitura. Consideramos que questões óbvias ou sem importância são as principais causadoras da falta de interesse pela leitura. É recorrente sabermos que os professores se queixam sobre a falta de interesse do aluno pela leitura, pode ser creditada ao que se realiza com o texto em sala de aula. Textos inadequados para a faixa etária e os interesses do grupo-classe, associados a exercícios enfadonhos, tudo isso pode contribuir para que o aluno não desenvolva o gosto pela leitura. Em contrapartida, para avaliar a leitura, é preciso elaborar exercícios que exijam do aluno reflexão sobre o tema trabalhado, que tenham relação com o seu cotidiano e que possam desenvolver nele uma ampla capacidade de compreensão dos sentidos propostos.

Salientamos a ideia de que a compreensão de leitura pode ser avaliada para desenvolver-se seguindo a uma perspectiva formativa reguladora. Diante desse aspecto, é importante que o professor ou professora desenvolva boas questões, que, segundo Beserra (2006, pp. 47- 48), devem: (1) promover a análise de aspectos relevantes do texto; (2) possuir formulação clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos; (3) permitir que o aluno, ao respondê-las, exercite a análise, a argumentação, a síntese, através de expressão oral e escrita.

### **3. METODOLOGIA**

A investigação foi encaminhada junto a duas professoras, sendo uma do 1 ano, aqui o o identificada como Professora A e outra do 2 ano do 2 ciclo do ensino fundamental, aqui identificada como Professora B. Ambas integram o corpo docente de uma mesma escola e trabalham, de modo sistemático e planejado, com diferentes gêneros textuais, em conformidade com as propostas atuais para o ensino de Língua Portuguesa.

Com relação à escolha da rede de ensino, optamos pela pública, em virtude de a mesma ser submetida a sistemáticos processos avaliativos da compreensão leitora, seja a nível nacional, seja a nível local. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, pertencente à Região Político-administrativa (RPA) 3 e escolhida por ser 1 referência nos resultados da ANRESC 2005<sup>1</sup> que ficou entre as quatro melhores do Recife e, no balanço nacional, realizado por essa mesma avaliação, foi enquadrada na categoria média ou acima da média. A escola é frequentada por crianças oriundas de um bairro popular do Recife, habitado por uma população, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo. Nesta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, dentro do modelo indiciário de pesquisa (GINZBURG, 1998; SUASSUNA, 2007).



Entre as características desse tipo de pesquisa, salientamos como as mais relevantes (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998; RICHARDSON, 1999) a pesquisa qualitativa que permite fazer, para além de meras descrições, interpretações diversas dos dados referentes à prática pedagógica. Para resgatar os fundamentos de uma pesquisa qualitativa realizamos tratamos de teóricos que explicitam esse tipo de pesquisa. Inicialmente resgatamos Lüdke e André (2005) que fazem um estudo das abordagens qualitativas da pesquisa em educação.

Dessa forma acreditamos que analisar a unidade do trabalho desenvolvido no 2º ciclo de aprendizagem é fator significativo para a perspectiva que o aluno constrói em relação à leitura. Portanto, realizamos cruzamentos de dados, entre a prática pedagógica desenvolvida no 1º ano do 2º ciclo e no 2º ano do 2º ciclo, por acreditarmos na possibilidade de captar as relações existentes entre o que há de significativo nas concepções e práticas das professoras para a leitura e a avaliação da leitura e o que foi exposto/demonstrado pelos alunos do 2º ciclo em relação à leitura. Em termos de critérios de análise, procuramos verificar se as professoras tinham uma concepção restrita ou ampliada sobre a prática avaliativa de leitura e como desenvolviam o trabalho pedagógico; observamos o que elas disseram sobre objetivos perseguidos, procedimentos didáticos, tipos de tarefas solicitadas, formas de motivação dos alunos e papel do professor enquanto mediador da leitura.

#### **4. RESULTADOS: FORMAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LEITURA**

A princípio percebemos que o trabalho de compreensão escrita é desenvolvido de forma variada; as professoras fazem uso das questões presentes no livro didático, elaboram as próprias questões e também propõem atividades de produção de texto. Em termos da compreensão de texto, a prática da Professora A diferencia-se da prática desenvolvida pela Professora B.

Percebemos que a prática de compreensão escrita desenvolvida pela primeira professora acontece com maior frequência após um trabalho intenso de reflexão oral sobre os textos. Desta forma percebemos a perspectiva democrática de avaliação do trabalho desenvolvido na escola e, assim, notamos que não existe condução do professor na reflexão do aluno a favor de algum ponto de vista desejado. As questões de compreensão, em muitos casos, servem para verificar se o aluno consegue localizar a informação no texto.

Percebemos que essa professora preocupa-se em avaliar as relações da compreensão dos textos dos alunos com seus conhecimentos sobre o tema. Em algumas ocasiões, a compreensão escrita dos textos consistiu numa atividade encaminhada como “tarefa de casa”, para ser retomada no outro dia. Além disso, ela usou diferentes gêneros textuais e estratégias de leitura, como afirma Beserra (2006), que serve para um melhor desenvolvimento da avaliação da leitura. O uso de gêneros e estratégias de leitura bem planejadas podem favorecer o trabalho de interpretação dos textos lidos. Dessa forma a professora acompanha o desenvolvimento do aluno frente a compreensão leitora. Ela realiza a avaliação durante todo o processo de ensino e (re)elabora a sua ação educativa. Essa (re)elaboração da ação educativa é algo muito importante para o processo de ensino aprendizagem como afirmam alguns dos principais teóricos que tratam da avaliação (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003). Temos como base as questões de compreensão da tipologia de Marcuschi (2005) fundamentou a quantidade de questões de compreensão trabalhadas pelas Professoras A e B. Assim, podemos destacar que não tiveram questões como: Cor do cavalo branco; objetivas; globais;

vale-tudo; impossíveis e metalinguísticas. Foi apresentado questões como: 2 de cópia; 9 inferenciais; 6 subjetivas.

Essa professora elabora poucas questões, preferindo aquelas já apresentadas no livro didático. Todavia, a maioria das que ela mesma elabora são do tipo inferenciais, o que denota que ela valoriza a reflexão e a extrapolação do texto por parte dos alunos. Apresentaremos o texto trabalhado na aula e comentaremos abaixo, algumas das questões de compreensão escrita que foram propostas na aula de língua portuguesa da Professora A.

As atividades foram desenvolvidas após um trabalho intenso de interpretação oral. A professora também planeja um tempo necessário para o trabalho que envolve leitura e interpretação dos textos como afirma Leal (2003), sobre a importância de garantir o tempo necessário para o desenvolvimento das capacidades de construir e compreender textos orais e escritos. Tanto Leal (2003) quanto Marcuschi (2005) explicitam a importância da diversidade de questões de compreensão que devem ser trabalhadas pelo professor. Já com relação à prática da Professora B, vimos que, em suas aulas, ela sempre propõe uma atividade de redação ao final da leitura e do debate. Entendemos isso como forma de verificar se os alunos compreenderam bem os textos lidos e se articulam as novas informações e os conhecimentos sobre os gêneros textuais em suas produções escritas.

A Professora B não elaborou questões escritas de compreensão, detendo-se nas do livro didático. Vimos que a prática de produção de texto é proposta como um relato e ampliação, por parte do aluno, da história trabalhada anteriormente, fato que consideramos importante para que o aluno possa perceber a ligação existente entre o texto trabalhado em sala e a proposta de produção de texto. É comum as professoras utilizarem as questões do livro para avaliar a compreensão dos alunos em relação aos textos trabalhados. Analisando as questões do livro, que se seguem ao texto numa seção intitulada "Conversando sobre o texto", vimos que estas exploram mais a intertextualidade e menos o conteúdo do texto; a maioria delas são do tipo objetivas, de respostas explicitamente presentes no texto. As questões, apresentadas a seguir, conduzem o aluno ao estabelecimento de relações intertextuais.

Entenda como Mário Prata recontou a história de Chapeuzinho Vermelho respondendo a estas três perguntas.

- a) Quais partes da versão original o autor não usou?
- b) Que parte da versão original ele usou?
- c) Na versão original, a conversa de Chapeuzinho com o lobo era um momento de suspense. Na versão de Mário Prata, como é essa conversa?

Acreditamos que esse aspecto da compreensão é muito importante para a prática de reflexão sobre qualquer texto trabalhado, porém, para melhor desenvolver o trabalho é importante que o professor elabore perguntas complementares, superando as lacunas do livro didático. Como exemplo de perguntas objetivas, cujas respostas a criança localiza facilmente no texto, temos exposto abaixo:

Vejam se a carta do lobinho responde a todas estas perguntas:

- a) Quem escreveu a carta e a assinou (o remetente)?
- b) Para quem a carta foi escrita (o destinatário)?
- c) Onde a carta foi escrita?
- d) Quando a carta foi escrita?
- e) A carta tem alguma informação escrita depois?

As questões objetivas são bastante comuns tanto no livro do 1º ano/2º ciclo, quanto no do 2º ano/2º ciclo. Nesse último, encontramos uma sequência de perguntas em que só a última requer do aluno uma reflexão sobre se suas hipóteses de leitura se confirmaram ou não. O texto trabalhado pela professora se intitulava “O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai”, ver abaixo:

- a) O título apresenta algumas personagens da história. Quem são elas?
- b) Quais expressões do título mostram que o narrador da história é uma das personagens?
- c) O título anuncia que vai acontecer pelo menos um fato. Que fato é esse?
- d) Qual parte do título se refere ao tempo em que a história acontece?
- e) Como você imaginou a história quando leu o título? Após a leitura do texto, as suas hipóteses se confirmaram?

Após a “conversa sobre o texto”, o livro traz uma outra seção, que é a “exploração dotexto”; nesta, as perguntas são predominantemente metalinguísticas (MARCUSCHI, 2005), mais relacionadas com a estrutura do gênero, exigindo do aluno conhecimentos sobre narrador, personagem e forma dos textos. Entretanto, outras perguntas remetem ao conteúdo do texto propriamente dito, funcionando como uma complementação do que foi trabalhando antes. O sentido mais amplo do texto foi explorado na parte “Explorando o texto”, conforme se pode ver a seguir

- 1) Era importante saber quem foi Beethoven para compreender melhor o texto? Por quê?
- 2) Por que o menino entendeu que o pai tinha morrido?
- 3) Releia esta parte do texto antes de responder.  
 “Era uma cabeça de gesso que tinha em cima do piano e que era de uma tal de Beethoven...”  
 Que expressão do trecho acima indica que o menino não sabia quem era Beethoven?  
 Comprove sua resposta em seu caderno.

Ao longo desta análise vimos diversas formas de trabalho envolvendo a avaliação da leitura: de forma mais ou menos intensa, em questões elaboradas pelas professoras ou presentes no livro didático, e por meio de diferentes tipos de perguntas, elas exploraram: intertextualidade, aspectos estruturais do gênero, contexto da história, entre outros elementos, para avaliar seus alunos, dando-lhes possibilidade de se deparar com variados tipos de questões de compreensão de texto, experimentar diferentes usos da língua e elaborar respostas e dizeres variados (SUASSUNA, 2006).

Proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolver-se enquanto leitor, avaliando a sua evolução e promovendo diferentes estratégias para sua progressão é o esperado nesse trabalho. As professoras estão constantemente avaliando seus alunos, quer mediante atividades orais, quer mediante atividades escritas e produção de texto.

#### **4.1. Relações existentes entre o que há de significativo nas concepções e práticas das professoras e o que foi exposto/demonstrado pelos alunos do 2º ciclo**

Durante as observações das aulas, percebemos que as professoras compartilham com seus alunos os objetivos que estão previstos para o trabalho de leitura e compreensão de texto. Tal fato nos remete a Leal e Melo (2006), que se referem à importância da leitura como objeto de ensino. Portanto, a prática das professoras evidencia a importância da exposição oral dos objetivos que serão

alcançados com determinada leitura. Vejamos abaixo uma situação ilustrativa desse aspecto.

**Situação 1 – Professora A – Aula 5**

**P:** Essa [...] fala de outro Estado que faz parte do Brasil e é publicada em uma parte chamada Brasil / cada jornal tem um nome de caderno para colocarmos determinadas notícias / são notícias trazidas de outros Estados do Brasil / Essa fica em Natal / na cidade / [...] presta atenção no que vocês vão fazer / você vão ler pensando / no que é que essa notícia traz / presta atenção no que é que traz em cada parágrafo / qual é a notícia principal / certo? / e o que é que tem a ver com o assunto que a gente estudou semana passada / as palavras que vocês não souberem anotem no caderno / a gente tem que ler prestando atenção no que é que a notícia traz pra gente.

**A13:** Tia, existe essa palavra Potiguar?

**P:** Existe / se ela tá aí é porque existe / anotem as palavras para depois trabalharmos / comecem a leitura // além anotem aí / porque tem um bocadinho de palavras que vocês não conhecem, viu? /

**P:** Pronto, já leram? / minha gente / vocês leiam o assunto // prestem atenção na leitura para entender

Além da exposição oral realizada pelas professoras sobre os objetivos da aula, também buscamos observar os registros da caderneta. Com essas observações, tanto da prática de leitura quanto dos registros realizados pelas professoras nas cadernetas, percebemos que as práticas das professoras são pautadas em objetivos e procedimentos próximos, ou seja, têm características semelhantes.

As aulas das professoras são regidas por planos de trabalho que funcionam como elemento organizador de todo o processo educativo. Segundo Leal e Melo (2006), para que exista uma intencionalidade e uma prática consistente, é necessário um planejamento reflexivo. Portanto, para tratarmos especificamente das questões do plano que orienta o trabalho de leitura, analisamos inicialmente se existe registro da intencionalidade da leitura. A princípio, percebemos que as professoras fazem referência à leitura elegendo algumas competências a serem construídas ao longo do ano letivo, são elas

**Competências instituídas**

- Estabelecer relações entre textos verbais e não-verbais considerando a realidade sócio-cultural
- Compreender as características das tipologias e gêneros textuais
- Identificar as idéias centrais dos textos lidos
- Argumentar nas modalidades oral e escrita

Diante desta realidade de trabalho e da forma processual de avaliação desenvolvida pelas professoras durante as aulas, na qual se valida a reflexão, a inferência e a construção escrita, percebemos uma variedade de instrumento avaliativos que proporciona os subsídios necessários para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Desta forma podemos analisar os impactos de uma prática desenvolvida de forma específica para cada professora, porém, que valorizam a unidade do trabalho pedagógica da escola. É através da mediação e da rotina de trabalho que os alunos demonstram o que sistematizaram sobre leitura. Percebemos que as professoras possuem uma unidade de trabalho com a leitura e a interpretação dos textos. O importante é percebermos que no 2º ciclo de aprendizagem os alunos envolvem-se em atividade que já demonstram familiaridade

e participação efetiva diante das colocações das professoras. Além disso, o ensino de língua portuguesa requer do professor um planejamento prévio para o desenvolvimento de aspectos significativos para a aprendizagem. Na análise das aulas, percebemos que cada procedimento metodológico é vivenciado frequentemente, pois os alunos demonstram conhecer as diferentes formas de trabalho, ou seja, quando a professora solicita determinada forma de realizar a leitura, os alunos já sabem como proceder diante das solicitações. As professoras acreditam na leitura como uma prática escolar primordial. Por isso, têm uma preocupação de trabalhar uma grande variedade de gêneros de forma diferenciada e dinâmica.

Muitas vezes os questionamentos são colocados por último, porém, a professora também questiona o tema do texto antes e depois da leitura. Ela respeita o momento da leitura: pede que os alunos marquem o que querem perguntar para não interromper a atividade e, assim, desenvolve a concentração das crianças. Uma questão importante é que a professora está sempre perguntando sobre o tema abordado. Assim, mobiliza os alunos a argumentarem.

No que tange às estratégias de leitura constatamos que estas também fazem parte do dia-a-dia das professoras como forma de desenvolver a participação dos alunos e a sua curiosidade pelos assuntos abordados. Considerando o comportamento, de um modo geral, os alunos não apresentam faltas de atenção durante todo o momento da leitura. Analisamos que esse fato pode ocorrer por dois motivos; o primeiro seria a participação efetiva dos alunos, seja na leitura silenciosa, compartilhada, ou coletiva, entre outras modalidades; o segundo é que ambas as professoras tentam desenvolver nos alunos uma postura de valorização da leitura e respeito ao momento em que esta ocorre. Outro dado a se destacar é o trabalho de desenvolvimento de estratégias antes da leitura. As professoras observadas estimulam os alunos a levantar hipóteses acerca do sentido que poderão ser confirmadas ou não ao longo da leitura do texto. No momento posterior à leitura, vão sendo feitos os esclarecimentos acerca dos pontos em que os alunos tiveram dúvidas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados aqui examinados evidenciam que as professoras conheciam as recentes propostas didáticas na área de Língua Portuguesa. Percebemos que as duas professoras criavam, em sala, suas próprias “Práticas de Leitura”, entre as quais encontramos um trabalho consciente para a importância de como melhor desenvolver as “Práticas Avaliativas de Compreensão da Leitura”. A consciência da importância da avaliação da prática de leitura deve ser um dos indícios que validam o sucesso da escola ao ser exposta a processos avaliativos de larga escala em nível nacional.

Além disso, as professoras evidenciam a importância em selecionar competências por ano/ciclo que consolidam o desenvolvimento de diferentes práticas de leitura. Pudemos concluir que as competências de leitura traçadas têm um amplo alcance: relacionam-se à realidade sociocultural dos alunos, desenvolvem a argumentação oral e escrita e multiplicam os sentidos dos textos lidos. Chamou-nos atenção o fato de as professoras estimularem continuamente a reflexão dos alunos, sem dar-lhes respostas prontas. Eles se arriscam a elaborar e fornecer respostas aos questionamentos colocados, quando são novamente desafiados e interrogados, num processo muito estimulante e produtivo. No tocante aos gêneros textuais, a professora possibilita que o aluno, ao ler um texto, possa sempre

compreender o seu uso e importância social. Além disso, percebemos que, até para a compreensão da própria forma do gênero, as docentes realizam uma prática reflexiva. Tanto nas aulas, quanto nas entrevistas e questionários, ficou evidente que os conteúdos e objetivos da leitura são semelhantes para cada ano/ciclo, sendo este aspecto muito importante para a continuidade da prática avaliativa do ciclo de ensino em questão. As professoras compartilham preocupações, projetos, materiais e, principalmente, as avaliações que fazem dos alunos.

Algumas estratégias avaliativas são evidenciadas pelas professoras, são elas: (1) a Professora A realiza um trabalho mais intenso na perspectiva da leitura e prática de compreensão e reflexão oral. A Professora B também explora a reflexão oral, mas procura avaliar a compreensão dos alunos através de uma reescrita ou produção de um novo texto. (2) Em termos de avaliação da compreensão da leitura pelos alunos, as professoras têm práticas comuns e diferenciadas. A Professora A promove reflexão oral sobre os textos e elabora questões de compreensão escrita. A intensidade da reflexão oral é bastante evidenciada nas aulas. Já a Professora B investe de forma significativa na prática de produção de texto após o trabalho de leitura. Percebemos que o trabalho de compreensão é desenvolvido de forma variada, entre questões do livro didático, questões de produção de texto e questões elaboradas pelas professoras, sendo todos esses instrumentos fundamentais para a percepção do progresso do aluno ao longo do ano. Saliente-se que as questões próprias serviram para avaliar competências que o livro didático eventualmente não contemplou. Isso porque o livro didático apresentou lacunas em relação à exploração das idéias do texto. Nossa análise indicou que livros utilizados trazem uma proposta de intertextualidade importante para que o aluno possa perceber a ligação existente entre os textos apresentados. Entretanto, são poucas as perguntas referentes à interpretação. Na maioria das vezes, estas não exploram propriamente o conteúdo dos textos, mas a relação entre eles; são também mais frequentes as perguntas objetivas, ou seja, aquelas cujas respostas estão claramente explicitadas no texto. Por fim, percebemos todos os esforços das professoras para o desenvolvimento consciente da prática avaliativa de leitura, mas, indicamos a necessidade de estudos mais aprofundados acerca dos instrumentos de avaliação da compreensão leitora dos alunos, particularmente daqueles que possam dimensionar a criticidade.

## 6.REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998.
- BESERRA, N. S. *Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância*. In: em língua portuguesa: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-59.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1 e 2 Ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3 e 4 Ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação e do Desporto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. SAEB 2003: novas perspectivas, Brasília, DF.: INEP, 2003.

- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. 3.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LEAL, T. F. *Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa*. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação na perspectiva formativa- reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p. 19- 31.
- \_\_\_\_\_. MELO, K. R. *Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar*. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-57.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9.ed., São Paulo: EPU, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de texto: algumas reflexões*. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3.ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005, p. 49-61.
- PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. *Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE – Relatório 2002*, Recife, 2003.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.
- SILVA, J. F. *Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora*. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p. 07-18.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- SUASSUNA, L. *Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades*. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 111-125.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. Recife, UFPE, 2007, mimeo.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# TRABALHO DE PROJETO EM ESTATÍSTICA NO ENSINO PROFISSIONAL

Helena Bogas<sup>1</sup>, Maria M. Nascimento<sup>2</sup>, Cecília Costa<sup>3</sup>, Eva Morais<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Escola Profissional da Nervir (PORTUGAL), helenabogas@gmail.com*

<sup>2</sup>*Dep. Matemática, ECT, UTAD, LabDCT-UTAD, CIDTFF-UA (PORTUGAL), mmsn@utad.pt*

<sup>3</sup>*Dep. Matemática, ECT, UTAD, LabDCT-UTAD, CIDTFF-UA (PORTUGAL), mcosta@utad.pt*

<sup>4</sup>*Dep. Matemática, ECT, UTAD (PORTUGAL), emorais@utad.pt*

## Resumo

Neste trabalho descreve-se uma experiência de trabalho de projeto realizada nas aulas de Matemática, numa Escola Profissional no Norte com os alunos/formandos. O projeto dos formandos – em pequenos grupos – visou averiguar os usos dados às redes sociais por alunos, tendo como base os tópicos da estatística descritiva e decorreu no 3.º período do ano letivo 2014/2015 numa turma do 1.º ano de um Curso Técnico de Comércio. Os alunos deste curso usaram os seus próprios dados para executar o ciclo investigativo em estatística e fizeram uma análise descritiva e cada grupo apresentou como produto final um poster. Nesta investigação o paradigma foi qualitativo, de cariz interpretativo e a análise dos dados centrou-se na descrição e interpretação dos elementos recolhidos nos posters dos alunos, nos questionários da sua opinião final e nas notas da professora. Como resultados detetaram-se alguns erros na elaboração dos gráficos nos posters e na sequência do uso do ciclo investigativo em estatística, a partir dos dados com que trabalharam, a maior parte dos grupos conseguiu construir os gráficos associados com as respetivas medidas de tendência central. Na opinião dos alunos/formandos, apesar de terem sentido algumas dificuldades nos cálculos, gostaram deste trabalho por ter como produto final um poster, reconheceram os conteúdos estatísticos, aproveitaram bem o tempo das aulas e verificaram que é possível usar o que aprenderam nestas aulas no seu dia-a-dia. Como reflexão final, a professora/investigadora reconheceu a necessidade da implementação da metodologia de trabalho de projeto como elemento motivador da estatística no programa da Matemática.

Palavras-chave: Ensino profissional, trabalho de projeto, ciclo investigativo, estatística.

## Abstract

This paper describes a project carried out in Mathematics classes with students/trainees of a Professional School in the North of Portugal. The trainees' project – in small groups – aimed to investigate the uses given to social networks, based on the topics of descriptive statistics and took place in the school year 2014/2015 in a class of 1st year of a course Technical Trade. The students used their own data to run the statistics investigative cycle and compute descriptive statistics, and each group presented a poster as a final product. In this research, the paradigm was qualitative of interpretive nature, and the data analysis focused on the description and interpretation of the evidence gathered in the students' posters, in the survey of its final opinion, and in the teacher notes. In the results some errors in the graphics on posters were detected but most of the groups managed to build the graphics associated with the respective measures of central tendency. In the students/trainees opinions, despite feeling some difficulties in the computations, they liked this work because of the poster, its final product; they recognized the statistical content, and the classes' time was adequately used and they found that what they have learned may be used in their daily lives. As a final thought, the teacher/researcher recognizes the need for implementation of the project work methodology to motivate statistics teaching in Mathematics.

Keywords: Professional education, project work, investigative cycle, statistics.

## 1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho uma experiência da aprendizagem da estatística no âmbito do ensino profissional. Este trabalho surgiu na sequência da realização do Mestrado em Ensino da Matemática



no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de uma professora numa Escola Profissional no Norte. Esse mestrado concluiu-se com a realização de um relatório (Bogas, 2015) e na sua segunda parte apresentou-se e refletiu-se sobre uma experiência de trabalho de projeto realizada nas aulas de Matemática. Este assunto é relevante para a investigação em Educação Matemática na medida em que os trabalhos de investigação nesta área só por vezes se referem ao ensino profissional (Coelho, 2007; Monteiro, 2010; Bogas, 2015). Em particular, a temática da aprendizagem da estatística em conjunto com o uso do trabalho de projeto no ensino profissional (Bogas, 2015). Refira-se que a metodologia de trabalho de projeto é recomendada no Programa da Componente de Formação Científica da disciplina de Matemática Profissional (Direção Geral de Formação Vocacional, DGFV, 2004/05).

Neste trabalho entende-se por aprendizagem do aluno a sua aprendizagem significativa, isto é, “a aquisição, retenção e utilização de grandes conjuntos de informações significativas, tais como factos, proposições, princípios e vocabulário das várias disciplinas” (Ausubel, 2000, p.71). Assume-se, ainda, que o aluno tem um papel central no processo de aprendizagem. De acordo com Vasconcelos, Praia e Almeida (2003)

“[c]abe-lhe um papel ativo de construção de conhecimento (...) torna o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, mais assente na descoberta e resolução de problemas, na construção e desconstrução de significados pessoais (...) Nessa altura, o professor assume também um papel importante de ‘tutor’ do aluno, não o substituindo mas acompanhando e modelando as suas aprendizagens”.

A aprendizagem também é desencadeada pelas atitudes ou disposições de cada aluno. Entre elas, Wild e Pfannkuch (1998) citam a curiosidade, ceticismo, abertura, predisposição para aprofundar os conhecimentos e o seu envolvimento.

Apresentado o conceito de aprendizagem adotado, passa a enquadrar-se o ciclo investigativo de estatística (CIE) à semelhança de outras áreas científicas (Bisgaard, 2000; Fulton & Sabatino 2008), o CIE engloba o problema, o plano, os dados, a análise e as conclusões. No CIE destaca-se por exemplo, no planeamento, o tipo de amostragem e, na análise, o uso de estatísticas adequadas descritivas e inferenciais. No Programa referido é dado maior peso à análise e às conclusões no âmbito da estatística descritiva. Abordar este tema usando a metodologia do trabalho de projeto permite aos alunos resolver um problema estatístico com o uso dos dados que recolheram e aplicando a uma situação real os conhecimentos de estatística descritiva.

Na metodologia do trabalho de projeto é habitual considerar as etapas: identificação/formulação do problema; pesquisa/produção; apresentação e avaliação final. No Programa de Matemática do Ensino Profissional (DGFV, 2004/05, pp. 22-23), de forma resumida, refere-se que nesta metodologia os alunos têm a possibilidade de participarem com os seus próprios conhecimentos valorizando a construção de processos de pensamento, assim como promover o seu sentido crítico e autonomia. Trabalhando em grupo esta metodologia leva ao confronto de ideias entre os elementos do grupo e atribui a cada um deles um papel mais interveniente. “Realizar um trabalho de projeto, partindo de uma situação problemática da vida real e que garante a concretização dos objetivos que se pretendem. Por isso, recomenda-se que se desenvolva a aprendizagem usando metodologias de trabalho de projeto.” (DGFV, 2004/05, p.22).

A metodologia do trabalho de projeto é adequada para abordar com os alunos/formandos o ciclo investigativo dado o paralelo que se pode estabelecer entre as etapas de cada um deles. Assim, a identificação/formulação do problema surge em paralelo com o problema do ciclo investigativo em estatística; a pesquisa/produção surge em paralelo com o plano, os dados e a análise do ciclo investigativo; e a apresentação e avaliação final surge em paralelo com a análise e as conclusões desse ciclo.

O paralelismo entre a metodologia do trabalho de projeto - numa situação de aplicação dos conhecimentos de estatística descritiva - e a do ciclo investigativo aproxima os alunos/formandos da resolução de problemas em situações muito semelhantes às situações reais.

Deste modo, a questão de investigação a abordar neste trabalho é:

Será que os alunos do ensino profissional consolidaram as suas aprendizagens de estatística descritiva usando o ciclo investigativo da estatística, concretizado através da metodologia do trabalho de projeto?

A metodologia da investigação foi qualitativa de cariz interpretativo e a análise dos resultados centrou-se na descrição e interpretação dos elementos dos posters elaborados nas aulas, nas notas de campo da professora e na análise do questionário final das opiniões dos alunos. O trabalho aqui apresentado decorreu no 3.º período do ano letivo 2014/2015 e envolveu uma turma do 1.º ano do Curso Técnico de Comércio de uma Escola Profissional do Norte de Portugal.

## **2 METODOLOGIA**

A metodologia da investigação usada foi de natureza qualitativa, pois pretendeu-se captar as experiências e comportamentos dos alunos/formandos. Deste modo a investigadora teve mais interesse na investigação do que na generalização dos resultados (Cohen Manion & Morrison, 2011). O paradigma interpretativo desta investigação visa desenvolver e aprofundar um dado fenómeno inserido num contexto específico (Guba & Lincoln, 1994). Isto é, neste estudo pretendeu-se compreender a forma como os alunos do ensino profissional aprendem estatística descritiva, usando o ciclo investigativo da estatística (CIE), implementado através da metodologia do trabalho de projeto. Nesta investigação a investigadora foi uma observadora participante, pois foi a professora e trabalhou em colaboração direta com os alunos envolvidos. Deste modo, o seu envolvimento decorreu num ambiente mais natural e próximo dos alunos, o que a levou a compreendê-los melhor em todas as suas vertentes (Cohen et al., 2011). A análise dos dados deste trabalho centrou-se na descrição e interpretação dos elementos recolhidos: os posters dos alunos e o questionário final das suas opiniões sobre o trabalho. Esta análise foi complementada pelas notas de campo da professora.

### **2.1 Participantes**

Neste parágrafo resumem-se as descrições da escola profissional do norte, dos alunos envolvidos na experiência e do trabalho nas aulas.

#### **2.1.1 Descrição da escola**

A Escola Profissional do Norte foi criada no início dos anos 90 e iniciou a sua atividade com dois cursos profissionais, com um total de 35 alunos/formandos: Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade, com 17 alunos; Técnico de Contabilidade, com os restantes 18 alunos. Esta Escola Profissional tem como principal objetivo formar técnicos qualificados, trabalhadores autónomos, intervenientes e cidadãos ativos. Esta Escola Profissional procurou sempre atender às realidades sociais, culturais e de trabalho, às necessidades de formação, local e regional, e à inserção dos projetos a desenvolver pelos alunos/formandos na comunidade. Para isso a escola manteve relações entre e a comunidade, por um lado, e o sistema social e político, por outro. Entre outros cursos, esta Escola Profissional tem em funcionamento os cursos de Técnico de Turismo; Técnico de Contabilidade; Técnico de Comércio e Vocacional de Turismo 9.º ano.

#### **2.1.2 Descrição dos alunos**

O estudo que se apresenta foi realizado numa turma do 1.º ano do Curso Técnico de Comércio. Esta turma era constituída por 26 alunos/formandos, 12 (46%) rapazes e 14 (54%) raparigas, entre os 15 e os 20 anos, com uma idade média de 16,8 anos. Dos alunos que constituíam a turma, a sua maioria já tinha ficado retida nas escolas do ensino oficial (ensino básico e/ou secundário). O historial de retenções destes alunos foi um dos motivos que os levou ao ensino profissional. Apenas 5 alunos (24%), os que não tinham qualquer retenção, escolheram o curso como primeira opção.

#### **2.1.3 Descrição do trabalho nas aulas**

Para a implementação desta experiência foram dedicadas quatro aulas de 90 minutos. Na primeira aula foi selecionado o projeto “As redes sociais” e os alunos indicaram quais as questões que gostariam de ver respondidas sobre este tema. Recolhidas todas as questões, foi feita uma seriação das mesmas e elaborado o inquérito que foi aplicado a alunos desta Escola Profissional. Na segunda aula, após a aplicação dos questionários, as respostas foram codificadas pelos alunos, sob a supervisão da professora, numa folha de cálculo, organizando desta forma os dados recolhidos. Na terceira aula, a turma subdividiu-se em grupos de três ou quatro elementos. Cada grupo escolheu quais as questões a tratar e iniciou os cálculos de estatística descritiva recorrendo à calculadora. Nesta aula e na quarta elaboraram os posters, após o que preencheram os questionários de opinião de forma anónima.

## 2.2 Relato da experiência

No trabalho de projeto proposto aos alunos de uma turma do 1.º ano do Curso Técnico de Comércio estes elaboraram um questionário que depois de passado na escola originou os dados estatísticos que pretenderam analisar e contextualizar alguns dos aspetos dos utilizadores das redes sociais, bem como das suas opiniões. Essas perguntas foram: Género; Idade; Para aceder às redes sociais possuo: Computador fixo; Computador portátil; Tablet; Telemóvel; Que idade tinhas quando começaste a usar as redes sociais?; Da lista, assinala qual foi a primeira rede social que utilizaste? (lista de respostas para seleccionar uma: Hi5; Badoo; Facebook; Instagram; Twitter; Outra); Por dia, quantas horas usas as redes sociais? Por semana, quantos dias acedes às redes sociais?; Aonde acedes à internet para te ligares às redes sociais? (escala de 1-Totalmente em desacordo a 5-Totalmente de acordo): Em casa; em casa de amigos e/ou parentes; na escola; nos centros comerciais; usando os dados móveis; em todos os lados em que é gratuita; Hoje em dia uso muito o (escala de 1 a 5): Facebook; Google+; Instagram; LinkedIn; Snapchat; Twitter; Tumblr; Outras redes sociais; 10. Finalidades para que uso as redes sociais (escala de 1 a 5): lazer; trabalho; escola; divulgar os meus conteúdos a amigos e conhecidos; divulgar os meus conteúdos ao mundo; enviar mensagens; 11. As redes sociais são uma maneira para encontrar (escala de 1 a 5): amigos; familiares; namorados; 12. Em relação às redes sociais (escala de 1 a 5): imagino a minha vida sem as redes sociais; uso um perfil fechado e só lá entra quem eu deixo; as redes sociais afetam o meu dia-a-dia negativamente; as redes sociais afetam a minha privacidade; percebo os perigos que corro nas redes sociais; detesto as redes sociais, mas são um mal necessário nos dias de hoje (escala de 1-Totalmente em desacordo a 5-Totalmente de acordo); se não tiver acesso às redes sociais não quero sair; as redes sociais permitem que não me esqueça dos aniversários dos amigos.

Já se referiu que o questionário foi aplicado aos alunos desta Escola Profissional, 56 no total, de forma anónima e em papel. A escolha incidiu sobre as únicas turmas desta escola que não se encontravam em Formação em Contexto de Trabalho. Depois de analisados os questionários todos foram validados para o tratamento estatístico. Após a recolha de dados em papel as respostas foram codificadas pelos alunos, numa folha de cálculo do computador portátil da professora. Esta foi uma solução de recurso, pois todas as salas dos computadores estavam ocupadas nas horas da disciplina de Matemática. Em seguida a turma foi dividida em seis grupos de três ou quatro alunos e a sua constituição foi deixada ao critério dos alunos. Cada grupo resolveu as questões que escolheu organizando, representando e tratando os dados recolhidos para, a partir daí, construírem o seu poster numa cartolina. Os cálculos foram feitos com papel, lápis e calculadora. Note-se que estes dados do questionário “As redes sociais” que serviram de base ao trabalho de projeto destes alunos não são os dados da investigação.

## 3 RESULTADOS

Na sequência desta experiência de trabalho de projeto em estatística no ensino profissional, a análise dos resultados desta investigação centrou-se na descrição e interpretação dos posters dos alunos e das respostas ao questionário final com as suas opiniões sobre o trabalho desenvolvido. Esta análise foi complementada pelas notas de campo da professora. Deve salientar-se, mais uma vez, que estes são os dados da investigação e não os recolhidos no questionário dos alunos que serviram de base ao trabalho de projetos destes alunos.

### 3.1 Produções dos alunos

A título de exemplo, apresentam-se as etapas da realização do trabalho de projeto recorrendo a figuras: uso das duas folhas A3 de codificação para proceder às contagens (Figura 1, esquerda) e etapas iniciais do trabalho (Figura 1, centro). Nesta fase, os grupos tiveram dificuldade em “arrancar” com o tratamento estatístico dos dados; a orientação da professora acabou por lhes transmitir confiança e as suas sugestões e correções em relação ao trabalho permitiu que os grupos fossem ganhando confiança e autonomia nas restantes aulas (Figura 1, direita).



Figura 1- Folha de codificação (esquerda) e trabalho de projeto na aula (centro e direita)

Na quarta aula, como era a última dedicada ao trabalho de projeto, os alunos ficaram inquietos e tal resultou em vários esquecimentos. Por exemplo, os alunos fizeram os cálculos das medidas de tendência central, mas, com a pressa, esqueceram-se de os apresentar e mencionar nos seus posters. Por fim, os posters ficaram prontos com mais ou menos colorido (Figura 2).



Figura 2- Poster de um dos grupos (esquerda) e pormenor do gráfico sem indicação dos eixos (direita)

## 4 DISCUSSÃO

Na discussão faremos a análise das produções dos alunos por grupo, por questão e, por fim, as opiniões dos alunos.

### 4.1 Análise das produções dos alunos por grupo

As produções esperadas dos grupos, a nível da análise das respostas do questionário sistematizaram-se por questão na Tabela 1. Deve referir-se que, embora, por exemplo, na questão do género se pudessem esperar dois tipos de gráficos - gráfico circular ou gráfico de barras - só se esperava que cada grupo fizesse um deles. Já quanto às medidas de tendência central, se a questão se referisse, por exemplo, a uma variável com os cálculos da moda, mediana e média, esperava-se que os grupos os fizessem todos.

Tabela 1- Tratamento estatístico esperado por questão

Questões	Gráfico	Medidas de tendência central
1. Género; 3. Para aceder às redes sociais possuo...;5. Da lista assinalada, qual foi a primeira rede social que utilizaste?	Gráfico circular ou de barras	Moda
2. Idade; 4. Idade que tinhas quando começaste a usar as redes sociais; 6. Por dia, quantas horas usas as redes sociais?; 7. Por semana, quantos dias usas redes sociais?	Gráfico de barras ou histograma	Moda, mediana e média
8. Aonde aceder à internet para te ligares às redes sociais?; 9. Hoje em dia uso muito o...; 10. Finalidades para que uso as redes sociais; 11. As redes sociais são uma maneira para encontrar;; 12. Em relação às redes sociais:	Gráfico circular ou de barras	Moda e mediana

## 4.2 Análise das produções dos alunos por questão

O tratamento estatístico por poster de grupo e por questão apresenta-se na Tabela 2. O desempenho de cada grupo foi registado como: correto; parcialmente correto quando as notas de campo da professora indicaram esquecimentos, incorreto quando os posters apresentaram erros. Refira-se que dadas as atribuições no arranque do trabalho dos alunos e as pressas finais, só depois de concluídas aulas se constatou que nenhum grupo trabalhou as questões 7 e 8 (notas de campo da professora). Na maior parte das aulas só esteve presente um dos elementos do Grupo 4, razão pela qual o Grupo 3 acabou por funcionar com esse elemento (notas de campo da professora) que, por fim, apresentou o poster mais incompleto, as questões 7 e 8 tinham sido escolhidas de início, mas ficaram esquecidas.

**Tabela 2-Tratamento estatístico por poster de grupo e por questão**

Questão	Grupos que apresentaram a análise no poster		
	Correto	Parcialmente correto	Incorreto
1. Género		Grupo 1: Não apresentou a moda Grupo 3: Não apresentou a moda	
2. Idade		Grupo 1: No gráfico de barras, não identifica os eixos. Não indicou a moda, média e mediana	
3. Para aceder às redes sociais possui...	Grupo 2	Grupo 6: Não indicou corretamente a moda	
4. Que idade tinha quando começaste a usar as redes sociais?	Grupo 2		
	Grupo 3		
5. Da lista assinalada qual foi a primeira rede social que utilizaste?	Grupo 2		
6. Por dia, quantas horas usas as redes sociais?		Grupo 3: No histograma não identificou os eixos e não usou percentagens. Não indicou a moda, nem calculou a média e mediana	
7. Por semana quantos dias acedes às redes sociais?; 8. Onde acedes à internet para te ligares às redes Sociais?	Nenhum grupo trabalhou estas questões		
9. Hoje em dia uso muito o....	Grupo 5		
10. Finalidades para que uso as redes sociais:		Grupo 5: No gráfico de barras, os eixos não estão identificados	Grupo 5: As percentagens e as medidas de tendência central estão mal calculadas.
	Grupo 6	Grupo 4: Pelo tratamento discreto da variável, deveriam ter optado pelo gráfico de barras e não pelo histograma	
11. As redes sociais são uma maneira para encontrar:	Grupo 6	Grupo 4: Não indicou a moda	
12. Em relação às redes sociais:	Grupo 1		
		Grupo 3: Sem identificações dos eixos dos gráficos	

Analisando os posters por grupo, o do Grupo 2 foi o que revelou o melhor desempenho. De acordo com as notas de campo da professora/investigadora, dos três alunos do grupo a rapariga foi a mais curiosa, aberta e envolvida. Os Grupos 1 e 6 com “as pressas” não indicaram os eixos num dos gráficos realizados e, por vezes, esqueceram-se de colocar no poster os valores calculados para as medidas de tendência central - notas de campo da professora. Ainda de acordo com as notas de campo da professora, enquanto no Grupo 1 todos os três alunos trabalharam de forma aberta, envolvidos e com muito interesse, no Grupo 6, dos quatro alunos, apenas um se envolveu, mas não conseguiu ser muito autónomo. O Grupo 3 esqueceu-se de identificar os eixos dos gráficos e não usaram percentagens - indicação dada nas aulas nas notas de campo da professora - e não indicou as medidas de tendência central. Neste grupo, embora pouco curiosos, todos os alunos se envolveram e interessaram durante o trabalho. O Grupo 4 teve pior desempenho que o anterior, pois apresentou os mesmos esquecimentos, não tratou as questões que se tinha proposto e o poster foi mais pobre. De acordo com as notas de campo da professora, tal ficou a dever-se ao mau funcionamento do grupo, pois só um dos seus elementos se envolveu no trabalho. Por fim, o poster

que o Grupo 5 apresentou tinha erros de cálculo nas percentagens o que também levou aos erros de cálculo nas medidas de tendência central, no entanto, todas as quatro alunas/formandas estiveram sempre muito interessadas e empenhadas no trabalho - notas de campo da professora.

### 4.3 Opiniões dos alunos

Concluído o trabalho, os alunos preencheram o questionário de opinião - individualmente, e de forma anónima. Dos 21 alunos envolvidos neste trabalho, o resumo das 16 (76,2%) opiniões apresenta-se na Tabela 3. Também foram pedidas as justificações das suas respostas, em duas linhas, mas nenhum o fez.

**Tabela 3- Resumo das opiniões dos alunos por questão**

(Questão) Opinião	Resumo da opinião dos alunos
(1) Acho importante tratar a estatística com o projeto das Redes Sociais	A maioria dos alunos 75%, tanto os rapazes, como as raparigas, achou importante tratar a estatística com este projeto, classificando-o como bom.
(2) Gosto por trabalhar em grupo no projeto das redes sociais	Os alunos gostaram de trabalhar no seu grupo, apenas um rapaz considerou insuficiente esse trabalho.
(3) Quanto ao facto de reconhecerem os conteúdos estatísticos usados nas diferentes etapas do projeto	69% responderam sim, e destes 73% são raparigas.
(4) Em relação às dificuldades sentidas em aplicar os conteúdos estatísticos usados nas diferentes etapas do projeto	Dos 16 alunos 69% responderam não sentir dificuldades em aplicar estes conteúdos (66% raparigas) e os restantes responderam sentir ou sentir em parte.
(5) Relativamente às dificuldades sentidas em descrever conceitos e raciocínios estatísticos usados nas diferentes etapas do projeto das Redes Sociais	Dos 16 alunos 75% responderam não sentir dificuldades.
(6) Quando questionados se gostaram de fazer os <i>posters</i> como resultado do projeto das redes sociais	Com exceção de um rapaz, todos 15 alunos gostaram de fazer os <i>posters</i> .
(7) Sobre a utilização da calculadora gráfica na resolução de algumas questões	Na sua maioria (62,5%) os alunos não utilizaram máquina gráfica (pois não estavam habituados a trabalhar com ela, nota de campo da professora). Utilizaram máquina científica ou então a calculadora do telemóvel.
(8) Quanto ao que aprenderam nestas aulas	Com exceção de um aluno que respondeu ter aprendido pouco, 81% responderam ter aprendido alguma coisa e 12,5% reconheceram ter aprendido muito.
(9) Na questão "O tempo das aulas foi..."	Dos 16 alunos 37,5% consideraram que o tempo foi muito bem aproveitado e 56% consideraram esse tempo bem aproveitado. Curiosamente foram mais as raparigas que o consideraram muito bem aproveitado (66%) e foram mais os rapazes que o consideraram bem aproveitado (55%).
(10) Sobre o empenho dos colegas nesta tarefa	Dos 16 alunos 68,8% consideraram que todos os colegas se empenharam nas tarefas, das raparigas 77,7% foram de opinião que esse empenho foi muito bom, e 22,3% consideraram-no bom.
(11) O que aprendi nestas aulas pode ser utilizado no dia-a-dia	Todos afirmaram que o que aprenderam pode ser utilizado no dia-a-dia: 68,8% consideraram-no muito bom ou bom. Mais uma vez, é curioso observar que foram mais as raparigas que o consideraram muito bom (66%) e foram mais os rapazes que o consideraram bom (55%).

Em resumo, os 16 alunos respondentes mostraram-se satisfeitos com a experiência, nas opiniões relacionadas com as suas aprendizagens de estatística descritiva usando o ciclo investigativo da estatística (1, 3, 4, 5, 8 e 11) e nas que se relacionam com a sua concretização através da metodologia do trabalho de projeto (1, 2, 4, 6, 7, 9, 10 e 11). Há questões cuja análise pode ser feita nas duas perspetivas.

## 5 CONCLUSÕES

A terminar, e como se destacou, o paralelismo entre a metodologia do trabalho de projeto e a do ciclo investigativo mostrou-se adequado na situação de consolidação das aprendizagens de estatística

descritiva dos alunos/formandos. Os alunos resolveram um problema numa situação que lhes era próxima – “As redes sociais” – (Holmes, 1997; DGFV, 2004/05; Holmes & Hwang, 2016) e com menor ou maior êxito conseguiram realizar o trabalho que lhes foi proposto. O menor êxito foi o dos que apresentaram alguns cálculos errados e os que se esqueceram de os associar às medidas de tendência central; e o maior êxito foi o dos alunos que não se esqueceram desta associação. Quanto às disposições de cada aluno (Wild & Pfannkuch, 1998) as notas de campo da professora destacaram a curiosidade, a abertura, o seu envolvimento e o seu interesse. Estas atitudes também se refletiram no facto de a maioria dos alunos ter achado importante tratar a estatística com o projeto “As redes sociais” e a maior parte não ter sentido dificuldades em aplicar os conteúdos estatísticos usados nas diferentes etapas do projeto. Além disso, todos os alunos referiram que “o que aprendi nestas aulas pode ser utilizado no dia-a-dia”, o que reforça a necessidade da ênfase nas tarefas mais realistas e mais próximas dos alunos (Batanero & Díaz, 2004). Como reflexão final, a professora desta turma reconhece a necessidade da implementação da metodologia de trabalho de projeto como elemento motivador da estatística no programa da Matemática. Deste modo, realizada uma primeira mudança nas aulas – “terreno” – de uma turma do ensino profissional “mais aberta à realidade da vida” (Mateus, 2011), como trabalho futuro perspectiva-se a continuação do trabalho de investigação no sentido diagnosticar as dificuldades detetadas, num quadro teórico adequado. Continuando a aprofundar o uso da metodologia de trabalho de projeto pretende-se, ainda, conseguir um quadro teórico de análise da forma como os alunos reconhecem e recorrem aos seus pontos fortes e às suas aptidões individuais e de grupo (Bell, 2010), com vista à realização dos seus projetos.

Como reflexão final, a professora desta turma reconhece a necessidade da implementação da metodologia de trabalho de projeto como elemento motivador da estatística do programa da Matemática. Após esta primeira mudança nas aulas – “terreno” – de uma turma do ensino profissional “mais aberta à realidade da vida” (Mateus, 2011), como trabalho futuro perspectiva-se a continuação do trabalho de investigação no sentido diagnosticar as dificuldades detetadas, num quadro teórico adequado. Além disso, continuando a aprofundar o uso da metodologia de trabalho de projeto pretende-se, ainda, conseguir um quadro teórico de análise da forma como os alunos reconhecem e recorrem aos seus pontos fortes e às suas aptidões individuais e de grupo (Bell, 2010), com vista à realização dos seus projetos.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Leal, L., Teixeira, P. & Veloso, E. (1997). MAT 789: Inovação curricular em Matemática. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ausubel, David P. (2003). Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva. Porto: Plátano.
- Batanero, C. & Díaz, C. (2004). El Papel de los Proyectos en la Enseñanza y Aprendizaje de la Estadística. In Patricio Royo, J. (Ed.). Aspectos didácticos de las matemáticas (pp. 125-164). Zaragoza: ICE.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83(2), 39-43.
- Bisgaard, S. (2000). The role of scientific method in quality management, Total Quality Management, 11(3), 295-306.
- Bogas, H. (2015). Trabalho de projeto em estatística no ensino profissional. (Relatório Final de Estágio em Ensino da Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Coelho, P. (2007). Estatística na formação profissional: uma abordagem usando facturas de água. (Dissertação de Mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2011). Research Methods in Education. (7th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Conceição, J. (2013). O trabalho de projeto no desenvolvimento da cidadania. Tese de Mestrado,

- Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Guba, E. and Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Direcção-Geral de Formação Vocacional (2004/05). *Programa da Componente de Formação Científica da Disciplina de Matemática*. Lisboa: DGFV.
- Fulton, J. P. & Sabatino, L. (2008) Using the Scientific Method to Motivate Biology Students to Study Precalculus, *PRIMUS*, 18(1), 5-21.
- Holmes, P. (1997). Assessing project work by external examiners. In Gal, I. & Garfield, J. B. (Eds.), *The Assessment Challenge in Statistics Education* (pp. 153-164). Voorburg: IOS Press.
- Holmes, V-L. & Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *Journal of Educational Research*, 109(5), 449-463.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Eduser*, 3(2), pp. 3-16.
- Martins, M. E. G., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: DGIDC.
- Monteiro, I. (2010). *A Matemática nos cursos profissionais*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Raposo, S., Nascimento, M., Estrada, A. & Martins, A. (2013) Pegada ecológica: tarefas estatísticas. In J. M. Contreras, G. R. Cañadas, M. M. Gea, P. Arteaga & Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada (Eds.) *Actas de las 1ª Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria*. Número I, Año I, Vol. 2, pp.145-149.
- Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19.
- Wild, C. & Pfannkuch, M. (1998). What Is Statistical Thinking? The Fifth International Conference on Teaching Statistics, ICOTS 5. Singapura: IASE and ISI.
- Wild, C. & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry (with discussion). *International Statistical Review*, 67(3), 223-265.



## O ENSINO PRIMÁRIO NA DÉCADA DE 30. SUBSÍDIOS PARA A HISTÓRIA DO ENSINO EM PORTUGAL

Joaquim Escola<sup>1,2</sup>, Paula Catarino<sup>1,3,4</sup>, Ana Paula Aires<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD (PORTUGAL),*

[jescola@utad.pt](mailto:jescola@utad.pt); [pccatarin@utad.pt](mailto:pccatarin@utad.pt); [aires@utad.pt](mailto:aires@utad.pt)

<sup>2</sup> *Centro de Investigação IF da Universidade do Porto*

<sup>3</sup> *CIDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Lab\_DCT da UTAD)*

<sup>4</sup> *CMAT – UTAD, Polo do CMAT – Centro de Matemática da Universidade do Minho*

### Resumo

Nesta comunicação pretende-se proceder à análise de uma parte de um manuscrito original, redigido em 1935 pela professora primária, Sara da Glória Catarino Noura, de uma escola primária do interior de Portugal, com o propósito de investigar as suas metodologias e práticas de ensino, bem como os meios e recursos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem.

O manuscrito em análise constitui-se como um documento de elevado valor para a história do ensino primário em Portugal, pois permite-nos identificar já vários elementos presentes nas práticas de ensino desta professora e confrontá-las com as melhores práticas que estavam a acontecer em vários países que se encontravam em processo de renovação. Ao mesmo tempo é importante mostrar a atualidade dessas práticas.

Nesta investigação de índole histórica, pretende-se proceder a uma análise hermenêutica do documento manuscrito de modo a identificar as dimensões presentes na prática letiva desta professora primária. Atendendo à metodologia escolhida (histórica e hermenêutica) nesta investigação identificámos o seguinte conjunto de categorias que quisemos que norteassem a análise que levamos a cabo: metodologias, estratégias, meios e recursos de ensino.

As principais conclusões deste estudo mostram que a prática de ensino era suportada por uma visão inovadora e muito atual da pedagogia, revelando uma proximidade considerável aos autores e correntes ligadas à educação nova.

Palavras-chave: ensino primário, metodologias, estratégias, meios e recursos de ensino.

### Abstract

In this communication we intend to analyze a part of an original manuscript, written in 1935 by a primary school teacher, Sara Glória Catarino Noura, from a primary school in the interior of Portugal, in order to investigate their teaching methodologies and practices as well as the means and resources used in the process of teaching and learning.

The manuscript constitutes itself as a high value document for the history of primary education in Portugal, as already allows us to identify various elements present in the teaching practices of this teacher and confront them with the best practices that were happening in several countries were in the process of renewal. At the same time it is important to show the relevance of these practices.

In this investigation of historical nature, we intend to proceed to a hermeneutic analysis of the manuscript document in order to identify the dimensions presented in the teaching practice of this primary school teacher. According the chosen methodology (historical and hermeneutics) in this research we have identified the following set of categories that we wanted to be the support of the analysis that we perform: methodologies, strategies, tools and educational resources.

The main conclusions of this study show that teaching practice was supported by an innovative vision and current pedagogy, revealing a considerable proximity to the authors and currents linked to the new education.

Keywords: primary education, methodologies, strategies, tools and teaching resources.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação exige uma permanente reflexão não só dos intervenientes educativos, mas também da sociedade em geral. Tal como foi feito em Catarino, Escola e Aires (2016), este trabalho, enquanto proposta de comunicação, pretende refletir sobre

“(…) uma das problemáticas pedagógicas que ocupou de forma tão intensa alguns dos espíritos mais elevados da história do pensamento educacional, quer em Portugal, quer na Europa, tendo como pano de fundo um manuscrito inédito intitulado “Importância da redação na vida social - como eu a ensino na minha Escola” (p.420).

O documento manuscrito (Noura, 1935), produzido pela professora Sara Glória Catarino Noura, com cerca de trinta páginas, constitui um importante contributo para a compreensão do ensino da língua materna, na década de trinta, no ensino primário em Portugal. Neste documento, a autora discute a importância da redação como fator de agregação e articulação entre os vários conteúdos programáticos. De referir que este documento foi elaborado com o propósito de servir de apoio a uma conferência dirigida, à época, a colegas, ao diretor e ao inspetor orientador.

O manuscrito em análise constitui-se como um documento de elevado valor para a história do ensino primário em Portugal e tinha por missão apresentar o que, presentemente, designamos por boas práticas. Nele identificamos vários elementos presentes nas práticas de ensino desta professora e iremos confrontá-las com as melhores práticas que estavam a acontecer em vários países que se encontravam em processo de renovação. Ao mesmo tempo é importante mostrar a atualidade dessas práticas. Assim, dividimos este trabalho em três partes. Na primeira debatemos os movimentos, os autores, as ideias que marcaram o pensamento e a história da educação europeia. Na segunda refletimos sobre a metodologia que nos serviu de base para analisar este documento. Por fim, partindo de uma metodologia histórica e hermenêutica, levámos a cabo uma análise do documento, tendo por base os programas do ensino primário elementar e as orientações programáticas em vigor. Refletimos sobre algumas das passagens que mais contribuem para a compreensão do debate sobre o papel dos meios e recursos no ensino e finalizamos a investigação com a apresentação de algumas conclusões.

## 2 ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DO ESTUDO

A Europa foi o chão fértil que viu despontar alguns dos pensadores e alguns dos movimentos mais inovadores que maior responsabilidade tiveram na profunda transformação dos ideários pedagógicos e educacionais que marcaram a história da educação. As últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX assinalaram o frenesim com que as ideias inovadoras no campo educacional emergiam e, ao mesmo tempo, com que alguns dos mais eminentes educadores questionavam e discutiam o sentido e a missão da educação.

No sul da Europa, em solo italiano, começava a brilhar a médica e educadora Maria Montessori (1870-1952). Os seus mestres Itard e Séguin, médicos de formação, influenciaram-na, permitindo-lhe trazer para a educação esta importante fonte de inspiração e orientação. Montessori procurou alicerçar a sua pedagogia em princípios científicos, como atesta a sua vasta obra, mas de forma clara os dois volumes da *Pedagogie Scientifique*. A sua pedagogia colheu no universo médicos em que se formou e também através da influência dos seus mestres a atenção à especificidade da infância e à relevância que este período tem no desenvolvimento do ser humano. A criança é, nas palavras da pedagoga e a que uma das suas melhores interpretas alude, um “embrião espiritual” (Médici, 1976, 54). Mereceu uma atenção muito especial no pensamento da pedagoga italiana, secundada por muitos outros autores (Ferrière, 1928; Claparède, 1940;) a problemática sempre atual que é a problemática dos exames, duramente criticada pela excessiva importância que lhe foi concedida nos vários sistemas de ensino, pelas implicações e consequências nefastas no equilíbrio e na saúde das crianças e jovens. A problemática do “surmenage” ocupa um lugar importante na discussão educacional, convocando ao debate, médicos e educadores.

Em torno do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, na Suíça, forma-se um círculo de destacados educadores, figuras que marcarão definitivamente o destino da educação na Europa e no mundo. Édouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960) e Pierre Bouvet (1878-1965), trazem para o centro do debate os princípios, as orientações, os métodos que deveriam regular e guiar a modificação da educação e, desta forma, garantir a mudança de uma sociedade que

ameaçava embarcar numa viagem que a conduziria ao primeiro grande conflito mundial, conduzir à catástrofe que ensombrou a Europa na 1ª Grande Guerra.

Fundado por Claparède e dirigido por Pierre Bouvet, (1932) o instituto colocar-se-á sob a égide do filósofo Jean-Jacques Rousseau, em quem encontram uma fonte inspiradora, identificando um novo ideário pedagógico, crítico e contestatário, escorado numa abordagem científica da educação, legitimado pela psicologia experimental, caminho que permitia que se buscassem novas vias para a educação. No seu seio são objeto de acesa discussão as mais recentes experiências pedagógicas de que se tinha notícia e das ideias que se iam disseminando em vários países. Os arautos desta revolução reconheciam que a mudança que se pretende fazer na escola estava necessariamente dependente do reconhecimento do carácter ativo da criança, da atenção ao interesse e à motivação daquela na aprendizagem e da preparação criteriosa das atividade e da seleção rigorosa de recursos de ensino por parte dos professores. Como sublinhava um dos últimos diretores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, a propósito de Claparède: “A escola deve ser ativa, laboratório e não auditório” (Hameline, 2010, 24).

As ideias que animaram o movimento da Escola Nova e assolaram a Europa tiveram um importante impacto na educação em Portugal. António e Luísa Sérgio, Faria de Vasconcelos, Álvaro Viana de Lemos, José Azevedo Coelho, Manuel Ferreira Deusdado, entre outros, destacaram-se entre nós no combate pela transformação da escola, pugnando pela alteração da visão tradicional da educação (Fernandes, 1978, 1979; Gomes, 2001). Estes educadores tiveram o talento de pôr em debate em solo pátrio o que, em termos de movimentos e práticas mais inovadoras se destacavam na Europa. Não se pode olvidar a batalha travada por estas tão proeminentes figuras que ousaram restituir à educação o seu carácter emancipatório, conferir à liberdade uma nova centralidade, o reconhecimento da infância como período único e decisivo no desenvolvimento da criança e jovem. Vai-se tornando evidente o confronto entre uma conceção tradicional da Educação e a Educação Nova que se vai consolidando nos países mais desenvolvidos. Lamentavelmente o período da vigência do Estado Novo assinalou uma profunda rotura na orientação em matéria educativa em que o país seguia, atingindo mortalmente os ideais republicanos, os mesmos que haviam promovido um avanço importante na valorização da educação, no combate ao analfabetismo, no alargamento da escolaridade, numa palavra, na democratização do sistema educativo. Este é o contexto em que podemos apreciar a conferência inédita.

Numa primeira abordagem destacamos no manuscrito uma prática razoavelmente enraizada no período em que fora escrita. Era *praxis* recorrente os responsáveis dirigirem um convite aos professores que mais se destacassem para comunicarem as suas orientações pedagógicas, isto é, trazerem e colocarem em discussão, *inter pares*, essa mesma prática.

Esta conferência inédita destaca, antes de mais, um momento fundamental do desenvolvimento profissional desta professora primária. O manuscrito em análise regista a disponibilidade da professora para participar como palestrante na apresentação da sua prática, mas ao mesmo tempo, a humildade de a partilhar e discutir, deixando um vivo testemunho de um tempo, antecipando o que Donald Schön, posteriormente, designaria por professor reflexivo. Importa evidenciar no texto a visão crítica da docente em relação a fragilidades de que enferma a organização dos programas do ensino primário, discutindo e apresentando propostas para as ultrapassar. Torna-se evidente a confrontação e oposição entre uma prática educativa subordinada ao exame e uma outra que procura relativizar o carácter pernicioso do mesmo. É, pois, com o mesmo sentido que transcrevemos a passagem de Ferrière (1928, 188-89) na obra *Transformemos a Escola. Apelo aos Pais e às Autoridades*, onde se percebe o aceso debate que faz em torno dos exames:

“O actual sistema dos exames dá origem a abusos universalmente reconhecidos. O excesso de fadiga entre os bons estudantes, o apelo quási exclusivo à memorização, a iniciação ao emprego de subterfúgios entre os alunos pouco escrupulosos, a grande função que o acaso e a sorte desempenham, etc., tudo seria mais que suficiente para condenar os exames tais como são geralmente compreendidos e praticados. O fim que se tinha em vista instituindo os exames — a seleção dos elementos de mais valor, — é mal atingido ou não chega até ser atingido.”

Percebe-se assim em várias passagens do manuscrito o modo como toda a organização educativa era turvada e assombrada pelo lugar excessivo que a escola primária concedia aos exames, ao valor sinistro de uma educação subjugada ao exame. A meditação que esta professora nos brinda, confirma novas possibilidades e argumentos para a compreensão deste debate e confronto. A sua reflexão incide essencialmente na discussão de uma questão problemática que era avaliação do interesse pedagógico da composição ou do ditado no domínio da língua materna, da relevância

funcional da primeira para a vida presente e futura da criança e do desinteresse pedagógico do segundo. O manuscrito permite-nos aceder a uma leitura inovadora das possibilidades educativas da composição, das redações, de práticas de ensino que respondam melhor ao interesse e motivação das crianças, mas também de estratégia e recursos de ensino facilitadores de uma melhor aprendizagem das crianças.

Em sintonia com Claparède a professora assume a centralidade da composição. Em oposição ao que se encontrava estatuído no programa do ensino primário à época, a autora defende que a composição deve ser introduzida o mais cedo possível, fazendo com que através dela se desenvolvessem todas as outras áreas. A posição que a professora assume enraíza-se claramente na linha e esforço de renovação da pedagogia que o movimento da Educação Nova, tão claramente assumia (Cousinet, 1975), e nessa medida, toda a preparação da ação educativa deveria ter como foco a criança, estar centrada naquela, respondendo à exigência de Rousseau que defendia que a criança devia ser pensada como criança e não como homúnculo, adulto em miniatura, ou, na caricatural expressão de Gabriel Marcel, um “pequeno velho”.

A ação educativa não se confunde com o gesto do oleiro, isto é, não é moldar, não é manipular um pedaço de barro absolutamente disponível e conformá-lo, ajustá-lo num molde pré-concebido, aguardando uma matéria inerte a preencher. Ainda que no texto não encontremos nenhuma referência explícita a estas metáforas, poder-se-á sustentar que todo ele é muito mais construído no espírito da metáfora do jardineiro que do oleiro que deveria assentar a ação do professor. Assim, e numa linha de proximidade a António Sérgio (1974) percebemos a atenção e o cuidado com o ambiente em que se desenvolve a planta, o cuidado em não violentar as possibilidades de um adequado desenvolvimento da criança. Perguntava Sérgio (1974,217-18):

“Em que consiste, em última análise, o papel característico do jardineiro? Na faina de eliminar toda a sorte de obstáculos ao livre crescimento da sua plantinha; em modificar as condições do ambiente em que brota, da maneira favorável ao vegetal, dando-lhe água, luz, adubação, calor, e o mais que souber, para que ela tome, de todo o contorno, os elementos da vida que lhe estão a conto. Onde o jardineiro sobretudo opera, não é na roseira, mas no ambiente dela: cria um condicionamento favorável à planta, de onde esta absorve o que mais lhe quadra para mais bem se conservar e para mais bem crescer. Se não estou em erro, é essa a função do educador moderno: preparar para a criança um ambiente benéfico e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da atividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras dispor o ambiente de maneira tal que ela ajude a criança a educar-se a si mesma.”

E mais adiante continua:

“Não é a educação — repito — uma coisa que damos aos educandos: é o desenvolvimento de tudo que de bom já tragam, e a que somente cumpre desembaraçar a estrada, — provocando-os, em suma, a que se levantem de dentro. Não temos nós que lhe colar as asas: são eles os que marcham, são eles os que avançam, são eles os que sobem, são eles os que voam, são eles os que se formam e que se educam a si, por nós observados e ajudados por nós.”

É exatamente no mesmo espírito que se constrói ao longo do manuscrito o sentido da educação, defendendo de forma convicta que a ação educativa tem, por isso mesmo, como ponto de chegada e como ponto de partida a criança, organizando-lhe através da planificação das aulas, da preparação cuidadosa de todas as atividades as condições que mais facilmente promovem o seu conhecimento, que é crescimento, devendo o professor conformar-se sistematicamente àquela.

### 3 METODOLOGIA

Neste estudo de índole histórica, tem-se o propósito de proceder a uma análise hermenêutica de um documento inédito, manuscrito, por forma a identificar a inovação apresentada por esta professora primária. Tal como em Catarino e outros (2016), confrontaremos essa dimensão inovadora

“(…) com os movimentos e conceções educativos da época, numa comunhão de sentido e proximidade entre as posições da autora e as obras de pedagogos mais destacados do movimento da Educação Nova, bem como dos autores portugueses mais relevantes nas primeiras décadas do século XX” (p.423).

O percurso escolhido para a análise deste documento teve por base a identificação das seguintes categorias: meios de ensino, recursos de ensino, motivação, infância e educação. Através da análise histórica foi possível incluir a articulação entre as posições da professora e dos autores de referência que referimos anteriormente. Mais à frente, identificaremos as orientações oficiais nos programas para o ensino da Língua Materna, Geografia, História e Ciências Naturais e o confronto dos mesmos com o manuscrito.

#### 4 RECOMENDAÇÕES PROGRAMÁTICAS E METODOLÓGICAS

Na época da redação deste manuscrito, o programa em vigor das várias disciplinas que constituíam o ensino primário faziam parte de um documento oficial designado de “Programas” de 1929 (Decreto n.º 16:730, Diário de Governo 83, de 13 de abril de 1929).

É curioso notar que os autores deste programa, aqui designados de “Comissão organizadora dos programas”, neste normativo legal não se limitaram apenas a elencar os conteúdos referentes a cada uma das disciplinas que faziam parte das quatro classes do ensino primário. De facto, no final do documento disponibilizam um conjunto riquíssimo de Instruções pedagógicas, a que o então Ministro da Instrução Pública, Gustavo Cordeiro Ramos, faz alusão referindo que este cumpre o objetivo da “completa elucidação dos programas” (Decreto n.º 16:730, Diário de Governo 83, de 13 de abril de 1929, p. 896), lembrando as indicações metodológicas presentes nos programas oficiais atuais, referentes aos vários temas presentes no programa das diferentes disciplinas desde a Língua Materna, à Aritmética, passando pela História e Desenho até à disciplina de Moral.

No que diz respeito às metodologias e práticas de ensino, em particular aos meios e recursos que devem ser utilizados no processo de ensino e de aprendizagem são dadas algumas recomendações nas várias disciplinas. Concretamente na Língua Materna a respeito da aquisição da escrita é recomendado o uso dos seguintes materiais:

“(…) convém que a criança execute repetidamente exercícios com lápis de lousa, lápis de papel, ou caneta, na ardósia ou em papel, sempre sob a vigilância do professor” (Decreto n.º 16:730, Diário de Governo 83, de 13 de abril de 1929, p. 899).

No que concerne ao Estudo da Geografia e História, para além da preocupação de evidenciar a grandiosidade dos feitos da gesta lusitana, apelando sistematicamente ao nacionalismo, é dada indicação de que deve ser assegurada a estreita articulação entre ambas disciplinas. Nestas o programa do ensino primário faz apelo à integração de meios e recursos de ensino tradicionais, mas também aos mais modernos.

“Os bons álbuns históricos, as projeções, o cinematógrafo, as excursões, será auxiliares excelentes, e também os quadros com os monumentos nacionais que se referem a vários factos e figuras ilustres da nossa História” (Decreto n.º 16:730, Diário de Governo 83, de 13 de abril de 1929, p. 903).

Temos naturalmente consciência de que na esmagadora maioria das escolas dos meios rurais as projeções e o cinematógrafo seriam de difícil acesso, uma vez que os suportes não se encontravam, seguramente, disponíveis e as escolas do magistério não forneciam qualquer tipo de formação sobre estes meios e recursos de ensino no quadro da formação dos professores primários. Esta constatação é evidente quando na secção do programa referido às ciências naturais se escreve que “é certo que a quasi totalidade das escolas são desprovidas de material didático, mas uma pequena parcela de boa vontade poderá suprir quasi sempre a deficiência do material” (Decreto n.º 16:730, Diário de Governo 83, de 13 de abril de 1929, p. 903).

Registe-se, no entanto, a atenção que é dada à exploração do património arquitetónico ou às obras de pintura que retratavam episódios históricos e ou figuras que se destacaram na nossa História. No âmbito da disciplina de *Moral e Educação Cívica* deve o professor recorrer à literatura, às Ciências, à História, isto é, aos heróis que se oferecem como exemplo nos vários domínios dos valores que se pretende explorar. A esse respeito é dito

“Compreende-se portanto a importância primacial do ensino da Moral na escola primária. Assim, embora o programa deste ensino seja estabelecido de uma forma sucinta, deve o professor não limitar o estudo da Moral às horas reservadas para esse fim, mas principalmente aproveitar todos os ensejos (lições de leitura, história, ciências) para dar exemplos e conselhos aos alunos sobre a prática do bem e sobre o cumprimento do dever (Decreto n.º 16:730, Diário de Governo 83, de 13 de abril de 1929, p. 903).

No domínio das *Sciencias Naturais*, o programa sublinha o carácter prático da disciplina, as famosas “lições das cousas” (Decreto n.º 16:730, Diário de Governo 83, de 13 de abril de 1929, p. 903) e, nessa medida, aponta preferencialmente para a utilização da observação e da experiência, relegando para um lugar subalterno o manual escolar. As excursões, uma vez mais são apresentadas como meio de grande relevância pedagógica para a aprendizagem dos alunos no domínio da botânica. No campo da geologia há uma indicação explícita de que os professores não podem referir-se a nenhum dos exemplares sem que os alunos possam diretamente examiná-los.

#### 4.1 Meios e recursos de ensino

O documento em análise (Noura, 1935) foi elaborado para servir de apoio à participação desta professora primária (autora do documento) numa Conferência, para a qual havia sido convidada e cuja comunicação teve por título: “Importância da redacção na vida social. Como eu a ensino na minha escola” (Noura, 1935, p. 1).

A conferência proferida por esta professora teve como principal objetivo chamar a atenção da comunidade educativa à época acerca

“(…) da importância e vantagens da utilização da redacção no ensino primário, identificando alguns dos seus benefícios, sobretudo no que concerne à formação para a vida, e (…) pelo manifesto repúdio pessoal e profissional relativamente ao modo abusivo de como o ditado era usado neste nível de ensino naquela época” (Catarino *et al.*, 2016, p.425).

No entanto, muitos outros aspetos são focados no seu manuscrito, “(…) desde a temática da educação, à da motivação, à da preocupação da formação do aluno para a vida ativa e à da infância e suas vivências, entre outros” (Catarino *et al.*, 2016, p.425).

Na escrita deste documento, conseguimos reter as preocupações deste professora com o ensino primário daquela época, apontando variados aspetos pedagógicos, institucionais e pessoais que vivenciou, tanto em ambiente de sala de aula, como em ambiente exterior à sala de aula.

As suas concepções de educação e de infância são demonstradas ao longo do texto. É de realçar a afirmação da professora que, no que respeita à educação da infância, afirma que, da sua parte, “(…) não vão ouvir afirmações dogmáticas, nem tampouco científicas, mas sim farei uma simples exposição de factos e ideias que vizam principalmente esclarecer o nosso espírito acerca da arte difícilíssima e complicada: Educar a infância” (Noura, 1935, p. 2).

Na linha da educação nova, a preparação dos alunos para a vida é uma permanente preocupação desta professora, como se atesta em inúmeras passagens do seu texto. Esta preocupação mantém-se atual, mas atendendo à distância temporal a que se reporta este documento, torna-se, em nossa opinião, ainda mais relevante e pertinente, uma vez que, á época, a maioria dos alunos não prosseguiram os seus estudos. A este propósito, a professora afirma que “(…) a par do ensino intelectual, o professor não se deve esquecer de que a maior parte dos seus alunos não prosseguirão nos seus estudos, precisam de sair da escola preparados para a luta pela vida” (Noura, 1935, p. 3).

Sendo o foco principal deste trabalho a importância dos meios e recursos no ensino, são apontados ao longo do manuscrito alguns aspetos pedagógicos vantajosos em relação à utilização de variados meios e recursos a utilizar neste nível de ensino e o seu contributo no desenvolvimento da criança em várias áreas do saber. No documento em apreço são também realçadas algumas passagens que mais contribuem para a compreensão do debate sobre o papel dos meios e recursos no ensino. Por exemplo, o recurso a excursões (ver Fig. 1) é importante para a explicação e introdução de temas e assuntos para ajuda no desenvolvimento dos alunos e preparação para a vida.

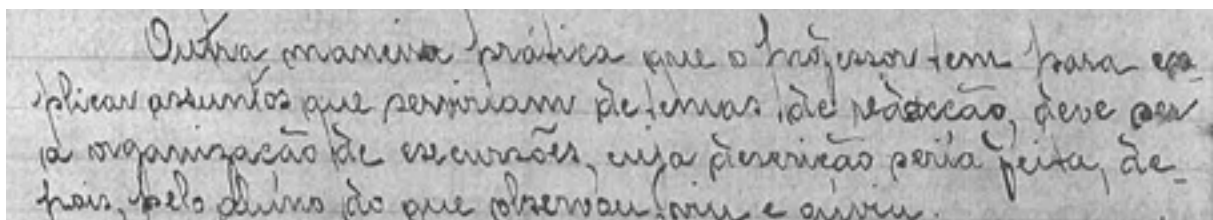


Fig. 1. Citação no manuscrito (Noura, 1935, p. 8)

Considera que os passeios escolares são um recurso pedagógico importante e transversal a todos os tempos e civilizações, como se depreende das suas palavras ao escrever que

“(...) durante os passeios escolares, a criança observa melhor o assunto que desejamos dar, grava na sua memória, compreende-o, porque o vê natural, junta-o por associação de conjunto, e de tal forma toma posse desses conhecimentos que eles só dificilmente serão esquecidos” (Noura, 1935, p. 8).

Uma outra passagem relacionada com as visitas escolares (a uma fábrica, a um museu, monumentos, ao campo – ver Fig. 2) e a sua importância no ensino e na educação de uma criança é patente na opinião desta professora primária que afirma serem um meio para as crianças adquirirem conhecimentos, de um modo fácil, “ (...) sem aborrecimento ou tédio, porque a distração é substituída pelo interesse e prazer que lhe dá a variedade do assunto” (Noura, 1935, p. 8).

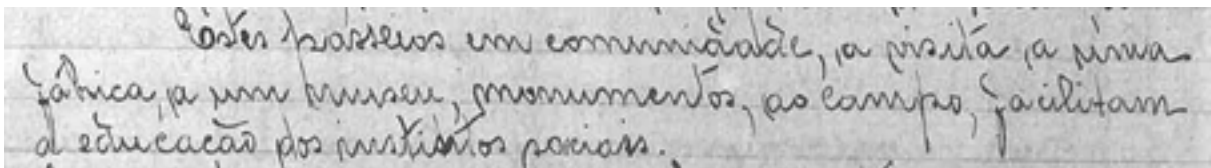


Fig. 2. Citação no manuscrito (Noura, 1935, p. 8)

O desenho é outro dos meios e recursos de ensino referidos neste manuscrito, sendo considerado como tendo muitas vantagens no ensino primário, estabelecendo grande ligação com o enriquecimento do vocabulário da criança e a expressão das suas ideias. É referido no texto que o uso do desenho, que muitas vezes, “ (...) o professor olha para ele e ri porque não sabe que nome deve dar à figura desenhada” (Noura, 1935, p. 11), não deve ser desprezado, devendo dar muita atenção a este recurso e efetuar um questionamento adequado ao autor (ver Fig. 3).

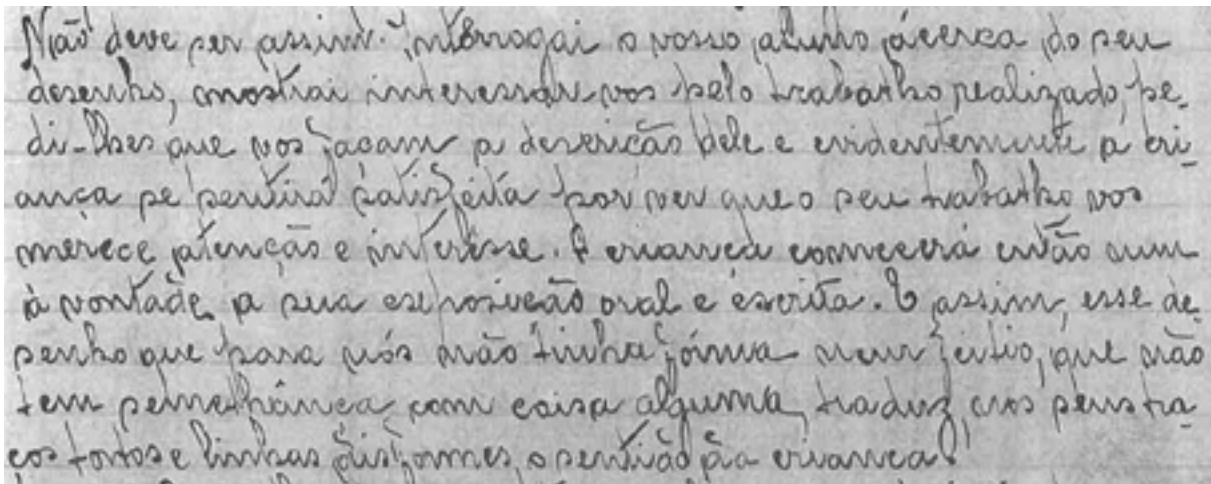


Fig. 3. Citação no manuscrito (Noura, 1935, p. 11)

Interessante é a passagem do texto que distingue as visitas que as crianças devem fazer consoante vivem na cidade, ou à beira do mar, ou no campo. Às primeiras aconselha a visita à estação dos caminhos-de-ferro, monumentos, fábricas, museus da região onde habitam. Posteriormente, na opinião desta professora, deve ser exigida a descrição da estação dos caminhos-de-ferro, da chegada dos comboios, dos monumentos, das fábricas e dos museus visitados. Quanto às outras crianças (da beira mar e do campo), a seguinte figura descreve muito bem a estratégia desta professora quanto ao uso das visitas escolares como meio e recurso a ser integrado no ensino primário, promovendo através daquelas o enriquecimento do vocabulário, ao ser-lhes solicitada uma descrição do que observaram no decurso das mesmas (ver Fig. 4).

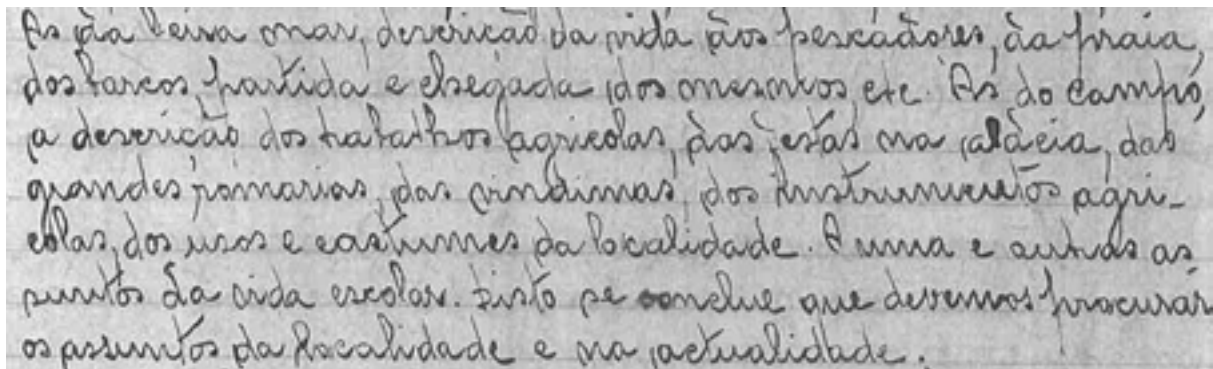


Fig. 4. Citação no manuscrito (Noura, 1935, p. 12)

O uso das imagens (gravuras) e dos contos são outros meios e recursos abordados neste manuscrito. É referido o uso destes recursos para elaboração de redações – “ (...) Exercícios de redação pela imagem” (Noura, 1935, p. 22). Das muitas passagens destacadas acerca do uso dos contos e da sua utilização no ensino primário, salientamos na Fig. 5 uma que evidencia, de forma clara, a opinião manifestada por esta professora em relação a esta temática.

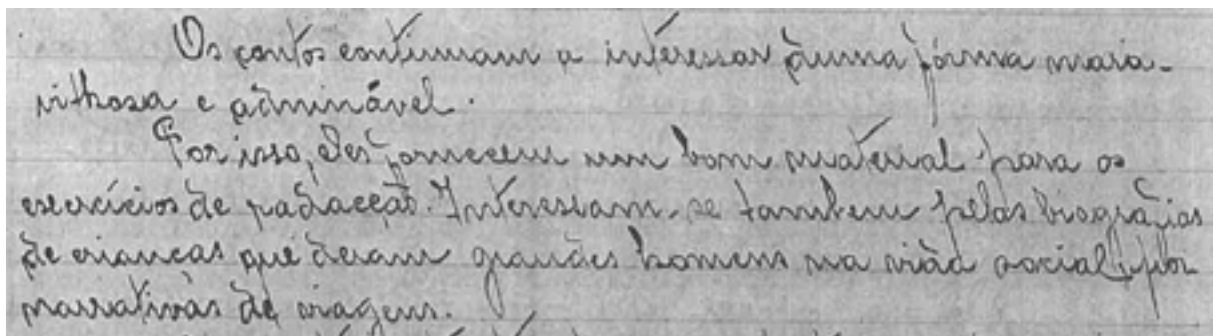


Fig. 5. Citação no manuscrito (Noura, 1935, p. 12)

Em jeito de conclusão, da análise hermenêutica do manuscrito são elencadas vantagens da utilização do recurso a passeios escolares (visitas a variados locais de interesse), a gravuras, a desenhos, a imagens como fonte de inspiração para as composições e anuncia a atenção que os suportes visuais virão a ter, posteriormente, no ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O manuscrito em análise revela uma grande riqueza, abrindo um conjunto vasto de possibilidades de abordagem, no entanto, consideramos que o mesmo se encontra grandemente centrado na questão da reflexão sobre as práticas de ensino na escola primária, e de forma particular sobre as vantagens da redação por oposição ao ditado. Não são esquecidas no texto as estratégias e os recursos de ensino, o sentido e reconhecimento da infância ou mesmo a discussão sobre a própria missão da educação. O eterno e inacabado debate sobre o lugar dos exames, encontrava à época, aliás como hoje, uma intensa discussão. Todas as questões levantadas no manuscrito encontram eco nas discussões mais acesas e de que dão conta as obras dos mais distintos pensadores da educação na época em contexto internacional.

No que concerne à problemática central, o confronto entre a redação e o ditado, a conferência da professora Sara atesta essa preocupação quando confronta as vantagens da redação em relação ao ditado. A dificuldade que encerra o debate está materializada na posição que assume quando a esse respeito escreve que: “o ditado é executado pelas crianças automaticamente, e, sendo assim, está em sentido oposto com a redação que as leva a concentrar-se e a raciocinar sobre o sentido do que escrever (...)” (Noura, 1935, p. 12). É notória a preocupação e pertinência da reflexão sobre a sua prática pedagógica, ao conferir especial relevo e importância ao uso da redação como um instrumento fundamental para a formação das crianças.



Os meios e recursos de ensino revestem-se de particular importância para a autora, na medida em que ela conserva a consciência nítida de que estes potenciam uma mais adequada intervenção dos professores, pois através de um leque variado de possibilidades, com destaque para as viagens de estudo, explorando o contato não mediado com os contextos diferenciados de aprendizagem, a observação direta de fenómenos naturais e outros, a exploração dos recursos visuais como suporte às aprendizagens, assegurando através dos mesmos uma maior ligação ao concreto e, naturalmente, um menor abuso do verbalismo tão caros ao ensino tradicional, potenciam uma melhor aprendizagem das crianças.

A centralidade que oferece à língua materna e dentro desta à redação estão em grande parte legitimados pela importância que a mesma pode ter como instrumento privilegiado para acesso a todos os outros saberes. Esta convicção permite-lhe dar do ensino e aprendizagem da mesma uma imagem de ponto de confluência e, ao mesmo tempo, de eixo de articulação com os outros saberes ou mesmo difusão de conhecimentos, impondo uma verdadeira interdisciplinaridade dirigida pela língua portuguesa. Em simultâneo, todas as opções metodológicas permitem compreender que se reconhece a infância como momento decisivo na construção da humanidade do homem, na manutenção do interesse da criança, na participação ativa na construção do saber.

Considerando a relevância do que foi explanado ao longo das trinta páginas que compõem o manuscrito encerramos com as reflexões que a própria autora, de forma muito pedagógica sistematiza como sendo as principais vantagens da redação (Noura, 1935, p.30):

- 1.<sup>a</sup> A redação tem em vista aperfeiçoar e enriquecer o vocabulário infantil.
- 2.<sup>a</sup> Levar a criança a observar, pensar e reflectir para bem redigir.
- 3.<sup>a</sup> - Auxiliar a fixação da ortografia.
- 4.<sup>a</sup> - Servir de meio de verificação e fixação das várias matérias de ensino.
- 5.<sup>a</sup> - Desenvolver e aperfeiçoar a educação moral das crianças.
- 6.<sup>a</sup>- Preparar a criança com probabilidades de êxito para enfrentar serena e ousadamente as dificuldades que a vida lhes proporciona.“

A ação educativa, considerada como uma difícil arte, deve lograr de todos os educadores a maior atenção e cuidado no seu exercício, exigindo de cada um empenho, dedicação e espírito crítico. O trabalho desenvolvido neste âmbito não será desperdiçado, pois de forma imediata e ao longo do tempo beneficiaremos da recompensa desse esforço. Confirmando esta vivência, transcrevemos o pensamento da professora Sara, que recuperando a imagem da ação educativa como um trajeto, viagem, escreve: “No Caminho da Instrução caminha-se pouco e pouco, mas caminha-se sempre” (Noura, 1935, p. 14).

**Agradecimentos:** Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 e também do projeto UID/MAT/00013/2013.

## REFERÊNCIAS

- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie: l'institut J. J. Rousseau de 1912 a 1932*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Catarino, P., Escola, J., & Aires, A, P. (2016). Redação versus ditado: estratégias para um ensino integrador e inovador. In In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), *Livro de atas do 1.º encontro internacional de formação na docência*, INCTE 2016 (pp.420-428). Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança. (ISBN: 978-972-745-206-4).
- Cousinet, R. (1975). *A Educação Nova*. Lisboa: Moraes Editora.
- Decreto n.º 16:730, de 13 de abril de 1929. Diário do Governo, 83. Programas para o ensino primário.
- Fernandes, R. (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- Fernandes, R. (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- Ferrière, A. (1934). *Transformemos a Escola*. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.
- Ferrière, A. (1928). *A Escola por medida, pelo molde do Professor*. Porto: Editora Educação Nacional.

- Gomes, J. F. (2001). *Novos Estudos de História da Educação*. Coimbra: Quarteto.
- Hameline, D. (2010). *Edouard Claparède*. Recife: MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Médici, Á. (1976). *A Educação Nova*. Porto: Rés.
- Montessori, M. (1932). *Les étapes de l'éducation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1958). *Pédagogie Scientifique*. Tome I e II. Paris: Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1992). *L'Enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Noura, S. da G. C. (1935). *Importância da readacção na vida social. Como eu a ensino na minha Escola*. Manuscrito (30 páginas).
- Sérgio, A. (1974). *Ensaio*. Vol. VII, Lisboa: Sá da Costa Editores.

# NOVAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES – O CASO FINLANDÊS

Paula Pessoa<sup>1</sup>, José Matias Alves<sup>2</sup>

<sup>1</sup>FEP-UCP (PORTUGAL), paula.pessoa2601@gmail.com

<sup>2</sup>FEP-UCP (PORTUGAL), matiasalvesucp.porto@gmail.com

## Resumo

No século XXI, a Escola permanece tendencialmente estéril na volatilidade da sua mudança, anquilosada nos mesmos alicerces de divisão dos conhecimentos, de tempos, de espaços, de agrupamento de alunos e de alocação dos professores aos alunos que remontam ao século passado, numa ausência na partilha de práticas pedagógicas por parte dos educadores, num currículo homogéneo e estanque, tomando os alunos como reféns da esperança de um futuro.

É da vontade da mudança da gramática secular da Escola que surge a presente comunicação, correspondendo a um Projeto de Investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, que visa compreender o sistema educativo finlandês e o “segredo” do seu sucesso, ou seja, as suas formas de convocação, a diferentes níveis, para a ação educativa, procurando revelar os caminhos e as políticas alternativas que permitam alcançar equidade e qualidade na educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação, Finlândia, mudanças educativas.

## Abstract

In the twenty-first century, the School remains tendentially sterile as far as its will to change is concerned, ankylosed within the same divisions of times and spaces that go back to the last century, persisting in the absence of the sharing of teaching practices by educators, secularized in an homogeneous and tight curriculum, perpetuating the students' hostage of hope for the future.

The present communication derives from the will of changing the secular grammar of School and it corresponds to a Research Project within a PhD in Educational Sciences, which aims to understand the Finnish education system and the “secret” of its success, that is, its forms of call, at different levels, for the educational action, trying to reveal the ways and the alternative policies that will allow equity and quality in education.

**KEYWORDS:** education, Finland, educational change.

## NOT ANOTHER BRICK IN THE WALL

É premente a necessidade de outra Escola para o século XXI. Esta permanece tendencialmente subordinada à lógica fabril e estéril na volatilidade da sua mudança, anquilosada nos mesmos alicerces de divisão de conhecimentos, de alunos, de professores, de tempos e de espaços que remontam ao século passado, numa ausência na partilha de práticas pedagógicas por parte dos educadores, no aplicar compulsivo de um currículo homogêneo e estanque, tomando os alunos como reféns da esperança de um futuro. Há que ousar percorrer o caminho em busca do horizonte de outras possibilidades de fazer diferente para acolher a diferença. Reconhecendo que a escola deverá ser capaz de dar a cada um segundo as suas necessidades e exigir de cada um segundo as suas possibilidades (Machado e Formosinho, 2016), surge como essencial o propiciar a cada aluno o seu desvelar; saborear, em cada aluno, o que ele tem para partilhar. *Esse est percipi...Ser é ser percebido* ....Esta máxima de Berkeley poderá aplicar-se no campo da educação, já que urge ir ao encontro da pessoa, em cada aluno, saber dar-lhe o(s) tempo(s) e o(s) espaço(s) de que ele necessita para ser e, simultaneamente, perceber-se e contar a sua história, construindo o seu lugar único no mundo. Educar pressupõe convocar a essência da pessoa no aluno e elevá-lo na sua condição humana: *Not another brick in the wall*. Mas como reorganizar a Escola em consonância?

E foi neste âmbito, indagando outros modos de organização escolar e consequentes mudanças educativas, que surgiu o nosso Projeto de Investigação do Doutoramento em Ciências da Educação. Conscientes desta demanda que nos move e *co-move*, dentro e fora da sala de aula, auscultada a literatura na área da mudança educativa, assumimos como objeto de estudo do nosso Projeto de Investigação, o sistema educativo finlandês, nomeadamente, a sua *gramática* (Tyack e Tobin, 1994), a nível macro, meso e micro. A investigação tomará assim, como questão de partida: qual o “segredo” do sucesso do sistema educativo finlandês?

E será coadjuvada nas seguintes subquestões:

- . ao nível nacional – quais são os princípios e os referenciais orientadores em termos de organização global do sistema, do currículo e da avaliação?

- . ao nível local – quais os poderes organizadores ao nível municipal?

- . ao nível da organização – qual o grau de autonomia e de liberdade das escolas e dos profissionais da educação?

- . ao nível da sala de aula – como se reveem os professores na sua ação educativa? E como se sentem os alunos?

Decidimos caminhar pela estrada finlandesa pois oferecia-se como mediaticamente mais verdejante e das menos percorridas a nível nacional, embora das mais estudadas e referenciadas a nível mundial. Efetivamente, no que diz respeito ao conhecimento no campo do estudo do sistema educativo finlandês, não encontramos referências de produção científica nacional. Pelo contrário, já a nível mundial, a Finlândia e o segredo das suas escolas foram amplamente objeto de estudo, seja pela ausência de exames nacionais, seja pelos resultados PISA, seja pelo trabalho colaborativo dos seus professores ou ainda pela sua afamada equidade.

Movendo-nos e comovendo-nos nesta nossa caminhada das novas organizações escolares, procedemos a diferentes leituras que pudessem contribuir para o nosso objeto de estudo. Num breve referencial histórico, verificámos que a mudança educativa, nos seus primórdios, revestiu-se de orientações *top-down*, que não tiveram o sucesso desejado, não sendo possível atingir o nível das práticas de sala de aula. Com efeito, a porta das salas permaneceu fechada a pressões externas, permanecendo a gramática escolar inalterável. Nos finais da década de 70, as abordagens à mudança sofreram uma nova orientação, desta vez, com uma orientação *bottom-up*, com iniciativas de desenvolvimento escolar, colocando a escola no centro da mudança, reforçando o papel da colaboração de professores e das lideranças na organização da reforma educativa. Nos anos 90, veio a verificar-se que esta abordagem *bottom-up* não afetara o cerne das práticas educativas (Fullan, 1991). Nos últimos 20 anos, a tendência das políticas educativas dos países ocidentais tem sido:

a combination of top-down and bottom-up approaches in which the central system provides educational goals and support, and the actual change processes and ways of reaching the centrally mandated goals are left to local schools and teachers to decide. (Ramberg, 2014, p. 46)

De acordo com Hargreaves (2007), a mudança educativa é ubíqua, constando das agendas políticas nacionais. Assume-se não apenas como uma prioridade política, mas também como notícia do

interesse público. Porém, como afirma o mesmo autor, a nossa ação para a mudança, enquanto profissionais da educação, normalmente ultrapassa a compreensão de como fazê-lo com eficácia. Criamos ilhas isoladas de mudança em vez de construirmos grandes continentes de mudança. E o autor apresenta duas perspectivas que podem explicar as dificuldades na mudança:

- é um processo paradoxo e político e não apenas um processo técnico de eficácia de gestão. Não é apenas um puzzle estratégico, mas antes deve ser uma luta moral e política;
- não poderá ser desenvolvida num processo linear, passo a passo. Existem diferentes estágios de reconhecimento, iniciação, implementação e institucionalização.

Hargreaves e Shirley (2009) ilustram a temática das reformas educativas que têm vindo a ocorrer ao longo dos tempos, através de quatro caminhos:

- um primeiro, que decorreu desde a Segunda Guerra Mundial até meados dos anos 70, de apoio estatal e de liberdade profissional, de inovação mas também de inconsistência;
- um segundo, compreendido entre os anos 80 e os anos 90, de competição de mercado e de estandardização educativa na qual a autonomia profissional se perdeu;
- um terceiro caminho, nos finais dos anos 90, inícios do século XXI, com a intenção de combinar o melhor do apoio estatal e a competição de mercado, procurando o equilíbrio entre a autonomia profissional e a responsabilidade (*accountability*);
- e um quarto caminho, para o século XXI, de inspiração e de inovação, de responsabilidade e de sustentabilidade, enfatizando a importância de convocar pais e comunidades para a mudança educativa.

Estes mesmos autores, em 2012, apontam já um quarto caminho global para a reforma educativa, com um apelo significativo:

a call that is not abstract or academic, but that is practical and palpable because it already exists in the highest-performing schools and systems in the world. It is a call that requires us to reflect on and return to our most deeply held principles about high-quality teaching and learning, to learn from the successes of others that can help us advance, and to redouble our efforts to provide an outstanding education for all young people. (Hargreaves e Shirley, 2012, p. xiv)

E de entre estes exemplos de sistemas educativos a nível mundial, surge o caso finlandês, caracterizado por três grandes pilares: profissionalismo, participação e persistência. Estes mesmos autores atribuem como fatores decisivos para o sucesso do sistema educativo finlandês a construção de capital profissional, o desenvolvimento da participação da comunidade e a persistência disciplinada e implacável que colocam na busca dos seus ideais de sociedade e de vida.

Olhando para a maior parte da realidade nacional que nos envolve, embora algum caminho já tenha sido percorrido em direção a uma mudança educativa, a gramática escolar permanece praticamente inalterável no seu modelo original – as estruturas regulares e as regras que organizam o ensino, ou seja, as práticas organizacionais estandardizadas que dividem o tempo e o espaço, classificando os alunos e alocando-os em salas de aula, compartimentando o conhecimento em disciplinas (Tyack and Tobin, 1994) subsistem. E, no entanto, a urgência de mudar estas mesmas práticas e estruturas na educação é premente. Paraphrasing Perrenoud (1999), para tanto, a escola deve repensar as suas formas de conduzir a educação, procurando formas alternativas para trabalhar com as competências. E, ancorando-nos nas leituras efetuadas de autores como Hargreaves (2007), Pasi Sahlberg (2009, 2011), Andere (2015), Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L., & Vivitsou, M. (2014), que expõem essas mesmas formas alternativas, o caso finlandês assume-se como um exemplo de um sistema educativo de qualidade a estudar, não apenas pelos seus resultados académicos de alto nível ou pela sua permanente indigitação a nível internacional, mas por ter alterado práticas e estruturas na educação e por saber, através da sua organização, chegar a cada aluno. Porque afinal: “Change, where it counts the most – in daily interactions of teachers and students – is the hardest to achieve and the most important...” (Tyack and Cuban, 1995)

É este o nosso propósito: compreender o sistema educativo finlandês, as suas dimensões políticas, culturais, organizacionais, profissionais e emocionais – aos seus diferentes níveis – e que poderão explicar o sucesso deste sistema, nos seus diferentes domínios e articulações, para poder apreender o caminho que nos pode levar à realização pluridimensional do aluno.

## REFERÊNCIAS

Andere, E. (2015). Are Teachers Crucial for Academic Achievement? Finland Educational Success in a Comparative Perspective. *education policy analysis archives*, 23(39), n39.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (Ed.). (2007). *Extending educational change: International handbook of educational change (Vol. 2)*. Springer Science & Business Media.

Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. L. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Corwin Press.

Moura, A., Cabral, I., Formosinho, J., Machado, J., Alves, J., Verdasca, J., et.al (2016). *Nova Organização Pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L., & Vivitsou, M. (Eds.). (2014). *Finnish Innovations and Technologies in Schools: A Guide Towards New Ecosystems of Learning*. Springer.

Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes. *Pátio. Revista Pedagógica*, 11, 15-19.

Ramberg, M. R. (2014). What Makes Reform Work?-School-Based Conditions as Predictors of Teachers' Changing Practice after a National Curriculum Reform. *International Education Studies*, 7(6), 46.

Sahlberg, P. (2009). *A short history of educational reform in Finland*. white paper, April.

Sahlberg, P. (2011). The Professional Educator: Lessons from Finland. *American Educator*, 35(2), 34-38.

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

# RELAÇÃO ENTRE CRONÓTIPO E DESEMPENHO ESCOLAR EM ESTUDANTES PORTUGUESES DOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Marco Martins Bento<sup>1</sup> & José Alberto Martins<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), marco.bento@outlook.com*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), josealmartins@gmail.com*

## Resumo

Neste estudo pretendeu-se analisar a relação entre o cronótipo e o desempenho escolar numa amostra de 341 alunos portugueses dos 2.º e 3.º ciclos de ensino básico. Por cronótipo entendem-se os diferentes ritmos biológicos em função do período temporal.

Assim, foi nosso objetivo averiguar se a realização da avaliação à disciplina de português numa hora congruente com o cronótipo influencia o desempenho dos alunos. Além disso, caracterizou-se a amostra em função da idade, género e cronótipo, assim como, procurámos analisar se a idade e o género influenciam os ritmos biológicos.

Os resultados, embora preliminares, apresentam não existirem diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos à disciplina de português, em função do período em que foram avaliados. Do ponto de vista de caracterização, encontram-se 50% de alunos com um cronótipo “intermédio”, sendo que os dados apontam que há diferenças estatisticamente significativas comparando o cronótipo com a idade. O mesmo não acontece com o género, que não influencia o cronótipo.

O presente estudo reflete uma parte empírica de um projeto maior que visa compreender a relação entre os ritmos biológicos, o rendimento escolar e o desempenho psicológico, e pretende sensibilizar os agentes educativos da necessidade em considerar as características cronotípicas na implementação de novas práticas pedagógicas, reforçando a importância do estudo na cronopsicologia.

Palavras-Chave: cronótipo, desempenho académico, crianças.

## Abstract

This study, which involved three hundred and forty-one Portuguese students, intended to: analyse if the “synchronic effect”, i.e., doing the evaluation one the best part of day, according to the predominant chronotype, significantly influences the performance in Portuguese evaluation, describe the sample regarding the chronotype; and understand the relation between chronotype, age and gender.

As these data are included in a wider study, they can only be interpreted as preliminary results. So, taking into consideration our objectives these results suggest that the “synchronic effect” has no influence in a better performance on the Portuguese subject evaluation.

The data also indicate that the prevalent chronotype is the “intermediate” (50%), and there are significant differences between chronotype and age. On the other hand, gender doesn't seem to influence the chronotype.

This study is an empiric part of a larger research which purpose to understand the relation between biological rhythms, academic achievement and psychological performance. It also aims to alert educators to the need of considering the chronobiology in their educational strategies, reinforcing the importance to study chronopsychology.

Keywords: chronotype, academic achievement, children.

## 1. RITMOS BIOLÓGICOS E CRONÓTIPO

Existem diferentes ritmos biológicos entre indivíduos, i.e., cada sujeito apresenta diferentes ciclos diários de funcionamento fisiológico e psicológico, sendo o perfil destes ciclos parcialmente moldado

pelos genes, como a regulação da temperatura, funcionamento hormonal e diferentes processos homeostáticos implicados na dinâmica circadiana (Almeida, 2013; Randler & Frech, 2009), e por aspetos ambientais ou sociais (Evans, 2010; Roenneberg et al., 2007; Vitaterna, Takahashi & Turek, 2001).

Os ritmos biológicos são considerados uma sequência de acontecimentos fisiológicos, organizados em função do tempo, que se repetem, ciclicamente, segundo uma ordem e intervalo constantes (Gomes, 2005; Silva et al., 1996). A sua atividade não é linear, passando por períodos de funcionamento máximo e mínimo (Crépon, 1985).

Para Garcia, Rosen e Mahowald (2001) e Potts, Cheeseman e Warman (2011) o “relógio biológico” é um mecanismo subjetivo de regulação dos diferentes processos fisiológicos, permitindo ao sujeito antecipar diferentes estímulos. Segundo Marques e Menna-Barreto (2003) tal aspeto resulta da necessidade de adaptação do sujeito ao meio.

O cronótipo, também designado por tipo diurno ou ritmo cronobiológico, é considerado um padrão de distribuição dos parâmetros circadianos pelo nictómero (toda e qualquer periodicidade equivalente ao ciclo dia-noite), e designa-se por acrofase, o período do dia em que o sujeito evidencia uma atividade máxima em determinada função biológica ou psicológica (Gomes, 2005, 2006; Martins, Azevedo & Silva, 1996; Silva et al., 2006).

Do ponto de vista neuroanatômico, o principal centro endógeno de regulação dos vários ritmos circadianos nos humanos localiza-se no Núcleo Supraquiasmático, que controla a secreção de melatonina na glândula pineal, atribuindo ritmicidade a diversas funções do organismo (Couto, 2011; Crowley, Acebo & Carskadon, 2007; Marques & Menna-Barreto, 2003; Potts et al., 2011; Silva et al., 1996; Vitaterna et al., 2001).

Hörne e Ostberg (1976, cit. Evans, 2010) definiram cinco categorias de cronótipo: definitivamente matutino, moderadamente matutino, intermédio, moderadamente vespertino e definitivamente vespertino.

A sincronia entre o ritmo biológico e o marcador temporal ocorre quando o sujeito realiza determinadas tarefas no período temporal congruente com o seu cronótipo. A este ponto chamamos de "hora ótima" (Gomes, Couto, Cruz & Silva, 2014).

Diversos autores (Crowley et al., 2007; Silva et al., 2006; Vitaterna et al., 2001) indicam que um desfasamento entre o cronótipo e os horários das rotinas do sujeito, a longo termo, afetará o seu desenvolvimento.

A este propósito estudos documentam problemas de sono em crianças e a sua relação com o rendimento escolar e comportamento (Blader, Koplewicz, Abikoff & Folley, 1997; Klein, Veloso & Gonçalves, 2007; Seixas, 2009).

Carskadon (2002) e Louzada e Barreto (2004) afirmam que o pouco conhecimento acerca desta problemática faz com que, com frequência, se olhe para o menor rendimento de uma criança numa tarefa, como sendo culpa do menor investimento ou desinteresse desta e não como consequência do seu próprio ritmo biológico.

Kim e colaboradores (2002) estudaram o cronótipo em alunos dos oito aos dezasseis anos, encontrando uma transição no cronótipo aos 13 anos, passando de matutino para vespertino, em virtude, crê-se, de alterações hormonais.

Os estudos relativos à associação entre género e cronótipo têm revelado resultados pouco ou não significativos (Achari, & Pati, 2007; Gomes, 2005, 2006; Randler, 2008). Em oposição, foram encontradas relações entre o cronótipo e a genética, idade, maturação sexual, fotoperiodismo, sono-vigília e fatores sociais (Borisenkov, 2010).

### **1.1. Cronótipo e rendimento escolar**

Nos últimos anos aumentaram os estudos acerca da relação entre o sono, a memória e a capacidade de aprendizagem (Curcio, Ferrara & Genarro, 2006), reforçado pelos achados que indicam que a integridade da aprendizagem e dos processos de memória são fundamentais no rendimento escolar (Seixas, 2009).

Todavia, a relação entre o cronótipo e o rendimento académico ainda não é clara, com evidências distintas e pouco consensuais. Por um lado, Finimundi e colaboradores (2013) indicam que os estudantes considerados matutinos que estudam no turno da manhã demonstraram rendimento escolar superior aos estudantes vespertinos que estudam no turno da manhã e matutinos que estudam no turno da tarde; por outro, Horzum, Önder e Besoluk (2014) e Roeser, Schlarb e Kübler (2013), em amostras de adolescentes, não encontraram que o cronótipo influenciasse o rendimento escolar.



## 1.2. Avaliação e medidas acerca do cronótipo

A medição do cronótipo é realizada por meio fisiológico ou medidas de autorrelato subjetivo. Dos instrumentos de autorrelato mais relevantes para aferir o cronótipo em crianças identificamos o *Children's Chronotype Questionnaire* (CCTQ) desenvolvido por Werner e colaboradores (2009).

## 1.3. Objetivos do estudo

O presente estudo teve como objetivos: 1) verificar se a realização de avaliação em período síncrono com o cronótipo influencia o desempenho escolar; 2) caracterizar a amostra, em função do cronótipo; 3) analisar se a idade influencia o cronótipo; 4) compreender a relação entre o cronótipo e género. Atendendo aos objetivos, esperamos 1) encontrar que a avaliação numa “hora ótima” beneficie os desempenhos escolares, embora os achados até ao momento sejam contraditórios, 2) evidenciar a idade como uma variável que influencia o cronótipo, e 3) encontrar que o género não demonstra qualquer impacto no ritmo biológico.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

Participaram neste estudo 341 alunos portugueses (61% do sexo masculino), com média de idades de 12,5 anos ( $\pm 1,81$ ), a frequentar os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Destes, 235 (68,9%) alunos são de uma escola particular de meio urbano e 106 (31,1%) são de uma escola pública de um contexto suburbano.

Na Tabela 1 é apresentada a distribuição da amostra em função do cronótipo e género.

Tabela 1.  
*Distribuição da amostra em função do cronótipo*

	Sexo		Totais	%	Pontos de Corte
	F	M			
Definitivamente Matutino	14	18	32	9,6	$\leq 23$
Moderadamente Matutino	9	38	47	14,1	24 - 27
Intermédio	68	99	167	50	28 - 35
Moderadamente Vespertino	22	25	47	14,1	36 - 38
Definitivamente Vespertino	18	23	41	12,3	$\geq 39$
Totais	131	203	334		

Em relação à média obtida na escala M/V, que determina a matutividade e vespertinidade, encontramos um valor de 31,7 ( $\pm 5,9$ ), o que representa um perfil de cronótipo “Intermédio” (cf. Tabela 2).

Tabela 2.  
*Pontuação na escala M/V em função do género e idade*

	Sexo		Totais	Por idade							
	F	M		9	10	11	12	13	14	15	16
M	31,4	32,1	31,7	31,8	29,3	30,5	31,5	32,9	34,1	35,8	30,8
DP	5,8	6	5,9	9,2	5,7	6	4,7	5,5	5	6,2	8,8

Analisando os valores da média na pontuação da escala M/V desta adaptação, por idades, encontramos que, se excluirmos os participantes com 9 e 16 anos, por subrepresentatividade em relação ao n total, há uma tendência crescente na média.

A distribuição da amostra, em função do período do dia em que realizam o teste de português evidencia que cerca de 90% realiza a avaliação no período da manhã, distribuído da seguinte forma: 35,8% início da manhã, 27% meio da manhã e 25,2% ao final da manhã.

Quando questionados acerca da dificuldade em acordar de manhã, 27% considera ser mais ou menos difícil, 26,7% considera ser ligeiramente difícil e 20,5% entende que não é difícil acordar de manhã. Somente 10,3% entende ser muito difícil.

Em relação ao horário que escolheriam para se levantarem, se tal lhes fosse possível, 30,2% escolheria entre as 9h30 e as 10h14, e 29,6% escolheria as 10h15 ou mais tarde.

Quando questionados acerca do período do dia que escolheriam para realizar um teste exigente, 46,6% escolheria o período entre as 7h e as 11h, 41,3% entre as 11h e as 15h, e apenas 11,4% escolheria o período entre as 15h e as 20h.

Em relação ao período do dia em que entendem apresentar um melhor rendimento, isto é, trabalhar melhor, 38,1% indica o período da manhã, perto da hora de almoço. 26,4% aponta o período da manhã, bem cedo. Cerca de 20% refere o período da tarde e, marginalmente, 0,6% indica a noite como o período em que trabalha melhor.

## 2.2 Instrumentos

Utilizaram-se dois instrumentos: questionário biográfico e académico (Martins & Bento, 2015) e adaptação do questionário de cronótipo em crianças (partindo da versão portuguesa, Couto, 2011).

O primeiro foi elaborado pelos autores deste estudo e teve como objetivo a recolha de elementos biográficos da amostra e informação escolar.

O segundo, *Children's Chronotype Questionnaire* (CCTQ), foi desenvolvido por Werner e colaboradores (2009), composto por 27 itens, respondido pelos pais de crianças entre os 4 e os 11 anos de idade.

O CCTQ inclui três medidas distintas de cronótipo: 1) Ponto Médio de Sono em Dias Livres (PMS); 2) Escala de Matutividade/Vespertividade (M/V) (calculada através da soma das pontuações das questões 17 a 26, que abordam preferências de sono e comportamentos recentes das crianças; as pontuações podem variar entre 10 (matutividade extrema) e 49 pontos (vespertividade extrema); 3) Escala de Cronótipo (CT) (calculada com base na questão 27) (Couto, 2011).

Recentemente, este instrumento foi adaptado e validado para a população portuguesa com uma amostra representativa ( $n > 3000$ ) entre os 4 e os 11 anos (Couto, Gomes, Pinto de Azevedo, Leitão & Silva, 2014). A caracterização psicométrica do QCTC<sup>1</sup>, nomeadamente a escala de matutividade/vespertividade (M/V) (somatório dos itens 17 a 26), revelou um  $\alpha$  de Cronbach de .728 e uma pontuação média de 29 ( $\pm 5.16$ ).

A versão portuguesa do questionário de cronótipo em crianças de Couto (2011) foi adaptada, após autorização dos autores, tornando-a em autorrelato. Foi assegurada a confiabilidade da adaptação com análise das suas qualidades psicométricas.

## 2.3. Procedimentos

O estudo foi apresentado às direções escolares das quais foram obtidas as devidas autorizações. Os encarregados de educação foram contactados para obtenção de consentimento informado, por escrito, relativo à participação dos alunos no estudo. No momento da recolha dos dados, foi também dada possibilidade de os alunos assentirem a sua participação.

Foram prestados os devidos esclarecimentos a propósito do estudo e suas implicações.

Após a recolha dos questionários e respetiva cotação, os dados foram inseridos para tratamento estatístico no SPSS® versão 23.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Hipótese 1

3.1.1. *Os alunos que realizam o teste de português numa "hora ótima", congruente com o seu cronótipo, têm melhor desempenho na avaliação dessa disciplina;*

Realizou-se uma análise de significância entre médias para grupos independentes (os alunos que realizam o teste de português numa hora ótima e os que fazem numa hora não ótima, de acordo com o cronótipo). A variável dependente foi a nota de português.

O resultado indica não existirem diferenças estatisticamente significativas ( $t_{(292)} = -.341$ ;  $p = 0,733$ ;  $d = 0,038$ ).

---

<sup>1</sup> QCTC - Questionário de cronótipo para crianças. Sigla e designação adotadas para a versão portuguesa do instrumento (Couto, 2011).

### 3.2. Hipótese 2

#### 3.2.1. Existem diferenças no cronótipo em função da idade;

Para esta análise recorreu-se à comparação entre a idade e as pontuações da Escala M/V do QCTC. Assim, a análise de variância de médias (ANOVA) revelou diferenças estatisticamente significativas ( $F_{(8)} = 5,623$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2_p = 0,112$ ), entre as idades e a pontuação na escala (cf. Tabela 3).

Tabela 3.  
Análise da variância entre idades e as pontuações do cronótipo

Idade	N	Média	DP				
9	5	31,800	9,203				
10	100	29,330	5,767				
11	47	30,489	6,046				
12	38	31,500	4,689				
13	42	32,881	5,505				
14	81	34,099	5,036				
15	15	35,800	6,190				
16	5	30,800	8,843				
17	1	34,000	--				
Total	334	31,707	5,919	gl	F	Sig.	$\eta^2_{parcial}$
				8	5,623	,000	0,112

Intervalo de Confiança a 95%.

Analisou-se entre que idades essas diferenças eram estatisticamente significativas com um *post hoc de Bonferroni*. As diferenças encontradas foram entre as idades: 10<13 ( $p < 0,05$ ); 10<14 ( $p < 0,001$ ); 10<15 ( $p < 0,01$ ); 11<14 ( $p < 0,05$ ); 11<15 ( $p < 0,05$ ).

### 3.3. Hipótese 3

#### 3.3.1. O cronótipo é independente do género;

Analisou-se se a pontuação do cronótipo varia em função do género da criança. Para esta análise recorreremos a análise de significância entre médias com teste *t* para duas amostras independentes (o género masculino e feminino) (cf. Tabela 4).

Tabela 4.  
Teste *t* para amostras independentes - Género e Pontuação do Cronótipo

	Sexo	n	M	DP	t	Sig.	d
Pontuação na Escala M/V	Feminino	131	32,11	6,03	0,993	0,321	,1112
	Masculino	203	31,45	5,85	0,986		

Intervalo de Confiança a 95%.

## 4. DISCUSSÃO

Os autores deste estudo têm trabalhado em contexto escolar e procurado conhecer melhor esta realidade pelo que, desde há muito tempo, se têm questionado acerca da influência que o modo distinto como cada aluno funciona condiciona a forma como reage a diferentes estímulos, no meio escolar.

Especificamente, os condicionalismos de ordem temporal estão muito presentes no que à escola dizem respeito (e.g., no agendamento da avaliação, nas dificuldades dos alunos em chegar a horas, nos problemas de sono, mais recorrentes, em determinadas faixas etárias).

As investigações neste campo são claras em apontar que todos os indivíduos têm ritmos biológicos caracterizados por atingirem funcionamentos ótimos em determinados períodos temporais (Gomes, 2005, 2006; Silva et al., 1996). Mais, está documentado que, os diferentes processos, apesar de mediados pelo contexto, têm uma base genética muito marcada (Almeida, 2013; Randler & Frech, 2009).

Considerando o contexto escolar, onde os alunos têm que integrar uma série de rotinas, distribuídas no tempo, em forma de horário, têm sido encontrados achados contraditórios acerca do melhor desempenho académico em momentos em que a criança é avaliada num momento congruente com o seu cronótipo (Finimundi et al., 2013; Horzum et al., 2014; Roeser et al., 2013).

Nesta amostra encontramos um cronótipo, predominantemente, intermédio (50%). Este aspeto é corroborado pela literatura (Couto, 2011; Evans, 2010).

Se compararmos a média da pontuação obtida na Escala de M/V apenas na amostra de 10 e 11 anos, neste estudo, com os valores encontrados por Couto (2011), nessas idades, evidenciam-se valores muito próximos (29,3/30,5 *versus* 29,2/29,4, respetivamente). Embora se ressalve que o instrumento foi respondido por diferentes informantes (alunos *versus* encarregados de educação, respetivamente). Este aspeto parece mostrar que, mesmo em faixas etárias tão precoces, as crianças estão aptas a responder do mesmo modo que os seus educadores.

Em relação à testagem das hipóteses encontramos que a análise da significância entre médias dos grupos, distribuídos de acordo com a realização do teste de português em hora congruente ou não com a acrofase do seu cronótipo, face às classificações nessa disciplina, não demonstrou diferenças estatisticamente significativas. Este achado não vai de encontro ao que tem sido reportado nos estudos que relacionam o cronótipo com o desempenho académico (Blader et al., 1997; Finimundi et al., 2013; Klein et al., 2007), mas corrobora as evidências encontradas por Horzum e colaboradores (2014) e Roeser e colaboradores (2013).

Foi encontrado que existem diferenças estatisticamente significativas, em função da idade. Quanto maior a idade, maior é a tendência a apresentar um cronótipo mais vespertino, em detrimento do matutino. Este resultado está em linha com o que a literatura tem documentado a propósito da alteração do cronótipo em função da idade (Borisenkov, 2010; Kim et al., 2002).

Foi notório que o género não influencia o cronótipo. Este achado encontra também paralelo noutras investigações que não evidenciaram pouca ou nenhuma relação entre estas variáveis (Achari, & Pati, 2007; Gomes, 2005, 2006; Randler, 2008).

## 5. LIMITAÇÕES E CONCLUSÕES

O presente estudo tem um carácter exploratório e, por isso, importa analisar de futuro o comportamento psicométrico da escala em amostras mais alargadas e representativas da população, comparar a variabilidade na resposta conforme o respondente seja a criança ou o progenitor/cuidador e, ainda, cruzar estes resultados com outras variáveis, nomeadamente, cognitivas e de desempenho escolar.

É reconhecida a limitação deste estudo em apenas considerar como variável de desempenho académico a classificação à disciplina de português, bem como, a amostra ser de conveniência e não representar a população. Contudo, esta é uma limitação decorrente do carácter preliminar dos dados que agora se apresentam. Mais tarde, será publicado um estudo mais amplo que integra as variáveis anteriormente mencionadas.

Concluindo, os autores sugerem a continuação de estudos nesta área pois um maior corpo científico neste domínio será útil para auxiliar a definição de novas práticas pedagógicas e políticas escolares. Além disso, poderá ser importante a consideração do cronótipo nos processos de avaliação psicológica: uma criança deverá ser avaliada, preferencialmente, num período congruente com o seu cronótipo.

## REFERÊNCIAS

- Achari, K., & Pati, A. (2007). Morningness-eveningness preference in indian school students as function of gender, age and habitat. *Biological Rhythms Research*, 38 (1), 1-8.
- Almeida, M. (2013). Relação entre ritmo circadiano, turno e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Revista de Neurociências*, 21 (2), 171-172.
- Blader, J., Koplewicz, H., Abikoff, H., & Foley, C. (1997). Sleep problems of elementary school

- children. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine Journal*, 151, 473-480.
- Borisenkov, M. (2010). Human chronotypes in the north. *Human Physiology*, 36 (3), 348-352.
- Carskadon, M. (2002). *Adolescent sleep patterns: Biological, social, and psychological influences* (1.<sup>a</sup> ed.). EUA: Cambridge University Press.
- Couto, D. (2011). *Questionário de cronótipo em crianças: Adaptação portuguesa do children's chronotype questionnaire*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Couto, D., Gomes, A., Pinto de Azevedo, M., Leitão, J., & Silva, C. F. (2014). The european portuguese version of the children chronotype questionnaire (CCTQ): Reliability and raw scores in a large continental sample. *Journal of Sleep Research*, 23 (1), 160.
- Crépon, P. (1985). *O ritmo biológico da criança – do recém-nascido ao adolescente*. Lisboa: Editora Verbo.
- Crowley, S., Acebo, C., & Carskadon, M. (2007). Sleep, circadian rhythms, and delayed phase in adolescence. *Sleep Medicine*, 8, 602-612.
- Curcio, G., Ferrara, M., & Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10, 323-337.
- Evans, C. (2010). *An investigation of the relationship between chronotype and achievement in grade eight students*. Tese de Doutorado. Universidade de Massachusetts Lowell, Massachusetts, EUA.
- Finimundi, M., Rico, E., Souza, D. (2013). Relação entre ritmo circadiano, turno e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Revista de Neurociências*, 21 (2), 175-183.
- Garcia, J., Rosen, G., & Mahowald, M. (2001). Circadian rhythms and circadian rhythm disorders in children and adolescents. *Seminars in Pediatric Neurology*, 8 (4), 229-240.
- Gomes, A. (2005). *Sono, sucesso académico e bem-estar em estudantes universitários*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Gomes, A. (2006). Matutividade-vespertividade e ativação do desenvolvimento psicológico. In A. Pereira, J. Tavares, & S. Monteiro (orgs.). *Ativação do desenvolvimento psicológico, Atas do Simpósio Internacional*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Gomes, A., Couto, D., Cruz, H., & Silva, C. F. (2014). Matutividade-vespertividade em crianças e hora do dia: efeitos de sincronia? In *Atas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia/2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 9-13 setembro 2014* (pp. 272-287). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Hörne, J. A., & Östberg, O. (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *International Journal of Chronobiology*, 4, 97-110.
- Horzum, M., Önder, I., & Besoluk, S. (2014). Chronotype and academic achievement among online learning students. *Learning and Individual Differences*, 30, 106-111.
- Klein, J., Veloso, F., & Gonçalves, A. (2007). Matutividade-vespertividade em crianças de idade escolar e sua relação com a sintomatologia de sono. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14 (1), Ano 11, 195-206.
- Kim, S., Duekera, G., Hasherb, L., & Goldstein, D. (2002). Children's time of day preference: Age, gender and ethnic differences. *Personality and Individual Differences*, 33, 1083-1090.
- Louzada, F., & Menna-Barreto, L. (2004). *Relógios biológicos e aprendizagem*. São Paulo: Editora do Instituto Esplan.
- Marques, N., & Menna-Barreto, L. (orgs.) (2003). *Cronobiologia: Princípios e aplicações*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Martins, L., Azevedo, M., & Silva, C. F. (1996). Questionário composto de matutividade para medição do "tipo diurno": Caracterização psicométrica. *Psiquiatria Clínica*, 17, 115-121.
- Potts, A., Cheeseman, J., & Warman, G. (2011). Circadian rhythms and their development in children: Implications for pharmacokinetics and pharmacodynamics in anesthesia. *Pediatric Anesthesia*, 21, 236-246.
- Randler, C., & Frech, D. (2009). Young people's time-of-day preferences affect their school performance. *Journal of Youth Studies*, 12 (6), 653-667.
- Randler, C. (2008). Morningness-eveningness comparison in adolescents from different countries around the world. *Chronobiology International*, 25 (6), 1017-1028.
- Roenneberg, T., Kuehnle, T., Juda, M., Kantermann, T., Allebrandt, K., Gordjin, M., et al. (2007). Epidemiology of the human circadian clock. *Sleep Medicine*, 11, 429-438.
- Roeser, K., Schlarb, A., & Kübler, A. (2013). The Chronotype-Academic Performance Model (CAM): Daytime sleepiness and learning motivation link chronotype and school performance in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 54 (7), 836-840.
- Seixas, M. (2009). *Avaliação da qualidade do sono na adolescência: Implicações para a saúde física*

- e mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Silva, C. F., Pereira, A., Matos, P., Silvério, J., Parente, S., Domingos, M. C., et al. (1996). *Introdução às Cronociências*. Coimbra: Formasau.
- Vitaterna, M., Takahashi, J., & Turek, F. (2001). Overview of circadian rhythms. *Alcohol Research and Health*, 25 (2), 85-93.
- Werner, H., LeBourgeois, M., Geiger, A., & Jenni, O. (2009). Assessment of chronotype in four-to eleven-year-old children: Reliability and validity of the children's chronotype questionnaire (CCTQ). *Chronobiology International*, 26 (5), 992-1014.

# INTERVENÇÃO NAS COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE BASEADA NO MODELO RESPONSE TO INTERVENTION (RTI)

**Marco Martins Bento<sup>1</sup>; Diana Alves<sup>1</sup>; Orlanda Cruz<sup>1</sup> & Ana Paula Silva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), marco.bento@outlook.com, dianalves@fpce.up.pt, orlanda@fpce.up.pt*

<sup>2</sup>*Agrupamento de escolas Leonardo Coimbra Filho - Porto (Portugal), anapaulasilva@aeleonardocoimbra.net*

## Resumo

Este estudo pretendeu testar uma intervenção-piloto realizada com base no modelo *Response to Intervention* (RTI). Esta intervenção teve como objetivo promover as competências de literacia emergente no ensino pré-escolar. Mais especificamente, pretendeu-se analisar se uma intervenção focalizada no vocabulário e na consciência fonológica melhorava o desempenho das crianças nessas competências. A intervenção incidiu sobre 31 crianças de 5 anos, e respetivas educadoras, provenientes de 4 salas de jardim de infância de um agrupamento de escolas TEIP, situado no Porto. Realizaram-se dois momentos de avaliação (pré e pós-intervenção) e dois níveis de apoio. As crianças com maiores dificuldades beneficiaram de uma intervenção mais frequente e focalizada (nível 2), as restantes beneficiaram de uma intervenção universal (nível 1). Em ambos os níveis de intervenção foram implementadas estratégias que visavam o treino de discriminação auditiva, exploração de contos e léxico diversificado, consciência lexical, da rima e manipulação silábica. Uma formação prévia nestas competências e consultoria no modelo RTI tornaram as educadoras autónomas na implementação de atividades delineadas. No pós-intervenção, os resultados evidenciam uma melhoria estatisticamente significativa na consciência lexical, na rima e supressão silábica inicial em todas as crianças, independentemente do nível de apoio. As crianças que beneficiaram de apoio de nível 2 diminuíram as diferenças no desempenho face ao nível 1, sobretudo na rima e na supressão silábica final. Globalmente, diminuíram-se as discrepâncias iniciais das crianças com menor desempenho. Serão discutidas as dificuldades sentidas aquando da implementação da intervenção, bem como as potencialidades do RTI como modelo de referência para as intervenções educativas.

Palavras-Chave: literacia emergente, response to intervention, pré-escolar.

## Abstract

This study was conducted during a pilot-project with the objective of promoting emergent literacy in kindergarten based on Response To Intervention model (RTI). The principal aim was to analyse if an intervention focused on vocabulary and phonological awareness improved the performance in those abilities. The sample was thirty-one children, aged 5 from four different rooms and their teachers, from an Oporto school district. It was thought two evaluation times (pre and post intervention) and two support tier. Children with more difficulties received a more frequent and focused intervention (tier 2), the others had a universal intervention (tier 1). Several strategies were implemented: sound discrimination, story interpretation, lexical diversity, lexical awareness, rhyme and syllabic manipulation. The teachers received training on this model and also emergent literacy. After this intervention, the results show an improvement in the performance, specially, in lexical awareness, rhyme and initial syllabic suppression, independent by their tier support. Children who received support by tier 2, decrease their differences face tier 1, specially in rhyme and final syllabic suppression. Overall, there was a decrease in initial discrepancies in children with lower performances

in the group. Will be presented some difficulties perceived during intervention implementation, and potential by RTI model to educative interventions.

Keywords: emergent literacy, kindergarten, response to intervention.

## 1. LITERACIA EMERGENTE

Para Justice e Pullen (2003, cit. Viana & Ribeiro, 2014) a literacia emergente refere-se ao conjunto de conhecimentos, competências e interesses da criança relacionados com a leitura e com a escrita, resultantes das experiências vividas nos diferentes contextos em que se inserem.

Relativamente à literacia emergente há quatro aspetos principais a considerar: 1) o seu início precoce, antes da instrução formal da leitura e escrita (Viana & Teixeira, 2002); 2) as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se simultaneamente e são mediadas, em grande parte, pela interação com os pares (Viana & Ribeiro, 2014); 3) é parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento; 4) a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento ativo com o seu ambiente (Hockenberger, Goldstein & Hass, 1999).

Essas experiências permitem à criança adquirir conhecimentos em domínios interdependentes: compreensão do significado da escrita; isso inclui o conhecimento do vocabulário, linguagem oral, competências linguísticas e conhecimento e compreensão leitora (Biemiller, 2006; Scarborough, 1998, cit. Greenwood et al., 2011); e a competência para a conversão grafema-fonema (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1997).

As OCEPE (2016) corroboram que “a aprendizagem da linguagem oral e escrita (...) são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação.” (p. 63).

Algumas dessas competências precoces mais significativas incluem o vocabulário, consciência fonológica, conhecimento das letras e consciência do impresso (Badian, 2000; Burgess & Lonigan, 1998; Juel, 2006).

Os dados empíricos mostram que a promoção destas competências melhora a capacidade para ler com precisão e fluência, e também a compreensão de textos e restante material impresso, nos primeiros anos de escolaridade (Block, Gambrell & Presley, 2002; Gunn, Biglan, Smolkowski & Ary, 2000; Torgesen, 2002).

Por outro lado, Cruz e colaboradores (2014) procuraram analisar em que medida as competências de literacia emergente, avaliadas na educação pré-escolar, predizem o desempenho em leitura e escrita no final do 1.º CEB. Participaram no estudo 117 alunos que frequentavam o 4.º ano de escolaridade e que tinham sido previamente avaliados na educação pré-escolar. Os resultados indicam que as competências de literacia explicam cerca de 20% da variância de resultados em tarefas de leitura e escrita, no final do 1.º ciclo. Os autores salientam a relevância da identificação precoce de crianças em risco de insucesso e de uma intervenção atempada nos primeiros anos de escolaridade.

Diferentes estudos têm documentado a eficácia da implementação de práticas focadas na promoção da literacia emergente. Costa (2011) realizou um estudo para avaliar as trajetórias de mudança nas competências de literacia emergente num grupo de crianças, após um programa de atividades estruturadas. Analisou ainda em que medida os ganhos obtidos foram condicionados pelos desempenhos iniciais e verificou a estabilidade da mudança. Os resultados evidenciaram uma alteração significativa no desempenho das crianças ao longo do tempo, sendo que os ganhos foram superiores nas crianças que apresentavam resultados mais baixos no 1.º momento de avaliação. Os valores do coeficiente de correção intragrupo indicaram que as crianças mantiveram as posições relativas no seio do grupo.

Num estudo longitudinal (iniciado no ensino pré-escolar até ao 3.º ano do ensino básico), realizado com crianças identificadas como apresentando elevado risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem foi encontrado que, após breves sessões de apoio adicional, a maioria das crianças que apresentava elevado risco respondeu positivamente à intervenção, melhorando as suas competências de literacia. No final do ensino pré-escolar, globalmente, a trajetória de desempenhos dessas crianças situava-se já no percentil 50, face a dados normativos (Simmons, Coyne, Know, McDonagh, Harn & Kame'enui, 2008).

VanderHeyden, Snyder, Broussard e Ramsdell (2007) desenvolveram um programa centrado nas competências de consciência fonológica, durante 5 semanas, em crianças de idade pré-escolar, identificadas previamente como estando em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem. Os resultados mostraram que as medidas com base no currículo permitiram uma caracterização precisa das dificuldades das crianças. Além disso, as práticas implementadas produziram ganhos significativos nas crianças com níveis iniciais mais baixos, acelerando o seu crescimento e aquisição de competências de literacia emergente.



## 2. MODELO RESPONSE TO INTERVENTION (RTI)

Lopes e Almeida (2015) situam o modelo *Response to Intervention* (RTI) num paradigma comportamental e não categorial que possibilita avaliar e intervir, contingentemente, possibilitando a identificação de crianças em desvantagem em relação aos seus pares, providenciando-lhe um apoio adicional.

O RTI é modelo que integra um conjunto de medidas estruturais que respondem às necessidades individuais, monitorizam e implementam, de acordo com a evolução, estratégias eficazes, auxiliando na tomada de decisões acerca do apoio a fornecer às crianças: *universal, selecionado e/ou intensivo*, antecedidos por um despiste universal (Elliot, 2008; Fuchs & Fuchs, 2005; Reutebuch, 2008). Este despiste é uma etapa crucial do modelo, determina as competências sobre as quais as estratégias irão incidir, estabelecendo níveis de referência. Definidos os domínios-alvo são estabelecidos metas e níveis de mestria, bem como, instrumentos para monitorizar a resposta à intervenção.

O apoio *universal* (nível 1) dirigido a todo o grupo visa a implementação de estratégias específicas, promover competências sinalizadas como prioritárias aquando do despiste inicial. As estratégias a implementar devem ser acompanhadas por instruções que despertem o interesse das crianças, sejam claras e inteligíveis para todos. À medida que a intervenção decorre, o educador realiza monitorizações pontuais do desempenho das crianças para perceber se estas estão a responder positivamente à intervenção. Se os desempenhos mostrarem uma progressão expectável isso significa que a criança é responsiva à intervenção, logo as estratégias adotadas são adequadas às suas necessidades. Caso a criança evidencie um desempenho abaixo do esperado será necessário integrar a criança no nível de apoio selecionado (McMaster, Fuchs, Fuchs, & Compton, 2005).

Assim, o apoio *selecionado* (nível 2) é destinado a um ou mais grupos de crianças, distinguindo-se do nível 1 pela maior frequência com que o apoio é assegurado, e pelo seu caráter mais individual. Embora a maioria das respondam à intervenção universal, alguns são sensíveis apenas a aplicações mais frequentes de determinadas estratégias ou a níveis mais intensivos de intervenção (Duhon, Mesmer, Atkins, Greguson, & Olinger, 2009).

Finalmente, o apoio *intensivo* (nível 3) é destinado a crianças que não respondem com êxito à intervenção implementada nos dois níveis anteriores.

Uma prática fundamental do RTI é a monitorização frequente do desempenho das crianças, pois esta determina o grau de adequação das estratégias adotadas (Gresham, 2007), permitindo selecionar, alterar e dosear as intervenções de acordo com as respostas das crianças (Olson, Daly, Andersen, Turner & LeClair, 2007). Se a criança demonstrar uma melhoria no desempenho é possível reduzir a quantidade de apoio. Paralelamente, todas as crianças que beneficiam de apoio de nível 2 e 3, mantém o apoio de nível 1 integrado nas práticas pedagógicas dirigidas a todo o grupo.

Otaiba e Fuchs (2006) realizaram uma revisão onde procuraram identificar os aspetos comuns entre crianças que não se mostram responsivas à intervenção nas competências de literacia emergente. Os resultados apontam que estas apresentavam défices na consciência fonológica, tanto ao nível da codificação como descodificação. Ainda evidenciam baixas competências na linguagem oral, problemas de comportamento e atrasos desenvolvimentais. Estas conclusões enfatizam a importância em promover a literacia emergente.

Este modelo está documentado como efetivo na melhoria da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar, nomeadamente, na promoção da consciência fonológica, conhecimento do alfabeto e vocabulário (Bailet, Repper, Murphy, Piasta & Zettler-Greeley, 2013), assim como, na prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura a longo prazo em crianças com risco acrescido (Vellutino, Scanlon, Small & Fanuele, 2006). Nesta linha, Vaughn e Fuchs (2003) salientam o papel do RTI na identificação das crianças, mais baseada no risco do que no défice. Arguem ainda que este modelo reduz o viés da sinalização de falsos positivos ou marginalização de falsos negativos, assim como, possibilita integrar a avaliação e as estratégias instrucionais, diminuindo as crianças com dificuldades de aprendizagem, por intervir atempadamente. Assim, o RTI não se trata de um programa ou uma intervenção dirigida à promoção de competências, mas antes um referencial de práticas que sistematizam e estruturam mecanismos de apoio, onde devem ser integradas as estratégias e atividades que melhor se adequam às necessidades das crianças e do contexto.

## 3. OBJETIVOS

O presente estudo tem como principal objetivo averiguar se uma intervenção nas competências de literacia emergente melhora o desempenho das crianças.

Mais especificamente, pretende-se:

- 1) verificar se existem ganhos no desempenho das crianças que beneficiaram do apoio universal (nível 1);
- 2) verificar se existem ganhos no desempenho das crianças que beneficiaram do apoio selecionado (nível 2);
- 3) averiguar se a intervenção (apoio nível 1 e 2) diminuiu a discrepância entre desempenhos.

## 4. MÉTODO

### 4.1. Participantes

Participaram neste estudo 31 crianças (51,6% do sexo masculino), com média de 5 anos, a frequentar o ensino pré-escolar, em 4 salas de um agrupamento de escolas na cidade do Porto. Integram o estudo as 4 educadoras responsáveis pelas crianças da amostra.

### 4.2 Instrumentos

**Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.)** (Viana, 2004). O T.I.C.L. avalia as competências linguísticas que influenciam a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo identificar crianças em risco de apresentarem dificuldades nestes domínios. Este instrumento destina-se a crianças entre os 4 e 6 anos, é constituído por várias placas A4 com grafismos que constituem os estímulos que induzem as respostas por parte das crianças. Tem a forma de bloco de notas, permitindo fácil manuseamento e a sua aplicação demora cerca de minutos. Dispõe de dados normalizados para dois grupos: 4 a 5 anos e 5 a 6 anos (Viana, 2004). Este teste está dividido em quatro partes e cada uma avalia uma competência linguística. A parte I - Conhecimento Lexical - apresenta oito itens que avaliam partes do corpo, objetos, verbos, categorias, funções, locativos, cores e opostos, tendo uma pontuação máxima 64 pontos, equitativamente distribuídos. A parte II - Conhecimento Morfossintático - apresenta cinco itens que avaliam a concordância género/número, pretérito perfeito, plurais, graus de adjetivos e compreensão de estruturas complexas, num total de 27 pontos. A parte III - Memória Auditiva - apresenta dois itens que avaliam a memória auditiva, em pseudopalavras, palavras, frases, ordens e sequenciação narrativa, tendo um máximo de 19 pontos. A parte IV - Reflexão sobre a Língua - apresenta três itens que avaliam a correção, a segmentação e identificação auditiva (sons iniciais e sons finais), tendo uma pontuação máxima de 24 pontos.

**Tarefas para avaliação de vocabulário e consciência fonológica (CF).** Foi elaborado para o efeito um conjunto de tarefas, com base no currículo, cujo objetivo era avaliar o vocabulário e consciência fonológica (CF). As tarefas integravam as seguintes dimensões: vocabulário por nomeação - a criança deveria nomear as figuras apresentadas; evocação espontânea - a criança evocava todas as palavras de uma categoria que lhe era apresentada como estímulo, num minuto; consciência lexical - a criança deveria segmentar as palavras dentro da frase; segmentação silábica de palavras, segmentação silábica de pseudopalavras, rima - eram apresentados pares de estímulos dissílabos, trissílabos e polissílabos, e em cada par a criança teria que dizer se rimavam; supressão silábica final - a criança perante palavras-estímulo teria que inibir a verbalização da sílaba final; e supressão silábica inicial - suprimiria a sílaba inicial.

As tarefas de CF eram constituídas por 2 itens de treino/demonstração, mais 7 itens experimentais com duas tentativas cada, cotados entre 0 (resposta incorreta), 0,5 (resposta correta à segunda tentativa) e 1 (resposta correta), perfazendo um máximo de 7 pontos em tarefa. Exceção para as tarefas de vocabulário: a nomeação (15 pontos) e o espontâneo (sem limite). Os itens obedeciam a um grau crescente de dificuldade.

Estas tarefas eram constituídas por duas versões: Forma A e B. Ambas pretendiam avaliar as mesmas dimensões, tinham o mesmo objetivo e idêntico grau de dificuldade entre si, diferindo apenas no conteúdo dos estímulos para assim minimizar qualquer possível efeito aprendizagem entre avaliações.

### 4.3. Procedimento

A realização deste estudo decorreu em três momentos: (i) preparação; (ii) intervenção; e (iii) avaliação pós intervenção.

(i) Na *preparação* foi apresentado o estudo à direção escolar, da qual se obteve a devida autorização. Atendendo à necessidade em caracterizar o perfil de competências linguísticas das crianças para identificar as áreas sobre as quais deveriam incidir a formação às educadoras e atividades a realizar, foi administrado o T.I.C.L. (Viana, 2004), às crianças de 5 anos. Estes dados também foram úteis

para compilar as tarefas de avaliação de competências específicas, com base no currículo, que iriam servir para caracterizar e monitorizar o desempenho das crianças antes e depois da intervenção.

Ainda neste momento, decorreram reuniões com educadoras, visitas às salas, observação de rotinas, análise de recursos e definição de um plano de trabalhos, com vista à organização do despiste universal e formação no modelo RTI e competências de literacia emergente.

Previamente à implementação das estratégias, realizou-se o despiste universal, no qual todas as crianças foram avaliadas com o conjunto de tarefas de vocabulário e CF (Forma A), possibilitando encontrar o *baseline* de toda a amostra, assim como definir dois grupos de crianças que, em face das suas necessidades, beneficiariam de apoio diferenciado: nível 1 (n=22) e nível 2 (n=9).

(ii) Da *intervenção*, iniciada em fevereiro de 2016, fizeram parte estratégias pedagógicas documentadas como eficazes para estimular os diferentes aspetos do vocabulário e CF, nomeadamente, exploração orientada de histórias, descoberta de novas palavras e significados, treino de consciência lexical e silábica, rima, e tarefas de manipulação silábica. A intervenção decorreu semanalmente, em sessões de 45 minutos, para o nível 1, e com 30 minutos adicionais para o nível 2.

Todas as estratégias eram implementadas pela educadora com supervisão e consultoria de psicólogos ligados ao projeto. Nos momentos de consultoria era avaliada a responsividade das crianças à intervenção e introduzidos ajustes necessários ao apoio.

(iii) A *avaliação pós-intervenção* decorreu em junho de 2016 através da aplicação do conjunto de tarefas de vocabulário e CF (Forma B) a todas as crianças, independentemente, do nível de apoio beneficiado. Esta avaliação visou verificar os ganhos obtidos com a intervenção.

A avaliação, tanto no despiste universal como no pré e pós-intervenção, foi realizada por dois psicólogos, devidamente treinados e instruídos na administração e cotação das provas.

Os dados foram inseridos na base de dados do Excel® e IBM SPSS® versão 23, dos quais se extraíram grelhas de monitorização do desempenho das crianças de cada grupo.

Os resultados foram devolvidos às educadoras para discussão das suas implicações práticas.

## 5. RESULTADOS

### Caraterização do desempenho inicial em competências linguísticas

Na tabela 1 apresentam-se os resultados obtidos no momento de preparação, prévio à intervenção, com recurso ao T.I.C.L. (Viana, 2004). Foram avaliadas 40 crianças, contudo somente 31 prosseguiram o estudo. Estes resultados confirmaram a necessidade em desenvolver a intervenção focada na literacia emergente.

**Tabela 1.**  
**Resultados no T.I.C.L. (Viana, 2004)**

Jardins-de-Infância					
Subescalas do T.I.C.L.	J.I. 1 (n=7)	J.I. 2 (n=21)	J.I. 3 (n=12)	M	Resultados obtidos por Viana (2004)
Conhecimento Lexical	44,29	44,86	50,83	46,66	52
Conhecimento Morfosintático	16,57	17,95	18,83	17,79	20,5
Memória Auditiva	10,14	10,19	11,42	10,58	12,8
Reflexão sobre a Língua	8,86	13,62	15,58	12,69	16,9
<b>Total</b>	<b>79,86</b>	<b>86,62</b>	<b>96,67</b>	<b>87,71</b>	<b>102,2</b>

### Evolução do desempenho da amostra em tarefas de vocabulário e consciência fonológica

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos pelas crianças, nas competências avaliadas, comparando os dois momentos de avaliação: pré e pós-intervenção.

**Tabela 2.**  
**Vocabulário e Consciência Fonológica, por salas, pré e pós-intervenção (n=31).**

Competências	Sala 1		Sala 2		Sala 3		Sala 4		M		Variação (em pontua- ção bruta)
	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	
Vocabulário	10.4	9.2	9.2	8.4	7.7	9.5	9.5	8.9	9.2	9	-0.2
Consciência lexical	0.9	3.2	2.7	2.9	1.5	3.3	1.7	3.1	1.7	3.1	+1.4
Seg. silábica de palavras	5	5.1	5.5	4.8	5.2	4.8	5.7	4.8	5.4	4.9	-0.5
Seg. siláb. de pseudopalavras	5.8	4.2	4.7	5.5	3.9	4.8	4.9	5	4.8	4.9	+0.1
Rima	2.9	4.9	4.8	6.9	2.9	5.6	4.4	5.9	3.8	5.8	+2.0
Supressão silábica final	4.7	5.9	5.7	5.5	4.5	5.2	3.3	3.4	4.6	5	+0.4
Supressão silábica inicial	4.2	2.9	3.9	4.1	0.7	2.7	0.3	2.5	2.3	3.1	+0.7

De seguida, procurou-se analisar se o desempenho da amostra melhorou nas competências avaliadas, comparando o pré e pós-intervenção. Para tal recorremos ao teste não paramétrico de Wilcoxon, uma vez que a amostra é reduzida (n=31) e não foram cumpridos os pressupostos de normalidade e homocedasticidade (Marôco, 2007).

Os resultados apontam que no pós-intervenção os desempenhos melhoraram significativamente na consciência lexical ( $\bar{s}^- = 7$ ,  $\bar{s}^+ = 18$ ,  $z = -2.992$ ,  $p = .003$ ,  $n = 31$ ), na rima ( $\bar{s}^- = 4$ ,  $\bar{s}^+ = 20$ ,  $z = -3.721$ ,  $p < .001$ ,  $n = 31$ ), e na supressão silábica inicial ( $\bar{s}^- = 7$ ,  $\bar{s}^+ = 19$ ,  $z = -2.280$ ,  $p = .023$ ,  $n = 31$ ).

Após o despiste universal foi analisado o perfil de desempenhos de cada criança. Foram identificadas aquelas cujo rendimento em diversas competências estava abaixo do grupo. Assim, foi possível estruturar um apoio de nível 2, direcionado para as crianças em dificuldades (n=9). As restantes mantiveram o apoio nível 1 (n=22).

Na tabela 3 encontram-se os resultados médios obtidos em cada competência avaliada, distribuídos pelo grupo de crianças que beneficiou de apoio nível 2 e pelo grupo de crianças que prosseguiram com o apoio nível 1.

**Tabela 3.**  
**Vocabulário e Consciência fonológica, nos grupos de nível 1 e 2, pré e pós-intervenção.**

Competências	Apoio Nível 1 (n=22)		Apoio Nível 2 (n=9)	
	pré	pós	pré	pós
Vocabulário	9.9 ± 3.1	10.3 ± 2.9	6.1 ± 3.3	6.2 ± 2.6
Consciência lexical	1.9 ± 1.2	3.7 ± 1.9	1.5 ± 1.4	2.2 ± 1.5
Segmentação silábica de palavras	5.9 ± 0.8	5.2 ± 1.2	3.8 ± 1.9	4.3 ± 0.9
Seg. silábica de pseudopalavras	5.3 ± 2.3	5.3 ± 1.5	3.1 ± 1.4	4 ± 1.2
Rima	4.4 ± 2.7	6.2 ± 0.9	1.2 ± 1.7	4.9 ± 2.1
Supressão silábica final	4.9 ± 2	5.4 ± 1.3	3.2 ± 2	4.3 ± 1.9
Supressão silábica inicial	1.8 ± 2.5	3.5 ± 2.1	1.4 ± 2.1	1.8 ± 1.7
<b>média</b>	4.9 ± 2.1	5.7 ± 1.7	2.9 ± 1.9	4 ± 1.7
<b>Variação (pontos brutos)</b>	+0.8 ± (-0.4)		+1.1 ± (-0.2)	

Para comparar os desempenhos nas diferentes competências, entre grupos, antes da intervenção, foi aplicado o teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no vocabulário ( $U = 38.500$ ,  $z = -2.605$ ,  $p = .008$ ), na segmentação silábica ( $U = 27.500$ ,  $z = -3.142$ ,  $p = .001$ ), na segmentação silábica de pseudopalavras ( $U = 39.000$ ,  $z = -2.640$ ,  $p = .008$ ), na rima ( $U = 35.500$ ,  $z = -2.791$ ,  $p = .004$ ), e na supressão silábica final ( $U = 53.500$ ,  $z = -1.992$ ,  $p = .046$ ).

Com a mesma operação estatística, analisámos se os resultados obtidos nas tarefas, entre os grupos, diferiam após a intervenção.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no vocabulário ( $U = 28.500$ ,  $z = -2.883$ ,  $p = .004$ ), na segmentação silábica ( $U = 49.500$ ,  $z = -1.934$ ,  $p = .048$ ) e na segmentação silábica de pseudopalavras ( $U = 49.000$ ,  $z = -1.976$ ,  $p = .05$ ). Nas restantes competências as diferenças foram estatisticamente não significativas.

### Dispersão face à média do grupo

A Tabela 4 indica a dispersão dos desempenhos médios de cada criança, face à média do grupo.

**Tabela 4.**  
***Desvio-padrão em cada competência avaliada, pré e pós-intervenção.***

<b>Competências</b>	<b>Pré</b>	<b>Pós</b>	<b>Varição</b>
<b>Vocabulário</b>	3.55	3.22	-0.33
<b>Consciência lexical</b>	1.38	1.86	+0.48
<b>Segmentação silábica de palavras</b>	1.57	1.14	-0.43
<b>Seg. silábica de pseudopalavras</b>	2.30	1.44	-0.86
<b>Rima</b>	2.82	1.46	-1.36
<b>Supressão silábica final</b>	2.13	1.55	-0.58
<b>Supressão silábica inicial</b>	2,38	2,02	-0.36

Para analisar se no pós-intervenção o desvio-padrão diminuiu face ao pré-intervenção foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon. Os resultados indicam que, apesar da diminuição do desvio-padrão em 6 competências, esta diferença não é estatisticamente significativa para uma significância a 5% ( $\bar{s}^- = 6$ ,  $\bar{s}^+ = 1$ ,  $z = -1.690$ ,  $p = .091$ ,  $n = 7$ ).

## 6. DISCUSSÃO

Neste estudo pretendeu-se verificar se uma intervenção para promoção da literacia emergente produzia ganhos nos desempenhos das crianças, no vocabulário e consciência fonológica.

Para o delinear da intervenção foram considerados alguns pressupostos subjacentes ao modelo RTI, nomeadamente, a realização de diferentes momentos de avaliação, apoio diferenciado em função das necessidades identificadas, recurso a estratégias baseadas na evidência e reflexão acerca da responsividade das crianças e, posterior, reajuste na intervenção.

Assim, a exploração das dificuldades encontradas na caracterização das crianças com o T.I.C.L. (Viana, 2004) e a necessidade em promover o vocabulário, reiterada pelas educadoras, conduziu à emergência da consciência fonológica e vocabulário como os dois domínios-alvo para o desenvolvimento das atividades.

O conjunto de tarefas elaboradas para o efeito, com medidas baseadas no currículo, permitiu identificar a consciência lexical, a supressão silábica inicial e a rima como domínios mais deficitários na amostra ( $n=31$ ). Apesar de não se disporem de dados comparativos com amostras do mesmo contexto ou similares, os resultados demonstram que competências básicas para a apropriação futura das convenções escritas e linguagem oral não estão suficientemente adquiridas (Badian, 2000; Biemiller, 2006; Scarborough, 1998, cit. Greenwood et al., 2011; Burgess & Lonigan, 1998; Juel, 2006). Estes dados reforçaram a necessidade em promover estas competências tão breve quanto possível uma vez que se documenta, largamente, o seu carácter preditor na aprendizagem da leitura e escrita (Costa, 2011; Cruz et al., 2014), do mesmo modo que se aponta que o modelo RTI providencia um bom referencial para estruturar intervenções que promovam estas competências (Baillet et al., 2013; Vellutino et al., 2006).

Os resultados obtidos no despiste inicial permitiram identificar um grupo de crianças com maiores dificuldades, que beneficiaram de apoio nível 2. Nesse momento de avaliação, a comparação de desempenhos entre as crianças com maiores dificuldades e as restantes, indicavam diferenças estatisticamente significativas com desempenhos muito abaixo no vocabulário, na segmentação silábica de palavras e pseudopalavras, na rima e na supressão silábica final.

Após a intervenção, as diferenças de desempenhos entre os grupos são apenas estatisticamente significativas no vocabulário, na segmentação silábica de palavras e de pseudopalavras. A rima e a supressão silábica final foram competências em que as crianças do apoio nível 2 conseguiram esbater as diferenças iniciais. Estes achados são coincidentes com outras investigações (VanderHeyden et al., 2008; Simmons, 2008), uma vez que também estes investigadores

encontraram que a estimulação intencional, mais frequente e dirigida às crianças em risco, permitiu reduzir o desfasamento destas em relação à média do grupo.

Os resultados relativos ao pré e pós intervenção, considerando as crianças de apoio nível 1, mostram os desempenhos aumentaram significativamente, na consciência lexical, na rima e na supressão silábica inicial, precisamente as áreas onde a intervenção mais incidiu. Este resultado parece ser consensual pois um treino instrucional de qualidade, excluindo dificuldades orgânicas acentuadas, garante a oportunidade para que todas as crianças se desenvolvam, melhorando as competências estimuladas.

A análise da dispersão de resultados evidencia uma diminuição da discrepância entre desempenhos na maioria das competências analisadas, ainda que, estatisticamente não significativa, comparando o pré e pós-intervenção. A rima e a segmentação silábica de pseudopalavras foram os domínios que mais beneficiaram com a intervenção, ao nível da dispersão, atenuando diferenças muito acentuadas nos desempenhos.

## 7. CONCLUSÃO

A partir dos resultados deste estudo conclui-se que a intervenção melhorou significativamente os desempenhos das crianças em tarefas de literacia emergente. Especificamente, a monitorização permanente permitiu identificar as crianças em maior risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem e estruturar um apoio diferenciado em função das dificuldades (nível 1 e 2 de apoio). As estratégias mais frequentes e intensivas implementadas no nível 2 possibilitaram uma diminuição da discrepância entre as crianças em maior risco, o que tem sido reportado com um aspeto que pode levar ao desinvestimento da criança nas tarefas escolares e ao recorrente experienciar de fracasso na escola.

Os momentos de reflexão conjunta com as educadoras identificaram algumas dificuldades associadas às práticas do RTI, nomeadamente, associados à sobreposição de outras tarefas que constroem o agendamento das sessões de consultoria e o tempo exigido para o preenchimento de registos para monitorizar, continuamente, o desempenho e evolução das crianças. No que respeita às potencialidades foi destacado o sentimento de maior domínio da implementação de novas estratégias, maior consciência de aspetos específicos a trabalhar, agrado pelo constante *feedback* que permitia melhorar as atividades e perceção de melhoria nos desempenhos das crianças.

## REFERÊNCIAS

- Badian, N. A. (2000). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? In N. Badian (Ed.), *Prediction and prevention of reading failure* (pp. 31–56). Timonium, MD: York Press.
- Bailet, L., Repper, K., Murphy, S., Piasta, S., & Zettler-Greeley, C. (2013). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure: Years 2 and 3 of a multiyear study. *Journal of Learning Disabilities, 46* (2), 133-153.
- Block, C. C., Gambrell, L. B., & Presley, M. (2002). *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice*. New York: Jossey-Bass.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology, 70*, 117–141.
- Costa, H. (2011). *Avaliação do impacto do programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância” no desenvolvimento das competências de literacia emergente*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, J., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A. et al. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica, 32*(3), 245-257.
- Duhon, G., Mesmer, E., Atkins, M., Greguson, L., & Olinger, E. (2009). Quantifying intervention intensity: A systematic approach to evaluating student response to increasing intervention frequency. *Journal of Behavioral Education, 18*, 101-118.
- Elliott, J. (2008). Response to intervention: What & why?, *School Administrator, 65* (8), 10-18.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children, 38* (1), 57-61.
- Gresham, F. (2007). Evolution of the Response-to-Intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.3-9). New York, NY, US: Springer Science.

- Greenwood, C., Bradfield, T., Kaminski, R., Linas, M., Carta, J., & Donna, N. (2011). The response to intervention (RTI) approach in early childhood. *Focus on exceptional children*, 43 (9), 1-24.
- Gunn, B., Biglan, A., Smolkowski, K., & Ary, D. (2000). The efficacy of supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school. *The Journal of Special Education*, 34 (2), 90–103.
- Hockenberger, E., Goldstein, H., & Haas, L. S. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (1), 15-27.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 410–426). New York: Guilford Press.
- Lopes, J., & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32 (1), 75-85.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- McMaster, K., Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. (2005). Responding to Nonresponders: An Experimental Field Trial of Identification and Intervention Methods. *Council for Exceptional Children*, 71(4), 445-463.
- Ministério da Educação. (2016). Educação pré-escolar. Orientações curriculares (em apreciação). Lisboa: Direção-geral da Educação.
- Otaiba, S., & Fuchs, D. (2006). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169.
- Olson, S., Daly III, E., Andersen, M., Turner, A., & LeClair, C. (2007). Assessing student response to intervention. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.117-127). New York, NY, US: Springer Science.
- Reutebuch, C. (2008). Succeed with a response to intervention model. *Intervention in School and Clinic*, 44 (2), 126-128.
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., McDonagh, S., Harn, B. A., & Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal Learning Disabilities*, 41(2), 158-173.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. D. (1997). Beyond zebra: Preschoolers' knowledge about letters. *Applied Psycholinguistics*, 18, 391–409.
- VanDerHeyden, A. Snyder, P., Broussard, C. & Ramsdell, K. (2007). Measuring response to early literacy intervention with preschoolers at-risk. *Topics in Early Childhood Education*. 27(4). 232-249.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to intervention: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.
- Vellutino, F., Scanlon, D., Small, S., & Fanuele, D. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (2), 157-169.
- Viana, F. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL)*. VN Gaia: EDIPSICO.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Porto: ASA.

# A REFLEXÃO NOS RELATÓRIOS FINAIS DE ESTÁGIO: UM BALANÇO NA ÁREA DA MATEMÁTICA

Cristina Martins<sup>1</sup>, Manuel Vara Pires<sup>2</sup>, João Sousa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ESE - Instituto Politécnico de Bragança (PORTUGAL), mcesm@ipb.pt

<sup>2</sup>ESE - Instituto Politécnico de Bragança (PORTUGAL),.mvp@ipb.pt

<sup>3</sup>ESE - Instituto Politécnico de Bragança (PORTUGAL), jsergio@ipb.pt

## Resumo

O Decreto-Lei n.º 79/2014, que regulamenta o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, destaca a importância da iniciação à prática profissional. Nos mestrados, esta área culmina com a prática de ensino supervisionada, correspondente ao estágio de natureza profissional e objeto de relatório final, a apresentar em provas públicas. Na nossa instituição, este relatório deve apresentar e refletir sobre experiências de ensino e aprendizagem realizadas nos ciclos de ensino e nas disciplinas de docência.

Esta comunicação tem como principal propósito apresentar uma sistematização do conteúdo das reflexões escritas presentes nos relatórios finais defendidos no ano letivo de 2014-2015, no Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, da Escola Superior de Educação de Bragança, focada nas experiências de ensino e aprendizagem realizadas na área da Matemática.

Em termos metodológicos, efetuamos uma análise de conteúdo transversal de um corpus constituído pela totalidade dos relatórios concluídos. Numa primeira fase identificamos as temáticas transversais ocorrentes nos trabalhos. Para tal, foram definidas unidades de análise, categorias analíticas e regras de atribuição. Numa segunda fase, agrupamos as evidências obtidas refinando categorias e subcategorias e regras analíticas e criamos e retiramos ilações sobre a sua frequência. Finalmente, analisamos os resultados e retiramos conclusões sobre os interesses emergentes das reflexões escritas.

Sobre o conteúdo da reflexão (escrita) dos futuros professores, foi possível verificar que incidiu maioritariamente em aspetos ligados ao desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem, destacando-se nesta categoria a atividade do aluno e a atividade do professor.

Palavras-chave: reflexão, prática de ensino supervisionada, matemática, ensino básico.

## Abstract

Law 79/2014, defining the legal regime of professional requirements for teaching highlights the importance of initiation to professional practice. Regarding master's degrees said area terminates with supervised teaching practice, corresponding to in-service training, object of a final report subject to public defense. In our institution this report must present and reflect about teaching-learning experiences underwent in the concerned study cycles and subjects.

This paper has as its main goal to systematize the content of the written reflections present in the final reports submitted for public defense in the academic year of 2014/15 in the Master's degree in Teaching of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles of Basic Education of the Escola Superior de Educação de Bragança, centered on the teaching learning experiences undergone in the area of Mathematics.

In methodological terms we performed a cross-sectional content analysis of a corpus made of the totality of completed reports. In the first stage we identified cross-sectional topics occurring in the reports. We defined a number of categories, as well as units of analysis and rules of attribution. In the second stage we grouped gathered evidence refining defined categories and subcategories as well as rules of attribution and withdrew some conclusions about observed frequencies. Finally, we compared results and withdrew some conclusions about emerging interest from the written reflections.

Regarding the incidence of written reflection, it was possible to ascertain that future teachers tend to concentrate on aspects connected to the development of teaching learning experiences, highlighting activities of both student and teacher.

Keywords: reflection, supervised teaching practice, mathematics, basic education.



## 1 CONTEXTO

O Decreto-Lei n.º 79/2014, publicado em 14 de maio, aprova o novo regime de habilitação profissional para a docência e emerge como complemento do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Nestes documentos, a formação para a docência é estruturada em dois ciclos, um 1.º ciclo correspondente à Licenciatura em educação básica e um 2.º ciclo relativo ao mestrado profissionalizante, e é concebida numa “perspetiva de desenvolvimento profissional”, destacando a iniciação à prática profissional como “o momento privilegiado e insubstituível, de aplicação dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes ao contexto real das situações concretas da sala de aula, da escola e da comunidade escolar (Despacho n.º 8322/2011, de 16 de Junho, p. 25601). Esta iniciação à prática profissional inclui “observação e colaboração e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas” (Decreto-Lei n.º 79/2014, artigo 11.º, alínea a), e culmina, no mestrado, com a prática de ensino supervisionada (PES), correspondente ao estágio de natureza profissional e objeto de relatório final (RF), a apresentar e defender em provas públicas.

O Regulamento da PES da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança dá orientações para a elaboração do RF. No seu artigo 8.º, refere que os futuros professores devem, no seu relatório final, “apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo do estágio, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas. Esta reflexão deve ser sustentada na literatura científica, pedagógica e investigativa de referência e em dados da prática”.

Desta forma, é visível e reconhecida pela instituição a relevância dos processos reflexivos na construção dos saberes profissionais, mesmo numa etapa mais inicial. De facto, assumir uma postura reflexiva e investigadora deve ser uma atitude presente e constante na prática profissional de um professor ou futuro professor para melhor poder enfrentar e lidar com situações problemáticas que constantemente surgem nas suas atuações. A reflexão apresenta-se, então, como uma das componentes fundamentais na área da formação de professores dada a sua importância na renovação do conhecimento profissional, como bem destaca Shulman (1993) quando afirma que “sem um exame disciplinado e sistemático das próprias experiências, o ensino converte-se em rotina com escassas oportunidades de aprender e crescer. Como tem sido repetido tantas vezes, não aprendemos da experiência, aprendemos da reflexão sobre a nossa experiência” (p. 60).

Neste contexto, estamos a desenvolver um estudo procurando respostas para duas questões gerais: (i) Sobre o que refletem os futuros professores nos relatórios finais de estágio?; e (ii) Qual a profundidade atingidas nessas reflexões?. Como principais objetivos, pretendemos identificar, analisar e sistematizar o conteúdo e a profundidade das reflexões escritas apresentadas por futuros professores nos seus RF, desde o ano letivo de 2009-2010, no Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, e focadas nas experiências de ensino e aprendizagem (EEA) desenvolvidas na área da Matemática. Este texto é dedicado a uma das vertentes do estudo – conteúdo das reflexões escritas – efetuando a identificação e sistematização das temáticas transversais abordadas nos relatórios.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Muito embora muitos estudos possam adotar diferentes definições, abordagens ou referenciais teóricos acerca da reflexão (Cole & Knowles, 2000; Eynon, 2009; Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 2001; Lee, 2005; Martins, 2012; Rodgers, 2002a, 2002b), a sua importância na avaliação da qualidade do pensamento reflexivo é bastante consensual. Por exemplo, a reflexão relaciona-se com o desenvolvimento do raciocínio dos professores sobre o porquê de eles empregarem certas estratégias de ensino e como o podem melhorar para ter um efeito positivo sobre os alunos (Lee, 2005), envolve o uso de níveis elevados de pensamento (Hatton & Smith, 1995), como investigação crítica e a metacognição, ou pode ser associada a um processo mental de tentar estruturar ou reestruturar uma experiência, um problema, ou o conhecimento existente ou *insights* (Korthagen, 2001) ou a um processo contínuo de análise e refinamento da prática (Cole & Knowles, 2000). Para nós, e no seguimento de vários trabalhos desenvolvidos e apresentados em diversos encontros de educação, a reflexão é entendida como um processo mental de tentar estruturar ou reestruturar uma experiência, um problema, ou o conhecimento existente, conduzindo à compreensão destes e constituindo-se como um processo contínuo de análise e refinamento da prática. O caráter recursivo e a natureza cíclica definem sumariamente a forma como se processa (Rodgers, 2002b).

Entre outros aspetos que podem contribuir para a melhoria dos processos reflexivos, Passos et al. (2006) consideram que a reflexão ganha força quando mediada pela escrita, dado que “a escrita – seja em forma de narrativas ou de relatos de aula – permite aprofundar a reflexão, desencadeando, inclusive, a metacognição. Ao escrever, o professor toma consciência de seu próprio processo de aprendizagem” (pp. 201-202).

É importante que o professor se envolva numa reflexão sistemática, tornando-a parte integrante da sua prática diária (Larrivee & Cooper, 2006), pelo que é fundamental criar várias oportunidades e ambientes onde o pensamento reflexivo possa prosperar. Num contexto da formação inicial, os educadores precisam servir como um guia para ajudar os alunos a perceber a importância do pensamento/prática reflexiva e as formas de usar a reflexão (Lee, 2005).

Sugerir que os professores e futuros professores precisam de ser profissionais reflexivos evoca a questão de saber sobre o que refletem. Para Lee (2005), não se defende apenas “pôr” os professores a refletir, mas interessa ter em consideração os aspetos que essa reflexão inclui (conteúdo) e, em simultâneo, a avaliação que sobre eles é feita (profundidade), considerando-os intimamente relacionados. É neste contexto que Meireles (2005), referindo-se à elaboração de programas de formação inicial de professores, destaca que “não podemos correr o risco de nos deixarmos levar pela preocupação de pôr os estagiários a refletir, relegando para o segundo plano o conteúdo da sua reflexão” (p. 231). Num sentido semelhante, Day (2001) realça que considerar apenas a existência da reflexão como um meio de aprendizagem não evidencia a profundidade, o alcance ou o objetivo do processo, salientando que “os bons professores são tecnicamente competentes e refletem sobre assuntos relativos aos objetivos, ao processo, aos conteúdos e aos resultados” (p. 72).

Alguns trabalhos avançam com resultados relacionados especificamente com o conteúdo da reflexão. Saraiva e Ponte (2003), referindo-se ao conteúdo das discussões reflexivas no seio de um grupo colaborativo, concluem que evoluiu ao longo do tempo pois, se inicialmente os professores se centravam mais nos conceitos matemáticos a lecionar, mais tarde o foco era a reflexão sobre a prática letiva e a intervenção fora da escola. Lee (2005), no âmbito de um trabalho realizado na formação inicial de professores, conclui que o conteúdo da reflexão foi guiado pelas abordagens dos professores orientadores e pelos seus comentários e relacionou-se com o contexto da experiência de campo: o que os futuros professores haviam observado, o que tinham feito, o que não foram capazes de fazer, ou o que esperavam fazer na sua próxima experiência de campo.

### 3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

É objetivo desta comunicação apresentar uma sistematização do conteúdo das reflexões escritas constantes nos doze relatórios finais de estágio apresentados no ano letivo de 2014-15, no Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, focada nas experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas na área da Matemática.

Em termos metodológicos, o estudo pretende fazer uma análise de conteúdo transversal de um corpus constituído pela totalidade dos doze RF já referidos (de R1 a R12). Esta análise pressupõe a segmentação dos dados a partir da identificação de temas e padrões (Stake, 2009). Para Patton (1987), a “descoberta de padrões, temas e categorias é um processo criativo que implica fazer julgamentos cuidadosos sobre o que é verdadeiramente significativo e significativo nos dados” (p. 154), sendo um processo apoiado no enquadramento teórico do estudo, bem como no problema e nas questões enunciados. Também Goetz e LeCompte (1984) realçam que o processo de análise envolve perceber, comparar, contrastar, agregar, ordenar; estabelecer ligações e relações; especular, contribuindo para a “teorização vista como um processo cognitivo de descoberta e manipulação abstrata de categorias e de relações entre essas categorias” (p. 167).

Efetou-se uma primeira codificação por cada um dos autores de uma mesma amostra aleatória, utilizando categorias apriorísticas (baseadas no guião de reflexão de Serrazina *et al.*, 2006) e definindo a unidade de análise como a frase ou conjunto de frases. Os resultados foram comparados e discutidos o que permitiu especificar um novo conjunto de categorias e subcategorias, bem como um conjunto de regras e indicadores a utilizar.

Especificando, ficaram definidas três categorias de análise do conteúdo das reflexões escritas: (i) Planificação da EEA; (ii) Desenvolvimento da EEA; e (iii) Aprendizagens efetuadas na EEA. A Tabela 1 apresenta uma sistematização das categorias, subcategorias e indicadores definidos.

**Tabela 1. Categorias, subcategorias e indicadores do conteúdo da reflexão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Planificação da EEA	01 Caminho percorrido	- etapas seguidas na planificação - em que se baseou a planificação - seleção de objetivos, conteúdos, tarefas, recursos, gestão da sala de aula, gestão do trabalho dos alunos em sala de aula (individualmente, em pares, em grupo)
	02 Avaliação global	- importância da planificação realizada - dificuldades sentidas ao planificar - cumprimento ou não da planificação
Desenvolvimento da EEA	03 Estrutura e organização da EEA	- referência às etapas da aula - sequência da aula
	04 Organização e gestão da sala de aula	- contexto da turma - organização do tempo - organização do espaço - organização do trabalho em sala de aula (individual, em pares, em grupo)
	05 Comunicação na sala de aula	- questões surgidas - debates - discussão e partilha de ideias
	06 Atividade do aluno - Tarefas <small>(relacionada com o trabalho matemático realizado pelos alunos)</small>	- referência ao enunciado e à resolução das tarefas - papel dos alunos nos vários momentos da EEA - estratégias de resolução utilizadas - produções dos alunos - utilização e exploração de recursos materiais
	07 Atividade do aluno - Atitudes	- atitudes - envolvimento - modo de estar na sala de aula - dificuldades em relação ao processo
	08 Atividade do professor	- papel do professor nos vários momentos da aula - atitudes - envolvimento - modo de estar na sala de aula - dificuldades em relação ao processo
Aprendizagens realizadas na EEA	09 Aprendizagens dos alunos	- o que os alunos terão aprendido sobre a Matemática - dificuldades sentidas - fatores que contribuíram ou dificultaram a aprendizagem
	10 Aprendizagens do professor	- o que aprendeu o professor com esta EEA - dificuldades sentidas - fatores que contribuíram ou dificultaram a aprendizagem

A definição das três categorias teve em consideração as fases que habitualmente são associadas à prática letiva do professor: pré-ativa, interativa e pós-ativa (Clark & Peterson, 1986; Santos, 2000). A fase pré-ativa inclui a planificação e organização do ensino da Matemática, sendo nesta fase que o professor identifica os conteúdos, os materiais e os métodos de ensino necessários para a sua prática. A fase interativa envolve a gestão do processo de ensino-aprendizagem no decurso da prática de sala de aula. É nesta fase que o professor põe em prática e ajusta os planos de ensino, organiza e monitoriza o trabalho dos alunos, organiza o tempo e os materiais e avalia a aprendizagem dos alunos. As interações que se estabelecem entre o professor, o aluno e a tarefa, fazem também parte desta fase. A fase pós-ativa é a fase de reflexão em que o professor deve refletir sobre as suas próprias ações e sobre as respostas dos alunos, de modo a melhorar o ensino e, em colaboração com outros professores, prosseguir o seu desenvolvimento profissional.

A definição da primeira categoria – Planificação da EEA – teve em consideração que se trata de uma componente fundamental do processo de ensino, dedicando-se essencialmente à reflexão sobre o caminho percorrido para efetuar a planificação e avaliação da sua execução. Pacheco (2001),

ponderando a existência de decisões pré-ativas (decisões tomadas pelo professor na ausência dos alunos) e de decisões interativas (decisões que são tomadas no contexto de sala de aula), encara a planificação “como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula” (p. 104). Para Yinger e Hendricks-Lee (1995), por um lado, os professores têm, quotidianamente e ao longo do ano letivo, a responsabilidade de selecionar e conceber experiências de aprendizagem baseadas nos conteúdos dos programas e, por outro lado, têm de estar preparados para responder às necessidades e interesses dos seus alunos e para tirar o máximo proveito de oportunidades de ensino não planeadas que possam surgir no decurso das interações educativas, pelo que conseguir concretizar estes aspetos exige preparação. A respeito do ato de planificar é possível discorrer acerca das suas funções, razões que levam os professores a realizá-lo, fatores que o influenciam, tipos e modelos de planificação, elementos a contemplar, processo de elaboração, recursos a utilizar e consequências da sua realização. Para Ponte (2001), a planificação, não se esgotando na escolha da tarefa a propor aos alunos, deve incluir tomar decisões acerca do tempo, organização e gestão da turma, e avaliação, considerando que “estas decisões dependem da tarefa apresentada, do currículo e dos constrangimentos do contexto, e dos objetivos valorizados pelo professor” (p. 56).

Na segunda categoria – Desenvolvimento da EEA – atendemos para a sua definição ao pressuposto que na criação do ambiente de sala de aula, além da importância do contexto físico, incluindo os materiais utilizados, é importante fomentar um ambiente que encoraje o desenvolvimento da aptidão e competência matemática. Este ambiente deve permitir que haja respeito e sejam valorizadas as ideias dos alunos, que lhes seja dado tempo para responder, para pensar, para resolver as tarefas, ou que sejam encorajados a trabalhar individualmente e em grupo e a validar as suas ideias (Pires, 2015). O professor é o elemento fundamental na condução da aula, devendo decidir quais as tarefas a desenvolver, como orientar a comunicação na sala de aula, e como organizar o trabalho na sala de aula, de forma que os alunos desenvolvam uma atividade matemática significativa (Martins, 2012).

A terceira categoria – Aprendizagens realizadas na EEA – foi definida considerando que na reflexão após a acção (Schön, 1992) os professores refletem sobre a sua prática, sobre as suas atitudes, estratégias, pensamentos e decisões, no sentido de atribuir significado às situações e de melhorar as suas práticas pessoais e profissionais.

Para melhor compreensão do processo de análise, as Tabela 2, 3 e 4 apresentam evidências ilustrativas de cada uma das subcategorias (e indicadores) definidas.

**Tabela 2. Evidências da categoria *Planificação da EEA***

Subcategorias	Exemplo de evidências
01 Caminho percorrido	Foi com base nestes princípios e objetivos que as atividades de ensino/aprendizagem de Matemática foram selecionadas. Procurei que os alunos pudessem perceber a importância que a matemática tem na vida de cada um deles, de forma a poder aumentar o interesse e a motivação em relação à matemática, pois muitos alunos vêem a Matemática como uma ciência muito complexa.  Dado que ao longo das últimas semanas os alunos tinham resolvido um número considerável de fichas de trabalho destinadas à preparação para o exame nacional, achamos pertinente, numa das aulas de matemática da semana de exames, proporcionar uma aula diferente, em que os alunos pudessem expor dúvidas e, ao mesmo tempo, continuar a resolver algumas tarefas de forma mais descontraída.  A estratégia implementada consistiu na realização de um projeto com o tema “Vamos conhecer a nossa turma”, subdividido em 5 temas diferentes, destinados a 5 grupos de trabalho. A realização do projeto, que continuou durante mais aulas, consistiu em analisar dados referentes aos alunos da turma (referidos mais à frente). Decidimo-nos pela realização de um projeto com dados dos alunos por considerarmos que seria uma tarefa atrativa e motivante.
02 Avaliação global	Por vezes a forma como planificamos as atividades na sala de aula não se adapta, o que nos leva a improvisar, foi o que fiz quando me apercebi que os alunos não estavam a conseguir realizar o que era pedido.  No que se refere à planificação não tínhamos a noção do tempo que levava a executar as tarefas, pelo que planeávamos atividades em excesso. Com o passar do tempo já nos conseguíamos organizar melhor e tínhamos noção do tempo que cada tarefa demoraria a realizar.  A experiência de ensino/aprendizagem relativa à aula de Matemática decorreu de acordo com o planificado.

**Tabela 3. Evidências da categoria *Desenvolvimento da EEA***

Subcategorias	Exemplo de evidências
03	O projeto desenvolveu-se em cinco etapas. A primeira etapa diz respeito à preparação do projeto, a segunda à recolha de dados, a terceira à organização e tratamento de dados, que se subdivide em

Estrutura e organização da EEA	<p>dois momentos: discussão e sistematização, a quarta à apresentação do trabalho dos alunos e, por fim, a quinta etapa é referente à avaliação do projeto desenvolvido.</p> <p>A aula iniciou-se com uma sistematização dos temas trabalhados no dia anterior, com o intuito de clarificar eventuais dificuldades dos alunos. (...) Prosseguimos, então, com a correção do trabalho de casa, onde alguns alunos tiveram a oportunidade de aplicar e mostrar aos colegas as possíveis resoluções feitas em casa, resultando diferentes resoluções.</p>
04 Organização e gestão da sala de aula	<p>A turma com a qual desenvolvi a minha ação pedagógica era constituída por vinte e sete alunos, doze do sexo masculino e quinze do sexo feminino com idades de onze e doze anos. Era uma turma heterogénea, com um rendimento acima da média, na sua maioria empenhada e interessada na aprendizagem dos novos conteúdos, contudo com diferentes níveis de aprendizagem.</p> <p>A tarefa foi projetada para visualização e os alunos tinham cinco minutos para a resolver (o tempo era cronometrado por duas ampulhetas dispostas em cada canto da sala).</p> <p>Iniciámos a aula dividindo a turma em 5 grupos, como já referimos, distribuindo-os pelos quatro cantos da sala e um ao centro, de forma a terem espaço para trabalhar.</p> <p>Organizamos previamente os grupos de trabalho, para que estes fossem heterogéneos relativamente ao aproveitamento nas aulas de matemática. Dividimos a turma em seis grupos, tendo em conta o facto de ser uma turma com muitas crianças.</p>
05 Comunicação na sala de aula	<p>Durante a resolução da tarefa questionamos os alunos sobre a existência ou não de relação entre as duas grandezas apresentadas (área da parede e quantidade de tinta para pintar a parede). A turma respondeu que sim, pois através da área da parede sabemos a quantidade de tinta necessária para a pintar.</p> <p>Este grupo "cor preferida" apresentou a sua tabela de contagem, que possuía o total de inquiridos, e foi-lhes perguntado pelo grupo "altura" se era correto colocá-lo. O grupo respondeu dizendo "achamos importante, porque permite-nos saber se nos esquecêsemos de alguém ou não". Questionou-se a turma sobre qual seria a forma mais correta e completa de construir uma tabela de contagem.</p> <p>Esta repetição permitiu um confronto, uma discussão, no momento final, enriquecendo assim o trabalho desenvolvido.</p>
06 Atividade do aluno – Tarefas	<p>A tarefa passava pelos alunos verificarem a existência da proporcionalidade direta entre o número de pessoas e a quantidade de água consumida durante as refeições.</p> <p>Seguidamente, chamei o primeiro aluno, para poder realizar o seu primeiro lançamento; assim que os dados foram lançados, o aluno registou a fração no quadro, enquanto os restantes colegas, no lugar, representavam a mesma fração numa tira de papel colorido que tinha sido distribuído.</p> <p>Aqueles grupos que tinham construído gráfico tiveram oportunidade de o melhorar, e aqueles que recorreram a outras formas de organizar os dados tiveram, agora, de fazê-lo.</p> <p>A maioria dos alunos resolveu a questão utilizando a regra de três simples que é um processo que envolve quatro valores mas só conhecemos três deles, um processo muito usado por ser considerado, no dizer dos alunos, mais fácil. Mas não podemos deixar de referir que uma aluna utilizava sempre o método da proporção, por achar que era mais simples (para ela), a segunda questão teriam de referir o significado da constante.</p> <p>Notei, de imediato, muitas dificuldades na utilização dos materiais de desenho e medição nas construções desenvolvidas pelos alunos.</p>
07 Atividade do aluno – Atitudes	<p>Os alunos revelaram-se eufóricos, queriam saber qual o grupo a que pertenciam. Grande parte dos alunos mostrou contentamento pelos colegas de trabalho que lhes couberam, outros demonstraram algum descontentamento devido a alguns atritos externos.</p> <p>Notei o esforço e o empenho dos alunos em querer aperfeiçoar o uso do compasso, transferidor e esquadro.</p> <p>Como a competição era algo muito visível nesta turma, pelo menos entre quatro alunos que queriam ser sempre os primeiros a terminar a realização das tarefas e ser ele a responder, esta tarefa contribuiu para fomentar essa competição e também para manter estes alunos mais motivados e motivar todos os outros.</p> <p>Alguns alunos, uma vez que não tinham qualquer tipo de interesse pela disciplina, continuaram a apresentar as mesmas dificuldades.</p>
08 Atividade do professor	<p>Tive o papel de observar os grupos, compreender o que se passa, estimular segundo as necessidades e tentava no fundo ter cuidado com as relações inter-grupos.</p> <p>Quando tal não ocorria, porque muitas vezes os alunos participavam sem os convidarmos, tentávamos estar sempre atentos aos "menos ativos" para que não "caíssem no esquecimento".</p> <p>Tais pormenores foram sendo controlados pelas professoras estagiárias, criando-se uma relação de respeito mútuo entre alunos e alunos-professora, no que dizia respeito ao ambiente sala de aula.</p> <p>[Exibi] grande disponibilidade para não deixar "contaminar" negativamente o ambiente de trabalho, exigindo organização nas intervenções e respeito pelas opiniões dos outros.</p> <p>Na segunda etapa, que consistia em organizar os dados da forma como os alunos achassem mais conveniente, podendo recorrer a esquemas, tabelas ou gráficos, houve necessidade de ir aos grupos e orientá-los, porque queriam saber se a forma em que estavam a pensar seria a mais conveniente.</p>

**Tabela 4. Evidências da categoria *Aprendizagens realizadas na EEA***

Subcategorias	Exemplo de evidências
09 Aprendizagens dos alunos	Entendemos que, na generalidade, os alunos construíram de uma maneira significativa, conhecimento matemático, compreenderam os conceitos matemáticos relacionados com a tarefa e, assim, desenvolveram uma maior compreensão da desigualdade triangular. Consideramos também, que alguns alunos não conseguiram adquirir a compreensão do conteúdo trabalhado, pois detinham bastantes dificuldades em relação à área de matemática.  Todavia, os alunos não conseguiram explicar o porquê de termos de dividir toda a unidade em partes iguais.  Enquanto os alunos realizavam as construções no caderno diário, fui ajudando alguns alunos e notei que a maior dificuldade dos alunos era medir a amplitude dos ângulos, porque não sabiam utilizar corretamente o transferidor.
10 Aprendizagens do professor	Pensamos que, esta mesma tarefa, se aplicada depois de as crianças compreenderem bem as regras das prioridades, de resolverem as expressões numéricas e as traduzirem para linguagem simples, fá-la-iam sem qualquer dificuldade, no entanto, fomos ambiciosas e antecedemos a tarefa aos conhecimentos das crianças.  Ao nível do planeamento surgiram[-me] algumas questões inquietantes, tais como: (i) O que vou fazer?; (ii) Que tipo de atividades devemos propor para que toda a turma esteja empenhada e motivada na sua concretização?  Foi útil e fulcral enviar trabalho para casa ao longo da minha prática pedagógica, pois foi perante estas situações que verifiquei muitos dos erros cometidos pelos alunos, como também no decorrer das aulas quando lhes era solicitado a resolução de tarefas individual ou autonomamente.

Para a análise da totalidade dos dados recorreremos a uma ferramenta específica - NVivo – de forma a permitir uma mais eficiente sistematização da informação obtida.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a sistematização do conteúdo das reflexões escritas constantes nos relatórios finais de estágio foi elaborada a Tabela 5 que a seguir se apresenta, com a indicação da percentagem de ocorrências de cada categoria ou subcategoria.

**Tabela 5. Conteúdo da reflexão nos relatórios finais de estágio**

Categorias	Subcategorias	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	% por sub categoria	% por categoria
Planificação da EEA	Caminho Percorrido	8%	4%	3%	2%	0%	4%	5%	10%	15%	4%	13%	5%	6%	11%
	Avaliação Global	2%	8%	13%	2%	0%	0%	0%	6%	0%	9%	9%	4%	5%	
Desenvolvimento da EEA	Estrutura e Organização da EEA	10%	36%	15%	16%	17%	9%	5%	9%	12%	4%	6%	12%	12%	69%
	Organização e Gestão da Sala de Aula	15%	12%	7%	2%	6%	9%	5%	6%	15%	4%	3%	0%	7%	
	Comunicação na Sala de Aula	2%	16%	7%	20%	21%	17%	18%	11%	19%	4%	15%	16%	13%	
	Atividade dos Alunos – Tarefas	23%	12%	18%	26%	17%	13%	18%	9%	12%	14%	13%	5%	15%	
	Atividade dos Alunos – Atitudes	10%	0%	0%	2%	11%	13%	5%	3%	8%	17%	9%	9%	7%	
	Atividade do Professor	20%	0%	13%	19%	17%	5%	10%	20%	19%	14%	13%	16%	15%	
Aprendizagens realizadas na EEA	Aprendizagens dos Alunos	8%	12%	21%	9%	11%	17%	29%	17%	0%	26%	13%	5%	13%	20%
	Aprendizagens do Professor	2%	0%	3%	2%	0%	13%	5%	9%	0%	4%	6%	28%	7%	

Fazendo uma análise da incidência da reflexão escrita nas diferentes categorias e subcategorias, a Tabela 5 revela que *Desenvolvimento da EEA* foi a categoria em que se verificou maior número de ocorrências, tendo sido também nesta categoria que se registaram as subcategorias com maior percentagem, *Atividade dos alunos – Tarefas* e *Atividade do professor*, com 15% de ocorrências. Esta incidência em aspetos relacionados com a atividade desenvolvida na sala de aula era, à partida, expectável dada a natureza do trabalho que é solicitado aos futuros professores.

Quanto à incidência da reflexão nas restantes subcategorias, verificou-se que a *Comunicação na sala de aula* (pertencente à categoria *Desenvolvimento da EEA*) e *Aprendizagens dos alunos* (integrante da categoria *Aprendizagens realizadas na EEA*) tiveram igual percentagem de ocorrências, 13%. Uma percentagem de ocorrências bastante aproximada da das subcategorias anteriores, especificamente 12%, foi verificada na *Estrutura e organização da EEA*. Com 7% surgem as subcategorias *Organização e gestão da sala de aula* e *Atividade dos alunos – Atitudes* (pertencentes à categoria *Desenvolvimento da EEA*) e *Aprendizagens dos professores* (incluída na categoria *Aprendizagens realizadas na EEA*). Embora com uma diferença mínima em relação às subcategorias referidas imediatamente antes surgem as subcategorias *Caminho Percorrido* (6%) e *Avaliação Global* (5%), ambas da Categoria *Planificação da EEA*.

Em síntese, as categorias *Desenvolvimento da EEA*, *Aprendizagens realizadas* e *Planificação da EEA* revelaram, respetivamente, 69%, 20% e 11% de ocorrências.

Globalmente, na categoria *Planificação da EEA*, R5 não apresenta qualquer referência ao planeamento da intervenção em aula e a subcategoria *Avaliação global* não foi mencionada em quatro RF. Nos restantes RF, a percentagem das ocorrências oscilou entre 4% (R4 e R6) e 22% (R11). Na categoria *Desenvolvimento da EEA*, R10 teve a menor percentagem de ocorrências (57%) e R5 obteve a maior (91%), notando-se que cinco RF apresentam percentagens acima dos 75%. Em termos gerais, os futuros professores centraram-se menos nas subcategorias *Organização e gestão da sala de aula* e *Atividade dos alunos – Atitudes*. Finalmente, na categoria *Aprendizagens realizadas na EEA*, R9 não se refere ao tema. Excluindo este caso, a percentagem das ocorrências variou entre 10% (R1) e 34% (R7). Registe-se, igualmente, que outros dois RF (R2 e R5) também não refletem sobre as próprias aprendizagens.

Para uma visão mais alargada do que ocorreu em cada uma das categorias, apresentamos os Gráficos 1, 2 e 3.



Gráfico 1. Ocorrência das subcategorias da categoria *Planificação da EEA*

Conforme se observa no Gráfico 1, na categoria *Planificação da EEA*, a subcategoria *Caminho percorrido* manifestou maior percentagem de ocorrências do que a subcategoria *Avaliação global*, embora não seja uma diferença significativa.

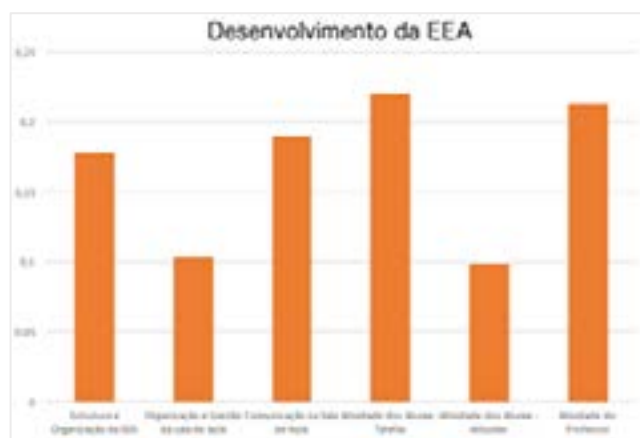


Gráfico 2. Ocorrência das subcategorias da categoria *Desenvolvimento da EEA*

Na categoria *Desenvolvimento da EEA*, constituída por um maior número de subcategorias, é visível uma maior diferença entre elas. Conforme já referido, é nesta categoria que se verifica a maior percentagem de ocorrências nas subcategorias *Atividade dos alunos – Tarefas* e *Atividade do*

professor, mas com pequenas diferenças para a *Comunicação na sala de aula* e a *Estrutura e organização da EEA*. Já as subcategorias *Organização e gestão da sala de aula* e *Atividade dos alunos – Atitudes* distanciam-se mais dos valores anteriores, com 7% de ocorrências.



Gráfico 3. Ocorrência das subcategorias da categoria Aprendizagens realizadas na EEA

Conforme se observa no Gráfico 3, na categoria *Aprendizagens realizadas na EEA*, verificou-se uma maior incidência na subcategoria relacionada com as aprendizagens dos alunos, sensivelmente com o dobro da percentagem da subcategoria *Aprendizagens do professor*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo da reflexão é um aspeto valorizado por vários autores (e.g. Day, 2001; Lee, 2005; Meireles, 2005; Martins, 2011), sendo, pois, importante saber sobre o que os professores e futuros professores refletem e criar condições que lhes permita melhorar/aprofundar o processo reflexivo. Assim, este estudo teve o intuito de analisar e sistematizar os aspetos valorizados nos relatórios finais de estágio de futuros professores, tendo sido enfatizado o processo de análise desenvolvido.

No trabalho desenvolvido e aqui apresentado, foi evidente a incidência da reflexão nas três etapas da prática letiva: o antes (o que pensei fazer?), o durante (o que aconteceu em sala de aula?) e o após (qual o balanço a realizar?), de onde emergiram, enformadas pela teoria, as categorias seguidas: (i) Planificação da EEA; (ii) Desenvolvimento da EEA; e (iii) Aprendizagens efetuadas na EEA.

A percentagem maior de ocorrências incidiu no *Desenvolvimento da EEA*. Esta categoria, materializada pela ação desenvolvida na sala de aula, constitui um espaço rico de reflexão, sendo múltiplos os fatores que a influenciam/condicionam: a estruturação e organização da experiência, a organização e gestão da sala de aula, a comunicação que se estabelece entre o professor e o aluno (e vice-versa) e entre os alunos, a atividade dos alunos perante e no desenvolvimento tarefas propostas, bem como a sua atitude, e, por último, embora não menos importante, a atividade do professor. De entre estes fatores (traduzidos pelas subcategorias criadas) foi notório que a reflexão se manifestou com maior preponderância na atividade do professor e na atividade do aluno. De facto, estes são os atores principais deste processo e sem eles o objetivo primordial da ação – a aprendizagem do aluno – não se verificará certamente.

Na continuidade deste estudo, pretendemos alargar o nosso corpus de análise e verificar se a incidência manifestada se mantém nos restantes relatórios. Além disso, conforme referido na introdução, é igualmente nosso intuito analisar e sistematizar a profundidade das reflexões escritas apresentadas nos relatórios finais de estágio. Se é importante saber sobre o que refletem os futuros professores, não o é menos analisar a profundidade dessa reflexão: A descrição permeia as reflexões dos futuros professores? O futuro professor interpreta e justifica as suas ações? Apresenta ideias futuras de melhorar/alterar as suas práticas?.

## REFERÊNCIAS

- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cole, A., & Knowles, J. (2000). *Researching Teaching: Exploring Teaching Development Through Reflective Inquiry*. Boston: Allyn and Bacon.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Eynon, B. (2009). Introduction. *Transit*, 4, v-xviii.



- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (pp. 51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larrivee, B., & Cooper, J. M. (2006). *An Educator's Guide to Teacher Reflection*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Martins, C. (2012). O Programa de Formação Contínua em Matemática como contexto favorável para o desenvolvimento da capacidade de reflexão de professores do 1.º ciclo. *Quadrante*, XXI(1), 95-119.
- Meiros, M. (2005). Formação inicial de professores: a reflexão dos professores e a pedagogia da escrita. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H. Jesus (Orgs.), *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 217-232). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro & Governo Regional dos Açores, Direção Regional de Educação.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Passos et al. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, XV(1-2), 193-219.
- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
- Pires, M. V. (2015). Investigações matemáticas: aprender matemática com compreensão. *Saber & Educar*, 20, 42-51.
- Ponte, J. P. (2001). Investigating mathematics and learning to teach mathematics. In F.-L. Lin & T. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 53-72). Dordrecht: Kluwer.
- Rodgers, C. (2002a). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rodgers, C. (2002b). Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253.
- Santos, L. (2000). *A Prática Letiva como Atividade de Resolução de Problemas: Um Estudo com Três Professoras do Ensino Secundário* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa).
- Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, XII(2), 25-52.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Serrazina, L., Canavarró, A., Guerreiro, A., Rocha, I., Portela, J., & Saramago, M. J. (2005). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo*. (documento não publicado)
- Shulman, L. S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero & J. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yinger, R., & Hendricks-Lee, M. (1995). Teacher planning. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 188-192). Cambridge: Pergamon.

# PRÁTICAS LETIVAS DOS PROFESSORES SANTOMENSES NO ENSINO DA ESTATÍSTICA

Maria do Céu Espírito Santo<sup>1</sup>, Cristina Martins<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Pública de STP (SÃO TOMÉ e PRÍNCIPE), mc1carvalhogmail.com

<sup>2</sup>ESE - Instituto Politécnico de Bragança (PORTUGAL), mcesm@ipb.pt

## Resumo

Neste artigo pretendemos dar a conhecer um estudo realizado na República de São Tomé e Príncipe, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino das Ciências e centrado no ensino da Estatística no ensino superior. Aqui pretendemos dar resposta à questão de investigação: Que práticas letivas desenvolvem os professores do ensino superior no ensino da Estatística?

Metodologicamente optámos pela realização de um estudo de natureza qualitativa. Participaram dois professores que lecionavam a disciplina de Estatística no Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe.

A recolha de dados foi efetuada através da realização de uma entrevista semi-estruturada e pela observação de três aulas a cada professor, nas quais foram abordadas as “Medidas de Tendência Central”. A análise de dados consistiu na definição de categorias no início do estudo.

No que concerne às práticas de sala de aula, os dois professores adoptaram, nas aulas observadas, uma metodologia centrada num tipo de ensino de carácter expositivo, estruturando a sua prática letiva em três fases: apresentação teórica de termos e conceitos, resolução de um exercício de aplicação do conceito em estudo e resolução de outros exercícios para a consolidação do mesmo.

É de referir que os alunos manifestaram interesse nas aulas, procuraram esclarecer as suas dúvidas e ajudar os colegas na compreensão dos conceitos em estudo e cooperaram na realização das tarefas, tanto individualmente no caderno como coletivamente no quadro.

Palavras-chave: Práticas letivas, estatística, tarefas, comunicação, organização do trabalho dos alunos

## Abstract [Arial, 12, negrito, centrado]

In this paper we aim at unveiling an analysis undertaken in the R.D. of S. Tomé e Príncipe within a master's course in Teaching Sciences and centred on teaching statistics in higher education. We wish to furnish a question to the investigation question: which teaching practices do higher education teachers develop when teaching statistics.

Methodologically we opted for a qualitative study. Two lecturers teaching Statistics in the Instituto Superior Politécnico of São Tomé e Príncipe participated.

Data gathering occurred through conducting a semi-structured interview and observation of three classes for each lecturer, in which “Measures of Central Tendency” were approached. Data analysis consisted in the definition of categories in the beginning of the study.

Concerning classroom practices, both lecturers opted for, in the classes observed, a teaching methodology centred on a basically expositive teaching approach, structuring their teaching practice around three steps: theoretical presentation of terms and concepts; solving an exercise applying the concept under study and; solving further exercises aiming at reinforcing the same.

It must be noted that students have shown an high degree of interest in the lectures, have sought to solve their doubts and tried to help colleagues in understanding concepts under study and cooperated in performing tasks, both on an individual level on their exercise books or collectively on the blackboard.

Keywords: teaching practices; statistics; tasks; communication; organization of student's work.

## INTRODUÇÃO

Um dos focos do ensino de Estatística é o de despertar e motivar os alunos, enquanto cidadãos, a compreender a importância desta nas suas vidas, dotando-os de um sentido crítico em relação às informações que lhes são transmitidas, ou seja, preparando-os para exercer uma cidadania ativa e participativa. Desta feita, impõe-se aos professores de Estatística o desafio de utilizar práticas de ensino que contribuam para proporcionar aos seus alunos uma formação adequada.

De um modo geral, os conteúdos de Estatística têm sido incluídos nos programas de Matemática do ensino primário e secundário, bem como em diferentes especialidades dos cursos universitários na maioria dos países desenvolvidos (Batanero, 2000).

Em São Tomé e Príncipe, verifica-se que os alunos que entram no Ensino Superior se encontravam desprovidos de quaisquer conhecimentos sobre Estatística, dado que este tema não era tratado nos níveis anteriores (só entre 2008 e 2010 se verificou a sua introdução nos currículos do ensino básico e secundário). Assim, o ensino da Estatística no ensino superior terá de ter em conta essa lacuna e a necessidade de desenvolver competências necessárias no domínio da Estatística.

É neste contexto que se entendeu importante compreender o ensino praticado pelos professores de Estatística no Instituto Politécnico de São Tomé e Príncipe.

Neste artigo centramo-nos numa parte da dissertação realizada (Espírito Santo, 2013), de forma a dar resposta à questão: Que práticas letivas utilizam os professores no ensino da estatística?, em articulação com o objetivo: Identificar e compreender as práticas letivas utilizadas no ensino Estatística, no ensino superior.

## 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO: PRÁTICAS LETIVAS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

As práticas letivas do professor, um dos grandes domínios da sua prática profissional, são as que decorrem na sala de aula e que estão mais orientadas para a aprendizagem da Matemática pelos alunos (Ponte & Serrazina, 2004). Martins e Ponte (2010) assinalam que o que os alunos aprendem está relacionado como o modo como aprendem e com as experiências que lhes são proporcionadas pelos professores.

Concretamente no âmbito da Estatística, Batanero (2000) considera que o mais importante para os alunos não são os conteúdos, mas sim o desenvolvimento de uma atitude favorável perante a aprendizagem desta disciplina e o interesse de ir completando a sua aprendizagem, dado estarmos na presença de uma ciência que muda rapidamente. Assim, para esta autora o professor não deve atuar como um transmissor de conhecimento mas antes como um gestor desse conhecimento, dos instrumentos e das situações que permitam ao aluno obter progresso na sua aprendizagem.

O ensino do tipo exploratório ao invés do ensino dito transmissivo parece-nos cumprir esta premissa.

Para Stein, Engle, Smith e Hughes (2008) o ensino do tipo exploratório deve desenrolar-se em três fases: 1.<sup>a</sup> Lançamento da tarefa; 2.<sup>a</sup> Exploração da mesma pelos alunos; e 3.<sup>a</sup> Discussão e sintetização das ideias matemáticas. Na primeira fase o professor faz a apresentação à turma de uma tarefa matemática (normalmente um problema ou uma investigação. Na segunda os alunos trabalham autonomamente na realização da tarefa, acompanhados e apoiados pelo professor. Os alunos trabalham em pequenos grupos, podendo haver também lugar à realização de tarefas individualmente. Nesta fase é importante que o professor garanta o envolvimento ativo dos alunos na realização da tarefa. Contudo, como assinalam Stein e Smith (1998), a sua intervenção não deve induzir à diminuição do seu nível cognitivo. É fundamental que nesta fase o professor verifique e assegure que todos os grupos/alunos preparam a apresentação do seu trabalho e planeie a sequência das apresentações para a discussão coletiva (Stein *et al.*, 2008). Na terceira, após o trabalho autónomo, fazem-se discussões alargadas com toda a turma. Reinhart (2000) salienta que as boas discussões levam tempo, todos os alunos aprendem mais quando lhes é dado tempo necessário para investigar, processar os seus pensamentos e reflectir sobre e defender as suas descobertas.

Lembrando algumas características do ensino do tipo direto ou também chamado transmissivo, bem como expositivo, Ponte (2005) refere que neste é o professor quem fornece a informação, apresenta exemplos e comenta situações. O papel do aluno passa por ouvir o que o professor diz, fazer os exercícios e responder a questões, no caso lhes sejam colocadas. A “exposição da matéria” pode ser realizada em aulas onde é o professor quem fala ou em aulas em que o professor vai colocado

algumas questões para ilustrar algum ponto, conduzindo os alunos o objetivo pretendido. Os exercícios surgem para aplicação de conhecimentos e, eventualmente, esclarecimento de alguma dúvida.

O sucesso das práticas letivas do professor depende, pois, do tipo de tarefas que são propostas aos alunos, estando estas relacionadas com as competências que se pretende que eles desenvolvam. Particularmente no ensino da Estatística a realização de projetos apresentam-se como tarefas essenciais a desenvolver (Fernandes, Carvalho & Ribeiro, 2007). Batanero, Burrill e Reading (2011) e Batanero (2000), consideram que a exploração de tarefas ligadas à realidade dos alunos proporciona uma boa oportunidade para mostrar aos alunos a utilidade da matéria para resolver problemas reais.

Ponte (2005, 2014) além de assinalar a importância da diversificação das tarefas nas aulas de Matemática, vem também chamar a atenção de os professores organizarem “para os seus alunos sequências de tarefas devidamente organizadas, de modo a estes possam atingir os objetivos de aprendizagem previstos” (Ponte, 2014, p. 13).

A escolha das tarefas tem obviamente reflexos nas formas de organização do trabalho na aula (trabalho individual, trabalho de grupo) e na comunicação estabelecida na aula, na qual o professor tem o papel de gerir a participação dos alunos e a sua própria participação (Serrazina *et al.*, 2006).

Segundo o National Council of Teachers of Mathematics [NCTM](2007), comunicar matematicamente:

é uma forma de partilhar ideias e de clarificar a compreensão matemática. Através da comunicação as ideias tornam-se objectos de reflexão, aperfeiçoamento, discussão e correcção. O processo de comunicação também contribui para construção de significado e para a consolidação de ideias e, ainda para a sua divulgação” (p. 66).

Ao encontro das ideias expostas por vários autores (e.g. Love & Mason, 1995; NCTM, 1994; Reinhart, 2000; Way, 2001), as questões colocadas pelo professor desempenham um papel primordial na comunicação na sala de aula.

Ponte (2009) chama a atenção para a importância da discussão dos resultados ou processos de resolução ou raciocínio. Reinhart (2000) salienta que as boas discussões levam tempo, todos os alunos aprendem mais quando lhes é dado tempo necessário para investigar, processar os seus pensamentos e reflectir sobre e defender as suas descobertas.

Stein, Engle, Smith e Hughes (2008) apresentam um modelo pedagógico que especifica cinco práticas chave que os professores podem aprender, para utilizar, de forma mais eficaz, as respostas dos alunos nas discussões de sala de aula, funcionando como um roteiro da acção do professor antes e durante as discussões. As cinco práticas são: (i) antecipação das respostas susceptíveis dos alunos às tarefas matemáticas cognitivamente exigentes; (ii) monitorização das respostas dos alunos às tarefas durante a fase de exploração; (iii) selecção especial de alunos para apresentar as suas respostas durante a fase de discussão e síntese; (iv) sequência propositada das respostas dos alunos que serão exibidas; e (v) ajudar os alunos a fazer conexões matemáticas entre as diferentes respostas e entre as respostas dos alunos e as ideias-chave.

Acerca da forma como os professores organizam o trabalho na sala de aula. Almeida (2002) aponta vantagens na organização do trabalho que gera confronto de ideias entre alunos com diferentes pontos de vista. Martins e Ponte (2010) consideram que a organização de trabalho em grupo:

permite desenvolver uma dinâmica em aula em que todos os alunos têm oportunidade de apresentar o seu trabalho, de o ver questionado pelos outros alunos e também de questionar o trabalho dos seus colegas. Este momento de discussão, para além de contribuir para desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos, permite-lhes muitas vezes aprofundar a compreensão dos conceitos, negociar significados e reformular raciocínios incorretos. A discussão em grande grupo é o momento privilegiado para a partilha e debate de ideias, a sistematização dos conceitos e a institucionalização de conhecimentos. O professor tem que garantir nestes momentos condições para uma efectiva participação e aprendizagem da generalidade dos alunos, investindo na gestão do espaço e do tempo e na qualidade das intervenções (p. 16).

## 2 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Optámos por realizar um estudo de natureza qualitativa, assumindo-se uma abordagem interpretativa, e uma metodologia de investigação de estudo de caso. Uma vez que se pretende compreender as

concepções dos professores sobre o ensino da Estatística e identificar as práticas de ensino utilizadas nas aulas, julgou-se adequado optar pela investigação qualitativa, porque, de acordo com Arnal, Rincón e Latorre (1992), os objetivos da investigação devem determinar a escolha do método a adotar.

Dentro da abordagem qualitativa, optou-se por seguir a metodologia de estudo de caso, pois este estudo debruça-se sobre uma situação particular que é a compreensão das concepções e práticas de ensino dos professores de Estatística. De acordo com o que defende Ponte (2006), um estudo de caso não tem como objetivo “encontrar soluções para todos os problemas educativos nem formular leis gerais que descrevam o funcionamento dos fenómenos mas enriquecem o nosso conhecimento coletivo acerca desses problemas e fenómenos” (p. 16). Ao proporcionar uma análise profunda de uma determinada situação, “poderá permitir o confronto com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes” (p. 9) e “ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (p. 9).

Participaram neste estudo dois professores que lecionam a disciplina de Estatística nos diversos cursos existentes no Universidade. Marcos e Rafael são nomes fictícios atribuídos aos professores participantes. Tanto num caso como no outro, foram objeto de observação, quando abordaram conteúdos sobre as Medidas de Tendência Central que são conteúdos dados no capítulo da Estatística Descritiva.

A recolha de dados foi feita através da realização de entrevistas semiestruturadas individuais aos professores, tendo por base um guião previamente elaborado e através da observação de três aulas de cada professor, apoiada num guião de observação também previamente elaborado.

Na relação entre a recolha e análise de dados, neste estudo optou-se por seguir o modelo sequencial, ou seja, o processo de análise iniciou-se depois de concluída a recolha dos dados e foi realizada com base nos dados recolhidos das entrevistas e das observações das aulas, tendo sido feito posteriormente, um cruzamento com os resultados de outros estudos referidos na revisão de literatura efetuada.

No que respeita à categoria em análise aqui apresentada, centrou-se em quatro subcategorias: (i) estruturação da prática letiva; (ii) comunicação na sala de aula; (iii) tipo de tarefas desenvolvidas; e (iv) organização do trabalho dos alunos em sala de aula.

### **3 PRÁTICAS LETIVAS DE MARCOS E RAFAEL NO ENSINO DA ESTATÍSTICA**

#### **3.1 Práticas letivas de Marcos**

No caso do professor Marcos é visível a existência de um padrão na estruturação das suas aulas. Assim, numa primeira fase efetua a introdução dos conteúdos com a apresentação teórica dos conceitos, símbolos e fórmulas; na segunda fase efetua a resolução, no quadro, de um exercício de aplicação das fórmulas e dos procedimentos de cálculo, com acompanhamento dos alunos; e na terceira propõe aos alunos a realização de outras tarefas de aplicação do(s) conceito(s) em estudo.

Por exemplo, numa aula do professor Marcos na introdução do conceito de média, a apresentação teórica desenrolou-se da seguinte forma:

A aula começou com a apresentação pelo professor do sumário: “Medidas de tendência central ou medidas de posição”. O professor indica de seguida que dentro das medidas de tendência central será estudada a média, mediana, moda e as separatrizes (...) Explica também que, de todas as medidas, a mais utilizada é a média, sendo a mais fácil de calcular, mais importante e que nos dá uma visão rápida do contexto. Para a média para dados desagregados, fala enquanto escreve no quadro as fórmulas de cálculo. [transcrição da aula 1 de Marcos]

No âmbito da mesma aula, na resolução de um exercício de aplicação, o professor começou por escrever o enunciado, questionou os alunos e lembrou a fórmula de cálculo:

Exemplo: Determine a média (esclarece que quando diz média se refere a média aritmética ou média simples) dos valores: 3, 7 8 10 11. Acrescenta que “devemos supor que esses valores observados se referem ao ano de serviços das pessoas num sector”. Marcos pergunta: “Para calcular essa média de ano de trabalho é simples, não é? Após a resposta de um aluno de que devemos somar todos os valores, o professor acrescenta: “É somar

todos esses valores que estão aqui, dividindo por quanto? Quantos valores estão aqui?”. Um aluno responde: “cinco” e o professor vai escrevendo ao mesmo tempo no quadro a seguinte expressão:  $\bar{x} = \frac{3+7+8+10+11}{5} = 7,8$ . [transcrição da aula 1 de Marcos]

A respeito desta estruturação, Marcos entende que a sua abordagem possibilita a economia de tempo e o cumprimento do programa, assumindo, como afirma: “Eu sou muito expositivo, fico centrado em cumprir os objetivos”.

Este professor acredita que a apresentação de exemplo ajuda os alunos na compreensão e assimilação dos conteúdos dados: “Me preocupo muito com os exemplos, se são claros, se são fáceis de compreender e se ajudam a assimilar a matéria dada”.

Sobre o desenvolvimento da aula de resolução de exercícios de aplicação, salientamos que Marcos propôs aos alunos resolverem as tarefas nos cadernos e, simultaneamente, o próprio professor ou um(a) aluno(a) efetuarem a correção no quadro. Foi notório o envolvimento dos alunos e a cooperação entre eles durante esta fase, o que é possível verificar na transcrição que se apresenta acerca de um momento em que face a uma dificuldade, Marcos interveio para tentar ajudar a esclarecê-la:

Marcos pergunta à turma: “Quem vem ao quadro resolver o exercício n.º 3?”. Uma aluna vai ao quadro e escreve a fórmula e indica na tabela a classe modal. Marcos, então, pergunta: “Como chegou a essa classe?” e continua: “Olhamos para a frequência absoluta e através do número maior, identificamos a classe moda”. Depois dessa correção ela continua e escreve  $M_o = 18 + \frac{12}{12+10} * 4 = 20,18$ . No entanto, a aluna, no quadro, teve dúvidas e foi ajudada por outra aluna (...) que habitualmente dá orientações aos colegas, dando explicações sobre como substituir os valores na fórmula. [transcrição da aula 3 de Marcos]

A partir de determinada altura da resolução do exercício proposto, Marcos optou por ele próprio resolver no quadro com o acompanhamento dos alunos. Segundo o professor, esta opção teve como fator fundamental a falta de tempo disponível para a correção dos exercícios ainda em falta, reclamando do tempo que a realização da tarefa número 1 estava a consumir: “Estamos há uma hora a resolver um exercício!”. [transcrição da aula 3 de Marcos]

No que concerne ao tipo de tarefas propostas, tanto as apresentadas como exemplo durante a exposição dos conceitos como as apresentadas na(s) aula(s) de resolução de exercícios, verificou-se que Marcos propôs tarefas que tinham como objetivo desenvolver a destreza dos alunos na aplicação das fórmulas dadas e a realização correta dos cálculos, em detrimento de tarefas que pudessem favorecer a interpretação desses conceitos.

Uma das tarefas propostas foi:

1) Dada a distribuição:

Classe	Fi
[10 14[	15
[14 18[	28
[18 22[	40
[22 26[	30
[26 30[	20
[30 34[	15
[34 38[	10
[38 42[	5
$\Sigma$	

M terminou de escrever e pediu aos alunos que copiassem e começou a ditar as questões:

- Determine a mediana da distribuição;
- Calcule a média que deixa 50% dos elementos;
- Determine a moda pela fórmula de Czuber;
- Calcule o 3.º Quartil;
- Calcule o percentil 80;
- Qual é a percentagem das pessoas de maior de idade? [transcrição da aula

2 de Marcos]

Apesar do professor ter afirmado que procura “levar exercícios um bocado diversificados, alguns relacionados com vida real” não foi possível observar a realização de nenhuma tarefa envolvendo uma situação de vida real dos alunos.

Respeitante à comunicação na sala de aula, verificou-se que os exercícios, por vezes, são resolvidos através de um diálogo baseado em perguntas colocadas pelo professor e respostas dos alunos. Com este questionamento, dirigido à turma, Marcos considera estar a dar oportunidade a todos os alunos de acompanhar um determinado raciocínio e de adquirir o conhecimento que está a ser transmitido. No entanto, em algumas ocasiões Marcos sentiu necessidade de dar atenção mais personalizada a cada aluno, tendo em atenção as suas necessidades específicas.

Marcos escreve no quadro um exemplo: (...). Começa a explicar: “O procedimento é o mesmo, temos em primeiro lugar que identificar a classe que contém o primeiro quartil” e pergunta: “Como fazemos isso?”. Continua dizendo: “Dividimos o tamanho da amostra por 4 obtemos 14” e pergunta aos alunos: “Então onde estaria localizado o primeiro quartil?” Visto que os alunos não responderam, este começa a escrever no quadro:  $\frac{n}{4} = \frac{56}{4} = 14$  e vai explicando (...). Surge uma dúvida e Marcos pergunta ao aluno: “O que é a moda?” e este responde: “O valor que se repete mais vezes”. O aluno persiste na apresentação da dúvida, então Marcos dirige-se ao aluno e continua a explicação utilizando o caderno do aluno. [transcrição da aula 2 de Marcos]

Verifica-se também que durante o questionamento, e em caso de falta de resposta por parte destes, o professor dá de imediato a resposta, não sendo dado tempo suficiente para que os alunos possam pensar mais e melhor sobre o assunto:

Marcos continua a aula com a explicação do cálculo do  $P_{10}$  dizendo: “Em primeiro lugar temos que calcular  $\frac{kn}{100} = \frac{10 \cdot 56}{100} = \frac{560}{100} = 5,6$  e informa: “Podemos considerar esse valor próximo de 6”. E pergunta: “Qual é a classe que contém esse percentil?” Os alunos respondem que está na primeira classe e M marca na tabela a classe indicada e pergunta “então quanto é  $P_{10}$ ?” E sem esperar pela resposta dos alunos prossegue escrevendo no quadro a expressão enquanto explica. [transcrição da aula 2 de Marcos]

No que concerne à organização do trabalho dos alunos na realização das tarefas, Marcos privilegiou o trabalho individual, tendo mesmo afirmado que nunca experimentou a realização de trabalho de grupo, justificando este facto pelas características da turma:

Nunca trabalhei com os alunos organizados em grupo. Exigia que tivesse uma turma mais ou menos heterogénea. Eu não posso formar grupos em que praticamente ninguém sabe nada. Tem que haver em cada grupo um pivô, alguém que saiba mais do que os outros. Geralmente é difícil. [entrevista]

Apesar de Marcos não recomendar aos alunos a realização de trabalho em grupo, este professor dá oportunidade aos alunos de ajudarem os colegas durante a realização das tarefas:

Marcos continua no entanto a dar explicações sobre o significado de  $\Delta 1$  e  $\Delta 2$ . Os alunos continuam a conferenciar entre si em pequenos grupos de 2 ou de 3 elementos. [transcrição da aula 2 de Marcos]

### 3.2 Práticas letivas de Rafael

O Professor Rafael adotou igualmente uma metodologia centrada na apresentação teórica dos termos e conceitos, através de um diálogo conduzido pelo próprio, seguido de um momento de “prática” em que privilegiou desenvolvimento de competências ligadas à memorização. Por exemplo, na aula de introdução de conceitos sobre a média, após a apresentação da fórmula e dos símbolos correspondentes, passou imediatamente a resolução de um exercício de aplicação:

Rafael anuncia que vai falar sobre a média e pergunta: “Como definimos média aritmética?” e acrescenta que antes gostaria de informar que “cada medida possui um símbolo que a identifica e que a média aritmética é representada por  $\bar{X}$  com uma barra em cima, quando nos referimos a uma amostra, quando falamos de uma população o símbolo é  $\mu$ .” E escreve no quadro “matematicamente:  $\bar{x}$ ,  $\mu$ ” e acrescenta “a média aritmética é definida como” e escreve no quadro:  $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$ , no caso de dados de uma amostra e acrescenta que para o caso de dados de uma população seria:  $\mu = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N}$  informando a seguir que “esse símbolo  $\sum$

chama-se somatório”. Essa introdução durou cerca de 5 minutos a seguir anuncia que vai ser resolvido o exercício n.º 1 da página 118 e escreve no quadro o seguinte dado de uma amostra para o cálculo da média aritmética: 3, 4, 4, 5, 7, 6, 6, 7, 7, 4, 5, 5, 6, 6, 7, 5, 8, 5, 6, 6”. [transcrição da aula 1 de Rafael]

Em relação à comunicação na sala de aula verificou-se que os alunos manifestaram à vontade para colocar as suas dúvidas e o professor dá resposta às mesmas explicando e questionando os alunos de forma a conduzi-los pelo “caminho” pretendido.

Rafael anuncia que “vamos ver uma média geométrica” e escreve no quadro: Média geométrica ( $M_g$ ) e prossegue “dissemos que a média é uma medida de tendência central (...) se existe média aritmética, qual é a necessidade de ter média geométrica?”. Tomando o exemplo dos salários explica que a média aritmética “não representaria muito bem o valor central” ao passo que “a média geométrica iria buscar o equilíbrio entre os valores” Rafael escreve no quadro um exemplo: 3, 6, 12, 24, 48 e explica (...) e escreve no quadro a fórmula. Alguns alunos apresentaram diferentes dúvidas sobre a fórmula (...). Rafael explica que “são pontinhos da multiplicação” e que os  $f$  referem-se a “variação dos indivíduos na amostra”. Aproveita o exemplo que ainda está no quadro e acrescenta mais uma observação para aplicação da fórmula para o cálculo da média geométrica e escreve no quadro com a indicação dos alunos.

Um aluno apresenta uma dúvida sobre a aplicação da fórmula. Rafael explica fazendo perguntas como: “Qual é a frequência de cada um dos elementos da amostra? Qual é a frequência do 6?” [transcrição da aula 1 de Rafael]

Durante as suas aulas Rafael valorizou a realização de tarefas que designou de “exercícios de consolidação” que ajudam os alunos perceber os conceitos estudados. No exemplo acima apresentado o exercício implicava a aplicação da fórmula. O mesmo foi resolvido no quadro com a participação dos alunos que não manifestaram qualquer dificuldade.

Rafael afirmou valorizar mais a resolução de “exercícios práticos”, quer sejam os exercícios de consolidação quer sejam os exercícios recorrendo a exemplos da vida real:

Eu valorizo mais a resolução de exercícios práticos. Eu por exemplo tenho três horas, gasto uma hora com teorias e duas a resolver exercícios. Já reparei que quando se está a resolver os exercícios os alunos dizem “agora que eu percebi”. (...) Há vários tipos de exercícios, há exercícios que ajudam os alunos a perceber a aula, que são os chamados exercícios de consolidação e há exercícios que tratam exemplos da vida prática.

Adiantou também que recomenda aos alunos a realização de “um trabalho prático onde ele sai para o terreno, identifica um tema, traça os objectivos, define dados que tem de recolher, lê dados e depois tira conclusões”. Durante as aulas observadas, não foi possível observar a realização deste tipo de tarefa, o que foi justificado por Rafael como sendo geralmente propostas no segundo semestre.

Portanto, as tarefas propostas pelo professor Rafael nas aulas observadas foram exercícios e problemas, visando a aplicação de procedimentos e de fórmulas, como por exemplo um exercício do manual utilizado em era pedido para calcular a moda pela fórmula de Czuber e pela fórmula de Pearson e o outro exercício que pedia para calcular  $D_6$ ,  $P_{65}$  e  $Q_1$  dada a uma determinada distribuição.

No que concerne à organização do trabalho dos alunos em sala de aula, este professor privilegiou a realização individual das tarefas:

O cálculo das frequências absolutas ( $F_i$ ) é feita no quadro e Rafael pede aos alunos para continuarem a resolução do exercício no caderno uma vez que a dúvida já foi esclarecida. Argumenta que se for feita a resolução no quadro a maioria dos alunos “vão copiar simplesmente e não vão aprender a resolver”. [transcrição da aula 2 de Rafael]

Rafael afirmou que incentiva os alunos a trabalharem individualmente porque só assim poderão “aprender a resolver” as questões colocadas. No entanto, quando algum aluno apresenta uma dúvida, na maioria das vezes ela é colocada para toda a turma e o seu esclarecimento é feito com a ajuda dos próprios alunos.

Notou-se com frequência a existência de colaboração entre o aluno que está no quadro a realizar a tarefa e os restantes. Verificou-se a intervenção do professor quando as explicações dadas pelos colegas não são corretas.



Enquanto isso, o aluno no quadro continua a realizar a tarefa da página 136 (...). Alguns alunos reagem a esse resultado e o cálculo é corrigido. Continuando o aluno obtém um resultado incorrecto pelo que Rafael pede para apresentar no quadro a fórmula dos Decis e o aluno escreve-a. Rafael constata que “há muitos problemas de aritmética” e exorta aos alunos a “treinar bem a aritmética”. O aluno passa a corrigir o exercício (...) e conclui então que  $D_6 = 8,8$ . [transcrição da aula 2 de Rafael]

Durante a correção das tarefas no quadro Rafael dirigiu as questões a toda a turma:

Rafael pergunta: “- Como vamos avançar nesse exercício?” O que é preciso fazer? Uma aluna responde que primeiro temos que calcular a frequência acumulada ...” e depois corrige “frequência absoluta”. Rafael pergunta “como fazemos isso” e outra aluna responde que “subtraímos cada valor de frequência acumulada pelo valor anterior...”. De facto no exercício apresenta-se a Fac, mas para o cálculo da moda os alunos precisavam calcular primeiramente a frequência absoluta, que não era dada no exercício. [transcrição da aula 2 de Rafael]

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente às práticas letivas, e concretamente ao tipo de ensino praticado, foi possível observar que Marcos e Rafael demonstraram uma forma de atuação muito semelhante, revelando características de um ensino do tipo expositivo. Ambos adotaram uma metodologia centrada na apresentação teórica dos termos e conceitos, através de um diálogo conduzido pelo professor, seguida da realização de um exercício de aplicação do conceito em estudo e de outros exercícios de consolidação. Estes exercícios visavam essencialmente o desenvolvimento de competências ligadas à memorização, domínio dos procedimentos e cálculos.

Resultados semelhantes foram verificados num trabalho realizado por Ponte e Serrazina (2004) sobre as práticas profissionais dos professores de Matemática. Na síntese efetuada, estes autores concluíram que nas práticas de sala de aula dos vários professores participantes se verificou a existência de um estilo de ensino expositivo, seguido de um segundo momento de resolução de exercícios. Segundo Fernandes (2009), esta prática foi também observada nos professores participantes em alguns estudos sobre as práticas de ensino da Estatística

Respeitante ao tipo de tarefas desenvolvidas em sala de aula, foi notório que tanto Marcos como Rafael privilegiaram tarefas do tipo exercícios, com o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de aplicação correta das fórmulas e memorização de procedimentos.

Também Quintas, Oliveira e Ferreira (2011) num estudo sobre a caracterização da prática profissional de uma professora do 10.º ano no ensino do tema Estatística, verificaram que as capacidades que os alunos desenvolvem na resolução das tarefas propostas se baseavam no cálculo e procedimentos. Iguamente, Fernandes, Carvalho e Ribeiro (2007), numa investigação sobre o tipo de ensino que é implementado na sala de aula, concluíram que aspetos como “formulação de questões de investigação, planeamento de estudos, tomada de decisões sobre os dados a recolher, extração de conclusões e comunicação de resultados” (p. 54) não foram valorizados pelas professoras que participaram no estudo.

É de destacar, que o desenvolvimento de projetos desempenha um papel primordial no ensino da Estatística uma vez que leva o aluno a realizar tarefas de investigação, permitindo a escolha de um tema de interesse que requerem definição de objetivos, seleção de instrumentos para recolha de dados, seleção das amostras, recolha, codificação, análise e interpretação de dados. Esse conjunto de tarefas permite aos alunos apreciar a dificuldade e a importância do trabalho estatístico e despertar o seu interesse pela Estatística enquanto instrumento de resolução de problemas de vida real (Fernandes, Carvalho & Ribeiro, 2007).

Convém salientar que em relação à diversificação de tarefas, os dois professores reconheceram a importância de exploração das tarefas envolvendo situações de vida real, embora não tenha sido possível no tempo disponível para o efeito observar a realização de uma tarefa deste tipo. Batanero, Burrill e Reading (2011) e (Batanero, 2000) reconhecem igualmente nos seus trabalhos a importância do desenvolvimento de tarefas ligadas à vida real dos alunos, como forma de verem a utilidade da Estatística na resolução de problemas que se apresentam no seu quotidiano.

A comunicação nas aulas de Estatística de Marcos e Rafael consistiram sobretudo na colocação de questões aos alunos para os encaminhar para o objetivo traçado. Aos alunos foi dado “espaço” para

colocarem a suas dúvidas e o professor esclareceu (explicou), tendo por vezes tido a colaboração dos restantes alunos para ajudar aos colegas na compreensão do(s) conceito(s).

Segundo Ponte (2009), no ensino expositivo a comunicação tem por padrão fundamental a conhecida sequência I-R-F, ou seja, iniciação-resposta-*feedback*. O professor coloca uma questão, recebe a resposta do aluno e fornece-lhe *feedback* imediato, confirmando que está certa ou indicando que está errada. É esperado que os alunos coloquem dúvidas. Já numa aula com características exploratórias, e segundo Menezes, Martinho e Guerreiro (2015):

o discurso do professor caracteriza-se por estar fortemente focado no pensamento dos alunos, sendo o diálogo um facto central. Assim, o professor cria um ambiente comunicativo favorável, apresenta tarefas desafiantes aos alunos, associadas a materiais que têm boas condições de representar conceitos matemáticos, ouve os alunos para os compreender, coloca questões para clarificar, desafiar e avaliar, explica, introduz informação para reflexão dos alunos e favorece a interação, a discussão e a negociação de significados, recorrendo ao uso de linguagem e representações matemáticas. (p. 78)

No que se refere à forma de organização dos alunos na sala de aulas, os dois professores privilegiaram a realização de trabalhos individuais. A este respeito, Martins e Ponte (2010) consideram, que a realização de trabalho de grupo contribui para desenvolver a capacidade de comunicação, aprofundar a compreensão dos conceitos e reformular raciocínios incorrectos.

É de referir que apesar da prevalência do ensino do tipo expositivo, em geral os alunos manifestaram interesse nas aulas, tendo sido dada oportunidade aos alunos de esclarecerem as suas dúvidas, ajudar os colegas na compreensão dos conteúdos em estudo e cooperaram na realização das tarefas tanto quando proposta a sua resolução individualmente no caderno como quando era efectuada a sua resolução coletivamente, no quadro.

Em síntese e tendo em consideração a opinião de Martins (2011):

O professor tem a responsabilidade de confrontar os alunos com diversos tipos de tarefas, quer sejam exercícios de natureza mais rotineira, quer sejam investigações matemáticas que apresentam uma natureza menos rotineira. Quando desenvolvem as tarefas os alunos devem ter oportunidade de comunicar as suas ideias e interagir com as dos outros. As questões colocadas pelo professor desempenham um papel essencial na constituição da comunicação na sala de aula, bem como a discussão dos resultados, estratégias ou ideias emergentes das tarefas desenvolvidas. O que será facilitado se a organização do trabalho dos alunos for feita em plena articulação com as tarefas propostas, devendo passar pelo trabalho individual pelo trabalho de grupo ou em pares. (p. 143)

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), pp. 155-165.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos e metodologia*. Barcelona: Editorial Labor.
- Batanero, C. (2000). ¿Hacia dónde va la educación estadística? Retirado de <http://www.ugr.es/~batanero/ARTICULOS/BLAIX.htm> em 21/09/2012
- Batanero, C., Burrill, G., & Reading, C. (2011). Teaching Statistics in School-Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: *A Joint ICMI/IASE Study* (pp. 407- 418), DOI 10.1007/978-94-007-1131-0, Springer Science+Business Media B.V. 2011.
- Espírito Santo, M. C. (2013). Conceções, dificuldades e práticas dos professores de Estatística no ensino superior em São Tomé e Príncipe. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança.
- Fernandes, J. A. (2009). Ensino e aprendizagem da estatística: realidades e desafios. *Actas do encontro de Investigação em Educação Matemática, 19, Vila Real, Portugal, 2009. Vila Real: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/9368> em 13/10/2012
- Fernandes, J. A; Carvalho, C. F., & Ribeiro S. A. (2007). *Caracterização e implementação de tarefas de estatística: um exemplo no 7*

- ano de escolaridade. *Revista Zetetiké*, 15(28), pp. 27-61.
- Love, E., & Mason, J. (1995). Telling and asking. *Subject learning in primary curriculum*. London: Routledge.
- Martins, M. C. (2011). O desenvolvimento profissional de professores do 1º ciclo do Ensino Básico: Contributo da participação num programa de formação contínua em Matemática. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Martins, M. E., & Ponte J. P. (2010). Organização e Tratamento de Dados. Ministério da Educação. Direção-geral e Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, L., Ferreira, R. T., Martinho, M. H., & Guerreiro, A (2014). Comunicação nas práticas líticas dos professores de Matemática. Em J. P. Ponte (Ed.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 135 – 161). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- National Council of Teachers of Mathematics (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática & Instituto de Inovação Educacional. (obra original em inglês, publicada em 1991)
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a matemáticas escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática. (original em inglês, publicado em 2000)
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11–34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. (Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrantes*, 3(1), 3-18.)
- Ponte, J. P. (2009). O novo programa de Matemática como oportunidade de mudança para os professores do ensino básico. *Interacções*, 12, pp. 96-114. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Ponte, J. P. (20014). As tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. Em J. P. Ponte (Ed.), *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 13 – 27). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Quadrante*, 13(2), 51-74.
- Quintas, S., Oliveira, H., & Ferreira, R. A. T. (2011). Explorar tarefas para promover o raciocínio estatístico no Ensino Secundário: possibilidade ou miragem? Em A.P. Canavarro, L. Santos, A.M. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes & S. Carreira (Eds.), *Investigação em educação matemática – Práticas de ensino da matemática* (pp. 505-516). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática. ISSN: 2182-0023.
- Reinhart, S. (2000). Never say anything a kid can say. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5(8), 478-483.
- Serrazina, L., Canavarro, A., Guerreiro, A., Rocha, I., Portela, J., & Saramago, M. J. (2005). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo*. (documento não publicado)
- Stein, M. K., & Smith, M. S. (2009). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Educação e Matemática*, 105, 22-28. (original em inglês, publicado em 1998)
- Stein, M. K., Engle, R., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 313-340.
- Way, J. (2001). Using Questioning to Stimulate Mathematical Thinking. Retirado de [http://nrich.maths.org/public/viewer.php?obj\\_id=2473&part=index&refpage=monthindex.php](http://nrich.maths.org/public/viewer.php?obj_id=2473&part=index&refpage=monthindex.php) em 01/11/2009

## **NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS**

### **HORIZONTE 2020 – UMA NOVA RATIO STUDIORUM?**

**Francisco Freire Soares<sup>1</sup>, Prof. Dr. José Matias Alves<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Universidade Católica Portuguesa | Porto – Faculdade de Educação e Psicologia (Portugal), franciscosoaes@portugalmail.pt*

<sup>2</sup>*Universidade Católica Portuguesa | Porto – Faculdade de Educação e Psicologia (Portugal) matiasalvesucp.porto@gmail.com*

#### **Resumo**

Num mundo onde a incerteza, a ansiedade, a “liquidez” (Bauman) e o consumismo “decepcionante” (Lipovetsky) crescem diariamente, a escola, como instituição matriz, tem-se mostrado incapaz de lidar com todas as transformações e dificuldades que forjaram as novas sociedades pós-modernas.

O Projeto Horizonte 2020 delineado e posto em prática pelos Jesuítas, numa rede de escola da Catalunha, apresenta-se teoricamente, como uma mudança disruptiva capaz de responder aos constrangimentos e problemas da presente “escola das incertezas” (Canário, 2005) que caracteriza o nosso sistema educativo.

Ainda que, as fundações desta renovada *Ratio Studiorum* não sejam originais, o caminho escolhido aponta para a construção de uma escola mais democrática, justa e ajustada que inclua e chegue a todos os alunos, desenhando um projeto vital para todos e cada aluno. De forma a apreender e compreender o trabalho desenvolvido pelos Jesuítas da Catalunha, este trabalho tem como objetivo estudar como e se esta nova “gramática escolar” (Tyack & Tobin, 1994) pode ser uma eventual alternativa ao modelo educativo.

De forma a compreender como é que o *Projeto Horizonte 2020* foi preparado, apreendido, vivido e sentido por todos os envolvidos, nesta investigação será utilizada uma pesquisa do tipo qualitativo recorrendo a uma metodologia naturalista e etnográfica que permitirá uma compreensão mais profunda e abrangente das realidades antropológicas e contextuais que se pretende estudar. Seguir-se-á uma estratégia mista e multimodal, usando para tal, a revisão documental, a observação, a entrevista e o *focus group* como instrumentos de recolha da informação

Palavras-chave: Jesuítas, projeto vital, mudança, gramática escolar.

#### **Abstract**

In a world where uncertainty, anxiety, “liquidity” (Bauman) and the consumerism “disappointment” (Lipovetsky) grows everyday, school, as a matrix institution, has shown little ability to cope with all transformations and difficulties that forged the new postmodern societies.

The *Project Horizon 2020* designed and put into practice by the Jesuits in a network of schools in Catalonia, emerges, theoretically as a disruptive change intended to be an answer to the constraints and problems of the present “school of uncertainties” (Canário, 2005) which embodies our education system.

Although the foundations of this renovated *Ratio Studiorum* aren't original, the chosen path aims to construct a more democratic, just and adjusted school that embraces and reaches to all students by designing a vital project for each and every student. In order to apprehend and understand the work developed by the Jesuits in Catalonia, this work intends to study how and if this new “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994) can be one possible alternative to the actual educational model.

In order to understand how the *Project Horizon 2020* was prepared, apprehended, lived and felt by all people involved in it, this investigation will use a qualitative research resorting to a naturalistic and ethnographic methodology which will enable a more profound and broad understanding of the anthropological and contextual realities intended to be studied. A mixed and multimodal strategy will

be followed, using for this purpose documentary research, observation, interviews and *focus groups* as the privileged instruments to collect data.

Keywords: Jesuits, life project, change, grammar of schooling

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O A escola acarreta uma série de imagens e esquemas de percepção, que acumulam uma carga histórica de significados e valores, entendidas como algo valioso que incorpora tradições, formas de ensinar e de fazer aprender. Contemplada como motor para a realização de visões utópicas sobre o destino do ser humano e da sociedade, a escola e a educação, por ela veiculada, é o que nos move e nos faz avançar como indivíduos. Todavia, a escola, as suas narrativas e o seu paradigma teleológico estão postos em causa, pela sua aparente inércia e incapacidade de dar respostas aos novos problemas e desafios.

A escola sempre associada à ideia de progresso parece-nos, hoje, uma ideia esvaziada de sentido. Olhando para todo o processo de desenvolvimento da cultura e da gramática escolar podemos questionar-nos se houve de facto um progresso ou se pela aparente incapacidade de mudar, a escola terá entrado num estado de obsolescência. Tal como realça Bolívar (Alves, et al., 2016, p.7) “a forma escolar, que configurou a gramática básica da escolarização, herdada da modernidade, aumenta progressivamente os seus deficits, vividos quotidianamente por alunos e professores”.<sup>1</sup>

Começamos este ponto pela definição do conceito de gramática escolar, que segundo Tyack & Tobin (1994) corresponde a um conjunto “de estruturas e regras regulares que organizam o trabalho das instituições”<sup>2</sup>(p.454). Dito de outra forma, é a engenharia com que as organizações escolares se pautam, a maneira como organizam os alunos, os tempos e os espaços. De salientar que a gramática tradicional, anteriormente extremamente útil para a legitimação da escola, já não consegue responder às necessidades e aos desafios atuais.

Azevedo (2000, p. 386), por exemplo, sublinha os limites e os constrangimentos do modelo moderno dos sistemas educativos, apontando alguns dos sintomas que contaminam o modelo escolar, dando continuidade à enfermidade educativa da gramática e dos sistemas escolares:

- a) Um favorecimento da quantidade em prol da qualidade;
- b) Uma rigidez e uma parca flexibilidade institucional face ao aumento da heterogeneidade da população escolar massificada;
- c) A continuidade da exclusão de uma franja da população motivada pelo insucesso e abandono da escola;
- d) A continuação de um tipo de escola/fábrica de cariz taylorista que seleciona os melhores e exclui os que não acompanham a linha de montagem e onde o aluno não passa de um número e um produto, valendo pelas notas finais no final do percurso;
- e) A continuidade de um ensino de tipo expositivo e de transmissão de informação em massa;
- f) A continuidade num percurso académico que deixou de ter uma garantia de emprego;
- g) A imposição de uma racionalidade económica face a uma imprevisibilidade socioprofissional que tomou como refém os sistemas educativos.

Pelo peso que tem e pelas resistências que levanta, esta gramática tem sido muito pouco aberta à mudança, não obstante, o reconhecimento desta urgente necessidade. Na verdade, a “continuidade na gramática escolar tem frustrado gerações de reformadores que procuraram mudar estas formas organizacionais estandardizadas”<sup>3</sup> (Tyack & Tobin, 1994, p. 454).

---

<sup>1</sup> “la forma escolar, que ha configurado la gramática básica de la escolarización, heredada de la modernidad, acrecienta progresivamente sus deficits, vividos cotidianamente por alumnos y profesores”.

<sup>2</sup> “regular structures and rules that organize the work of institutions”

<sup>3</sup> “continuity in the grammar of instruction has frustrated generations of reformers who have sought to change these standadized organization forms”

Hargreaves et al. (2005, p. vii) salientam o discurso político que gravita em torno deste tópico de mudança, continuamente integrado em qualquer agenda política. Mas, a verdade é que as mudanças e como estas se processam efetivamente escapam à compreensão da maioria. Embora tenha havido algumas mudanças, “uma das queixas mais recorrentes sobre a educação pública é o fato (...) de parecer incapaz de se libertar da sua ‘gramática’ básica de turmas, disciplinas, ensino isolado, etc. que foi estabelecida há já muitas décadas”<sup>4</sup> (Hargreaves et al., 2005, p. 5).

Desde sempre as variadas tentativas e propostas de mudança “se defrontaram com adversários resolutos, logo, prontos para denunciar a baixa de nível do ensino e para a caricaturar sem limites” (Perrenoud, 1995, p. 19) e assim, na grande maioria dos casos, a pedagogia continua a não ser verdadeiramente diferenciada, os métodos continuam a não ser ativos nem se trabalha por projetos. Hargreaves et al. (2005, p. 28) vai mais longe e afirma que, em alguns países, houve mesmo um reforço da “gramática” escolar tradicional por “obediência” a critérios puramente económicos.

Assim sendo, o aluno continua a ser um receptáculo de informação não encontrando sentido no trabalho que desenvolve. Na verdade fazer “*um bom trabalho na escola, é fazer bem um trabalho que não se escolheu e pelo qual não se tem necessariamente muito interesse*” (Perrenoud, 1995, p. 69).

Esta construção de sentido, tal como refere Perrenoud (1995, p. 19) não é feita de forma *ad hoc* ou dada, mas antes construída “a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e representações, (...) em situação, numa interação e numa relação.” que são pilares do projeto Horizonte 2020, onde o aluno é autor do seu projeto vital.

Este ofício é da responsabilidade do aluno mas também dos professores que o acompanham. Desta forma, passaríamos de “uma imagem de um *saber transmitido* através do discurso magistral (...) para a imagem de um *saber construído* através de uma actividade disciplinada, um trabalho.” (Perrenoud, 1995, p. 47).

Assim, tal como refere Bolívar (Alves, et al., 2016, p.11), é necessário questionar o formato organizacional da escola moderna, desnaturalizando-o, explorando “as margens do modelo organizacional estabelecido, onde outros espaços e tempos são necessários tanto para incrementar o êxito educativo como para a aprendizagem docente.”<sup>5</sup>

O projeto Horizonte 2020, tal como o nome indica, é o que nós vemos, o que nunca sai do nosso olhar. É a utopia, não “como uma visão aporística de uma realidade totalmente configurada a partir de um modelo definitivo, mas como uma pulsão criticamente sustentada que vai iluminando os nossos passos” (Sacristán, 2003, p. 12). É o que nos faz reacreditar num progresso sem idolatria do futuro, mas como um processo de avanço, consciente dos riscos e de fracassos. Uma utopia que não se torne estática nem como uma fatalidade a seguir, mas antes que afirmem o seu valor, pois “só elas conseguem expandir tão maravilhosamente os horizontes imaginativos das potencialidades humanas” (Berlin, 1992 cit. in Sacristán, 2003, p. 14).

O progresso não está garantido à partida nem tão pouco se trata de um processo contínuo mas, como sustentamos na nossa grande questão, o progresso é “algo disruptivo, equivalente a uma utopia não mitificada, uma vez que depende das opções que são tomadas num dado momento” (Sacristán, 2003, p. 14). O progresso é frágil e pode desaparecer. No entanto, também pode contribuir para a mudança. Assim, o que pretendemos saber é se as opções tomadas pelos Jesuítas, neste momento do nosso *continuum* histórico, podem refletir-se numa nova gramática pedagógica e organizativa, numa melhor e maior aprendizagem, numa vida escolar mais significativa e mais humanizada que contribua, efetivamente, para a felicidade de quem dela faz parte, ao apresentar-se como um processo disruptivo.

## 1.1 Identificação, delimitação e dimensões do objeto de estudo

Este trabalho tem como objeto de estudo a rede de escolas que implementaram o *Projeto Horizonte 2020*. Tratam-se de oito escolas que adoptaram a designação *Jesuítas* e que estão sob o governo da Fundação Jesuítas Educação (JE) criada pelos colégios dos Jesuítas da Catalunha e pela Província da Companhia de Jesus.

<sup>4</sup> “one of the recurring complaints about public education is that (...)it seems unable to break free of its basic "grammar" of classes, subjects, isolated teaching, etc. that was laid down many decades ago.

<sup>5</sup> “las márgenes del modelo organizacional establecido, donde otros espacios y tempos son necesarios tanto para incrementar el éxito educativo como para el aprendizaje docente.”

Estes criaram dois projetos-piloto. A Nova Etapa Intermédia (NEI) e o Modelo Pedagógico na Etapa Infantil (MOPI), que arrancaram nos anos letivos 2014/2015. O NEI foi implementado em três escolas e o MOPI em quatro. Assim, serão nestas escolas que o presente projeto se debruçará mais, não obstante o contributo das restantes que fazem parte da rede JE.

Através desta investigação pretende-se estudar as seguintes dimensões:

- i. Mudanças organizacionais efetuadas;
- ii. Estratégias desenhadas e seguidas na implementação do projeto;
- iii. Principais características do “novo” modelo pedagógico e organizacional;
- iv. Percepções de todos os participantes relativamente a essa mudança.

## 1.2 Problema de investigação, questão, subquestões e objetivos

O problema central deste projeto é o Modelo da Escola Moderna que se encontra esgotado, não respondendo às necessidades da sociedade contemporânea.

Questão de investigação: A reorganização do modelo escolar, levado a cabo pelo Projeto Horizonte 2020, tem sido percebido como uma mais valia para as aprendizagens. Encarado como um processo disruptivo, responderá este projeto melhor às necessidades vitais dos alunos – de todos e de cada um?

**Tabela 1**

Objetivos e linhas de investigação	Subquestões
1) Preparação e implementação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que variáveis organizacionais foram alteradas e modificadas para a implementação do projeto?</li> <li>- Como é que as variáveis organizacionais forma alteradas e modificadas para a implementação do projeto?</li> <li>- Qual a percepção das lideranças sobre o processo de mudança levado a cabo pelo projeto?</li> <li>- Qual a percepção das lideranças sobre a importância do seu contributo em todo o processo?</li> <li>- Qual a percepção dos professores relativamente ao processo de mudança levado a cabo pelo Horizonte 2020?</li> <li>- Qual a percepção dos professores relativamente à sua preparação para a mudança que o projeto implementou?</li> <li>- Qual a percepção dos alunos e encarregados de educação relativamente à sua preparação e participação na mudança que o projeto implementou?</li> <li>- Qual o papel desempenhado pela universidade na preparação e na implementação do Horizonte 2020?</li> </ul>
2) Funcionamento do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como funciona a gramática escolar implementada pelo projeto?</li> <li>- Qual a percepção dos professores relativamente à sua ação pedagógica no projeto Horizonte 2020?</li> <li>- Quais as principais características, para os professores, do “novo” modelo de trabalho pedagógico realizado no Horizonte 2020?</li> <li>- Qual a percepção dos diretores, professores, alunos e encarregados de educação relativamente ao funcionamento do projeto?</li> <li>- Que papel desempenha a universidade que acompanha o projeto, no que diz respeito ao funcionamento do Horizonte 2020?</li> </ul>

3) Percepções dos resultados	- Qual a percepção que os pais, alunos, professores, diretores e professores universitários têm sobre as consequências deste novo modelo de organização escolar?
------------------------------	--

## 2 METODOLOGIA

Sendo a investigação “renovação do saber e a descoberta de respostas para os desafios e interrogações do futuro” (Amado, 2014, p.11), pretendemos que esta investigação procure “‘explicar’ e ‘compreender’ a complexidade e multireferencialidade dos fenómenos educativos, e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao dispor da prática” (Amado, 2014, p.27).

### 2.1 Uma investigação do tipo qualitativo

Pelas suas características metodológicas “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve” (Amado, 2014, p.41), que nos permitirá aceder a uma compreensão mais ampla recorrendo, como tal, a processos inferenciais e indutivos, característicos do paradigma fenomenológico-interpretativo.

### 2.2 Estratégias de Investigação

#### 2.2.1 Estratégia mista/multimodal – racionalidade complexa

A escolha deste paradigma, permitir-nos-á a aceder a “fenómenos tal como são percebidos e manifestados” (Amado, 2014, p.41). Como tal, a estratégia delineada será uma estratégia mista/multimodal pois serão combinados e integrados vários métodos, que possibilitem a aproximação a uma “*racionalidade complexa*, capaz de dar conta das transformações, incertezas e contradições inerentes à realidade em geral e aos diferentes aspetos que dela pretendemos estudar” (Amado, 2014, p. 62), pois aqui jogam duas forças, que muitas vezes, se confrontam: a realidade objetiva com a percepção subjetiva.

#### 2.2.2 Estudo de caso

A dimensão do projeto, pelas suas características intrínsecas e eminentemente contextuais, determina a que se empreenda a tarefa de um estudo de caso, nas suas várias manifestações, já que “a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.) e, por outro lado, o objetivo de explicar/ compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado, 2014, p. 143). Por outras palavras, pretendemos “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74) no Horizonte 2020.

#### 2.2.3 Investigação naturalista e etnográfica

O objetivo da investigação segue uma linha exegética naturalista e etnográfica, pois “o objeto da etnografia é a cultura de um determinado grupo, e o objetivo principal da etnografia é a descrição e interpretação dessa cultura” (Amado, 2014, p. 146), que possibilita uma compreensão aprofundada da subjetividade dos fenómenos e das vivências que ocorrem nesses espaços, levadas a cabo pelos atores que neles circulam e vivem.

Assim, valorizaremos “as perspetivas epistemológicas e metodológicas congruentes com as abordagens à investigação em educação que privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a construção dos contextos de ação e das ordens locais, a caracterização das relações de poder, às lógicas de ação, as culturas organizacionais e profissionais e as construções identitárias” (Afonso, 2014, p.13).



### 2.3 Técnicas de investigação e instrumentos de recolha

De modo a alcançar os objetivos desta investigação, selecionamos os seguintes instrumentos de recolha de informação: a revisão documental, a observação, a entrevista e o *focus group*, com a convicção que serão os instrumentos mais adequados às nossas necessidades operacionais, de modo a obter a melhor informação possível para responder às questões de investigação.

Quanto às entrevistas, os focus group e os inquéritos terão como destinatários os seguintes atores:

**Tabela 2**

Instrumentos de recolha	Destinatários
Entrevista	Diretores e Professores da Universidade
<i>Focus group</i>	Professores e alunos

A técnica da observação foi escolhida para concretizar este projeto, por ser “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2014, p.98). Esta será um elemento chave para o sucesso desta investigação pois acreditamos que só com o contacto direto com o objeto de estudo é que se iluminará todo o percurso deste estudo, “possibilitando uma compreensão profunda, enraizada na subjetividade dos atores (professores e alunos), dos mais diversos aspetos da ‘vida’ nesses espaços” (Amado, 2014, p.168). Optar-se-á por uma observação participante já que “tem como princípio a necessidade do pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (Amado, 2014, p.153), num sentido flexível (e não rígido) já que se vai desenvolvendo ao longo da investigação ganhando, assim, um carácter aberto e imprevisível.

## 3 CONCLUSÃO

Com este projeto de investigação pretende-se, ao longo dos próximos anos, estudar a génese, o desenvolvimento, as mudanças e os resultados de um projeto que nasce da vontade de voltar a chamar os alunos à escola e de os tornar produtores do seu próprio conhecimento e projeto de vida. Intenta-se que este trabalho surja não como mais uma promessa do que deve ser feito, mas antes do que se pode fazer, que se apresente como um exemplo sistémico e contagiante não normativo ou prescritivo, mas antes como uma possível alternativa inspiradora e fecundante de outras vontades, noutros contextos e com outras essências humanas.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Alves, J. M., Formosinho, J., Verdasca, J. (2016). *Nova organização pedagógica da escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bauman, Z. (2012). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. (2005). *Extending Educational Change - International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G. (2003). Educar e conviver na cultura global. Porto: Edições Asa

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change?  
American Education Research Journal, 31(3), 453-479

## A PLANIFICAÇÃO NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Susana Santos<sup>1</sup>, Ana Paula Cardoso<sup>2</sup>, Carla Lacerda<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL),  
susanamartins.tdl@gmail.com*

<sup>2</sup>*Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL), a.p.cardoso@esev.ipv.pt*

<sup>3</sup>*Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL), clacerda@esev.ipv.pt*

### Resumo

A planificação acompanha toda e qualquer tarefa de um professor e, nessa medida, considerou-se relevante trazer à análise a presente proposta de comunicação, que pretende partilhar os resultados de um estudo empírico, que tem como objetivo analisar as perceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem.

Para sustentar este trabalho foi realizada uma investigação de carácter descritivo (Fortin, 1999), com recurso ao inquérito por questionário, que foi elaborado para o efeito com base na revisão teórica efetuada. O mesmo foi aplicado a sessenta e quatro professores de quatro agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

Através da análise dos dados recolhidos é possível concluir que a planificação é encarada como uma das mais importantes tarefas do trabalho do professor do 1.º CEB, devendo ser realizada ao longo de toda a prática profissional e em colaboração com outros professores. Todas as componentes curriculares da planificação são consideradas importantes para o trabalho docente, tendo em vista o sucesso da ação pedagógica.

Em virtude de a formação relativa à planificação estar inserida no plano de estudos de qualquer estudante na área da docência, os professores passam por um processo formativo no que respeita às questões da planificação. Relativamente às práticas de planificação realizadas pelos professores, estes, em geral, afirmam que realizam todos os tipos de planos curriculares (plano anual, periódico, mensal, semanal e diário), embora a frequência de realização dos planos anuais seja maior.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, planificação, professores, processo de ensino-aprendizagem, Prática de Ensino Supervisionada.

### Abstract

Planning accompanies any teacher's task and to that extent analysing this communication proposal was considered important. Its aim is to share the results of an empirical study, intended to analyse the perceptions of teachers of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) [1st four years of schooling] with regards to planning the teaching-learning process.

This work is based on a descriptive study carried out (Fortin, 1999) using a survey questionnaire, which was founded on a theoretical review. The questionnaire was applied to sixty-four teachers from four groups of Viseu district schools (Portugal).

Through data analysis it is possible to conclude that planning is considered one of the most important 1st CEB school teacher's tasks. It should be done throughout the teacher's professional practice and in collaboration with other teachers. All the curricular elements of planning are regarded as important for teaching work, with a view to the success of pedagogical action.

Bearing in mind that planning is part of any student curriculum in an educational course, teachers have to go through a training process in terms of planning. Relatively to planning practices carried out by teachers, they state, in general, that they develop all types of curricular plans (annual, periodic, monthly, weekly and daily plans), although the frequency of annual plans is higher.

Key words: 1st Cycle of Basic Education, planning, teachers, teaching-learning process, Supervised Teaching Practice.

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, é frequente observar o cidadão comum a planificar, ou seja, a pensar com antecedência no que quer fazer e a realizar preparativos que lhe permitam concretizar esse pensar. A planificação constitui um desafio para quem a realiza, legítima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial.

Segundo Bratman (1987), há duas razões importantes que justificam a necessidade do ser humano planificar com antecedência as suas atividades: existir como um ser racional, tendo a tendência de refletir sobre o que faz; coordenar as suas atividades com as dos outros, porque vive em grupo e tem de se relacionar com outras pessoas. Para além destes aspetos, a planificação também orienta as pessoas nas suas vidas, auxiliando na resolução de problemas e na reflexão de todos os seus atos.

A planificação assume grande importância na prática profissional. De acordo com Cortesão (1993), ela exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades.

Ao querer desenvolver competências nos alunos, o professor precisa de antecipar, no campo da reflexão, a forma como as conseguirá promover. No entanto, não deve ficar-se pelo plano das ideias, das conjecturas, das estratégias mentais, deve, após esse processo, elaborar a sua planificação. Através da reflexão são encontrados os pontos fortes e fracos da ação e com a planificação é possível organizar essa mesma ação, como garantia de êxito. Algumas qualidades contribuem para um bom plano: “a coerência, a sequência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão e a riqueza” (Cortesão, 1993, p. 94).

A planificação apresenta-se como determinante para o sucesso educativo, uma vez que abarca a reflexão de todos os aspetos da ação (Zabalza, 2003). Segundo este autor, é importante refletir sobre algumas questões, como “o que se pretende planificar?”, “o que se deve ter em conta quando se planifica?”, “o que se faz quando se planifica?”, ou “o que pode influenciar a planificação?”. Todas estas questões são cruciais na planificação, visto que definem o quê, porquê, como e quando esta deve ocorrer.

Nas palavras de Zabalza (2003), planificar consiste em

converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (pp. 47-48).

Para Clark e Lampert (1986, citado por Arends, 2008), a planificação do professor é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (p.44). Neste contexto, os autores especificam que:

nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares. Outras funções da planificação do professor incluem a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários diários, semestrais e trimestrais, a compreensão de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos (p.44).

A planificação permite, pois, aplicar os programas escolares, desenvolvendo-os e adaptando-os aos cenários de ensino (Januário, 1991). Através da mesma é realizada uma previsão do que vai acontecer, pondo em prática os referidos programas. Mas, para além disso, é através da planificação que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem. Quando o professor planifica ele desconstrói o currículo e adapta-o ao meio/comunidade envolvente. É na fase de planificação que são maioritariamente tomadas as decisões, são estabelecidos os objetivos, as atividades, os tempos para realizar as mesmas, os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão necessários, os modos de trabalho dos alunos e a abordagem das áreas (individualmente ou interdisciplinar), são pensados os imprevistos, entre outras coisas.

Para além de servir de guia para as interações com os alunos e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo, a planificação, transmite ao professor uma maior segurança na sua ação pedagógica.

São várias as componentes dos planos curriculares, designadas pelos autores de forma similar. Ribeiro (1998) refere “as finalidades e objetivos, matérias e conteúdos, estratégias e atividades e avaliação” (p.39). Damião (1996), por sua vez, subdivide as componentes em: “os pré-requisitos; os objetivos; os conteúdos; as estratégias de trabalho; as estratégias de avaliação; a gestão do espaço e do tempo; os recursos; o/s grupo/s interveniente/s; e o espaço para anotações” (p.68).

A planificação é uma tarefa fundamental e constitui um desafio para o professor. Desde que iniciámos a nossa formação, fomos ao encontro deste conceito, sem termos presente a sua definição; no decurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, confrontámo-nos, na prática, com a necessidade de realizar planificações para os contextos de estágio. Foi aí que percebemos melhor o significado deste conceito e todas as derivações do mesmo e surgiu a motivação para abordar a questão central desta investigação: “Qual é a perceção dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem?”.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Tipo de investigação

O presente estudo tem como finalidade perceber qual é a perceção dos professores do 1.º CEB relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem. Em termos mais específicos, este visa: *i)* analisar a opinião dos professores do 1.º CEB sobre aspetos fundamentais da planificação; *ii)* determinar a frequência de realização dos planos curriculares (anual, periódico, mensal, semanal e diário); *iii)* conhecer a formação dos professores no âmbito do saber respeitante às questões da planificação; *iv)* averiguar o grau de dificuldade dos professores na realização dos planos curriculares; *v)* saber o que os professores mais valorizam nas componentes da planificação; *vi)* averiguar a utilidade dos diversos planos na perspetiva dos professores.

Em termos empíricos, foi realizada uma investigação de carácter descritivo simples, através de um inquérito por questionário. Segundo Fortin (2003), o estudo descritivo apresenta como objetivo primordial “discriminar os fatores determinantes ou conceitos que, eventualmente, possam estar relacionados com o fenómeno em estudo” (p.162).

A investigação enquadra-se no âmbito do paradigma quantitativo, cujo objetivo fundamental é a “obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas, pelo que podem ser utilizadas diversas técnicas para sumariar, de forma numérica, muitas vezes grandes quantidades de informação” (Vieira, 1995, pp.73-74).

### 2.2 Participantes e sua caracterização

Esta investigação teve como população alvo os professores do 1.º CEB, de agrupamentos de escolas do distrito de Viseu, onde foi recolhida a informação. Esta escolha deve-se ao facto de este distrito ser o local de realização da prática de ensino supervisionada do mestrado que frequentámos.

Inicialmente, definimos como população acessível os professores do 1.º CEB do concelho de Tondela. Porém, em virtude do número reduzido de respostas, acabámos por alargar a recolha de dados a outros concelhos (Vouzela e S. Pedro do Sul). Trata-se, por conseguinte, de uma amostra por conveniência (Hill & Hill, 2000) que foi escolhida pela facilidade de acesso aos inquiridos.

A amostra é constituída por 64 professores: 12 do Agrupamento de Escolas de Tondela – Tomaz Ribeiro (18,8%); 23 do Agrupamento de Escolas de Tondela – Cândido Figueiredo (35,9%); 15 do Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa (23,4%); 14 do Agrupamento de Escolas de Vouzela (21,9%).

Dos docentes inquiridos, 8 (12,5%) são do sexo masculino e 56 (87,5%) do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 30 e os 61 anos, tendo mais de metade dos professores (51,6%) 47 ou mais anos. Os restantes professores (48,4%) apresentam idade igual ou inferior a 46 anos. A idade média é 47,78 anos e o desvio padrão é de 6,698.

O tempo de serviço dos professores está compreendido entre os 7 e os 36 anos, sendo que mais de metade dos professores (53,1%) possui 21 ou mais anos de experiência docente, e os restantes

professores (46,9%) possuem 20 ou menos anos. A maioria dos professores (84,4%) tem a licenciatura. Apenas 4 (6,2%) têm o bacharelato e 6 (9,4%) possuem o mestrado.

### 2.3 Técnicas e instrumento de pesquisa

Para a obtenção dos dados necessários ao estudo, recorremos ao inquérito por questionário. O instrumento elaborado apresenta vários tipos de perguntas: na parte I, questões de facto, referentes aos dados de caracterização sociodemográfica dos inquiridos; na parte II, perguntas de ação relativas às práticas dos professores e perguntas de opinião, que remetem para as percepções dos mesmos. Predominam as questões fechadas, existindo apenas duas questões mistas e uma de resposta aberta, para que o inquirido possa responder livremente (Ghiglione & Matalon, 1993).

Na elaboração do questionário, seguimos os passos propostos por Borg e Gall (1989, p.423): 1) definir o problema e os objetivos da pesquisa; 2) selecionar a amostra; 3) redigir os itens; 4) construir o questionário; 5) realizar o pré-teste; 6) preparar a carta de apresentação; 7) enviar o questionário; e 8) enviar o(s) *follow-up*. Apenas o último passo não foi posto em prática, por não ser pertinente para este estudo.

De destacar, neste âmbito, a fase do pré-teste, que se reveste de grande importância pois “é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.172). Assim, foi realizado um pré-teste a um conjunto reduzido de professores do 1.º CEB, que não faziam parte da amostra. O pré-teste permitiu concluir que este estava bem elaborado e perceptível, indo ao encontro do pretendido.

### 2.4 Procedimento

Para a concretização deste estudo foi necessário realizar várias diligências, como o pedido de monitorização do inquérito à Direção Geral da Educação (DGE) e o pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos visados.

Depois de finalizado, o questionário foi enviado à DGE, com o objetivo de ser aprovado e autorizada a sua aplicação em meio escolar aos professores do 1.º CEB. Este foi deferido nos seguintes termos: “o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos”.

De seguida, foram pedidas autorizações à Direção dos Agrupamentos de Escolas, através de uma carta, para a aplicação do questionário aos professores. Este pedido teve em vista obter permissão para a realização do estudo empírico, sendo explicado em que consistia o projeto de investigação, bem como as suas finalidades. Depois de obtida a autorização, os próprios agrupamentos mostraram-se disponíveis para distribuir os questionários aos professores e, mais tarde, os recolher.

### 2.5 Análise e tratamento de dados

Finda a recolha de dados, seguiu-se a fase de sistematização, análise e interpretação dos mesmos, de forma a podermos analisá-los e extrair as devidas conclusões. Para a análise estatística dos dados quantitativos, foi utilizado o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 22. Depois de introduzidos os dados no programa, foram extraídas as estatísticas descritivas (frequências absolutas e frequências relativas percentuais, médias e desvios-padrão, entre outros), que permitiram resumir e descrever o conjunto dos dados obtidos.

Para a análise dos dados da questão de resposta aberta, recorremos à análise de conteúdo (Bardin, 2004), “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 37).

## 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

### ❖ Opinião dos professores relativamente à planificação

Analisando a opinião dos professores sobre aspetos fundamentais da planificação, constata-se, em termos gerais, um maior grau de concordância com a afirmação “a planificação é relevante quando o

professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem” (96,9%), seguindo-se as afirmações “a planificação permite articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos” e “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”, ambas com 92,1% de concordância. Por outro lado, com maior grau de discordância surge a afirmação “a planificação só deve ocorrer quando o professor está em contexto de formação” (92,2%), seguindo-se a asserção “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas” (82,8%).

Analisando de modo mais específico algumas das afirmações apresentadas, os professores referem que concordam ou concordam totalmente (96,9%) que a “planificação é relevante quando o professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem”, sendo “uma das mais importantes tarefas do professor” (75,0%). Esta opinião vai ao encontro do preconizado pelos autores de referência, como Roldão (2009), que menciona que para o processo de ensino-aprendizagem acontecer é fundamental organizar uma série de elementos, como os conteúdos, as atividades, a avaliação, entre outros, que promovam ativamente a aprendizagem do outro, e também Cortesão (1993), que refere que a planificação docente assume grande importância na prática profissional, no que é ensinado nas escolas, para a construção de uma escola mais eficaz.

Na perspetiva de grande parte dos professores inquiridos, a planificação “permite um melhor controlo do tempo, em sala de aula” (89,1%), bem como “articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos” (92,1%). Este resultado é congruente com a perspetiva de Damião (1996), que refere que a planificação da componente tempo tem como propósito organizar o mesmo de modo mais favorável em cada situação, sendo, segundo Cortesão (1993), uma componente fundamental da planificação. Já quanto ao facto de permitir articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos, a opinião maioritária dos professores está em consonância com o que afirma Januário (1996). Para este autor, a planificação permite aplicar os programas escolares desenvolvendo-os e adaptando-os às condições do cenário de ensino.

Também existe grande concordância dos inquiridos (92,1%) quando questionados se “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”, indo ao encontro da perspetiva de Roldão (2007), quando refere que a planificação é um dos momentos do trabalho colaborativo do professor.

Os docentes estão, ainda, maioritariamente (84,4%) de acordo quando se refere que “o plano de aula é importante enquanto apoio ao desempenho dos professores na sala de aula”, sendo este “relevante para as aprendizagens dos alunos” (59,4%). Deste modo, a opinião dos professores confirma a tese de Arends (2008), que declara que o plano de aula esquematiza tudo o que o professor necessita para uma aula de sucesso, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Por outro lado, os professores referem discordar, ou discordar totalmente (51,6%), da afirmação de que “a planificação deve sempre ser assumida como um ato individual do professor”, indo ao encontro do que é preconizado por Roldão (2007). Discordam ainda que “a planificação só deva ocorrer quando o professor está em contexto de formação”, o que é coerente com a ideia de que a planificação é importante em qualquer fase da carreira do professor, desde o professor principiante ao professor experiente (Arends, 2008).

Maioritariamente refutada pelos docentes inquiridos (82,8%) foi a afirmação de que “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas”. Esta opinião está em consonância com a ideia de que o professor deve, ao longo da sua carreira, estar em constante formação para que acompanhe as mudanças no ensino e da cultura em que está inserido.

A maioria dos docentes questionados (70,2%) discorda também da afirmação, “a planificação envolve um conjunto de saberes nem sempre conhecidos pelos professores”, indo ao encontro do preceituado no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, onde é referido que, durante a formação inicial, os professores têm experiências de planificação. Os professores discordam (40,6%) também da afirmação “a planificação permite prevenir a ocorrência de imprevistos na sala de aula”, o que corresponde ao defendido por Proença (1990), ou seja, apesar de se poder fazer algumas previsões, não é possível prever todos os acontecimentos de uma aula.

#### ❖ **Frequência de realização de planos curriculares**

Como se pode observar na Tabela 1, todos os planos (os anuais, os periódicos, os mensais, os semanais e os diários) são, maioritariamente, realizados sempre, sendo os planos anuais os que

apresentam maior percentagem de resposta (82,8%) e os semanais menor (51,6%); ainda assim mais de metade dos professores afirma que os concretizam sempre. Este resultado contraria Arends (2008) quando refere que os planos diários são os planos a que os professores dedicam mais tempo.

**Tabela 1. Frequência de realização dos planos curriculares**

Frequência Planos Curriculares	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Planos anuais	-	-	2	3,1	6	9,4	3	4,7	53	82,8
Planos periódicos	4	6,3	2	3,1	10	15,6	10	15,6	38	59,4
Planos mensais	1	1,6	1	1,6	6	9,4	14	21,8	42	65,6
Planos semanais	6	9,4	3	4,7	13	20,3	9	14,0	33	51,6
Planos diários	-	-	3	4,7	11	17,2	11	17,2	39	60,9

#### ❖ Formação no âmbito da planificação

Quanto à avaliação da formação para a elaboração dos planos curriculares, constatou-se que, para qualquer um dos planos mencionados, a maioria dos professores inquiridos considera que a sua formação é boa (mais de 40%), ou muito boa (mais de 23%). Tal revela que a formação inicial dos professores terá, na perspetiva dos docentes, capacitado para a planificação.

De salientar ainda que mais de metade dos professores inquiridos (62,5%), ao longo da sua formação contínua, não frequentou ações que abordam questões da planificação. No entanto, os que responderam de modo afirmativo, em geral, admitem ter frequentado ações sobre temas não específicos da planificação, mas que abordam aspetos da mesma (Português, Matemática, Ciências, Ensino Experimental das Ciências, Tecnologias da Informação e Comunicação, etc.). Consideram ainda que estas deram um bom (54,2%), ou muito bom (37,5%) contributo para as questões da planificação. Não obstante, uma vez que, segundo os inquiridos, as formações ajudam os professores na planificação, consideramos que estes deveriam procurar frequentar formações relativas ao tema.

A grande maioria dos docentes afirma que obteve conhecimento referente à planificação através da formação académica (96,3%), uma menor percentagem por meio de ações de formação científico-pedagógicas (37,5%), de pesquisas (43,8%) e por intermédio de colegas (35,9%). A análise dos dados desta questão sugere que existem vários meios, acessíveis aos professores, para aprofundar o conhecimento relativo à planificação.

#### ❖ Grau de dificuldade na realização dos planos curriculares

A esmagadora maioria dos professores (87,4%) admite possuir um grau razoável ou bom de conhecimento sobre o processo de planificação. A maior parte dos professores considera que o grau de dificuldade na realização de qualquer um dos planos (anual, periódico, mensal, semanal e diário) é baixo e nenhum professor o considera “muito alto”.

Tal evidencia que, ao longo do seu percurso profissional, os docentes foram alcançando conhecimento relativo à planificação, por diversos meios, como já foi evidenciado, o que poderá contribuir para a afirmação de poucas dificuldades na realização dos planos.

#### ❖ Relevância atribuída às diferentes componentes da planificação

A planificação traduz-se num articulado de componentes essenciais à organização do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os dados obtidos, as estratégias/tarefas/atividades/experiências são a componente que os professores consideram com maior grau de importância (48,4%), seguindo-se os objetivos (42,2%), os conteúdos (40,6%), a



avaliação (37,5%), os recursos/materiais (20,4%) e, por fim, a componente tempo (17,2%) (cf. Tabela 2).

Apesar de nenhum professor avaliar qualquer uma destas componentes como não importantes, atribuem-lhes uma relevância desigual, o que contraria a perspectiva dos especialistas que atribuem a todas as componentes um idêntico grau de importância, pois todas elas contribuem para uma aula bem-sucedida. Faltando uma das componentes o processo de ensino-aprendizagem fica incompleto.

**Tabela 2. Grau de importância atribuída às componentes da planificação**

Importância Componentes	Nada importante		Pouco importante		Importante		Bastante importante		Muito importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conteúdos	-	-	-	-	23	35,9	15	23,5	26	40,6
Objetivos	-	-	-	-	16	25,0	21	32,8	27	42,2
Estratégias/Tarefas/ Atividades/Experiências	-	-	1	1,6	8	12,5	24	37,5	31	48,4
Avaliação	-	-	2	3,1	18	28,1	20	31,3	24	37,5
Recursos/Materiais	-	-	2	3,1	26	40,6	23	35,9	13	20,4
Tempo	-	-	5	7,8	22	34,4	26	40,6	11	17,2

❖ **Utilidade dos diversos planos curriculares na perspectiva dos professores**

No que concerne à utilidade dos três planos curriculares apresentados – o Plano de Turma, o Plano de Acompanhamento Pedagógico e o Programa Educativo Individual – todos eles são considerados, em geral, úteis ou bastante úteis na ação pedagógica (cf. Tabela 3). Caso fosse dada a possibilidade aos docentes de os manter, ou não, os dados sugerem que todos os planos seriam mantidos, com destaque para o Programa Educativo Individual (92,2%), que reúne um maior grau de concordância.

**Tabela 3. Utilidade dos planos curriculares na ação pedagógica**

Utilidade Planos Curriculares	Sem utilidade		Pouco útil		Útil		Bastante útil		Muito útil		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Plano de Turma	4	6,3	9	14,0	32	50,0	14	21,9	5	7,8	-	-
Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)	2	3,1	6	9,4	36	56,2	16	25,0	4	6,3	-	-
Programa Educativo Individual (PEI)	-	-	1	1,6	30	46,9	23	35,9	9	14,1	1	1,6

Na realidade, todos estes planos têm o seu papel no sistema educativo, sendo importantes no seu âmbito, como é possível verificar nos documentos legais, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro e Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, respetivamente.

## 4 CONCLUSÃO

A análise dos dados possibilitou-nos chegar a diversas conclusões, que corroboram, em geral, o parecer dos especialistas neste domínio. Podemos concluir que a planificação é considerada uma das mais importantes tarefas do trabalho do professor do 1.º CEB, indo ao encontro da preocupação que estes demonstram com o processo de ensino-aprendizagem, permitindo articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos. Realizada em grupo, a planificação contribui para as práticas colaborativas dos professores que podem assim partilhar conhecimentos e experiências de modo a enriquecer a sua ação pedagógica, não devendo, pois, ser assumida como um ato individual.

Os docentes consideram que a planificação não se deve restringir aos professores com pouca experiência profissional, uma vez que os professores com muita experiência também necessitam de planificar as suas atividades letivas, como afirmam maioritariamente. Esta não deve ocorrer apenas quando o professor se encontra em contexto de formação, mas ao longo da sua carreira, uma vez que o docente deve estar em constante processo de atualização profissional. É ainda importante ressaltar que a formação inicial dos professores envolve saberes respeitantes à planificação, assim, todos deverão estar aptos para tal tarefa.

Constatámos ainda que a planificação permite articular e adequar as aprendizagens que esperam desenvolver nos alunos, no entanto, não permite prevenir todos os possíveis imprevistos. As suas componentes são consideradas todas importantes, embora em grau variável, sendo a componente estratégias/tarefas/atividades/experiências a mais valorizada, logo seguida dos objetivos, conteúdos e avaliação. O tempo e recursos/materiais também são consideradas componentes com alguma importância, mas em menor grau relativamente às primeiras.

Os professores afirmam que realizam todos os tipos de planos (anuais, periódicos, mensais e diários), admitindo que a formação que possuem para a realização de qualquer um deles é boa. O saber necessário à planificação foi adquirido maioritariamente através da formação académica e, em menor grau, através de ações de formação científico-pedagógicas, pesquisas e trocas de informação com colegas. Os docentes que frequentaram ações de formação, abordaram temas relacionados com a planificação, embora não específicos desta. Ainda assim, os sujeitos inquiridos consideram que estas ações lhes deram um bom ou muito bom contributo para as questões da planificação.

Os docentes julgam todos os planos curriculares (Plano de Turma, Plano de Acompanhamento Pedagógico e Programa Educativo Individual) úteis e, caso lhes fosse dada oportunidade de decidir, mantê-los-iam como instrumentos de trabalho, destacando, no entanto, o Programa Educativo Individual.

De salientar que, em virtude do tipo de amostra utilizado e da sua dimensão, não é possível generalizar os dados obtidos à população, isto é, a todos os professores do 1.º CEB dos agrupamentos de escolas do distrito de Viseu. Sugerimos, por isso, a realização de uma investigação com uma amostra mais alargada, de tipo probabilístico, de professores do 1.º CEB dos vários agrupamentos do distrito de Viseu, procurando analisar a relação entre a formação académica e a experiência profissional dos docentes com a perceção que estes têm sobre os vários aspetos da planificação. Seria também interessante realizar uma investigação num outro distrito do país e comparar os resultados com os obtidos neste estudo, a fim de complementar e enriquecer a análise da perceção dos professores sobre a planificação.

## REFERÊNCIAS

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.º ed.). Lisboa: Edições 70.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research*. Nova Iorque: Longman.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós ação. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário da República.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro - regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed). Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Januário, C. (1996). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pacheco, J. (1990). *Planificação didáctica: Uma abordagem prática*. Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário - Universidade do Minho.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/aprender História: Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa* (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.ª ed.). Porto: Edições ASA.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04016/2016. Agradecemos adicionalmente ao Instituto Politécnico de Viseu e ao CI&DETS pelo apoio prestado.

# A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Carla Marques<sup>1</sup>, Ana Paula Cardoso<sup>2</sup>, João Rocha<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL), carla\_m\_762@hotmail.com

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL), a.p.cardoso@esev.ipv.pt

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESEV (PORTUGAL), jorochoa@esev.ipv.pt

## Resumo

Num mundo em constante mudança, em que a especialização dos saberes é cada vez maior, a interdisciplinaridade surge como uma resposta promissora, na medida em que permite a quebra de fronteiras das disciplinas e a articulação dos saberes, proporcionando ao aluno uma visão mais abrangente dos mesmos.

Um dos domínios em que a interdisciplinaridade assume particular relevância, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico é o da Educação Sexual, uma temática multidimensional e abrangente, cujos conteúdos “podem ser interligados, sem artificialidade, com os de Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, da Matemática e das Expressões” (Ministério da Educação e Ministério da Saúde, 2000, p. 72).

Neste contexto, procurámos averiguar se a prática pedagógica interdisciplinar é facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo, nomeadamente no que se refere à temática da Educação Sexual. Em termos empíricos, realizámos uma investigação sobre a própria prática, no âmbito do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade, abordando de forma interdisciplinar três blocos desta temática: hábitos de higiene, diferenças entre o corpo masculino e o feminino e questões de género. Para a recolha de dados, recorremos à observação naturalista e ao registo de notas de campo, bem como ao inquérito por questionário.

Os dados obtidos permitem concluir que a abordagem interdisciplinar da Educação Sexual promove as aprendizagens no 1.º Ciclo, em concordância com documentos de referência que defendem essa prática pedagógica como sendo facilitadora das mesmas. Comparando os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste, verificamos uma mudança nos conhecimentos prévios dos alunos, nos vários blocos abordados, com maior destaque no que concerne às diferenças entre o corpo masculino e feminino. De sublinhar também o facto de os alunos se envolverem ativamente nas aprendizagens e demonstrarem curiosidade e interesse em saber mais.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Sexual, Interdisciplinaridade, Prática de Ensino Supervisionada.

## Abstract

In a constantly changing world with increasing specialisation of knowledge, interdisciplinarity emerges as a promising response, in that it allows borders to be broken down between disciplines and knowledge to be interconnected, providing students with a broader view.

One of the areas where interdisciplinarity is particularly important, especially in the 1st cycle of basic education [the 1st four years of schooling] is sex education, a multidimensional and comprehensive subject, whose contents “can be interconnected without artificiality with Portuguese, social studies and science, mathematics and expressions” (Ministério da Educação e Ministério da Saúde, 2000, p. 72).

In this context, we tried to learn whether interdisciplinary teaching facilitates learning in the 1st cycle, particularly with regard to sex education. Empirically, we conducted an investigation into the practice itself, within the 1st cycle internship, with students in a class in the 2nd year of schooling. We addressed three blocks on this topic in an interdisciplinary way: hygiene, differences between the male and female body and gender issues. Data was collected, using naturalistic observation and recording field notes as well as a survey by questionnaire.

The data obtained allow us to conclude that the interdisciplinary approach to sex education promotes learning in the 1st cycle, in accordance with the reference literature which defends this teaching practice as a facilitator. Comparing the data obtained in the pre-test and the post-test, we found a

change in students' prior knowledge in the various blocks, most notably with regard to the differences between the male and female body. It is also worth noting that the students were actively involved in learning and showed curiosity and interest in knowing more.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education, Sex Education, Interdisciplinarity, Supervised Teaching Practice.

## 1 INTRODUÇÃO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Ministério da Educação (2004), “constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui, por sua vez, para aprofundar a democratização da sociedade” (p.11). Este nível de ensino é regido por três grandes princípios, a saber: *i)* criar condições para um crescimento harmonioso da criança; *ii)* proporcionar a aquisição de saberes, assim como o seu domínio; *iii)* desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Este é caracterizado pela integração dos saberes, ao invés da disciplinarização, ou seja, a segmentação que tende a prevalecer noutros ciclos de ensino (Ministério da Educação, 2001). Assim, na lecionação de um determinado assunto, cabe ao professor relacionar os conteúdos abordados, promovendo o cruzamento dos saberes disciplinares, para que os alunos percebam a realidade como um todo globalizado (Pombo, Guimarães & Levy, 1993).

Neste contexto, a interdisciplinaridade surge como uma resposta promissora que permite a quebra de fronteiras das disciplinas e a articulação dos saberes. Nas palavras de Japioussi (1976), ela constitui “um gigantesco, mas indispensável esforço que muitos pesquisadores realizam para superar o estatuto de fixidez das disciplinas e para fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam” (p. 52).

Como admite Pacheco (2001), esta “não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (p. 84). Assim sendo, ela é uma estratégia que o professor pode utilizar no processo de ensino-aprendizagem, indo em sentido oposto ao ensino tradicional em que prevalece a transmissão de conhecimentos, organizados em especialidades diversas.

A interdisciplinaridade verifica-se com uma maior frequência em vários domínios e níveis de ensino, em particular no 1.º Ciclo, pela iniciativa dos professores que trabalham nas escolas, em regime de monodocência, envolvendo o trabalho em colaboração entre as várias disciplinas (Pombo et al., 1993).

No âmbito da formação inicial do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a prática supervisionada no 1.º Ciclo suscitou-nos, desde logo, o interesse em aprofundar mais as potencialidades de uma prática pedagógica interdisciplinar, nomeadamente no domínio da Educação Sexual. Conforme apurámos, as estratégias de lecionação desta temática não se concebem de forma isolada das restantes, mas sim em articulação com as outras áreas que constituem o currículo, ou seja, os seus conteúdos podem ser interligados, sem artificialidade, com os da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, da Matemática e das Expressões” (Ministério da Educação e Ministério da Saúde, 2000, p.72).

A Educação Sexual em meio escolar é de caráter obrigatório e destina-se a todos os estabelecimentos de ensino. A sua carga horária deve ser adaptada a cada nível de ensino e a cada turma, não devendo ser inferior a seis horas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, distribuídas de forma equilibrada pelos diversos períodos do ano letivo (artigo 5.º da Lei n.º 60/2009 de 6 agosto).

O manual de “Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras” (2000), emanado pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde, estabelece como finalidade básica da Educação Sexual para o 1.º Ciclo: “Contribuir para que as crianças construam o ‘Eu em relação’, através de um melhor conhecimento do seu corpo, da compreensão da sua origem, da valorização dos afetos e da reflexão crítica acerca dos papéis sociais de ambos os sexos” (p.66).

Tendo em conta a faixa etária das crianças, os conteúdos a abordar na educação sexual no 1.º e 2.º anos de escolaridade são: “noção de corpo; o corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; noção de família; diferenças entre rapazes e raparigas; e, por fim, proteção do corpo

e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas” (Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril, p. 3).

Neste contexto, delineámos uma investigação empírica que procura averiguar se a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual é, ou não, facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico, partindo do pressuposto de que a investigação é um processo através do qual os professores ampliam os seus conhecimentos e competências profissionais e contribuem para a melhoria do trabalho nas escolas.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 Problema e objetivos do estudo**

A investigação realizada incidiu sobre a própria prática, na lecionação da temática de Educação Sexual no 1.º Ciclo, através de uma abordagem pedagógica interdisciplinar. De forma concisa, o problema foi definido nos seguintes termos: “Será que a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual em sala de aula é facilitadora das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Para dar resposta ao problema, formularam-se alguns objetivos: *i)* averiguar o grau de conhecimento prévio dos alunos sobre a sexualidade; *ii)* abordar, de forma interdisciplinar, a educação sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico; *iii)* analisar a evolução dos conhecimentos dos alunos sobre a sexualidade, após as sessões de intervenção; *iv)* identificar as principais dificuldades na abordagem pedagógica da Educação Sexual do 1.º Ciclo do Ensino Básico; *v)* identificar as facilidades relativas à abordagem da Educação Sexual de forma interdisciplinar; *vi)* caracterizar o interesse dos alunos pelo trabalho desenvolvido.

### **2.2 Tipo de investigação**

Face aos objetivos definidos, optámos por realizar um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), mais orientado para a compreensão dos fenómenos, do que para o estabelecimento de relações de causalidade. Segundo os autores citados, esta é um tipo de pesquisa que tem como fonte direta de dados o ambiente natural e em que o investigador centra a sua atenção nos significados, a fim de compreender o que os sujeitos pensam, captando a perspetiva dos participantes.

Trata-se de uma investigação comumente designada por “qualitative practitioner research”, ou investigação sobre a prática. Nas palavras de Anderson, Herr e Nihlen (1994), esta é “uma investigação ‘de dentro’, realizada pelos práticos (os que trabalham em contextos educacionais), utilizando os seus próprios locais (classe, instituição, escola, comunidade), como foco do seu estudo” (p. 2). Como salientam os autores, ela envolve um processo reflexivo que ocorre de modo deliberado e sistemático, e requer a sustentação em alguma forma de evidência para suportar as asserções.

### **2.3 Participantes e sua caracterização**

Esta investigação foi realizada numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública de um grande agrupamento de escolas do município de Viseu. É uma amostra intencional, não probabilística (Pardal & Lopes, 2011), selecionada por razões de ordem prática, dado que íamos estagiar com esta turma do 1.º Ciclo, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo este nível de escolaridade o pretendido para esta investigação.

Em termos gerais, a turma era composta por um total de 20 alunos, 10 meninas e 10 meninos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Os alunos são provenientes, maioritariamente, de agregados de tipo nuclear: catorze alunos moram com o pai, a mãe e os irmãos e em alguns casos avós. A maioria dos pais tem habilitação académica superior ao 9.º ano e, à exceção de três progenitores (dois pais e uma mãe), estavam todos empregados. De notar que quatro alunos requeriam um acompanhamento individualizado por revelarem necessidades específicas diversas ao nível da aprendizagem.

### **2.4 Técnicas e instrumentos de pesquisa**

Foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, afim de conseguir uma maior amplitude de informações. Começámos por efetuar uma pesquisa documental, analisando o Projeto Educativo de

Agrupamento, o Plano de Turma, a legislação que orienta a lecionação da temática da Educação Sexual e os processos individuais dos alunos, para uma breve caracterização dos mesmos do ponto de vista sociodemográfico.

Posteriormente, utilizámos um questionário, elaborado para o efeito, subdividido em três blocos de questões: hábitos e cuidados de higiene; diferenças entre o corpo masculino e o corpo feminino; questões de género. Para a sua construção recorremos a instrumentos já existentes, nomeadamente do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE) promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte (Sousa, Gonzaga, Guimarães & Luís, s.d.) que apoia a implementação da Educação Sexual em meio escolar.

Os dados recolhidos no pré-teste foram analisados para perceber quais as concepções iniciais dos alunos nos três domínios visados e, após a abordagem da temática, no pós-teste, voltámos a aplicar o questionário, a fim de verificar a evolução dos conhecimentos.

Recorremos também à observação direta, de tipo naturalista, com a recolha de notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), estas consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). As mesmas foram determinantes na investigação desenvolvida, permitindo compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às ações desenvolvidas.

## 2.5 Tratamento e análise dos dados

Com base nos dados obtidos através da pesquisa documental, do questionário e das notas de campo, foi realizada a sistematização e a análise e interpretação dos mesmos.

Para a sistematização dos dados quantitativos dos questionários, do pré-teste e do pós-teste, preenchidos pelos alunos, utilizámos a estatística descritiva simples, através do cálculo de frequências absolutas e frequências relativas percentuais.

Para o tratamento dos dados qualitativos recorremos à análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 37).

A análise e a interpretação dos dados tiveram por base as notas de campo e os dados obtidos através da aplicação dos questionários, inicial e final, a fim de entender com mais detalhe a receptividade dos alunos a esta abordagem interdisciplinar e retirar as devidas conclusões.

## 2.6 Atividades desenvolvidas no âmbito das intervenções

O processo iniciou-se com a definição daquilo que seria mais premente trabalhar ao nível da Educação Sexual, devido ao pouco tempo que tínhamos para abordar uma temática tão vasta. Todas as sessões foram planificadas de forma detalhada e os materiais necessários foram elaborados previamente. Definiram-se então três blocos a ser abordados: *i)* Higiene; *ii)* Diferenças entre o corpo masculino e feminino; *iii)* Questões de género. Ao longo de todas as intervenções foram retiradas notas de campo.

No *dia 26 de novembro de 2014*, realizou-se o pré-teste, com a aplicação do questionário, de forma individual e anónima, com a duração de 40 minutos. Ainda no mesmo dia, começámos a trabalhar esta temática e lecionámos o primeiro bloco: Higiene.

Para iniciar a intervenção, partimos de uma história em que o protagonista não tinha bons hábitos de higiene e, após a leitura da mesma, desenvolveu-se um diálogo, em grande grupo, de forma a percebermos quais os conhecimentos que os alunos já possuíam acerca deste assunto. Desse diálogo resultou um registo escrito, em grande grupo, acerca dos hábitos de higiene relatados pelos alunos, os quais foram transcritos para o caderno de Português. Logo a seguir, os alunos resolveram uma ficha sobre higiene do corpo, constante do manual de Estudo do Meio (Lima, Barrigão, Pedroso & Rocha, 2012). Através da resolução deste exercício, conseguimos rever os órgãos dos sentidos e falar sobre a importância da vacinação.

De seguida, solicitámos aos alunos, oralmente, que partilhassem com a restante turma o trabalho de casa referente ao registo do número de horas que habitualmente dormem por noite. Esses números foram anotados no quadro e depois organizados. Conduzimos os raciocínios dos alunos até chegarmos ao pretendido: podíamos organizar aqueles números através de conjuntos e ao mesmo

tempo comparar com o número de horas de sono desejável nestas idades. Chegámos, assim, à conclusão de que um aluno dormia menos de 9 horas, três alunos dormiam 9 horas e dezasseis alunos dormiam mais de 9 horas (entre 9h30 a 10h00), sendo que o desejável nestas idades é dormir entre 10 a 11 horas. Assim, verificámos que a maior parte dos alunos dormia as horas tidas como necessárias. Como forma de resumir os conteúdos abordados, criámos um cartaz, em grande grupo, onde separámos as imagens do que devemos fazer para termos uma boa saúde e do que não devemos fazer.

No *dia 6 de janeiro de 2015*, lecionámos o segundo bloco: Diferenças entre o corpo masculino e feminino. Focámos aspetos como as diferenças visíveis entre o corpo masculino e feminino, a valorização do corpo, o saber dizer não a abordagens abusivas, os afetos e a aceitação das diferenças.

Iniciámos a intervenção com a projeção de uma história “A mamã nunca me disse”, de Babette Cole (2003), que aborda alguns dos pequenos/grandes segredos da vida, com muito humor. Seguiu-se um diálogo acerca da história e interpretação oral das imagens que a autora nos apresenta, dando especial relevância ao diapositivo que incide sobre as diferenças entre os corpos masculino e feminino. De seguida, iniciou-se um diálogo acerca das diferenças e semelhanças que existem entre meninos e meninas, de forma a se extraírem algumas conclusões.

Sintetizámos estas informações através da criação de um cartaz onde refletimos acerca das semelhanças e diferenças entre os corpos masculino e feminino. Seguiu-se a projeção de um diapositivo referente às diversas orientações sexuais que possibilitou o questionamento acerca do que é a paixão, gostar, amar, formas de demonstrar amizade, entre outros, e dialogámos de forma a educar para a prevenção de abusos. De modo a melhor se perceberem esses sentimentos, foi solicitado aos alunos que, através da expressão facial, improvisassem alguns sentimentos, tais como, estar apaixonado, estar triste, estar feliz, estar com vergonha e outros sugeridos pelos alunos.

Posteriormente, os alunos resolveram uma ficha sobre as diferenças entre o corpo feminino e o corpo masculino de forma a aplicarem os nomes corretos das diferentes partes do corpo. Uma vez que os nomes estavam lembrados, recolhemos dados, os quais foram registados no quadro, acerca das partes que os corpos têm em comum e das partes que têm diferentes. Organizámos, assim, esses dados, através da criação e análise de um Diagrama de Venn.

No *dia 7 de janeiro de 2015*, trabalhámos o terceiro bloco: Questões de género. O objetivo desta intervenção foi desconstruir alguns estereótipos e promover a igualdade de género. Assim, focámos as profissões e as funções inerentes a cada uma delas para abordar aspetos ligados a este assunto.

A intervenção teve início com um jogo de adivinhas. Projetámos imagens de profissões e os alunos tinham de descobrir para que profissão remetia cada uma das imagens e quem a poderia desempenhar, surgindo respostas muito curiosas. Seguiu-se a resolução da ficha do manual de Estudo do Meio (Lima et al., 2012) sobre as profissões e depois um jogo dramático no qual um aluno tinha de tirar um papel de um saco que continha o nome de uma profissão. Através de gestos, o aluno tinha de levar a turma a adivinhar qual era a profissão.

Para resumir a informação, criámos um cartaz onde os alunos deveriam relacionar as profissões com os utensílios utilizados em cada uma delas. Para terminar, os alunos resolveram problemas de Matemática relacionados com as referidas profissões e ouviram uma música relacionada com o tema.

Na semana seguinte à nossa última intervenção, no *dia 13 de janeiro de 2015*, foi solicitado o preenchimento do questionário (pós-teste), de forma a analisarmos a evolução das respostas dos alunos, comparando os resultados do pré-teste com os do pós-teste.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

#### **3.1 Hábitos de higiene dos alunos**

O 1.º Bloco: Hábitos de higiene foi aquele em que menos dúvidas surgiram por parte dos alunos, tendo sido encarado com muita naturalidade, talvez por ser um assunto abordado desde o Jardim de Infância.

No pré-teste, verificámos que a maior parte dos alunos já possuía conhecimentos e hábitos de higiene essenciais para uma vida saudável. A turma, em geral, assinalou que lava as mãos antes e depois das refeições e quando vai à casa de banho. No pós-teste, a maioria dos alunos continuou a assinalar essas respostas, revelando assim os hábitos de higiene adequados.



No que ao tomar banho se refere, as respostas dos alunos foram satisfatórias, na medida em que, aproximadamente metade da turma, em ambas as fases, mencionou que toma banho todos os dias. Um número considerável de alunos também assinalou que toma banho quando está sujo, sendo esta uma resposta aceitável, na medida que é uma prática de higiene importante.

A maioria dos alunos, no pré-teste e no pós-teste, assume que corta as unhas e que lava os dentes depois das refeições e antes de ir dormir e, em geral, possuem conhecimentos da importância destes hábitos de higiene.

Analisando as notas de campo, verificamos que os alunos atribuíram maus hábitos de higiene a pessoas que conhecem, como por exemplo: “o meu amigo do ATL, quando deixa cair a pastilha para o chão, volta a pô-la na boca! Eu não faço isso”; e, “no infantário tinha um amigo que tirava macacos do nariz e punha-os na boca”, mas nunca admitiram que eles próprios já praticaram qualquer tipo de mau hábito de higiene. Ao longo da intervenção, os alunos reconheceram e assinalaram prontamente os maus e os bons hábitos de higiene, verificando-se facilidade por parte dos alunos em relação a este bloco.

### **3.2 Conhecimento do seu corpo – diferenças entre o corpo masculino e o feminino**

No que concerne ao 2.º Bloco: Conhecimento do seu corpo - diferenças entre o corpo masculino e o feminino, verificámos mudanças expressivas nas respostas dos alunos.

A maior parte dos alunos admitiu conhecer e gostar muito do seu corpo, tanto no pré-teste como no pós-teste. Referiu ainda que os corpos das meninas e dos meninos são diferentes, no entanto, quando pedimos que identificassem essas diferenças, a maioria referiu o “cabelo”. Este resultado é convergente com o de Fernandes (2009): os aspetos físicos são primeiramente apontados para distinguir os géneros. No pós-teste, já se verificou uma mudança assinalável nas respostas, uma vez que todos os alunos conseguiram identificar a principal diferença: o órgão genital.

No desenho do corpo masculino e feminino também houve uma evolução notória e, no pós-teste, os alunos identificaram com mais facilidade quais eram as partes constituintes de cada um dos corpos, dando mais relevância ao órgão genital. O conhecimento do corpo é fundamental para a construção do “Eu em relação” (Ministério da Educação e Ministério da Saúde, 2000, p.66), de forma a se auto valorizarem e se sentirem seguros e encorajados a fazer as suas escolhas, informadas e conscientes.

Todos os alunos, no pré-teste, se consideraram bonitos(as) e, no pós-teste, com exceção de um rapaz, a restante turma continuou a considerar-se bonito(a), assinalando também que gostava de ser como é. A grande maioria dos alunos, em ambas as fases, não mudavam nada no seu corpo.

A maior parte dos alunos não foi capaz de referir os nomes corretos dos órgãos genitais aquando do pré-teste. Dos que mencionaram um nome alternativo, quatro referiram que o órgão genital da menina é o “pipi” e cinco referiram que o nome do órgão genital do menino é a “pila”. Quando questionámos os alunos acerca dos nomes do órgão genital feminino e masculino, a reação foi de vergonha, sorrisos e uma aluna disse mesmo, “eu sei como se chamam, mas tenho vergonha de dizer!”. Aí, demos uma ajuda e dissemos nós os nomes corretos: vagina e pénis. A partir desse momento, os alunos sentiram-se mais à vontade para questionarem e expressarem as suas dúvidas. No pós-teste, a maior parte dos alunos (catorze) mencionou os nomes corretos dos órgãos genitais, masculino e feminino, sendo esta uma evolução notória e positiva.

Foi neste bloco que recolhemos mais notas de campo, devido à curiosidade e ao envolvimento dos alunos ao longo das atividades. A dada altura da intervenção uma aluna pediu para interromper e disse: “eu já sei como nascem os filhos! Nasce uma semente na barriga da mãe, a mulher vai crescendo e a semente também. Eu já perguntei mais coisas aos meus pais, mas eles dizem que sou muito nova para falarem sobre isso”. Aqui, percebemos que precisávamos de muito mais tempo para podermos falar acerca deste assunto. No entanto, não pudemos avançar mais nesta investigação, uma vez que o tempo era limitado e tínhamos que definir prioridades, optando assim pelos blocos selecionados como mais relevantes.

### **3.3 Questões de género**

No 3.º Bloco: Questões de género, verificámos que existem ideias pré-concebidas que, mesmo após a intervenção, não mudaram, como por exemplo, a ideia de associar os carros aos meninos e as bonecas e a maquilhagem às meninas. Estes resultados vão ao encontro da perspectiva de Neves e

Ramos (2014), quando afirmam que as questões associadas aos papéis de gênero, à expressão de afetos, são “fornecidas logo com o leite materno” (p. 7), cabendo à escola ajudar e apoiar a mudança de mentalidades e a desconstrução de estereótipos.

No que às atividades que cada gênero pode desempenhar, verificamos que houve uma mudança significativa do pré-teste para o pós-teste, uma vez que a turma passou a relacionar as atividades apresentadas com ambos os gêneros, desconstruindo assim estereótipos existentes.

A ideia de que só as meninas é que podem brincar com bonecas, foi um dos estereótipos que desconstruímos, tendo-se verificado que, no pré-teste, metade da turma concordava com essa afirmação e no pós-teste já a maioria da turma discordava dela.

As atividades domésticas são frequentemente relacionadas com as mulheres, mas verificamos também que tanto os rapazes com as raparigas, no pré-teste e no pós-teste, demonstram que ajudam na sua realização.

Quando falamos a respeito das profissões, constatamos que os alunos associaram diversas profissões apenas ao gênero masculino e outras ao gênero feminino. Profissões como bombeiro, camionista e agricultor foram mais relacionadas com o gênero masculino e profissões como modelo, bailarina, bibliotecária e doméstica foram mais associadas ao gênero feminino. Essas concepções mudaram e, no pós-teste, os alunos assinalaram que todas as profissões podem ser desempenhadas tanto por homens como por mulheres.

#### **4 CONCLUSÃO**

No mundo atual, nas modernas sociedades da informação, o papel do professor mudou e este deixa de ser predominantemente um transmissor do saber, para ser um facilitador da aprendizagem, um mediador do conhecimento (Cardoso, 2000). O professor deve, pois, promover aulas dinâmicas, provocar e questionar os alunos, levando-os à investigação e depois às respostas, incitando assim o aluno a ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Neste pressuposto, surge o estudo sobre a abordagem pedagógica interdisciplinar da Educação Sexual em sala de aula, no 2.º ano de escolaridade, procurando perceber em que medida ela é facilitadora da aprendizagem dos alunos. As atividades desenvolvidas ao longo das intervenções, nos três blocos (higiene; conhecimento do corpo; questões de gênero) foram diversificadas, contribuindo para que, ao longo das sessões, os alunos se envolvessem de forma ativa na construção e partilha de conhecimentos, intervindo sempre que necessário e participando nas atividades propostas.

Tendo em conta a análise dos dados, podemos constatar que houve uma evolução notória nos conhecimentos dos alunos acerca da sexualidade. Do pré-teste para o pós-teste, verificou-se um progresso assinalável nas respostas dos alunos, tanto dos meninos como das meninas, mostrando que aprenderam mais acerca desta temática, o que corrobora a relevância da abordagem pedagógica interdisciplinar neste âmbito.

É, pois, fundamental que os docentes abordem a Educação Sexual desde os primeiros anos de escolaridade do ensino básico e que planifiquem as sessões de forma interdisciplinar, relacionando áreas curriculares, promovendo aprendizagens significativas nos seus alunos, sendo este o objetivo quando se leciona e a recompensa maior do trabalho do professor.

De salientar, como principal dificuldade, a falta de tempo letivo para aprofundar esta temática. Os alunos demonstraram muito interesse sobre a mesma, mas a dada altura já estavam a querer abordar outros assuntos não contemplados nas planificações das sessões, nomeadamente o tema da reprodução.

Dado que a lecionação desta temática é de caráter obrigatório, apontamos também a escassez de informação e de sugestões de atividades nos manuais de Estudo do Meio do 2.º ano de escolaridade, encontrando-se apenas informações e atividades relacionadas com o bloco da higiene e o das questões de gênero, nomeadamente no que se refere às profissões.

Como facilidades respeitantes à abordagem da Educação Sexual de forma interdisciplinar, apontamos o facto de os alunos se envolverem ativamente nas aprendizagens e demonstrarem curiosidade e interesse em saber mais. De início, muitos alunos admitiam ter vergonha em falar abertamente sobre a sexualidade, mas depois de perceberem a naturalidade com que o tema era abordado, sentiram-se à vontade para partilhar opiniões e opinar acerca dos diversos assuntos.

A Educação Sexual é uma temática que deve ser abordada de forma interdisciplinar e, devido ao vasto leque de assuntos a ela associados, é fácil relacionar as áreas curriculares e quebrar o isolamento das mesmas, olhando para o saber como um todo unificado. Esta abordagem proporciona uma melhor compreensão da realidade, facilitando a aprendizagem dos alunos.

O presente estudo foi realizado numa turma do 2.º ano de escolaridade de uma escola pública de Viseu e, por isso, as nossas conclusões não podem ser generalizadas, sem mais, a outras turmas e à população em geral, restringindo-se aos participantes do estudo.

No entanto, e dada a relevância do tema, seria importante dar continuidade a esta investigação, alargando a pesquisa a outras turmas e a outros níveis de ensino, a fim de verificar se os resultados são comparáveis aos que obtivemos. Seria também interessante abordar a perspetiva que os professores do 1.º Ciclo têm da Educação Sexual, de forma a analisar se a consideram pertinente e se a trabalham como está previsto na Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto.

Dado ser uma temática atual e de extrema relevância para a sociedade em que vivemos, sugere-se, ainda, como futura investigação, abordar a noção de família com os alunos do 1.º Ciclo, tendo como referência a Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro, que visa eliminar as discriminações no acesso à adoção entre pessoas do mesmo sexo.

É vital que a investigação prossiga, pois, de acordo com Cardoso (2014), os professores, através das investigações que efetuam, adquirem conhecimentos, desenvolvem as suas competências profissionais e tornam-se mais recetivos à inovação pedagógica, contribuindo assim para a melhoria da ação educativa.

## REFERÊNCIAS

- Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc..
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cole, B. (2003). *A mamã nunca me disse!*. Lisboa: Terramar.
- Fernandes, G. (2009). *Conceções do corpo e da identidade sexual/género em crianças do 1.º Ciclo* (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Promoção da Saúde e do Meio Ambiente). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Japiaussi, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Lei n.º 2/2016, de 29 de fevereiro – Visa eliminar as discriminações no acesso à adoção entre pessoas do mesmo sexo.
- Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto – Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso N., & Rocha, V. (2012). *Alfa - Estudo do Meio, 2.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência-coadjuvação*. Encontro de reflexão, Viseu, 2000. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. 1º Ciclo Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar: Linhas Orientadoras*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação e da Saúde. Associação para o Planeamento da Família.

Neves, R., & Ramos, S. (2014). *Educação Sexual nas escolas. Educar para prevenir – Estudo de caso*. Arquivos de Psicologia: Portal dos Psicólogos.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril - Procede à regulamentação da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto.

Sousa, S., Gonzaga, M., Guimarães, C., & Luís, M. (s.d.). *Caderno PRESSE 1.º Ciclo*. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, IP., Departamento de Saúde Pública.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04016/2016. Agradecemos adicionalmente ao Instituto Politécnico de Viseu e ao CI&DETS pelo apoio prestado.

# PERCEÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO VERTICAL: ESTUDO EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Antónia Carreira<sup>1</sup>, Isolina Oliveira<sup>2</sup>

<sup>1</sup> LE@D, Universidade Aberta, Lisboa (Portugal), [antoniacarreira@sapo.pt](mailto:antoniacarreira@sapo.pt)

<sup>2</sup> LE@D, Universidade Aberta, Lisboa (Portugal), [Isolina.Oliveira@uab.pt](mailto:Isolina.Oliveira@uab.pt)

## Resumo

A literatura da especialidade evidencia a importância da articulação vertical nos resultados educativos dos alunos (Bolívar, 2012; Leite, 2012; Morgado & Tomaz, 2010). Por sua vez, a articulação vertical entre ciclos tem-se mantido como uma preocupação constante nas orientações emanadas da tutela desde os anos 80. Assume-se como uma obrigatoriedade desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), acompanhando o início da formação dos agrupamentos de escolas até à atualidade, como é sublinhado no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril.

O presente estudo sustentado em três eixos teóricos - currículo e articulação, colaboração e trabalho colaborativo e lideranças em rede - pretendeu investigar a forma como o conceito de articulação referido nos normativos é apropriado e transposto para as práticas. O estudo realizado no ano de 2014-2015, em dois agrupamentos de escolas da zona centro do país, assumiu uma metodologia de investigação mista (Creswell, 2003), tendo-se procedido à aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise de diversos documentos (projeto educativo de escola, relatório de avaliação externa, atas de reuniões, entre outros).

A análise preliminar dos resultados aponta para a relevância que os professores dos dois agrupamentos atribuem à articulação vertical entre ciclos na promoção da qualidade pedagógica e consideram haver condições à sua concretização, sobretudo o conhecimento do currículo de ciclos anteriores ou posteriores nos anos de transição e a comunicação entre os professores do mesmo ciclo e professores de diferentes ciclos. No entanto, a análise também indica que as práticas de colaboração ainda não são tidas como ocorrências habituais e naturais para a maioria dos professores inquiridos, não fazendo parte das suas prioridades nem das suas rotinas diárias.

Palavras-chave: articulação vertical; currículo e desenvolvimento curricular; colaboração e práticas colaborativas.

## Abstract

The specialist literature highlights the importance of vertical coordination in educational outcomes of students, Leite (2012, 2013). In turn, the vertical articulation between cycles has remained as a constant concern of the orientations of protection since the 80s is assumed as a requirement since the publication of the Basic Law on Education (Decree-Law No. 46/86 of 14 October), following the beginning of the formation of school clusters to the present day, as is pointed out in the Decree-Law No. 75/2008 of April 22.

This sustained study in three theoretical axes - curriculum and joint collaboration and collaborative work and networking leaders - intends to investigate how the concept of articulation that the normative is appropriate and implemented in practice. For this, we opted for a mixed research methodology (Creswell, 2003), having proceeded to the questionnaires, interviews and analysis of documents (educational project, external evaluation report, meeting minutes, etc.). Data collection was carried out in the year 2014-2015, in two groups of local schools center of the country. Preliminary analysis of the results in each of the groups, indicates differences between each of the groups studied in terms of perceptions and practices of the vertical joint. In the communication, based on the presentation of the results and their relationship with their own dynamics of each of the groups, is intended to promote reflection on practices and concepts related to the vertical articulation between cycles. However, the analysis also indicates that the collaborative practices have not taken as usual and natural occurrences for most respondent teachers, not making part of their priorities or their daily routines.

Keywords: vertical articulation, curriculum development, leadership, collaboration and collaborative work.

## INTRODUÇÃO

Desde os anos 80 que a articulação vertical entre ciclos se tem mantido como uma preocupação constante nas orientações emanadas da tutela. Assume-se como uma obrigatoriedade desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), acompanhando o início da formação dos agrupamentos de escolas até à atualidade, como é sublinhado no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

A importância da articulação vertical nos resultados educativos dos alunos é destacada em vários estudos (Bolívar, 2012; Leite, 2012, 2013; Morgado & Tomaz, 2010). O objetivo de uma sequencialização entre ciclos será a articulação curricular, mas esta só encontrará sentido para os agentes educativos se for suportada por uma articulação a nível organizacional, interna ao funcionamento dos agrupamentos e assente nas interações estabelecidas. Neste contexto, reconhecem-se as escolas como lugares de trabalho partilhado (Bolívar, 2012), sendo fundamental partir da sua cultura, desenvolvendo contextos de relação cooperativa, onde os diferentes agentes educativos contribuam para a construção social e cultural do seu ambiente de trabalho. Esta reconstrução deve promover relações de colegialidade e colaboração, implicando e envolvendo os professores no sentido de compromisso com as missões definidas pela escola.

O foco da investigação foi orientado para a análise sobre o modo como os professores percecionam a noção de articulação vertical entre ciclos e como está a ser concretizada nos agrupamentos escolares estudados. Do ponto de vista metodológico, assumiu-se uma abordagem mista (Creswell, 2003), tendo sido recolhidos dados em dois agrupamentos da zona centro do país mediante entrevistas realizadas aos respetivos diretores, a análise de diversos documentos de política interna, nomeadamente os projetos educativos, os relatórios de avaliação externa e as atas, e através da aplicação de questionários aos professores dos três ciclos do ensino básico de cada um dos agrupamentos.

Com base no estudo que estamos a desenvolver, apresentamos neste artigo resultados obtidos pela aplicação dos questionários aos professores dos dois agrupamentos, no total de 210 respondentes, no que diz respeito à identificação e análise das: (i) conceções relativas a articulação vertical e (ii) perceções sobre as práticas implementadas nesses agrupamentos. O artigo organiza-se em quatro pontos: (i) enquadramento teórico, fazendo referência ao entendimento de articulação vertical e sua relação com o desenvolvimento curricular e às formas de trabalho dos professores, destacando a colaboração e o trabalho colaborativo; (ii) a metodologia; (iii) resultados obtidos (iv) considerações finais.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Articulação vertical nas escolas

O estudo sobre a articulação vertical entre ciclos implica a clarificação de conceitos, que se relacionam com a própria noção de articulação vertical e conceitos que a sustentam e enquadram. Referimo-nos, assim, a currículo e desenvolvimento curricular, a articulação, sequencialidade e transição (Leite & Pacheco, 2012). Neste artigo interessa, sobretudo, esclarecer o entendimento dos três últimos e, para isso, utilizamos as palavras destes autores:

a articulação (...) traduz a ideia de associação, relação, interligação, conexão entre contextos, actores e órgãos de gestão e administração (...) a sequencialidade remete para uma ideia de sucessão, continuidade e ordem, que faz a ligação de um antes com um depois (...) a transição diz respeito a mudanças que se verificam no processo de desenvolvimento do currículo, e que são suficientemente significativas para mudar a caracterização dos percursos de aprendizagem (programas, planos curriculares, ...). (p.6)

É a utilização conjunta destes três conceitos – articulação, sequencialidade e transição - que conduzirá à noção de continuidade curricular, que se reporta “ao equilíbrio, à consistência, à abrangência, à relevância e à extensão, que deve existir ao nível dos processos e práticas da construção do currículo” (p.6).

A articulação curricular, globalizante e integradora de saberes, é defendida por Leite (2012), ao admitir “a importância de processos de articulação organizacional, curricular e pedagógica” (p.91). Interessa, então, considerar estas três dimensões sempre que nos referimos à articulação vertical. A autora identifica um leque de ações a desenvolver na prática da articulação, tais como: i) a definição e estabelecimento de relações entre conteúdos das disciplinas que constituem os diferentes níveis de ensino; ii) a definição de pontos comuns entre projetos de turma, escola, educativo ou outros que permitam realizar aprendizagens cognitivas, desenvolvendo competências e iii) a cooperação entre docentes independentemente da sua área, desde que façam parte da mesma comunidade educativa.

Numa efetiva continuidade curricular e coordenação entre os níveis de ensino é essencial, como sublinham Fullan & Hargreaves (2001), garantir a compreensão humana, comunicação e criação de consensos a um nível informal, tal como a existência de abertura, confiança e apoio. Partilhamos com estes autores que “as relações interpessoais são o substrato que sustenta a actividade formal da continuidade curricular” (p.98) e, nesse sentido, relevamos a importância do desenvolvimento de relações interpessoais, por potencialmente se transformarem numa alavanca colaborativa, que deve ser aproveitada para promover a articulação vertical entre os ciclos.

Com efeito, é a negociação que se processa através da comunicação entre os professores, e não tanto pela imposição dos normativos e pressão exercida pelos diretores escolares, no sentido de forçar práticas colaborativas, que a mudança acontece. Os professores têm de estar envolvidos na escola, pois, caso contrário, as orientações não terão repercussão e estar-se-á perante uma colaboração aparente. É, neste sentido, que vários autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Perrenoud, 2004; Ramos, 2016) consideram importante ouvir os professores, o que contribui para aumentar a sua motivação profissional.

### 1.2 O professor e as práticas de colaboração

A investigação sobre a atividade profissional dos professores evidencia a necessidade de criar ambientes de trabalho de confiança e partilha em toda a escola, para que se quebrem os muros do isolamento e se construam redes colaborativas (Lima, 2002; Fullan, 2007, Abrantes, 2008). Contudo, ainda persiste a cultura da “porta fechada”, ainda que se comecem a verificar alguns casos de abertura da sala de aula aos pares, no âmbito da supervisão colaborativa.

Sabemos que a colaboração eficaz não é fácil e geram-se, muitas vezes, diversos tipos de colaboração que em vez de contribuírem para a implementação de uma dada mudança, constituem verdadeiros entraves, retrocessos e perdas de tempo. Fullan e Hargreaves (2001) esclarecem-nos relativamente às práticas de colaboração, fazendo referência à balcanização, colaboração confortável e colegialidade artificial, como exemplos de colaboração, que não contribuem para a implementação da articulação vertical, nas suas várias dimensões.

Hargreaves (1998) refere-nos a disputa de território e o *status* entre docentes que se pode traduzir na escolha de material mobiliário para a sala ou na ocupação desigual de espaços comuns como exemplos de balcanização. Quanto à colaboração confortável (Fullan & Hargreaves, 2001), a questão relativa à planificação conjunta ou troca de materiais é que posteriormente não resulta em *feedback* sobre a prática, nem suscita questões, nem reflexões mais ricas, porque as salas continuam fechadas à apreciação mútua das aulas e ao trabalho desenvolvido nas mesmas. Na colegialidade artificial (Hargreaves, 1998), que inclui o resultado de implementações imediatas, é referido que as mesmas se tornam de difícil concretização, dado que as pessoas não se encontram suficientemente envolvidas. É evidenciada em reuniões formais, planificações conjuntas, gestão autónoma das escolas, entre outros e tem como objetivo fulcral, possibilitar que a colaboração se processe em locais onde tem estado ausente.

No âmbito da colaboração, não devemos esquecer que existe uma vida para além da escola, que deve ser cuidada para nos manter em equilíbrio físico e mental, tal como argumentam Fullan e Hargreaves (2001): “o equilíbrio entre o trabalho e a vida constitui uma proteção importante contra o esgotamento e promove, também, professores e práticas de ensino mais interessantes” (p. 138). Transpor os gostos e motivações pessoais, para a escola, motivando alunos e envolvendo colegas, cruzando ou fazendo extensão do conhecimento curricular constitui, segundo os autores, uma boa proposta no sentido da melhoria da escola. É neste enquadramento, que os diretores podem marcar a diferença favorecendo a articulação vertical entre os ciclos, promovendo nos agrupamentos, a troca de turmas, a substituição de um colega de um ano muito diferente, a participação em projetos fora da escola, entre outros, de modo que a balcanização vá dando lugar a uma cultura colaborativa.

As culturas colaborativas fortes não se processam sem um desenvolvimento individual e reflexivo igualmente forte (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves & Fink, 2007). O profissionalismo interativo é apontado como sendo a via para desenhar possíveis soluções com vista a uma colaboração efetiva e significativa para as escolas. Isto não significa libertar os professores mais conservadores e mais antigos, mas antes apontar caminho para a preparação, desenvolvimento, sustentação e motivação dos profissionais competentes. Este profissionalismo interativo caracteriza-se através de juízos discricionários, culturas colaborativas de trabalho, aperfeiçoamento contínuo dentro e fora do local de trabalho, reflexão na prática, pela prática e sobre a prática, onde o desenvolvimento pessoal e individual se encontra em paralelo com o desenvolvimento e a avaliação coletiva e a maior competência, eficácia e satisfação na profissão docente.

Neste cenário, importa que os professores analisem e reflitam sobre as suas intenções e práticas educativas, comparando-as com outras e com resultados de investigações que vão sendo realizadas de modo a reforçarem “o cuidado e as recompensas psíquicas da sua prática educativa” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 51). A solução apontada para rentabilizar o tempo nestas interações fundamentais é a cooperação entre docentes, que deve caminhar no sentido de construção de um profissionalismo interativo, apostando no desenvolvimento de culturas colaborativas, pois só assim os professores poderão começar a ouvir a sua voz. O profissionalismo interativo vai-se construindo, à medida que os docentes se vão envolvendo nos projetos colaborativos de forma natural e não imposta:

Quando a procura e o envolvimento nas trocas e na ação profissional se tornarem um hábito natural para a grande maioria dos professores, saberemos que nos estaremos a aproximar das culturas de trabalho colaborativas. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 131)

Se as práticas de colaboração forem efetivas e se generalizarem, havendo menos barreiras à sua concretização, a articulação vertical deixará de ser entendida como um obstáculo e passará a ser vista como uma necessidade natural, fazendo parte da cultura de escola, que analisa a aprendizagem como um todo e não através de pequenos setores divididos em salas, departamentos e níveis de ensino.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo assumiu uma abordagem metodológica mista (Creswell, 2003), em que se combina uma recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos, procedendo-se a uma interpretação conjunta. Foram selecionados dois agrupamentos verticais, um agrupamento vertical simples, que denominaremos por *alfa* e que é constituído por um único agrupamento e um mega agrupamento, que denominaremos por *mega* e que resultou da junção de dois agrupamentos verticais, próximos geograficamente e pertencentes ao mesmo concelho. Os agrupamentos envolvem quatro ciclos de



escolaridade: pré-escolar, 1.º, 2.º e 3º ciclo e o meio sociocultural de ambos é médio-baixo, sendo o agrupamento alfa mais concentrado e o mega mais disperso, em termos geográficos.

Os dados foram recolhidos ao longo do ano letivo de 2014/ 2015, através de questionários aplicados aos professores dos dois agrupamentos e de entrevistas semiestruturadas aos diretores dos mesmos. Procedeu-se, também, à análise de documentos orientadores das políticas internas de cada um dos agrupamentos, de que se destacam o projeto educativo de escola, o relatório de avaliação externa e as atas de reuniões do mesmo ano letivo, onde a articulação vertical foi abordada, sobretudo no respeitante à articulação curricular.

No ano letivo de 2014/2015, o corpo docente do agrupamento alfa era formado por um total aproximado de 176 docentes e o mega por 194 docentes, incluindo educadores e professores do ensino secundário e dos cursos profissionais e vocacionais.

No presente estudo considerou-se apenas o ensino básico, pelo que os professores do ensino secundário e dos cursos profissionais e vocacionais não foram inquiridos. A distribuição por agrupamento dos educadores/professores dos dois agrupamentos, que responderam ao inquérito, apresenta-se na tabela seguinte.

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes por ciclo, em cada um dos agrupamentos

	Agrup. alfa		Agrup. mega	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
pré-escolar	24	19,67	13	13,40
1º ciclo	52	42,62	24	24,74
2º ciclo	18	14,75	14	14,43
3º ciclo	28	22,95	46	47,42

O número de respondentes por nível de escolaridade é diverso nos dois agrupamentos, verificando-se que no agrupamento alfa a maior percentagem de respondentes corresponde a professores do 1º ciclo, seguido dos professores do 3º ciclo, pré-escolar e, por fim, professores do 2º ciclo. No agrupamento mega, a maior percentagem corresponde a professores do 3º ciclo, seguida dos professores do 1º ciclo, 2º ciclo e, por último, os educadores. Neste artigo vamos limitar a apresentação e análise aos dados quantitativos obtidos com a aplicação do questionário, cuja taxa de retorno foi aproximadamente de 63% (agrupamento alfa) e de 61% (agrupamento mega). O questionário constituído principalmente por perguntas de resposta fechada, inclui as seguintes dimensões: perfil dos respondentes; conceção relativamente à articulação vertical; condições para a concretização da articulação vertical; aspetos potencializadores e limitadores da articulação vertical entre ciclos; práticas de articulação vertical no agrupamento e formas de colaboração entre os professores. Os resultados referem-se a questões com respostas de tipo Likert (discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo totalmente) e têm a ver com as dimensões referentes às conceções dos professores sobre articulação vertical e às suas perceções no que diz respeito ao modo como é praticada nos respetivos agrupamentos. O tratamento dos dados baseia-se na quantificação das respostas e análise através da estatística descritiva, nomeadamente pelo cálculo de frequências simples e relativas, medidas de tendência central e medidas de dispersão.

### 3 RESULTADOS

Neste artigo, como já referido, são apresentados resultados obtidos mediante a aplicação do questionário a professores do ensino básico dos dois agrupamentos, em particular, os resultados que remetem para conceções relativamente à articulação vertical e às condições da sua concretização, bem como para o modo como percecionam a concretização da mesma nesses agrupamentos.

### 3.1 Concepções de articulação vertical

No que diz respeito às concepções dos professores sobre a articulação vertical, os itens foram agrupados em torno do que os professores consideram relativamente à articulação vertical entre ciclos e o que implica a sua concretização. Na tabela 2, os resultados são apresentados com recurso a medidas de tendência central, mediana (*Md*), média (*M*) e desvio-padrão (*DP*) por agrupamento e para a amostra total, relativamente à questão “considero que a articulação vertical entre ciclos...”.

**Tabela 2. Medidas de tendência central nas respostas à questão “considero a articulação vertical entre ciclos...” (amostra total e por agrupamento)**

Considero que a articulação vertical entre ciclos.	Agrup. alfa			Agrup. mega			Total		
	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>Q5_1 completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior</b>	3,0	3,27	<b>0,67</b>	3,0	3,34	0,73	3,0	3,30	<b>0,70</b>
<b>Q5_2 diminui as dificuldades dos alunos na transição de ciclos</b>	3,0	3,23	<b>0,71</b>	3,0	3,29	0,79	3,0	3,25	<b>0,74</b>
Q5_3 tem pouca influência no sucesso educativo dos alunos	2,0	2,37	0,99	2,0	1,83	0,81	2,0	2,13	0,95
Q5_4 traduz-se em reuniões meramente burocráticas	2,0	2,32	0,93	2,0	2,10	0,87	2,0	2,22	0,91
<b>Q5_5 promove a qualidade pedagógica</b>	3,0	3,28	<b>0,71</b>	3,0	3,27	0,82	3,0	3,28	<b>0,76</b>
<b>Q5_6 favorece uma responsabilidade partilhada entre professores</b>	3,0	3,35	<b>0,71</b>	4,0	3,37	0,79	3,0	3,36	<b>0,75</b>
Q5_7 consiste em encontros informais entre professores não organizados pela direção	2,0	2,11	0,93	2,0	2,09	0,89	2,0	2,10	0,91
<b>Q5_8 reforça a coerência do Projeto educativo</b>	3,0	3,20	<b>0,76</b>	3,0	3,29	0,84	3,0	3,24	<b>0,79</b>
Q5_9 consiste em encontros formais entre professores organizados pela direção	3,0	2,81	0,85	3,0	2,70	0,81	3,0	2,76	0,84
Q5_10 é um tempo perdido	1,0	1,78	0,93	1,0	1,55	0,86	1,0	1,68	0,91
Q5_11 consiste em encontros informais sugeridos pela direção	2,0	2,12	0,94	2,0	1,97	0,88	2,0	2,05	0,91

*Md*-mediana; *M*- média; *DP*- Desvio-padrão.

Sublinha-se que os respondentes, em geral, consideram que a articulação vertical aprofunda e alarga o ciclo anterior, atenua as dificuldades dos alunos na transição de ciclo, promove a qualidade pedagógica e contribui para uma responsabilidade partilhada entre os professores. Atribuem relevância à formalidade dos encontros entre os professores, que são promovidos pela direção e consideram que reforça a coerência do projeto educativo. Deste ponto de vista, não acham que o trabalho de articulação vertical entre ciclos seja “tempo perdido”, tendo recebido o maior número de respostas de discordância (*Md*=1).

Na Tabela 3 os resultados apresentados com recurso a medidas de tendência central, mediana (*Md*), média (*M*) e desvio-padrão (*DP*) por agrupamento e para a amostra total, referem-se à questão “considero que a articulação vertical entre ciclos implica...”.

**Tabela 3. Medidas de tendência central nas respostas à questão “Considero que a articulação vertical implica...” (amostra total e por agrupamento)**

“Considero que a articulação vertical implica...”	Agrup. alfa			Agrup. mega			Total		
	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Q9_1 Conhecer o currículo de ciclos anteriores ou posteriores aos anos de transição	4,0	3,38	0,73	3,0	3,31	0,72	3,0	3,35	,73
Q9_2 Partilhar fichas de avaliação entre anos de transição	3,0	2,88	0,85	3,0	2,90	0,92	3,0	2,89	,88
Q9_3 Planificar os conteúdos a articular	3,0	3,27	0,75	4,0	3,40	0,76	3,0	3,33	,75
<b>Q9_4 Partilhar projetos comuns com outros ciclos</b>	3,0	3,33	<b>0,65</b>	4,0	3,45	0,71	3,0	3,38	<b>,68</b>
<b>Q9_5 Uma boa comunicação entre professores do mesmo ciclo</b>	4,0	3,63	<b>0,65</b>	4,0	3,66	0,64	4,0	3,64	<b>,64</b>
<b>Q9_6 Uma comunicação entre professores de ciclos diferentes</b>	4,0	3,54	<b>0,62</b>	4,0	3,51	0,71	4,0	3,52	<b>,66</b>
Q9_7 Boa comunicação horizontal	3,0	3,30	0,83	.	.	.	3,0	3,30	,83

*Md*-mediana; *M*- média; *DP*- Desvio-padrão.

Para além da importância em conhecer o currículo de ciclos anteriores ou posteriores aos anos de transição, a comunicação entre professores do mesmo ciclo e entre professores de diferentes ciclos são as condições mais valorizadas pelos docentes para que haja articulação vertical (*Md*=4). As restantes afirmações também receberam repostas de concordância entre o concordo parcialmente e o concordo totalmente (*Md*=3).

### 3.2 Perceções sobre as práticas de articulação vertical

No que diz respeito ao modo como os professores praticam a articulação vertical, foi-lhes perguntado se no ano anterior ao da aplicação do questionário, se participaram em reuniões com objetivos expressos sobre a articulação e sua operacionalização, se as reuniões ocorridas resultaram de convocação pela direção da escola ou foram da iniciativa dos professores. Foram ainda, questionados sobre o que foi debatido e partilhado nessas reuniões (fichas de avaliação), se ocorreu a partilha de aulas com professores de outros ciclos bem como a participação em projetos de interesse comum, ou não, com outros ciclos.

Na Tabela 4 apresentam-se os resultados, em percentagem, relativos a práticas de articulação vertical e sua ocorrência durante o ano letivo anterior à aplicação do questionário, para cada um dos agrupamentos.

**Tabela 4. Frequências relativas nas respostas à questão “Na minha prática pedagógica, durante o ano letivo anterior eu...” (Por agrupamento)**

“Na minha prática pedagógica, durante o ano letivo anterior eu...”	Nenhuma ocorrência		1-3 ocorrências		3-5 ocorrências		Mais do que 5 ocorrências	
	AG alfa	AG mega	AG alfa	AG mega	AG alfa	AG mega	AG alfa	AG mega
Q12_1 realizei articulação vertical com o consentimento da direção do agrupamento mas sem acompanhamento desta no processo	<b>45,92</b>	<b>47,15</b>	28,46	34,69	8,13	11,22	16,26	8,16
Q12_2 realizei articulação vertical com o consentimento da direção e acompanhamento desta no processo	<b>53,06</b>	<b>46,34</b>	37,40	33,67	4,07	10,20	12,20	3,06
Q12_3 participei em reuniões de articulação quando solicitado	37,76	24,39	<b>40,65</b>	<b>42,86</b>	<b>17,89</b>	<b>13,27</b>	17,07	6,12
Q12_4 tive iniciativas que promovem a articulação vertical	<b>36,73</b>	41,46	32,52	<b>42,86</b>	11,38	15,31	14,63	5,10
Q12_5 partilhei fichas de avaliação entre os anos de transição	<b>52,04</b>	<b>56,10</b>	23,58	26,53	7,32	11,22	13,01	10,20
Q12_6 partilhei aulas com outros ciclos de ensino	<b>73,47</b>	<b>75,61</b>	13,82	15,31	5,69	7,14	4,88	4,08
Q12_8 participei em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino	30,61	30,89	<b>43,09</b>	<b>44,90</b>	15,45	16,33	10,57	8,16
Q12_9 participei em projetos sem interesses comuns com outros ciclos de ensino	<b>56,12</b>	<b>59,35</b>	28,46	32,65	8,13	10,20	4,07	1,02

AG alfa- Agrupamento alfa; AG mega – Agrupamento mega.

No que diz respeito à realização de articulação vertical com o consentimento da direção e com o acompanhamento desta (ou não), cerca de metade dos inquiridos afirma que não houve nenhuma ocorrência, contudo as restantes respostas distribuem-se por 1 a 3 ocorrências, 3 a 5 e mais do que 5 ocorrências. No entanto, constata-se, que para a realização de articulação vertical com o consentimento da direção e acompanhamento desta no processo cerca de 12% dos inquiridos no agrupamento alfa, afirmam ter havido mais do que 5 ocorrências e apenas 3% ocorre no agrupamento mega.

A participação em 1 a 3 reuniões, quando solicitado, visando a articulação vertical é destacada por cerca de 40% dos inquiridos, havendo cerca de 38% (agrupamento alfa) e 24% (agrupamento mega) de inquiridos que consideram não ter participado em nenhuma reunião com esse objetivo.

É interessante destacar o que se refere à afirmação sobre se teve iniciativas que promovessem a articulação vertical: no agrupamento alfa cerca de 37% não teve nenhuma e cerca de 41% afirma ter havido entre 1 a 3 ocorrências, enquanto no mega existe cerca de 24% no primeiro caso e 43% no segundo.

Na partilha de fichas de avaliação entre anos de transição, verificou-se nenhuma ocorrência para 52% de respondentes no agrupamento alfa e 56% para o agrupamento mega. As restantes respostas, nos dois agrupamentos distribuem-se pelas outras opções, ainda que, maioritariamente, na opção 1 a 3 ocorrências.

Salienta-se no âmbito das não ocorrências uma percentagem de cerca de 73% e 76%, nos agrupamentos alfa e mega respetivamente, relativamente à partilha de aulas com outros ciclos de ensino.

Por fim, realça-se que a participação em projetos de interesse comum com outros ciclos de ensino é referido por cerca de 43% de respondentes no agrupamento alfa e 45% no agrupamento mega teve 1 a 3 ocorrências, sendo que para esta opção no caso da participação em projetos sem interesses comuns com outros ciclos de ensino os valores são cerca de 28% (agrupamento alfa) e 33% (agrupamento mega).

#### 4 PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Os resultados apresentados não correspondem ao conjunto de dados recolhidos no âmbito do estudo, mas apenas à análise de uma parte do questionário e, por isso, são resultados preliminares que carecem de um aprofundamento e de uma análise cruzada com os restantes dados. Apesar desta limitação, é possível tecer algumas considerações sobre o entendimento dos professores inquiridos, sobre a articulação vertical, condições para a sua concretização e como percebem modos de a praticar nos agrupamentos em estudo.

- Apenas com base na análise dos resultados apresentados verifica-se não haver diferença nas respostas entre os professores do “agrupamento simples” e os do “mega agrupamento”. Os testes de significância já realizados confirmam a não existência de diferença estatisticamente significativa em relação a esses resultados.
- Os professores parecem ter uma noção clara do que é a articulação vertical entre ciclos e que está alinhada com os pressupostos teóricos que foram abordados. Com efeito, consideram que a articulação vertical completa, aprofunda e alarga o ciclo anterior, diminuindo as dificuldades dos alunos na transição de ciclo. A noção de que é uma mais-valia relativamente à qualidade pedagógica e responsabilidade partilhada está patente nas respostas, bem como constituindo um reforço na coerência do projeto educativo dos agrupamentos. Neste sentido, identificamos implicações fundamentais, que são reconhecidas pelos professores, entre as quais se refere a partilha de projetos comuns com outros ciclos, expressa através da necessidade de uma forte comunicação no mesmo ciclo de ensino e em ciclos diferentes (Fullan & Hargreaves, 2001).
- Sublinha-se, por último, o cariz eminentemente prático ligado à forma como foi concretizada a articulação vertical. Os resultados parecem traduzir posições pouco consonantes com as conceções dos professores sobre a mesma. Cerca de metade dos professores afirmou não ter havido nenhuma ocorrência, no ano anterior ao da aplicação do questionário, de articulação vertical com ou sem acompanhamento da direção no processo, embora refiram que tiveram iniciativas que a promoveram. Destas iniciativas parece não fazer parte a partilha de aulas com outros ciclos de ensino, embora a participação em projetos de interesse comum com outros ciclos tenha alguma expressão. Estes resultados denotam que o envolvimento dos professores na articulação vertical é escasso e que participam, na sua maioria, quando solicitados.

De um modo global, podemos concluir que os professores encontram sentido na articulação vertical entre os ciclos, mas ainda se encontram pouco envolvidos, denotando-se que as práticas de colaboração ainda não são tidas como ocorrências habituais e naturais para a maioria dos professores inquiridos, não fazendo parte das suas prioridades, nem das suas rotinas diárias.

Continuamos pois, a trilhar o caminho na promoção de culturas colaborativas (Lima, 2002), em que o diretor e as lideranças intermédias têm um papel fundamental, no estabelecimento de laços de confiança entre os professores dos diferentes ciclos, quebrando as barreiras tradicionais do confinamento do conhecimento e dos conteúdos a um ciclo ou a uma sala de aula. Reiteramos o que

Fullan e Hargreaves (2001) argumentam sobre a continuidade curricular, isto é, a sua ocorrência depende da necessária compreensão e negociação de consensos entre os professores dos vários ciclos e disciplinas. Neste caminho, é necessário saber ouvir os professores, valorizando o seu trabalho, permitindo que a articulação vertical se processe em várias vertentes e englobe um currículo mais permeável, uma pedagogia mais integradora de saberes (Leite, 2012) e uma organização escolar que atenda de forma primordial à valorização pessoal e profissional das pessoas.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: As distâncias e as transições entre ciclos*. Tese de Doutoramento apresentada em ISCTE-IUL.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Leite, C. & Pacheco, J. (2012). Para uma clarificação de conceitos que atravessam "A Prestação do Serviço Educativo", do processo de avaliação externa de escolas. <http://hdl.handle.net/10216/64409> [ 20 de julho de 2016]
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Fundação Manuel Leão: V. N. Gaia.
- Creswell, J. W. (2003). *RESEARCH DESIGN. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Org.), *A escola e o mundo do trabalho. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- Perrenoud, F. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Asa editores.
- Ramos, C. (2016). *Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas*. Conselho Nacional de Educação.

# VER O NEVOEIRO E INSTITUIR OUTRA LUZ: ENSAIO DE ILUMINAÇÃO, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E MELHORIA DAS APRENDIZAGENS

Helder Martins<sup>1</sup>, Ilidia Cabral<sup>2</sup>, José Matias Alves<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Católica (PORTUGAL), [helder81martins@gmail.com](mailto:helder81martins@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Católica (PORTUGAL), [icabral@porto.ucp.pt](mailto:icabral@porto.ucp.pt)

<sup>3</sup>Universidade Católica (PORTUGAL), [jalves@porto.ucp.pt](mailto:jalves@porto.ucp.pt)

## Resumo

Partimos do *nevoeiro*, metáfora tradutora da indefinição e da possibilidade de mudança presentes no atual sistema educativo e que as práticas docentes poderão *ousar romper*, através de estratégias de ensino promotoras de uma *aprendizagem visível* em todos os alunos, com energia para impactar alterações organizacionais.

A investigação insere-se, predominantemente, numa *epistemologia qualitativa*, corresponde a um estudo de caso com características de investigação pela ação e focaliza-se na conceção e no desenvolvimento de um projeto de intervenção em contexto escolar (*Projeto Aprendizagem Visível – PAV*), que conjectura um modelo didático inovador, com enfoque em metodologias ativas, que compelem ao (re)pensar das aprendizagens e à adoção de estratégias de ensino que as subsidiam.

Mediante uma visão holística em torno das dinâmicas subjacentes ao *PAV* e, tendo por base um modelo ecológico de análise, pretendemos compreender os efeitos da formação em ação nas práticas pedagógicas individuais, perceber os efeitos do projeto nos resultados escolares, na qualidade das aprendizagens e na construção de um sentido positivo para o trabalho escolar. Objetivamos ainda indagar, no decurso do *PAV*, a ocorrência de eventuais mudanças nos modos de trabalhar dos professores, os possíveis contributos para uma maior focalização da organização e gestão escolares em torno das aprendizagens e do ensino e apurar o grau de influência das estratégias de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento de uma cultura escolar que persegue a melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos.

Palavras-chave: inovação pedagógica, estratégias de ensino e aprendizagem, liderança centrada na aprendizagem, culturas profissionais docentes, aprendizagem visível.

## Abstract

We set off from the *fog*, a metaphor which relates to the uncertainty and the possibility of change found in the current educational system and that teaching practices may *dare break through* by using teaching strategies that promote a *visible learning* to all students, with enough power to cause organizational changes.

The research is part of a predominantly *qualitative epistemology* relating to a case study with features of an action investigation and focuses on the creation and development of an intervention project in a school context (*Visible Learning Project – VLP*), which presents an innovative teaching model based on active methodologies that make you (re)think learning and adopt teaching strategies that sustain them.

Through a holistic view of the dynamics underlying *VLP* and based on an ecological analysis model we aim to understand the effects that training action has on individual pedagogical practices, understand the project's effects on school results, on the quality of learning and on the creation of a positive path for school work.

We also aim at unveiling, throughout *VLP*, any changes in the way teachers work, the possible contributions to a greater focus of the organization and school management on the learning and teaching practices and how teaching and learning strategies influence the development of a school culture that pursues the continuous improvement of processes and educational outcomes.

Keywords: pedagogical innovation, teaching and learning strategies, leadership focused on learning, teaching professional cultures, visible learning.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A “Escola das certezas” deu lugar a uma “Escola num tempo de promessas” quebradas pela massificação do ensino e que desembocaram numa “Escola num tempo de incertezas”, com acentuado défice de legitimidade e inscrição de “mal necessário”. Esta “crise do modo de pensar a escola” (Canário, 2005) incute-nos a urgência em traçar caminho em direção a outro futuro, onde se vislumbra uma escolarização marcada por metamorfoses individuais inscritas numa cultura profissional mais colaborativa.

A neblina oculta debilidades de sentido, de visão estratégica e de ação concertada, que o afastar do véu atribui a uma instituição atordoada, desvitalizada e à deriva.

As sucessivas reformas educativas introduzem a ilusão de algum brilho ocasional a nível macro, pois o caráter prescritivo das políticas educativas numa lógica *top-down* e a *pseudoautonomia* organizacional das escolas numa lógica *bottom-up* não asseveram que a novidade seja acompanhada de maior qualidade, dificilmente atingindo o *coração da escola* e revelam um poder mitigado na qualidade das aprendizagens e na alteração dos modos de trabalhar dos professores. Foram muitas as “mudanças” e poucas as “diferenças”, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico em sala de aula (Barroso, 2001 cit. por Cabral, 2014). A crise encontra-se, portanto, disseminada e aloja-se igualmente nas dimensões meso e micro.

Acreditamos que o caminho se faz caminhando e que se sustenta na partilha de boas práticas profissionais, que quando transferidas e adaptadas a diferentes contextos educativos provem que “existe uma maior amplitude, um maior potencial de sucesso na construção de uma reforma negociada entre os vários atores de uma comunidade educativa” (Perrenoud, 2004).

A utopia esculpida no horizonte remoto ostenta um futuro ainda sem data, no qual as políticas *bottom-up* não se encontram ao serviço da *hipocrisia organizada* (Brusson, 2006), mas, contrariamente, prestam tributo à revitalização da escola enquanto forma, organização e instituição (Canário, 2005) e à afirmação da vida cívica e democrática para, em *contra-magia*, assim se dissolver o nevoeiro.

## 2 IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A investigação científica vem comprovando que a *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994) secular não se coaduna com as novas formas de pensar o processo de escolarização e os seus sentidos e multiplicam-se projetos que visam a alteração da sintaxe da organização, com a finalidade de aprendizagens mais autónomas e significativas.

As políticas educativas são fonte de obstáculos para essas novas formas de organização escolar, mas o maior risco reside na centração das práticas pedagógicas na figura do professor e na cristalização do *pulsar da sala de aula* numa pedagogia essencialmente transmissiva.

O nosso objeto de estudo focaliza-se na conceção e no desenvolvimento de um projeto de intervenção em contexto escolar (*Projeto Aprendizagem Visível – PAV*), que conjectura um modelo didático inovador, com enfoque em metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

## 3 CARACTERIZAÇÃO DA GRAMÁTICA ESCOLAR E DA SALA DE AULA

O modelo escolar vigente e a sua estacionária gramática mantêm-se cristalizados desde o advento da revolução industrial e da consolidação da generalidade dos estados europeus.

A *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994), ou seja, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, determinam em larga medida o processo de escolarização e os seus sentidos. De facto, na atualidade, não se constata alterações significativas no modo de organização do conhecimento (eminentemente teórico e compartimentado em disciplinas), na organização dos espaços e dos tempos, na organização dos grupos de alunos, nos modos de ensinar e de fazer aprender, na atribuição dos professores aos alunos (Cabral e Alves, 2016) e na atribuição de notas e classificações como evidência das aprendizagens efetuadas (Tyack e Cuban, 2003).

A organização do tempo escolar é modelada por características centenárias, que figuram na sucessão dos anos letivos e na lógica burocrática centralizadora do estabelecimento do horário das aulas para todas as escolas. O *plano-horário* foi definido em 1906, correspondendo a uma matriz sistematizadora da repartição dos elementos do objeto de ensino por tempo de estudo e grupos de alunos e professores, pelo que “a tal dia da semana, a tal hora do dia, na classe de tal ou tal, deverá ser tratado tal objeto de ensino por tal ou tal professor” (Moura, 2016). Impera o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação), que constitui uma das marcas distintivas da cultura escolar que permanece até hoje (Idem, *ibid.*, p. 144).



Larry Cuban (2013) refere que se ensina no interior de uma “*black box*”/caixa negra, que absorve ofertas e exigências – alunos, professores, recursos físicos, cumprimento de regras, ansiedade dos pais, expectativas de sucesso em torno dos testes de avaliação, etc. – e produz, presumivelmente, alunos competentes e detentores de conhecimento, bons resultados em testes de avaliação, professores mais ou menos satisfeitos e mais ou menos exaustos. O autor questiona a impenetrabilidade da instrução em sala de aula às múltiplas reformas estruturais, assim como a resistência à mudança das práticas de ensino centradas no professor para as práticas de ensino centradas no aluno, que ao estimularem o pensamento crítico e a resolução ativa de problemas, ao invés da mera absorção passiva de conteúdos conceituais, promovem a aprendizagem de todos os alunos. No interior do *jardim secreto*, (Goodson, 1988) que são as salas de aula, predomina ainda o cumprimento sincronizado de tarefas com um procedimento único. As práticas de ensino são essencialmente transmissivas, em nada diferentes do tradicional ensinar a todos da mesma forma (Moura, 2016).

Nóvoa (1995) menciona que a naturalização da *gramática escolar* está na base do insucesso de todos os esforços para mudar a escola, pelo que é imprescindível alterar as suas regras, mediante uma utilização mais eficiente do tempo e dos espaços de instrução, colocando-os ao serviço das aprendizagens, pois

Literalmente sós nas suas salas de aula, estes professores vivem e talvez se possa dizer, concebem a sua profissão, como um conjunto de rotinas a serem assumidas cada um por si. Estrutura insular, formato de “caixa de ovos” são imagens correntes, mas que se referem a esta estrutura de organização de escola em que o individualismo, a pouca discussão, a ausência de partilha sobre assuntos profissionais impera na relação destes professores.

(Moura, 2016, pp. 158-159)

Tais alterações só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, pois o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos de ensino e a relação pedagógica são variáveis fundamentais na construção das possibilidades de sucesso. Urge abrir as *caixas negras* e analisar a realidade complexa do ensino e da aprendizagem, uma vez que a alteração das condições organizacionais não origina transformações imediatas na forma de estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula (Alves, 2011). Para que tal aconteça, é necessário criar verdadeiras *comunidades de aprendizagem profissional* (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012), com capacidade de reflexão e atuação, de forma integrada e sistemática, sobre os processos de ensino e aprendizagem.

#### 4 ESBOÇO DE MODELO ECOLÓGICO DE ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Apresenta-se, em seguida, o esboço de um possível modelo ecológico de análise (Figura 1) em torno da problemática da inovação nos modos de trabalho docente e (presumíveis) contributos para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Partindo do pressuposto de que a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem podem constituir a unidade de mudança das organizações escolares, consideramos que os projetos de intervenção em sala de aula (nível micro), que envolvem a melhoria das estratégias didáticas dos professores e proporcionam experiências positivas de aprendizagem aos alunos, podem sinalizar as dimensões a trabalhar na organização escolar (nível meso), assim como as condições a reivindicar às políticas educativas (nível macro), tendo em vista a revalorização do currículo em ação e da metodologia didática (Bolívar, 2001 cit. Bolívar 2012).

A maior área atribuída à dimensão A (sala de aula), denota que estamos primariamente comprometidos com o estudo das práticas docentes, das aprendizagens dos alunos e de algumas variáveis centrais, nomeadamente, a relação pedagógica, a avaliação e a articulação curricular.

Acreditamos que o projeto a implementar possa induzir alterações no nível organizacional da escola (dimensão B), principalmente no que concerne às lideranças, às práticas de escolarização e às culturas profissionais. Cabral (2014) refere que as organizações escolares assentam em diferentes racionalidades, que coexistem e explicam diferentes lógicas de ação. A *racionalidade burocrática* continua a modelar diversas ações normativas e muitas das disposições dos atores educativos, assim como a influenciar o modo de regulação das práticas educativas. Por sua vez, a *racionalidade neoinstitucional*, com a sua inspiração ritualista, a sua lógica de legitimação e o cuidado face à leitura social dos seus processos e resultados educativos marca muitas das decisões tomadas nos diferentes níveis do sistema. Por fim, da imagem de *escola enquanto sistema debilmente articulado* sobressai a escassa conexão entre fins e funções, entre estruturas internas e externas e entre

instrumentos de regulação da ação, que fazem da mesma uma unidade dispersiva a requerer esforços continuados de articulação vertical e horizontal.

A um nível macro (dimensão C), as políticas educativas têm sucesso ou fracasso na medida em que desenvolvem as capacidades das escolas para controlarem a sua prática pedagógica e construírem uma organização coesa em torno de ideias sólidas relacionadas com as estratégias de ensino e de aprendizagem (Elmore, 2010 cit. por Bolívar, 2012).

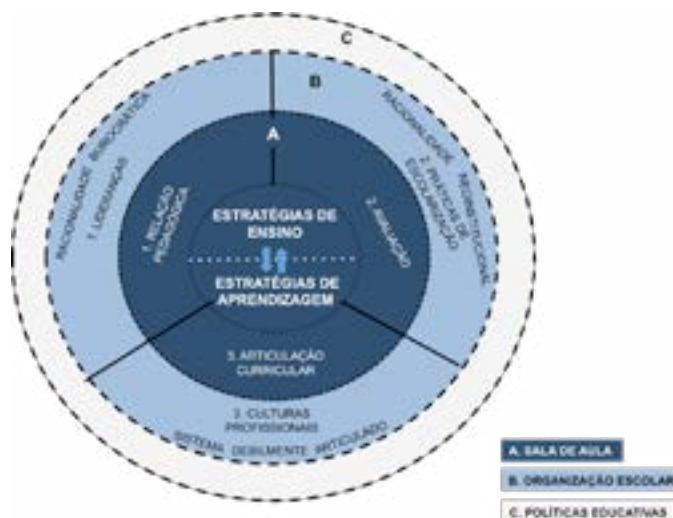


Figura 1 – Modelo ecológico de análise da problemática em estudo. Fonte: baseado em Cabral, 2014, p. 174

## 5 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS

As nossas inquietações despontam do filão de paradoxos que atravessa todo o sistema educativo e que nele instala indefinição e possibilidade de mudança. Movem-nos sobretudo as *mudanças planificadas/ inovações* (Glatter, 1992), que diretamente dizem respeito às práticas pedagógicas.

Estudaremos o *Projeto Aprendizagem Visível (PAV)*, visando compreender os efeitos da formação em ação nas práticas pedagógicas individuais, perceber os efeitos do projeto nos resultados escolares, na qualidade das aprendizagens e na construção de um sentido positivo para o trabalho escolar. Objetivamos ainda indagar, no decurso do *PAV*, a ocorrência de eventuais mudanças nos modos de trabalhar dos professores, os possíveis contributos para uma maior focalização da organização e gestão escolares em torno das aprendizagens e do ensino e apurar o grau de influência das estratégias de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento de uma cultura escolar que persegue a melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos e a constituição de verdadeiras *comunidades de aprendizagem profissional* (Bolívar, 2012).

Guia-nos a seguinte questão de partida: A inovação, ao nível dos modos de trabalho docente, eleva as aprendizagens académicas, sociais, emocionais e pessoais dos alunos?

Para melhor compreendermos a realidade educativa associada ao projeto em causa no contexto da *Escola do Clarear* (designação fictícia), assim como o envolvimento dos diferentes atores (alunos, professores e lideranças de topo e intermédias) enunciámos algumas subquestões inerentes a fases específicas do estudo a desenvolver, reflexo de uma estratégia de investigação de estudo de caso com traços de investigação-ação, a fundamentar na secção seguinte.

A codificação associada às subquestões permite a sua localização e articulação no modelo ecológico de análise anteriormente exposto (Figura 1). As letras **A**, **B** e **C** dizem respeito aos níveis de sala de aula (micro), de escola (meso) e das políticas educativas (macro), respetivamente. Os algarismos sinalizam variáveis-chave de sala de aula, assim como variáveis organizacionais. O algarismo **0** remete para o círculo que delimita as interações entre as estratégias de ensino e de aprendizagem.

### 1ª Fase – Deste lado do nevoeiro [Preparar a mudança]

**1** – Quais as perceções dos alunos, professores e lideranças (de topo e intermédias) acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de sala de aula antes da implementação do *Projeto Aprendizagem Visível*? [A0; B1]

**2** – Que práticas pedagógicas se desenvolvem em contexto de sala de aula antes da implementação do *Projeto Aprendizagem Visível*? [A0; A1, A2, A3]

**2ª Fase – Ousar romper o nevoeiro [Planificar a mudança]**

3 – Quais as principais características dos modos de trabalho entre docentes antes da implementação do *Projeto Aprendizagem Visível*? [B3]

**3ª Fase – Ver para além do nevoeiro [Ativar a mudança]**

4 – Que mudanças emergem no decurso da implementação do *Projeto Aprendizagem Visível* ao nível

- a) das estratégias de ensino e aprendizagem? [A0, A1, A2 e A3]
- b) das condições e dinâmicas organizacionais da escola? [B1, B2 e B3]

5 – Quais os principais obstáculos que se colocam à inovação pedagógica? [A, B e C]

**4ª Fase – Do outro lado do nevoeiro [Refletir sobre a mudança]**

6 – Quais as principais características dos modos de trabalho entre docentes após a implementação do *Projeto Aprendizagem Visível*? [B3]

7 – Quais os impactos do *Projeto Aprendizagem Visível* nos resultados académicos, sociais, emocionais e pessoais dos alunos? [A1, A2, A3 e B2]

8 – Que perceções possuem os alunos, professores e lideranças (de topo e intermédias) sobre as mudanças desencadeadas pelo *Projeto Aprendizagem Visível*? [A0 e B1]

Mediante uma visão holística em torno das dinâmicas subjacentes a projetos didáticos inovadores, criados e desenvolvidos no seio das organizações escolares, pretendemos desvelar eventuais transformações no que respeita à qualidade das aprendizagens e às estratégias de ensino, assim como investigar a capacitação interna das escolas na adequação da sua orgânica estrutural e funcional a práticas pedagógicas promotoras do sucesso escolar.

**6 DESCRIÇÃO SUCINTA DO PROJETO****6.1 Metodologia**

A investigação insere-se numa *epistemologia tendencialmente qualitativa* (Rey, 2000) e atendendo à problemática e ao objeto de estudo, consideramos que uma abordagem multiparadigmática será a que melhor se ajusta ao trabalho a desenvolver.

Guia-nos a preocupação, inerente ao paradigma fenomenológico-interpretativo, de explorar o modo como as realidades são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores, com o objetivo de passar do registo descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações, etc., à sua compreensão e interpretação no contexto em que tudo isso se verifica. (Amado, 2014, p. 43). Por outro lado, o tipo de exploração que nos propomos empreender exprimirá características do paradigma sociocrítico, dado que a investigação qualitativa não pode contentar-se com explicar as interpretações dos profissionais, mas deve estar também preparada criticamente para as avaliar e indicar explicações alternativas (Boavida e Amado, 2008, cit. por Amado, 2014, p. 54). O estudo a desenvolver incorporará ainda singularidades do paradigma da complexidade sob o olhar de Edgar Morin, atendendo a que a racionalidade complexa constitui uma via para o entendimento da própria complexidade do fenómeno educativo – complexidade interna, intrínseca às pessoas envolvidas e aos seus trajetos, projetos, pensamentos, crenças e emoções; e complexidade externa, intrínseca às interações, às instituições, às comunidades e à globalização (Amado, 2014, p. 69).

O domínio compósito da investigação subjaz a tradição dos estudos sobre inovação, no que concerne à avaliação de projetos educativos singulares, à investigação em torno da melhoria escolar (*school improvement*) e ao estudo da mudança em educação (Afonso, 2014, p. 42).

Tendo como pressupostos “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74), assim como auxiliar grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas e concretizarem inovações de forma reflexiva (Altrichter *et al.*, 1993, cit. por Afonso, 2014, p. 78), optámos pela realização de um estudo de caso com características de investigação pela ação, refletindo assim a complementaridade paradigmática, o conhecimento aprofundado de um contexto singular e a oportunidade de transformação de uma determinada realidade através da ação.

Tendo por base a categorização proposta por Stake (2007, cit. por Amado, 2014, pp. 126 – 127) diríamos que embora a nossa investigação se centre no desenvolvimento de um projeto de intervenção numa determinada escola, o que nos move é “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global” (*ibid.*, p. 127), nomeadamente as práticas pedagógicas centradas na aprendizagem enquanto núcleo da melhoria escolar, pelo que nos situamos num estudo de caso instrumental.

Uma vez que perspetivamos a nossa investigação, igualmente, no quadro dos paradigmas sociocrítico e pós-modernos (paradigma da complexidade) assumimos que o estudo de caso revela

traços de investigação pela ação, de acordo com a categorização de Esteves (1986, cit. por Amado, 2014, pp. 190 – 191) para as modalidades de investigação-ação.

## 6.2 Técnicas e instrumentos para a recolha/produção de dados

Elegemos as seguintes técnicas de recolha/produção de dados (Afonso, 2014; Amado, 2014; Bogdan e Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt, 2013): análise documental, entrevista, inquérito por questionário, escalas e observação.

Relativamente à análise documental, procuraremos aceder a alguns documentos oficiais (pautas de avaliação e planos de trabalho de turma) e privados (portefólio do PAV e narrativas produzidas por um *amigo crítico*). No que respeita ao portefólio do PAV, este será uma “mistura entre diário e recompilação de documentos didáticos” (Bolívar *et al.*, 2001 cit. por Amado, 2014, p. 287) produzidos pelos professores diretamente envolvidos na implementação do projeto e que permitirá dar conta dos percursos, dos constrangimentos e das tomadas de decisão. O *amigo crítico*, oriundo da área educacional, corresponderá a uma fonte de apoio externo à investigação e à própria escola e deverá assumir, cumulativamente, um papel crítico em relação ao projeto de intervenção, principalmente no que respeita às estratégias de ensino-aprendizagem, trazendo uma visão diferente, criando, ocasionalmente, múltiplas perspetivas e contrapondo argumentos.

Quanto à técnica da entrevista optaremos pela modalidade de entrevista semiestruturada de cariz individual para os Diretor Pedagógico, Coordenador de ano escolar e de Departamento. No que respeita aos professores e alunos envolvidos no PAV, a modalidade dos grupos de focagem (*focus group*) parece-nos a mais adequada, atendendo à necessidade de nos apercebermos da profundidade da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes, a partir da interação e das reações geradas (Amado, 2014, p. 226). Em relação aos professores serão selecionados para a constituição dos grupos de focagem todos os que se encontrarem a lecionar a disciplina de Biologia e Geologia de 10º ano e efetuar-se-ão quatro entrevistas, nos seguintes momentos: início da 1ª Fase e no final das 2ª, 3ª e 4ª fases do projeto de investigação (Quadro 1). No caso dos alunos, o critério para a constituição dos grupos de focagem passará por escolher, de cada turma de 10º ano, os dois com melhor rendimento e os dois com pior rendimento. Formar-se-ão 5 grupos de focagem, compostos por oito alunos cada. Procurar-se-á manter a heterogeneidade no seio dos grupos, assim como respeitar as dinâmicas de escola e a disponibilidade pessoal dos alunos. Efetuar-se-ão quatro entrevistas, nos mesmos momentos já identificados para os professores. No início do trabalho empírico será proposto um inquérito por questionário aos professores e aos alunos envolvidos no PAV, no sentido de caracterizar os traços identificadores dos sujeitos de investigação, nomeadamente, o perfil profissional dos professores e o perfil sociodemográfico dos alunos. Para além disso, pretende-se inventariar as conceções pré-PAV de ensino e de aprendizagem por parte dos professores e dos alunos, assim como os fatores que, na perspetiva dos referidos atores, mais influenciam os resultados escolares e a qualidade das aprendizagens.

No nosso trabalho utilizaremos escalas validadas que se enquadram no modelo *IMOI* (*Input, Mediador, Output, Input*) proposto por Ilgen, Hollenbek, Johnson e Jundt e explicitado por Dimas *et al.* na obra *Equipas de Trabalho* de 2016. Tais escalas serão disponibilizadas aos professores envolvidos e permitirão concluir acerca do grau de autonomia grupal, interdependência intragrupal, eficácia grupal e desenvolvimento grupal antes e após a implementação do PAV, pelo que serão aplicadas nas 2ª e 4ª fases do processo de investigação.

Uma última técnica de dados a utilizar diz respeito à observação, que Afonso (2014, p. 98) caracteriza como “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”. A observação de aulas numa fase prévia à implementação do PAV ou aquando da sua consecução será do tipo estruturado, mediante o recurso a grelhas com informação pré-formatada, essenciais para a realização de inferências em torno das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas. Por outro lado, atendendo a que a observação não estruturada “é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (Cozby, 1989, p.48 cit. por Afonso, 2014, p. 99). Consideramos fundamental captar a forma como o PAV é experienciado no quotidiano, pelo que serão produzidas notas de campo manuscritas, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150), sobretudo no que respeita ao envolvimento das lideranças de topo e intermédias no PAV e ao trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores implicados no referido projeto. Por sua vez, o *amigo crítico* procederá à observação de aulas, bem como a algumas reuniões de trabalho entre professores.

O Quadro 1 expõe a interseção entre as fases de desenvolvimento do estudo, as questões de investigação, os sujeitos e as técnicas de recolha de dados.

**Quadro 1.**

**Fases de desenvolvimento do estudo, questões de investigação, sujeitos e técnicas de recolha de dados**

<b>Questão de partida: A inovação, ao nível dos modos de trabalho docente, eleva as aprendizagens académicas, sociais, emocionais e pessoais dos alunos?</b>		
<b>Questões de investigação</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Técnicas de recolha de dados</b>
<b>1ª Fase – Deste lado do nevoeiro [Preparar a mudança]</b>		
<b>1 –</b> Quais as perceções dos alunos, professores, lideranças (de topo e intermédias) acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de sala de aula antes da implementação do <i>Projeto Aprendizagem Visível</i> ? <b>[A0; B1]</b>	Diretor Pedagógico Coordenador de ano escolar Coordenadores de Departamento Alunos e Professores envolvidos no PAV	Entrevistas semiestruturadas/Grupos de focagem ( <i>focus group</i> ) Inquérito por questionário
<b>2 –</b> Que práticas pedagógicas se desenvolvem em contexto de sala de aula antes da implementação do <i>Projeto Aprendizagem Visível</i> ? <b>[A0; A1, A2, A3]</b>	Alunos e Professores envolvidos no PAV <i>Amigo crítico</i>	Observação estruturada e não estruturada de aulas Análise documental de narrativas
<b>2ª Fase – Ousar romper o nevoeiro [Planificar a mudança]</b>		
<b>3 –</b> Quais as principais características dos modos de trabalho entre docentes antes da implementação do <i>Projeto Aprendizagem Visível</i> ? <b>[B3]</b>	Professores envolvidos no PAV	Observação estruturada e não estruturada Escalas
<b>3ª Fase – Ver para além do nevoeiro [Ativar a mudança]</b>		
<b>4 –</b> Que mudanças emergem no decurso da implementação do <i>Projeto Aprendizagem Visível</i> ao nível <b>a)</b> das estratégias de ensino e aprendizagem? <b>[A0, A1, A2 e A3]</b>  <b>b)</b> das condições e dinâmicas organizacionais da escola? <b>[B1, B2 e B3]</b>	Alunos e Professores envolvidos no PAV <i>Amigo crítico</i>  Diretor Pedagógico Coordenador de ano escolar Coordenadores de Departamento	Observação estruturada e não estruturada de aulas Entrevistas semiestruturadas/Grupos de focagem ( <i>focus group</i> ) Análise documental de narrativas e de portefólio PAV  Observação não estruturada
<b>5 –</b> Quais os principais obstáculos que se colocam à inovação pedagógica? <b>[A, B e C]</b>	Diretor Pedagógico Coordenador de ano escolar Coordenadores de Departamento Alunos e Professores envolvidos no PAV	Observação não estruturada Entrevistas semiestruturadas/Grupos de focagem ( <i>focus group</i> )
<b>4ª Fase – Do outro lado do nevoeiro [Refletir sobre a mudança]</b>		
<b>6 –</b> Quais as principais características dos modos de trabalho entre docentes após a implementação do <i>Projeto Aprendizagem Visível</i> ? <b>[B3]</b>	Professores envolvidos no PAV	Escalas Entrevistas semiestruturadas/Grupos de focagem ( <i>focus group</i> )

7 – Quais os impactos do <i>Projeto Aprendizagem Visível</i> nos resultados académicos, sociais, emocionais e pessoais dos alunos? [A1, A2, A3 e B2]	Alunos envolvidos no PAV	Análise documental de pautas e de planos de trabalho de turma Entrevistas semiestruturadas/Grupos de focagem ( <i>focus group</i> )
8 – Que perceções possuem os alunos, professores e lideranças (de topo e intermédias) sobre as mudanças desencadeadas pelo <i>Projeto Aprendizagem Visível</i> ? [A0 e B1]	Diretor Pedagógico Coordenador de ano escolar Coordenadores de Departamento Alunos e Professores envolvidos no PAV	Entrevistas semiestruturadas/Grupos de focagem ( <i>focus group</i> )

Autoria própria

### 6.3 Técnicas de análise e de interpretação dos dados

Recolhidos os dados, será necessário proceder à sua descrição, análise e interpretação (Wolcott, 1994 cit. por Afonso, 2014, p.126). Privilegiaremos a Análise de Conteúdo, que Bardin apresenta, em termos científicos, como um conjunto de técnicas que visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção de mensagens por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do seu conteúdo (Bardin, 2004, p. 37). Através da técnica mencionada poderemos inferir a partir dos conteúdos das entrevistas, das interações estabelecidas nos grupos de focagem, do portefólio do projeto PAV, das narrativas produzidas pelo *amigo crítico*, das grelhas utilizadas para a observação estruturada de aulas e das notas de campo.

### 6.4 Material e campo empírico

No que concerne ao material e ao campo empírico onde o estudo será desenvolvido podemos adiantar que o objeto de estudo abrangerá uma escola do Grande Porto, nomeadamente um conjunto de 9 professores, pertencentes ao grupo de recrutamento de Biologia e Geologia, lideranças de topo e intermédias (ano escolar e departamento) e cerca de 270 alunos do 10º ano de escolaridade, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. A opção pela *Escola do Clarear* (designação de carácter fictício para garantia de confidencialidade) prende-se com o facto de esta ser a nossa escola de origem, o que enriquece o *trabalho de campo*, ao possibilitar o contacto prolongado com os sujeitos de investigação ao nível da realidade que se pretende estudar e ao assegurar a dimensão interventiva da investigação, sob a alçada do quadro dos paradigmas sociocrítico e da complexidade. A preferência pelo grupo de recrutamento de Biologia e Geologia deveu-se a esta ser a nossa formação científica de base, o que pensamos que venha a facilitar a elaboração de materiais didáticos necessários para a consecução do PAV. No que respeita ao ano de escolaridade a escolha recaiu sobre o 10º ano, porque este ao corresponder ao primeiro ano da disciplina bial de Biologia e Geologia, concede a possibilidade de acompanhar o percurso dos alunos desde o início.

Para a operacionalização do PAV recorrer-se-á a uma aula de 60 minutos, em regime de desdobramento, que consta da carga horária definida pela *Escola do Clarear* para a disciplina de Biologia e Geologia; será negociado o acréscimo de uma hora de trabalho colaborativo, em contexto escolar, para os professores PAV e garantido o respeito pelos princípios éticos.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. (2011a). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J.M. Alves e L. Moreira (Orgs.), *Projeto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp.63-94). Porto. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.

- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)sucesso*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I. e Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (Orgs.). *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 161-177). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cuban, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice*. USA: Harvard Education Press.
- Dimas et al. (2016). Equipas de Trabalho – Instrumentos de avaliação. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. USA: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (2008a). *A teacher's guide to classroom research*. USA: Open University Press.
- Moura, A. (2016). Tempo de escola e tempo de vida; Sentidos do Tempo escolar – da exclusão à inclusão. In Formosinho, J., Alves, J., Verdasca, J. (Orgs.). *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 143-160). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio, In J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. (pp. XVII-XXVII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rey, F. (2000). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. Caminhos e Desafios. São Paulo: Thomson.
- Tyack, D. e Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- Tyack, D. e Tobin, W. (1994). *The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?* American Educational Research Journal.

# PRÁTICAS EDUCATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM ESPAÇOS DA CIDADE - REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO DIDÁTICA

Fátima Paixão<sup>1</sup>, Fátima Regina Jorge<sup>2</sup>, Helena Martins<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) & Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro, PORTUGAL, <sup>1</sup>mfpaixao@ipcb.pt, <sup>2</sup>frjorge@ipcb.pt*

<sup>3</sup>*Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco, PORTUGAL, hellenmartins04@hotmail.com*

## Resumo

Assente no pressuposto do valor da interação da escola com o meio local, concretizado em visitas de estudo projetadas para propiciarem aprendizagens curriculares, desenvolvemos uma estratégia formativa potenciadora da oportunidade de as nossas estagiárias se iniciarem no ensino das ciências e da matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) explorando a interação entre contextos formais e não-formais, através de estudos de Investigação-ação (I-A), desenvolvidos durante o estágio. O estudo aqui apresentado teve como objetivo analisar a perspetiva de futuras professoras sobre o valor atribuído à interação entre os dois contextos na sua formação. Em termos metodológicos, optámos pela análise documental de catorze relatórios de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, com especial enfoque nas reflexões das futuras professoras sobre o recurso aos contextos não-formais nas práticas de ensino.

Os resultados permitem concluir que vários espaços da cidade têm vindo a evidenciar um elevado potencial motivacional, de desenvolvimento profissional e de inovação pedagógica e didática dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, contextos não formais, educação em ciências, educação em matemática.

## Abstract

Based on the assumption of the value of the interaction of school with the environment concreted in study visits designed in order to propitiate curricular learning we developed a formative strategy potentiating to our trainees (future teachers) the opportunity to engage in the teaching of science and mathematics in the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) exploring the interaction between formal and non-formal contexts through action-research studies.

This study aims to analyze the perspective of future teachers on the value attributed to the interaction between both contexts in their formation. In terms of methodology we opted for the documentary analysis of fourteen reports of Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st CEB, with the focus on the reflections of future teachers about the use of non-formal contexts in teaching practices.

The results suggest that the natural and cultural heritage of the environment has been evidencing a high motivational potential, professional development and pedagogical and didactic innovation for the future teachers.

Keywords: Initial teacher education, non-formal contexts, science education, mathematics education.

## 1 INTRODUÇÃO

Se as escolas do ensino básico se mantiverem como espaços fechados em que às crianças não é proporcionada a possibilidade de estabelecerem conexões entre o saber escolar e o meio envolvente, fica dificultada a construção de um saber integrado, pessoal e socialmente mais útil. Todavia, a investigação relativa à formação inicial de professores de 1.º CEB aponta que a formação anterior ao



estágio é ainda muito confinada à Instituição de Ensino Superior e a um modelo centrado na sala de aula e que, de igual modo, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) segue os mesmos traços, limitando as situações de ensino ao interior da sala de aula (Rodrigues, Galvão, Faria, Costa, Cabrita, Chagas, Jorge, Paixão, Teixeira, Sá, Neto, Vieira, & Patrícia, 2015). Ora, a prática de ensino supervisionada ocupa um tempo privilegiado para a mudança da cultura enraizada, devendo, entre outros requisitos habitualmente presentes, proporcionar a ampliação da formação para “contextos alargados e multidisciplinares” (Decreto-Lei n.º 74/2006).

Assim, tomámos como pressuposto que se os estagiários não experienciarem situações de planificação, implementação e avaliação de percursos de ensino e aprendizagem e a construção de recursos didáticos ajustados ao ensino no contexto formal da escola mas também a contextos não formais, fica dificultada a sua ação como professores no sentido da abertura da escola ao meio local e à comunidade. Nesta linha de ideias, a estratégia de formação que temos vindo a implementar enquadra-se na problemática de como transformar a formação dos professores que vão ensinar ciências e matemática no 1.º CEB numa oportunidade de compreenderem e usarem o património local e regional como recurso educativo (Paixão & Jorge, 2014, 2015). Com o estudo aqui apresentado, tomámos como objetivo analisar a perspetiva de futuras professoras sobre o valor atribuído à interação entre espaços formais e não formais na sua formação, tomando como corpus de análise evidências presentes nos seus Relatórios de Estágio (RE).

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Muitos investigadores de educação em ciência têm alertado para o papel dos contextos não formais, tanto na aprendizagem dos alunos como no desenvolvimento profissional dos professores (Osborne & Dillon, 2007; Kiesel, 2013; Morentin & Guisasola 2014; Avraamidou & Roth, 2016). A educação nestes contextos, articulada com o trabalho em sala de aula pode favorecer aprendizagens de âmbito curricular e, simultaneamente, maior motivação e cooperação na realização de atividades. Esta perspetiva valoriza a educação não formal, ou seja, aquela que envolve situações onde há intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens, mas que ocorre em espaço exterior à escola (Oliveira & Gastal, 2009). Nesta assunção, não faz sentido opor educação formal a educação não formal e a escola não pode alhear-se do potencial educativo da cidade, que está fora dos seus limites, em contextos tão diversificados como museus, parques naturais, centros de ciência, etc. De facto, é sabido que as visitas de estudo, ao proporcionarem aprendizagens em contextos fora da escola, possibilitam a diversificação das metodologias do ensino, o que pode favorecer aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (ME, 2004; Oliveira & Gastal, 2009). Do mesmo modo, as instituições de formação de professores também não podem ignorar o valor educativo dos contextos não formais, incentivando a sua exploração como um recurso valioso, tal como é recomendado por organismos internacionais como a UNESCO (2006).

Por outro lado, Avraamidou (2014) defende que a inclusão de contextos não formais na formação de professores dos primeiros anos ajuda a superar alguns dos desafios profissionais com que são confrontados, nomeadamente ao nível da educação em ciências. De facto, alguns estudos sustentam que envolver os futuros professores, durante a formação, em atividades que interrelacionam os contextos formais e não formais contribui, entre outros aspetos, para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à ciência e ao ensino das ciências, para o desenvolvimento do conhecimento didático de conteúdo e para o desenvolvimento de capacidades reflexivas (Ashgar, 2012; Avraamidou & Roth, 2016). Assim, é muito ampla a recomendação de implicar os professores na organização de visitas de estudo escolares e integrá-las na planificação didática de forma a que estas enriqueçam, de modo explícito, as aprendizagens curriculares e, ao mesmo tempo, contribuam para o desenvolvimento de conhecimento profissional dos futuros professores (Avraamidou, 2014).

Apesar disso, a investigação revela que a preparação de professores tem sido muito deficiente pela falta de oportunidades para planificarem, implementarem e avaliarem visitas de estudo em locais próximos da escola e das vivências dos alunos e as articularem, intencionalmente, com os conteúdos curriculares (Kiesel, 2013; Avraamidou, 2014). Em 2015, um estudo envolvendo todas as instituições portuguesas de formação de professores para o ensino básico concluiu que apenas um número reduzido apresenta exemplos explícitos de práticas integradas de educação formal e não formal em ciências (Rodrigues et al., 2015).

A organização de uma visita de estudo, que não se limite aos programas pré-elaborados pelos responsáveis pelos locais a visitar, pressupõe que os professores se familiarizem com esses locais e sejam estimulados a planear as atividades alinhadas com os objetivos curriculares, dando tempo aos

alunos para a exploração orientada do local, em três fases articuladas da utilização educativa de um contexto não formal - pré-visita; visita; pós-visita – e que incluam atividades suscetíveis de conectar as experiências de aprendizagem nos dois contextos, integrando-as no currículo escolar (e.g. Morentin, 2010; Morentin & Guisasola, 2014; Paixão & Jorge, 2015).

Portanto, a formação inicial de professores, com destaque para a PES, apresenta-se como oportunidade de desenvolvimento profissional, despertando os futuros professores para a relevância dos contextos não formais nas aprendizagens curriculares, proporcionando-lhes a oportunidade de se aperceberem de modos didáticos inovadores capazes de proporcionar experiências com impacto nas aprendizagens das crianças (DeWitt & Osborne, 2007).

### 3 METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo seguiu uma abordagem de natureza qualitativa de índole analítica, descritiva e interpretativa, com recurso à análise documental. Esta abordagem permite estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, analisar os documentos com uma finalidade específica e fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou autores dos documentos (Lüdke & André, 1986). Os dados foram recolhidos por análise de conteúdo aos RE da prática de ensino supervisionada das estudantes futuras professoras do 1.º CEB que aceitaram o repto de acrescentar à sua prática em sala de aula a experiência de ensino na interação entre os contextos formais e não formais. Assinalamos que a escolha desta problemática investigativa no âmbito do seu estágio tem sido uma opção de um escasso número de futuras professoras, ou seja, está longe de ser generalizada.

Para operacionalizar a análise documental dos relatórios de estágios recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, com base, numa primeira fase, na definição de categorias e subcategorias de análise, sustentadas no quadro teórico, seguida de reajustamentos, após a leitura e uma primeira análise crítica dos documentos. Assim, assumimos três categorias com três subcategorias cada uma (Tabela 1).

**Tabela 1. Categorias e subcategorias de análise de conteúdo**

Categorias	Subcategorias
Desenvolvimento profissional (DP)	Mudança de perspectiva de ensino e aprendizagem / superação do conceito tradicional de educação e ensino (DP-1)
	Assunção de perspectiva reflexiva sobre a prática (DP-2)
	Descentração do foco de atenção de si própria para as crianças (DP-3)
Inovação pedagógica e didática (IPD)	Valorização da aprendizagem dos alunos na interação entre contextos formais e não-formais (cognitivo, capacidades, atitudinal,...) (IPD-1)
	Desafio didático da estratégia de ensino e dos recursos desenvolvidos (IPD-2)
	Apropriação de uma perspectiva de integração curricular (IPD-3)
Perspetivas afetivas sobre a interação entre contexto formal e não formal (PA)	Envolvimento e entusiasmo (PA-1)
	Surpresa (PA-2)
	Ansiedade (PA-3)

A análise de conteúdo de cada um dos relatórios foi realizada independentemente pelas três autoras do estudo, o que permitiu cruzar perspetivas e reflexões e minimizar possíveis enviesamentos na análise, ou seja, assumiu-se a triangulação de investigadores como técnica de validação (Denzin, 1989).

A nossa análise recaiu sobre relatórios já discutidos em prova pública, orientados por, pelo menos, uma das autoras. Assim, o nosso *corpus* de análise foram catorze relatórios de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, com enfoque nas reflexões sobre o recurso aos espaços não-formais nas práticas de ensino, nas porções de texto em que ocorriam referências à planificação, implementação, avaliação e reflexão sobre a visita de estudo, no âmbito da Investigação-ação desenvolvida.

Apresentamos na tabela 2 os principais elementos caracterizadores dos RE analisados, disponíveis no Repositório Científico do IPCB, que codificámos de RE1 a RE14. Incluímos a referência do RE (autora, ano e título), a identificação do espaço não formal onde foi desenvolvida a investigação, bem como o ano de escolaridade dos alunos/crianças participantes. Acrescentamos que, em termos de distribuição etária, dez das autoras dos relatórios tinham idade inferior a 25 anos, duas tinham idades entre 30 e 40 anos e as restantes entre 50 e 55 anos. Estas últimas apresentavam um percurso de vida pessoal e profissional distinto das outras, sendo que uma delas exercia como educadora de infância há 31 anos. Para as restantes, a sua experiência docente cingia-se à iniciação à prática profissional na licenciatura

em que se destaca a observação e a ocasional participação em atividades conduzidas na sala de aula, colaborando com a professora cooperante.

**Tabela 2. Caracterização do corpus de análise**

Código	Referência – Autora, ano, título e instituição.	Contexto não formal	Turma 1.º CEB
RE1	Nunes, M. F. (2011). <i>Experiências Matemáticas no Jardim do Paço. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Jardim do Paço	4.º ano
RE2	Martins, M. H. (2012). <i>À descoberta das Ciências no Jardim do Paço – Interação dos contextos formais e não formais para a aprendizagem das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Jardim do Paço	4.º ano
RE3	Santos, J. C. (2012). <i>Horto de Amato Lusitano - Matemática em estado vivo. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE4	Afonso, P. A. (2012). <i>A Magia das Ciências no Horto de Amato Lusitano. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	4.º ano
RE5	Rodrigues, C. P. (2013). <i>Aprender em espaços não formais no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Do estudo do solo ao cultivo de plantas no Horto de Amato Lusitano. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE6	Marques, A. C. (2013). <i>Aprender matemática e ciências em espaços não formais no 1.º Ciclo do Ensino Básico – das plantas aos remédios de Amato Lusitano. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE7	Heitor, A. F. (2013). <i>Aprender para além da escola... à descoberta da matemática e das ciências nas plantas do horto de Amato Lusitano. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE8	Taborda, A. R. (2013). <i>Aprender para além da escola... explorar os cinco sentidos no Horto de Amato Lusitano. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE9	Silva, F. R. (2013). <i>Exploração de espaços de Educação Não Formal no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construção de um Herbário com espécies do Horto de Amato Lusitano. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE10	Dordio, S. (2013). <i>Jogos matemáticos no 1.º Ciclo do Ensino Básico: do Horto de Amato Lusitano à sala de aula. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE11	Rodrigues, C. M. (2014). <i>Aprender Ciências com as plantas do Horto de Amato Lusitano. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	2.º ano
RE12	Silva, N. C. (2015). <i>Explorações geométricas na cidade – uma experiência de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Centro de Cultura Contemporânea	4.º ano
RE13	Antunes, L. (2016). <i>O Abstrato das Ciências e Matemática no Concreto da Arte. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Museu Cargaleiro	4.º ano
RE14	Cardoso, M. B. (2016). <i>Atividades de Matemática e de Ciências no Horto de Amato Lusitano. Relatório de Estágio</i> (não publicado). Castelo Branco: IPCB.	Horto de Amato Lusitano	1.º ano

## 4 CARATERIZAÇÃO DAS INVESTIGAÇÕES DESENVOLVIDAS NA PES

Apresentamos, de seguida, alguns traços identitários identificados nas investigações das futuras professoras, o que converge para a explicitação da estratégia de formação inicial que inclui a experiência de planeamento, implementação e avaliação de sequências didáticas na interação entre contexto formal e não formal e de reflexão sobre toda a ação desenvolvida.

### 4.1 Questões e objetivos das investigações das futuras professoras

A problemática geral das investigações tem assentado em duas questões: (1) Em que medida as aprendizagens realizadas em contexto não formal promovem aprendizagens de âmbito curricular, nos alunos do ensino básico? e (2) De que modo se estabelece, a nível didático, a relação entre os contextos formais e não formais?

Com vista a dar resposta a estas questões, as estagiárias têm definido objetivos identificados com:

- Pôr em evidência o valor dos contextos de educação não formal para a aprendizagem de conceitos, capacidades e atitudes.
- Conceber atividades e recursos a utilizar na prática que, explícita e intencionalmente, permitam apreender o valor dos contextos não formais para atingir os objetivos curriculares da educação em ciências e matemática.
- Avaliar o contributo das atividades e respetivos recursos para a aprendizagem dos alunos do 1.º CEB.
- Refletir sobre o valor formativo da Investigação-ação (I-A) para o desenvolvimento profissional.

## 4.2 Metodologia geral das investigações das futuras professoras

A metodologia geral das investigações integra-se em perspetivas qualitativas, num desenho de I-A. Por ser muito limitado o tempo em que as futuras professoras desenvolvem a PES (um semestre partilhado em par pedagógico), as alunas desenvolvem um ciclo de I-A que é planeado, refletido e modificado (enquanto hipótese de prática), implementado e observado e, de novo, refletido. São envolvidos, neste processo, o estagiário, o professor cooperante e as orientadoras do Relatório.

## 4.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

O processo educativo é multifacetado e multifocado, em particular quando se trata de professores em formação, pelo que a recolha de dados usou, de forma conjugada, várias técnicas e instrumentos: observação participante; registos fotográficos; registos escritos das crianças; questionários às crianças; notas de campo; diário reflexivo; entrevista semiestruturada (ao professor cooperante).

## 4.4 Atividades desenvolvidas nos estudos de I-A

As propostas didáticas incluíram a planificação de atividades articuladas, para os três momentos - pré-visita, visita e pós-visita de estudo - envolvendo, entre outras: sementeiras, plantações; colheita e ou observação de plantas; resolução de problemas; atividades experimentais temáticas; preparação de xaropes, infusões, decocções; jogos diversificados (seja de estratégia conceptual seja de destreza física, seja, ainda, conjugando os dois aspetos); identificação de materiais de construção ou de estatuária e simbologias associadas; interpretação de obras de arte ...

# 5 RESULTADOS – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Uma vez que nos propomos captar os reflexos da estratégia formativa no desenvolvimento profissional dos futuros professores do 1.º CEB, ou seja, analisar a perspetiva de futuras professoras sobre o valor atribuído à interação entre espaços formais e não formais na sua formação, apresentaremos os principais resultados, tendo como referência as três categorias (DP – Desenvolvimento Profissional, IPD – Inovação Pedagógica e Didática e PA – perspetivas afetivas) e subcategorias de análise fixadas (tabela 1).

## 5.1 Desenvolvimento profissional

Em relação à primeira subcategoria - mudança de perspetiva de ensino e aprendizagem / superação do conceito tradicional de educação e ensino - uma análise mais detalhada permite-nos evidenciar que a implementação dos projetos de investigação-ação orientados para o ensino das ciências e/ou matemática na interação entre contextos formais e não formais se refletiu a vários níveis. Ao nível da PES, as futuras professoras sentem que esta “saiu mais enriquecida” (RE4) e que “aprofundando e desenvolvendo as aprendizagens nos ambientes não formais (...) podemos evoluir na nossa prática” (RE14)

Ao nível das perspetivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, constata-se uma rutura com a perspetiva tradicional muito centrada no papel do professor: “Acreditamos que poderá ser um contributo valioso para fundamentar a mudança das concepções tradicionais de ensino e abrir novas perspetivas para enriquecimento e diversificação do ensino nas escolas.” (RE5).

Destaca-se também a saída da sala como um aspeto muito marcante na formação profissional: “O nosso futuro, como profissional da educação, passará por continuar a desenvolver situações de prática na interação dos espaços formais com os espaços não formais. (...) sentimo-nos no direito de alertar todos os profissionais da educação a implementar na sua prática pedagógica atividades (...) interligando os contextos formais e não formais” (RE4).

Há ainda a salientar o realce atribuído ao recurso ao património local para a concretização de um ensino promotor do desenvolvimento integral das crianças e que contribua para a “preservação do património” (RE1), para a “ligação afectiva com os espaços do meio envolvente” (RE2) e para a “abordagem contextualizada de conteúdos curriculares” (RE12).

Por fim, destacamos evidências de que o recurso aos contextos não formais favorece a aproximação das futuras professoras a perspetivas atuais da didática das ciências, relacionadas com a natureza da ciência e a contextualização do conhecimento: “Ao invés de promover o ensino das Ciências de forma descontextualizada, tentamos que as práticas de sala de aula favoreçam uma articulação mais adequada entre teoria, observação e experimentação.” (RE2); “ao ensinarmos Matemática e Ciências

em espaços não formais de aprendizagem, estamos a contribuir para que estas duas áreas ganhem vida e vão ao encontro do dia-a-dia dos nossos alunos, ao encontro dos seus conhecimentos prévios e dos seus interesses.” (RE7).

No que respeita à segunda subcategoria -assunção de perspectiva reflexiva sobre a prática - os resultados sustentam a afirmação da assunção de uma perspectiva reflexiva sobre a prática fruto da investigação desenvolvida: “a reflexão sobre a prática e os resultados do estudo que desenvolvemos, encorajam-nos a repensar a acção didáctica, no sentido de utilizar estratégias que possam contribuir para a formação integral dos alunos.” (RE2); “Através desta investigação, reforçamos as nossas capacidades reflexivas (...) consciencializou-nos para a importância de “saber mais”, de sermos mais reflexivos sobre ações e práticas de forma a melhorarmos o nosso desempenho e criarmos nos alunos um maior gosto pelo aprender.” (RE5).

Por fim, e relativamente à terceira subcategoria - descentração do foco de atenção de si própria para as crianças - recolhemos evidências de que a realização da visita de estudo contribuiu para que as futuras professoras se focassem intensa e intencionalmente na criança, como agente autónomo e responsável pela sua própria aprendizagem: “Outra das preocupações centrava-se na própria visita de estudo; (...) Elas [as crianças] são o mais importante da prática, elas são as protagonistas e devem sê-lo sempre. Tudo deve ser pensado para elas e principalmente para que elas se sintam bem.” (RE3). A identificação do papel ativo que as crianças assumiram na construção do seu conhecimento, centrada no trabalho autónomo e cooperativo, é um aspeto que sobressai em diferentes, tal como é evidenciado pelo excerto: “A adopção de estratégias lúdicas, envolvendo a utilização de espaços não formais em articulação com o trabalho desenvolvido em sala de aula, é, em nosso entender, uma forma excepcional de envolver os alunos na construção do seu próprio conhecimento.” (RE2).

A análise global dos RE permite-nos salientar a existência de evidências de desenvolvimento profissional das futuras professoras, sendo que nalguns estas são mais explícitas e evidenciam maior consistência do que noutros. Assim, a nossa análise dos dados considera três níveis de evidências – nada evidente (1), pouco evidente (2) e muito evidente (3) – na apreciação das subcategorias consideradas: Superação do conceito tradicional de educação e ensino (DP-1); Assunção de perspectiva reflexiva sobre a prática (DP-2); Descentração do foco de atenção de si própria para as crianças (DP-3). Foi atribuído o nível 2 às reflexões contendo entre uma a três evidências. Nas figuras 1 e 2 podemos apreciar os resultados globais relativos a esta categoria.

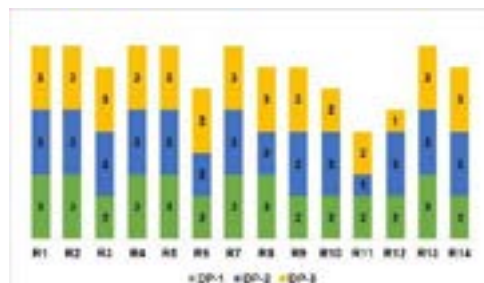


Fig. 1. Evidências de desenvolvimento profissional (legenda: 1 - nada evidente; 2 – pouco evidente; 3 – muito evidente)

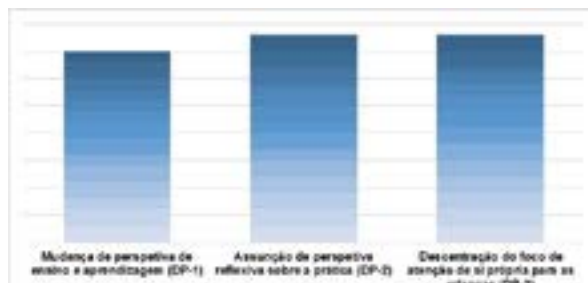


Fig. 2. Evidências de desenvolvimento profissional em cada uma das subcategorias

Da figura 1 sobressai que em todos os RE existem evidências de superação do conceito tradicional de educação e ensino (DP1), sendo que em sete dos RE essas evidências são notórias. Já no que respeita à assunção de uma perspectiva reflexiva (DP2), apenas num dos RE não encontramos quaisquer evidências contra onze em que essas evidências estão claramente expressas. Quanto à última subcategoria, os resultados sustentam que a quase totalidade das futuras professoras conseguiu na implementação dos seus projetos de I-A descentrar o foco de atenção de si próprias para as crianças (DP3). De facto, em catorze RE, apenas em um não encontramos evidências nesse sentido (RE12). Os resultados ilustrados na figura 2 reforçam que a assunção de perspectiva reflexiva sobre as práticas e a descentração do foco de atenção de si próprias para as crianças são as dimensões de desenvolvimento profissional em que encontramos maior número evidências.

## 5.2 Inovação pedagógica e didáctica

Nas suas investigações as futuras professoras partiram de problemáticas associadas à prática e enveredaram por percursos didáticos que implementaram, avaliaram e refletiram. O traço inovador da estratégia foi o envolvimento intencional de contextos não formais na exploração de conteúdos

curriculares. Procuramos, assim, evidências em termos das subcategorias apresentadas na tabela 1 relativas à inovação pedagógica e didática

A valorização da aprendizagem dos alunos na interação entre contextos formais e não formais é um resultado comum a todos os RE, vertido na utilização de expressões tais como: “mais-valia na consolidação de conhecimento” (RE1), “motivação, desafio e interação social” (RE1), “participação activa e entusiástica dos alunos” (R2), “motivados para aprender, pensar e resolverem as tarefas” (RE3), “nível de interesse e concentração mais elevado” (RE4), “ maior interesse pela tarefa” (RE5), “maior empenho” (RE6), “sentido de responsabilidade (...) capacidade de observar e de refletir” (RE7); “envolvimento ativo, motivado e cooperativo dos alunos” (RE9); “adquirir novos conhecimentos e fortalecer aprendizagens” (RE12), “alunos mais confiantes (...) gosto por compreender” (RE13), “queriam saber tudo e como se fazia (RE14). A ideia transmitida pela afirmação “Percebemos o valor de tais experiências de aprendizagem para as crianças” (RE4) surge como um aspeto comum a todos os RE.

Encontramos, ainda, referências explícitas ao desenvolvimento de conhecimentos e capacidades científicas: “Permitiram (...) desenvolver um conjunto de capacidades transversais a todas as áreas curriculares, tais como observar, interpretar informação, classificar, registar, representar (...)” (RE8); “Constituiu uma mais-valia na consolidação de conhecimento matemático, nas suas vertentes conceptual e procedimental”. (RE1).

Acresce, ainda, destacar que a articulação das atividades para a pré-visita, visita e pós-visita foi muito valorizada do ponto de vista didático e pedagógico: “Olhando retrospectivamente pensamos que essas atividades [pré-visita] constituíram uma mais-valia para o trabalho que, alguns dias depois, tiveram oportunidade de desenvolver no Horto de Amato Lusitano (...) [na visita] as atividades correram bem e como esperado (...) Nas restantes atividades (...) do pós visita houve grande motivação e resultados positivos, demonstrando que tinha sido apreendido o pretendido.” (RE6).

Relativamente à segunda subcategoria - desafio didático da estratégia de ensino e dos recursos desenvolvidos - os resultados sustentam que a implementação de percursos didáticos na interação entre contextos formais e não formais, constituiu um repto para as futuras professoras, por um lado porque “Este tipo de estratégias de ensino fomenta nos alunos uma enorme expectativa e, sem dúvida, não queria que essa expectativa fosse desmoronada.” (RE3) e, por outro, porque a organização da uma visita de estudo “foi uma experiência que exigiu muito de nós enquanto professora e investigadora, mas que ao mesmo tempo foi bastante aliciante levar os alunos a espaços de aprendizagem fora da sala de aula.” (RE10).

Por fim, registamos resultados que sustentam terceira subcategoria - a apropriação de uma perspetiva de integração curricular - que a literatura toma como favorável ao desenvolvimento integral do currículo do 1.º CEB: “tanto em sala de aula como fora da mesma, conseguimos atingir a interdisciplinaridade e fazer a integração didática de todas as áreas curriculares do 1.º CEB.” (RE9).

Como síntese global apresentamos nas figuras 3 e 4 os resultados, expressos por níveis de evidência, relativos às três dimensões consideradas: valorização da aprendizagem dos alunos (IPD-1), desafio didático da estratégia de ensino e dos recursos desenvolvidos (IPD-2) e apropriação de uma perspetiva de integração didática (IPD-3).

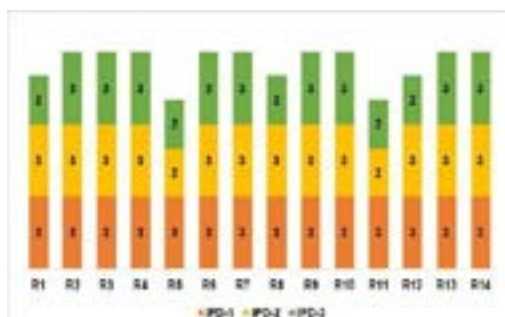


Fig. 3. Níveis de evidências de inovação pedagógica e didática (legenda: 1 - nada evidente; 2 – pouco evidente; 3 – muito evidente)

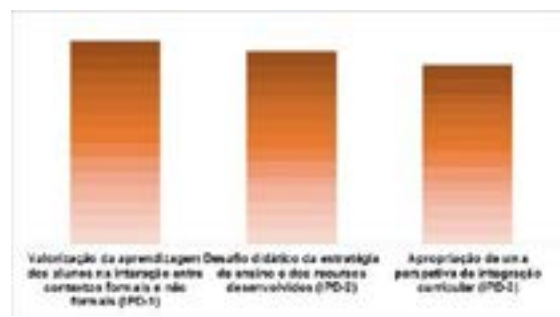


Fig. 4. Evidências de inovação pedagógica e didática em cada uma das subcategorias

Os resultados (Fig. 3) permitem-nos afirmar que a inovação pedagógica e didática está patente na quase totalidade dos RE, sendo que em nove dos catorze se constata evidências fortes em todas as subcategorias e apenas num deles encontramos escassas evidências nas subcategorias desafio

didático da estratégia de ensino e dos recursos desenvolvidos (IPD-2) e desafio didático da estratégia de ensino e dos recursos desenvolvidos (IPD-3). Dos dados apresentados na figura 4 destaca-se como traço mais evidente dos RE analisados a valorização da aprendizagem dos alunos, seguida da valorização da estratégia de ensino e recursos desenvolvidos.

### 5.3 Perspetivas afetivas sobre a interação entre contexto formal e não formal

É inegável na literatura a relevância da dimensão afetiva quando se trata de criar e implementar estratégias distintas das práticas de ensino tradicionais. Ora, de uma forma geral, os RE que analisámos apresentam evidências de envolvimento e entusiasmo das futuras professoras na exploração de espaços não formais e na concretização das atividades envolvendo o património cultural da cidade. Expressões como “Gratificante” (RE1 e RE13), “estimulante” (RE7e RE8), “aliciante” (RE10), “sentimento de realização” (R2), “diferente e especial” (RE5), “enriquecedor” (RE9 e RE11), traduzem o modo como as futuras professoras descrevem as visitas de estudo realizadas, salientando ainda a importância de “darmos a conhecer um espaço, que passa despercebido à comunidade educativa e mesmo a muitos dos alunos da Escola Superior de Educação” (RE5).

O facto de estar presente um contexto distinto da sala de aula contribuiu para a consciencialização de que as práticas podem ser motivadoras e promotoras da aprendizagem dos alunos: “Com efeito, encontrei no Jardim do Paço de Castelo Branco, potencialidades e recursos apreciáveis no âmbito da educação matemática no 1.º CEB. A construção e validação dos recursos construídos, resultou num conjunto de tarefas apelativas e motivadoras que proporcionaram momentos de aprendizagem e comunicação em matemática que reputo de satisfatórios.” (RE1).

Por outro lado e no que se refere à segunda subcategoria – surpresa - é evidente nos RE a surpresa, para as futuras professoras, que o decorrer das atividades suscitou, de tal forma que apontam a continuação do desenvolvimento de atividades em espaços não formais e o desejo de ter contribuído para a compreensão do papel que estas podem desempenhar, na aprendizagem dos alunos: “A maneira como se envolveram foi impressionante e mais admirável ainda foi a rapidez com que memorizaram todos os pormenores sobre a vida e obra de Amato Lusitano.” (RE8).

Emergem, ainda, das reflexões, constrangimentos de natureza organizacional relacionados com aspetos de ordem prática, como sejam as condições meteorológicas, que se traduzem em sentimentos de ansiedade (RE1, RE3, RE6, RE12, RE14) e que em diversos casos levaram mesmo ao adiamento das visitas de estudo. Por outro lado, a saída da escola era, por si só motivo de nervosismo e preocupação para as futuras professoras, sentimentos relacionados não só com a sua preparação mas, sobretudo, com o decorrer das atividades, para não defraudar as enormes expectativas que este tipo de estratégias fomenta nos alunos.

Globalmente, a análise dos RE permitiu destacar evidências da terceira categoria - perspetivas afetivas das futuras professoras sobre a interação entre contexto formal e não formal - que sumariamos nas figuras 5 e 6, relativamente a cada uma das subcategorias consideradas- Envolvimento e entusiasmo (PA-1), Surpresa (PA-2) e Ansiedade (PA-3).

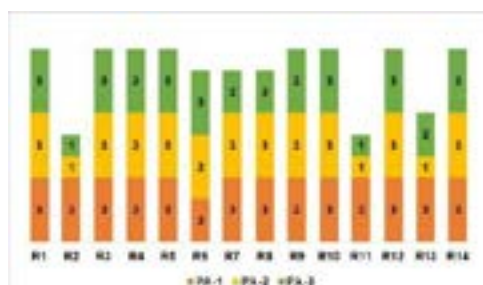


Fig. 5. Evidências de perspetivas afetivas sobre a interação entre contexto formal e não formal (legenda: 1 - nada evidente; 2 – pouco evidente; 3 – muito evidente)

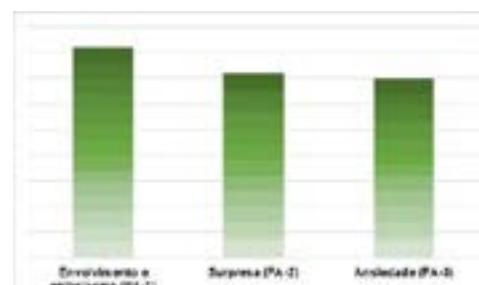


Fig. 6. Evidências de perspetivas afetivas sobre a interação entre contexto formal e não formal em cada uma das subcategorias

Da análise das figuras 5 e 6 ressalta a existência de evidências muito fortes do envolvimento e entusiasmo das futuras professoras em relação aos seus projetos de I-A. É também uma dimensão bem visível nos RE. Não obstante, os resultados revelarem níveis elevados de ansiedade (muito evidente em dez dos RE) estes são acompanhados de fortes evidências de surpresa positiva. De notar, apenas, a existência de dois RE em que não se detetaram níveis de ansiedade na discussão das suas

autoras. Um desses casos foi redigido pela futura professora com larga experiência como educadora de infância e que na sua prática profissional afirmou privilegiar “abordagem com características semelhantes” (R2). O outro respeita a uma futura professora que evidenciou ao longo do RE pouca capacidade reflexiva, apresentando essencialmente descrições e escassas reflexões sobre a ação (RE11).

#### 5.4 Síntese dos resultados

Para obtermos uma visão de conjunto sobre as perspetivas das futuras professoras sobre o valor atribuído à interação entre espaços formais e não formais, ao nível das três categorias, apresentamos na figura 7 um gráfico de colunas agrupadas, construído com base nos níveis de evidências atrás apresentados. Da sua análise evidencia-se, pela maior uniformidade, que a inovação pedagógica e didática é a dimensão dos projetos de I-A que foi mais valorizada pelas futuras professoras. No que respeita ao desenvolvimento profissional há alguma heterogeneidade, ainda que também se possa inferir que a maioria das futuras professoras reconhece que a interação entre espaços formais e não formais contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Em termos de perspetivas afetivas, o gráfico acentua o impacto positivo da interação entre contextos formais e não formais.

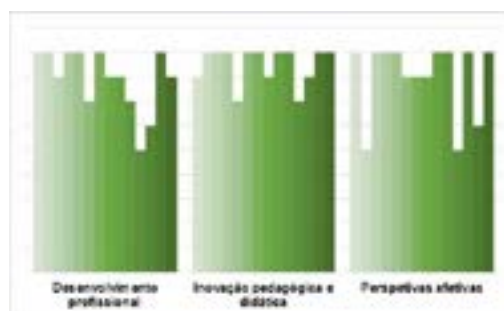


Fig. 7. Perspetivas globais sobre o valor atribuído à interação entre contextos formais e não formais

## 6 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos permitem-nos salientar que a estratégia abordada neste estudo contribuiu para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica e didática das futuras professoras, a vários níveis:

- superação do conceito tradicional de educação e ensino;
- assunção de uma perspetiva reflexiva sobre a prática;
- descentração do foco de atenção de si próprias para as crianças;- apropriação de uma perspetiva de integração curricular favorável ao desenvolvimento integral do currículo do 1.º CEB;
- valorização da aprendizagem dos alunos, resultado este que se destaca como traço mais evidente dos RE analisados;
- desafio didático da estratégia de ensino e recursos desenvolvidos;

Outra conclusão está associada ao envolvimento e entusiasmo das futuras professoras em relação aos percursos didáticos que implementaram, avaliaram e refletiram. Apesar dos níveis elevados de ansiedade, estes são, ainda assim, acompanhados de fortes evidências de surpresa positiva de envolvimento e entusiasmo, traduzida na vontade de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e ativas.

Em suma, proporcionar a futuros professores do 1.º CEB a oportunidade de desenvolver o trabalho de iniciação à investigação, que decorre na sua formação, integrado na prática de ensino supervisionada, em ligação entre a escola em que a realizam (contexto formal) e um contexto não formal (da cidade) reflete-se muito positivamente no seu desenvolvimento profissional, na inovação pedagógica e didática das suas práticas e na sua motivação e envolvimento no trabalho docente. Concluimos, ainda, que o meio local se tem afirmado como contexto não formal com elevado potencial formativo, que esta estratégia formativa, desejavelmente, deve vir a impor-se como uma experiência formativa a estender a todos os futuros professores em formação.



## REFERÊNCIAS

- Avraamidou, L. (2014). Developing a Reform-Minded Science Teaching Identity: The Role of Informal Science Environments. *Journal of Science Teacher Education*, 25(7), 823-843.
- Avraamidou, L., & Roth, W.-M. (2016). Prologue: Intersections of Formal and Informal Science. Lucy Avraamidou & Wolff-Michael Roth (Eds.), *Intersections of Formal and Informal Science* (pp. xvi-xxv). New York: Routledge.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act a theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed). Englewood Cliffs, N.J Prentice Hall.
- DeWitt, J., & Osborne, J. (2007). Supporting teachers on science-focused School Trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, 29 (6), 685-710.
- Kisiel, J. (2013). Introducing Future Teachers to Science Beyond the Classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 24(1), 67-91.
- Lüdke, M., & André, M. 1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- ME (2004). *Organização Curricular e Programas. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morentin, M. (2010). Los museos interactivos de ciencias como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Morentin, M., & Guisasola, J. (2014). La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(3), 364-380.
- Oliveira, R. I., & Gastal, M. L. (2009). Educação formal fora da sala de aula: olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. In *Anais do VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Acedido em 29 jun. 2016. Disponível em <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pb/enpecs-antecedentes/#VI>.
- Osborne, J., & Dillon J. (2007). Research on learning in informal contexts: Advancing the field? *International Journal of Science Education*, 29(12), 1441-1445.
- Paixão, F., & Jorge, F. R. (2014). Relação entre espaços de educação formais e não formais: uma estratégia na formação de professores para o ensino básico. In G. Portugal; A. I. Andrade; C. Tomaz; F. Martins, et al. (Org.), *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*. Aveiro: UA Editora
- Paixão, F., & Jorge, F. R. (2015). Desenvolver o conhecimento para ensinar matemática na interação entre contextos formais e não formais. In A. Canavarro, L. Santos, C. Nunes, e H. Jacinto (Eds.), *Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 92-106). Lisboa: APM.
- Rodrigues, A. (2011). A educação em ciências no ensino básico em ambientes integrados de formação. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A., Galvão, C., Faria, C., Costa, C., Cabrita, I., Chagas, I., Jorge, F. R., Paixão, F., Teixeira, F., Sá, P., Neto, T., Vieira, R., & Patrícia, J. (2015). Práticas integradas de educação formal e não formal de ciências nos cursos de formação inicial de professores. In *Ministério da Educação e Ciência - Experiências de inovação didática no ensino superior* (pp. 129-148). Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino Superior.
- UNESCO (2006). *Synergies between formal and non-formal education: an overview of good practices*. Paris: UNESCO.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.



## NA ROTA DAS COMUNIDADES REFLEXIVAS

### Práticas docentes percebidas pelos alunos

**Cristina Santos**

**José Matias Alves**

<sup>1</sup>*Portugal, cristinasms.avep@gmail.com*

<sup>2</sup>*Portugal, matiasalvesucp.porto@gmail.com*

#### Resumo

Nesta comunicação apresentam-se resultados de uma investigação empírica desenvolvida num agrupamento de escolas do distrito do Porto. O principal objetivo foi identificar as perceções e as apreciações dos alunos face à ação profissional da professora de Português e compreender de que modo estes aspetos se relacionam com os resultados académicos e sociais.

O estudo transversal quantitativo integra-se num projeto de investigação misto com 8 professoras da disciplina de Português e respetivos alunos. Foram escolhidos como instrumentos de recolha de dados, o questionário, aplicado a 177 alunos de ambos os sexos, dos quais 57,1% do 6.º ano e 42,9% do 9.º ano e a discussão focalizada, com 8 alunos escolhidos aleatoriamente, um por turma de cada uma das professoras participantes no estudo. Em ambos os instrumentos, a abordagem das perceções dos alunos terá como variáveis a tipologia de trabalho, as técnicas e instrumentos de avaliação e a relação pedagógica.

Apresenta-se este trabalho como uma oportunidade de reflexão que possa aprofundar e redefinir novos percursos investigativos que incidam sobre o perfil e a ação dos professores, enquanto sujeitos que mais diretamente influenciam as aprendizagens dos alunos, com impacto social mutável e transformador.

Das dimensões abordadas, a tipologia do trabalho assume-se como variável preponderante na correlação indubitável com os resultados académicos e sociais dos alunos.

**Palavras-chave:** perceções dos alunos, ação pedagógica, tipologia de trabalho, resultados escolares.

#### Abstract

In this communication we present the results of an empirical investigation carried out in a group schools belonging to the district of Oporto. The core of this work focuses on identifying the students' perceptions and assessments regarding the practices of the Portuguese teacher as well as on trying to understand their correlation with the students' academic and social achievements. The understanding and interpretation of the teacher's work were undertaken under the students' perspective by both applying a questionnaire and a pertaining categorization and an interpretative reading from a focused debate.

The quantitative cross-sectional study is part of a joint investigation project with eight Portuguese teachers and their students. The selected instruments were the questionnaire, applied to 177 students of both sexes, as follows: 51.7% were 6th formers, 42.9% were 9th formers and the focus group, made up of 8 students chosen randomly among the classes of the teachers involved in the study. In both instruments, the approach to the students' perceptions will take the following variables into account: the type of work, the techniques and tools of evaluation and the pedagogical relationship.

This work is presented as an opportunity to deepen and redefine new research paths that will focus on the teachers' profile and behaviour considering they are the ones that most directly influence students' learning thus having a changing and transformative social impact. On the other hand, the results could guide the priorities of initial and continuing teacher training.

All things considered, the work typology is definitely the dominant variable in the unquestionable interdependence with the students' academic and social achievements.

**Key Words:** Students' perceptions, pedagogical action, work typology, school results.

## 1 DO ESTALEIRO À PARTIDA DAS NAUS

Neste estudo, foi estabelecida uma analogia metafórica que parte de uma viagem inspirada na saga das descobertas portuguesas, desde os preparativos, construção da embarcação, conceção de cartas e instrumentos náuticos, envolvimento dos marinheiros e navegadores, até ao ponto de chegada que perspetiva o novo mundo. Parafraçando Miguel Torga, em qualquer viagem, o importante é partir não é chegar.

Viagem  
Aparelhei o barco da ilusão  
E reforcei a fé de marinheiro.  
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro  
O mar...  
(Só nos é concedida  
Esta vida  
Que temos;  
E é nela que é preciso  
Procurar  
O velho paraíso  
Que perdemos).  
Prestes, larguei a vela  
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.  
Desmedida,  
A revolta imensidão  
Transforma dia a dia a embarcação  
Numa errante e alada sepultura...  
Mas corto as ondas sem desanimar.  
Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar (Torga, M., 2000:651).

### 1.1 Construção da embarcação

Ainda no estaleiro, releva-se a motivação não só do timoneiro, (o investigador) como também dos marinheiros, (os alunos) de modo a empreender arriscada travessia da qual comungam o espírito de aventura na abertura de caminhos que perspetivam o novo mundo. As duas questões norteadoras na construção da embarcação foram (i) Em que medida as metodologias e tipologias de trabalho contribuem para uma perceção mais ou menos positiva dos alunos face às professoras de Português? (ii) As dinâmicas de trabalho de um grupo de professoras de Português geram processos de aprendizagem e resultados académicos e sociais mais significativos?

Seguem-se os fundamentos teóricos que darão sustentabilidade à construção da embarcação.

Com esta “viagem”, pretende-se divulgar o resultado de uma investigação empírica, desenvolvida num agrupamento de escolas do Porto que teve como principal objetivo identificar as perceções e as apreciações dos alunos face à ação profissional da professora de Português e compreender até que ponto estes aspetos se relacionam com os resultados académicos e sociais.

Nesta fase preambular, foi abordado um conjunto de conceitos relativos ao individualismo, às causas de isolamento na profissão docente; à cultura de colaboração, colegialidade e cooperação; à construção da identidade profissional dos professores e à diversidade das tipologias de trabalho.

No decurso da viagem, foram a floradas, ainda que de forma superficial, temáticas relacionadas com a cultura e o trabalho docente, alicerçadas na tipologia de culturas profissionais apresentada por Andy Hargreaves.

Ana Paula Caetano destaca a importância da reflexão sobre a profissionalidade docente e o modo como exercemos a profissão com vista à emancipação libertadora que conduz à mudança. “No tempo de aparente desordem em que vivemos, é importante reequacionarmos, a cada momento, o ponto em que nos encontramos, os contextos em que nos inserimos e o ponto mais longínquo para onde nos dirigimos”. (Caetano, 2004:25).

O que se constata, na grande maioria das nossas escolas, como refere António Neto Mendes é a predominância de professores “padrão” que atuam de forma individualizada, “indutora de uma pedagogia centrada na sala de aula, debaixo da orientação de um só professor, por unidade de tempo/disciplina;” (Mendes, 2004:122). Esta linha de pensamento é, em certa medida, reconhecida por (Hargreaves, 1994) que identifica o “privatismo”, o isolamento e o individualismo como os cenários mais correntes nas escolas. Para este autor, o isolamento promove a privacidade protetora de ingerências exteriores que preservam as fragilidades, os fracassos e as incertezas dos

professores. Esta incerteza caracteriza aqueles que questionam o trabalho em sala de aula, ainda que, de forma solitária. Contudo, Andy Hargreaves entende o individualismo não como um constrangimento pessoal mas como uma oportunidade de mudança, resultado de uma “economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizadas num ambiente de trabalho fortemente pressionado e confrangedor” (Hargreaves, 1998:191). Na perspectiva deste autor, a reflexão que resulta da capacidade de se observar e autocriticar pode potencializar o talento criador que busca a utopia da perfeição. Rubem Alves evidenciou, há já alguns anos, que “o educador”, pelo menos no ideal de sua imaginação, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença em virtude das pessoas se definirem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos (Alves, R, 1984). Matias Alves corrobora esta visão ao afirmar:

“se acreditarmos que são as pessoas, nas suas múltiplas interações e no jogo dos interesses e valores, que concebem as utopias desejáveis e por elas lutam e submetem as tecnologias e a organização do trabalho aos imperativos da humanização e aos valores da dignidade, justiça, solidariedade, convivialidade, equidade e liberdade, então poderemos ir construindo a utopia da sociedade ativa, onde todos sejam convocados a contribuir para o progresso e bem-estar da sociedade” (Alves M, 1997).

Em oposição ao individualismo, Hargreaves, aponta para as vantagens do trabalho colaborativo e para o investimento no desenvolvimento de competências indutoras da reflexão conjunta e partilhada da prática letiva. Nesta perspectiva, acrescentam-se as preocupações que se traduzem nas diversas recomendações europeias, na sequência da “Estratégia de Lisboa” (março de 2000). Essas orientações enfatizam o papel chave da qualificação de recursos humanos, no contexto das políticas de “Aprendizagem ao Longo da Vida” e reforçam a necessidade de processos de mudança no desenvolvimento profissional docente apoiados na modernização das escolas, na criação de espaços colaborativos de aprendizagem e num olhar para uma cultura escolar baseada na prática reflexiva de investigação-ação. (CEC, 2007). Este clima de mudança conduz a um olhar de exigência e de complexidade sobre a profissão de professor, a qual segundo Rui Canário “deverá ser altamente qualificada, deverá basear-se num processo formativo marcado por processos de aprendizagem ao longo da vida, deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e baseada em processos de trabalho em parceria” (Canário, 2007:3). De acordo com Michael Fullan & Andy Hargreaves, a colaboração imposta por decreto não se afigura profícua, antes gera desconforto e concretiza-se num “conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalhar em conjunto.” (Fullan & Hargreaves, 1991:103). Esta colegialidade imposta administrativamente redundando em interações artificiais, funcionando como um mecanismo de controlo dos professores, obstando à melhoria das práticas letivas. Para este autor, este conceito dilui-se na necessidade de cumprir normativos e de prestar contas, opondo-se ao verdadeiro espírito colaborativo e de partilha quer de dificuldades quer de “boas práticas” que implicariam a necessidade de os professores se reunirem quando a realidade se impõe. Neste alinhamento, Jorge Lima sustenta que o trabalho colaborativo pode incorrer no surgimento de subgrupos que poderão dividir os professores de forma subversiva (Lima, 2002). A esta separação em diferentes subgrupos que, apesar de trabalhar em conjunto de per si, ignoram e hostilizam os restantes, Andy Hargreaves designou por cultura “balcanizada” (Hargreaves, 1998). A indiferença destes professores em relação aos demais e a criação de laços com colegas com quem se trabalha mais diretamente incorrem num empobrecimento didático e pedagógico com consequências negativas nas aprendizagens dos alunos. Na perspectiva de Santos Guerra a balcanização constitui um dos principais problemas que afetam as escolas, uma vez que cada professor se interessa apenas pela sua disciplina, pelo seu grupo, pelos seus resultados, manifestando uma atitude de desinteresse, perdendo-se a oportunidade de aprenderem uns com os outros (Guerra, 2000).

Em suma, o trabalho colaborativo, tão bem acolhido pelo discurso oficial, não deve ser defendido de forma “cega” ou simplista, tal como alertam Fullan & Hargreaves “as culturas colaborativas não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte” (Fullan & Hargreaves, 2001:109), impondo-se uma reflexão sistemática e cuidada sobre as suas vantagens e, ao mesmo tempo, sobre as suas distorções e ambiguidades, tendo em vista uma mudança qualitativa nas práticas pedagógicas. Numa comunidade de professores produtiva e reflexiva, colegialidade e individualidade tornam-se complementares, podendo coexistir pacificamente se a confiança, o compromisso e a interação regular entre profissionais se constituírem como a *rosa-dos-ventos* da ação.

## 1.2 Âncoras, mastros e velas

Fernando Teixeira de Andrade, Professor de Literatura [1946-2008] defende que:

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o

tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos."

O cotidiano das escolas, mais concretamente, no que diz respeito à didática mais comum em sala de aula, baseia-se numa prática pedagógica tradicional. As rotinas escolares dos professores centram-se numa metodologia expositiva, na transferência de conhecimento, em que o grande investimento do docente situa-se na exposição supostamente clara e rigorosa dos conteúdos ou do objeto de estudo. Frequentemente, a aula de Português resume-se à apresentação do texto, leitura, decodificação do vocabulário desconhecido, resolução de questões de interpretação e/ou gramática e proposta de exercícios complementares para os alunos realizarem em casa. Esta perspetiva é aparentemente confirmada pela análise dos sumários dos professores de Português da escola em estudo, ocorrência *quicá* comum noutras escolas portuguesas.

Do ponto de vista pedagógico, os grandes obstáculos desta metodologia à aprendizagem são a ausência da fase motivação, o reduzido grau de interação entre os alunos e entre alunos-professor e a desvalorização do aluno enquanto sujeito crítico, capaz de estabelecer raciocínios de análise, analogia, oposição, síntese e tomadas de posição. É uma pedagogia coletiva, vertical, fixa, vazia (muitas vezes) de significado e que se sustenta no mito de que "é possível ensinar a todos como se todos fossem um só" (Barroso, J.,2001). Efetivamente, a probabilidade de o aluno ouvir um texto e após compreender os significados dos vocábulos desconhecidos tornar-se mais proficiente no uso e aplicação dos domínios da língua materna afigura-se diminuta. Com esta metodologia, a formação de cidadãos passivos e acríticos não promove o arrojo, o gosto pelo risco e o desejo de ir mais além fatores que impulsionaram os nossos navegadores.

Em oposição à didática expositiva, apresenta-se a metodologia dialética baseada numa conceção de construção de conhecimento diametralmente diferente, em que o aluno interage com os outros, reflete, questiona e constrói o seu conhecimento.

A teoria dialética do conhecimento fundamenta-se em três grandes momentos, orientados, naturalmente, pelo professor, a saber: mobilização para o conhecimento, construção e elaboração da síntese. No que concerne ao primeiro momento, a da mobilização, o professor suscita o imprescindível interesse do aluno, despertando-o, provocando-o, motivando-o e estimulando-o. Este patamar exige do professor a capacidade de apresentar o objeto de estudo como um desafio.

Partindo do princípio de que esta metodologia se centra no aluno e considerando a sua implicação em todo o processo de ensino e aprendizagem, segue-se, na perspetiva de José Carlos Libâneo, a etapa da "construção do conhecimento", o "desenvolvimento operacional": momento da atividade do aluno (pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios." (Libâneo, 1985:146). Neste momento, o professor orienta a abordagem do objeto no sentido de lhe conferir significação/sentido. Essa atribuição de sentido só é consequente quando se relaciona com necessidades, interesses e problemas restritos ao mundo do aluno e à realidade social que ele conhece. Lev Vygotsky, defende esta teorização do conhecimento " (...) porque os conceitos não espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança." (Vygotsky, 1987: 74). A construção do conhecimento depende quase exclusivamente do aluno, porquanto sem a sua participação ativa é "tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio do equilíbrio.", (Tolstoi, citado por Vygostky, 1997:72.). O terceiro momento da metodologia dialética, a síntese, inclui a materialização e a objetivação do conhecimento, em que o aluno sintetiza as relações que estabeleceu com o objeto de estudo e aplica-o a novos contextos. Aplicando a teoria dialética à prática pedagógica, poderíamos equacionar um "quarto" momento em que seria feita a avaliação de todo o processo, em que é necessário um compromisso do aluno, "avaliação com e para o aluno", por forma a ajudá-lo a autorregular-se, a construir e a sedimentar as suas próprias aprendizagens e dar ao professor um *feedback* indispensável à reorientação do seu trabalho. A perceção que os alunos têm da avaliação e a importância que lhe atribuem, têm implicações na forma como se posicionam nas suas aprendizagens. De acordo com Struyven et al., na "perspetiva dos alunos, a avaliação tem um efeito positivo na aprendizagem quando: se relaciona com tarefas autênticas; encoraja a aplicação de conhecimento em contextos realistas; permite o desenvolvimento de várias competências e apresenta benefícios a longo prazo" (Struyven et al, 2005, p. 337).

## 2 CARTAS E INSTRUMENTOS NÁUTICOS

Neste estudo de caso foram escolhidos como instrumentos de recolha de dados, o questionário, denominado metaforicamente de Quadrante, instrumento aplicado a 177 alunos de ambos os sexos, dos quais 57,1% do 6.º ano e 42,9% do 9.º ano e a discussão focalizada, designada por Carta de Marear, dinamizada com 8 alunos escolhidos aleatoriamente, um por turma de cada uma das professoras participantes no estudo. Em ambos os instrumentos, a abordagem das perceções dos

alunos terá como variáveis a tipologia de trabalho; as técnicas e instrumentos de avaliação e a relação pedagógica.

O Quadrante foi estruturado em quatro variáveis divididas por 34 itens. Elegeu-se uma escala ordinal de três pontos, nomeadamente 0 (não ou nunca), 1 (talvez ou às vezes), e 2 (sim ou sempre), com incidência em resposta fechada. Optou-se, ainda, pela inclusão de um item de resposta aberta. A interpretação dos dados da discussão focalizada, Carta de Marear, permitiu uma análise sincrónica do pensamento e representações dos alunos da professora de Português. Em ambos os instrumentos, a abordagem das perceções dos alunos terá como variáveis a tipologia de trabalho; as técnicas e instrumentos de avaliação e a relação pedagógica. As variáveis/construtos do quadrante foram avaliadas através do somatório dos itens que as compõem. As pontuações mais elevadas significam perceções mais positivas relativamente a cada variável/construto. De forma a verificar a fidelidade deste instrumento, foi realizada a análise da validade interna das escalas que permite conhecer a concordância das respostas entre os vários itens recorrendo ao Alfa de *Cronbach*. Neste âmbito, ao avaliar-se a consistência interna dos itens de cada escala, constatou-se que todas apresentam valores de alfa de *Cronbach* superiores a “,60”. Deste modo, infere-se que exibem uma consistência interna aceitável na avaliação dos construtos que se propõem medir. Salienta-se a escala aplicada ao item “Relação Pedagógica” que evidencia uma boa consistência interna. Atendendo ao facto de os valores de alfa não variarem significativamente com a exclusão de nenhum item, decidiu-se manter todos os itens da escala original.

O questionário em questão foi submetido a um processo de desenvolvimento de várias fases, que englobou a elaboração de itens com base na literatura, sendo posteriormente aperfeiçoado ao nível de conteúdo, estrutura e apresentação. Durante a fase de teste, as respostas foram cronometradas e avaliadas quanto à facilidade de resposta, durando cerca de 10 minutos a sua conclusão. Juntamente com o questionário, foi elaborado uma informação aos participantes a explicar os objetivos e a pertinência do estudo, assim como a duração e garantia de confidencialidade e anonimato. Paralelamente, foi solicitada a autorização aos encarregados de educação dos alunos. A recolha de dados ocorreu num agrupamento de escolas do distrito do Porto, no final do 2.º período, nas aulas da disciplina de Português. Os dados recolhidos foram inseridos e analisados em base criada para o efeito, através do programa estatístico IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS), versão 23.0. Seguiu-se a análise em duas fases. A primeira visou o estudo da validade dos construtos que compõem o modelo de investigação e a respetiva testagem. Neste âmbito, foi apurada a validade interna dos construtos através do teste Alfa de *Cronbach*. A segunda fase compreendeu estudos descritivos e analíticos, no sentido de caracterizar os resultados obtidos, assim como o cruzamento dos diversos construtos em estudo entre si, com algumas variáveis sociodemográficas consideradas pertinentes. Recorreu-se a estatísticas de frequência e de descrição (médias e desvio-padrão) para caracterização dos resultados, assim como a testes de diferenças (teste de qui-quadrado; t-teste para amostras independentes; teste da ANOVA – *One Way*) e testes de correlação (teste de *Spearman*).

Depois de aplicado o questionário, entendeu-se que era necessário uma perspetiva mais específica e exploratória através do colorido emocional presente numa discussão focalizada, elegendo este instrumento como um complemento inevitável para a investigação. Assim, e com base na análise interpretativa da Carta de Marear, verificámos que os alunos descrevem as perceções que têm das práticas pedagógicas da professora de Português, a partir da narração sumária dos aspetos mais marcantes da aula. Mencionam alguns condicionalismos, fragilidades e pontos fortes e fracos. Para uma compreensão mais aprofundada das questões a debater começámos por uma abordagem intencional às perceções dos alunos da professora, sem ignorar as outras variáveis em estudo. Neste contexto, foi interessante verificar que os alunos que participaram na discussão têm as mesmas perceções referidas pelo grupo que anteriormente respondeu aos questionários, com especial enfoque em alguns aspetos da tipologia de trabalho que consideram significativos, a saber: (i) “ Como o meu colega disse o que fazemos é exatamente ler textos do manual, fazemos os exercícios do manual que nós não percebemos”; (ii) “ Fazemos primeiro a leitura do texto e quando acabam alguns dos parágrafos a professora vai explicando algumas coisas”; (iii) “ Depois levamos para casa para produzir um texto de opinião. Às vezes é na sala de aula que escrevemos, mas normalmente, levamos para casa”; (iv) “Em “Os *Lusíadas*” à medida que vamos lendo, a gente vai apontando ao lado o que quis dizer essa frase”; (v) “Eu tenho uma palavra e ponho uma setinha e o que quer dizer essa palavra”; (vi) “Ao contrário do 2.º ciclo nós não temos um portfolio”; (vii) “Quando a professora quer dar uma parte da gramática, vamos ao final do manual e pomos em prática no caderno de atividades” (viii) “A professora diz-nos para fazermos individual, mas há sempre alguém que ajuda quem tem mais dificuldades” (ix) “Antes de uma exposição oral, a professora entrega os objetivos e os critérios”; (x) “A professora para em vários momentos para esclarecer as dúvidas”.

## 2.1 Grumetes, marinheiros, navegadores

No século XXI é inquestionável que uma escola, enquanto organização social, deve ter os alunos no centro da sua atividade. Frequentemente, são desferidas críticas à instituição escolar pelo facto de se orientar em função dos interesses dos professores, das expectativas dos encarregados de educação ou das conveniências das políticas educativas. Neste sentido, a ação pedagógica desloca-se para outros protagonistas que não os seus destinatários primeiros, os alunos. Ao olharmos para a escola, questiona-se a ausência de momentos dialogais e reflexivos com os alunos, a parca intervenção destes nas decisões curriculares, limitando-se a participação na avaliação dos seus desempenhos, e mesmo essa com recurso a uma ficha-modelo com múltiplas “cruzinhas” para assegurar o que está prescrito nos normativos legais. Neste trabalho, foi pedra de toque compreender a docência através da discência, ou seja, perceber o que os alunos sentem, o que experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e a forma como estruturam a sua vida escolar.

Os 177 participantes foram recrutados através de um processo de amostragem não probabilística por conveniência Maroco (2007). Os dados foram recolhidos no final do 2.º período do ano letivo de 2015\_16 entre alunos que frequentam o 6.º e 9.º ano de escolaridade num agrupamento de escolas do distrito do Porto. Destes intervenientes, foram escolhidos aleatoriamente 8 alunos, um por turma de cada uma das professoras participantes no estudo.

Relativamente às características da amostra, 101 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos frequentam o 6.º ano, (57,1%), 76 são alunos do 9.º ano de escolaridade (42,9) com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Quanto ao género, os participantes do sexo masculino representam 50,8% da amostra. A classificação à disciplina de Português mais frequente é o nível 3 com 55,4% e a menos frequente o nível 2 com 6,8%. No que concerne à participação em atividades cívicas e sociais no contexto escolar, verifica-se que sensivelmente metade dos alunos, 49,2%, participa em projetos deste âmbito, sendo que a maioria frequenta o 6.º ano de escolaridade. Quanto aos professores em estudo, a professora 6 é a que reúne mais participantes, num total de 30 alunos (16,9%) e a professora 7 a que reúne menos, com 14 (7,9%) alunos.

## 3 NA ROTA DA ÍNDIA

Os resultados apresentados na presente comunicação revelam-se como uma parte do estudo efetuado sobre as práticas pedagógicas protagonizadas por professoras de Português que lecionam o 6.º e 9.º anos num agrupamento de escolas do distrito do Porto, com particular enfoque nas perceções dos alunos da ação profissional da professora de Português e a correlação com as aprendizagens académicas e sociais dos alunos plasmadas nos resultados.

Nesta rota foi desenhada uma análise geral dos resultados obtidos no que respeita à opinião dos alunos da professora de Português, recorrendo às variáveis: tipologia de trabalho; técnicas e instrumentos de avaliação e relação pedagógica. A partir do ano de escolaridade dos alunos, foram objeto de estudo as associações com outras constantes, nomeadamente, as classificações à disciplina e a participação em atividades sociais e cívicas. Em relação à perceção genérica da professora de Português, 96,0% dos alunos, (tabela 1), refere que a docente “Mostra ter competências para ser uma boa professora”. Relativamente à tipologia de trabalho, 94,9% recaiu, de forma positiva, no item “Fomenta a autoavaliação” constituindo-se como a variável mais frequente. Quanto às “Técnicas e instrumentos de avaliação”, a resposta mais frequente foi “Faz exercícios de preparação antes da ficha de avaliação”, num total de 96,6%. No que concerne à relação pedagógica, a réplica positiva mais frequente foi “Esclarece dúvidas sobre os assuntos abordados na aula.” (93,8%).

Partindo do ano de escolaridade (6.º/9.º ano) e com recurso ao teste de qui-quadrado, foi analisada a variável “Perceção da professora de Português”. Constata-se que os alunos do 6.º ano referenciam com maior frequência que a professora “Lida bem com todos os alunos” ( $\chi^2=7,347$ ;  $p <,05$ ), “Promove atividades de pesquisa na *Internet*” ( $\chi^2=10,956$ ;  $p <,01$ ), “Promove atividades de pesquisa em suporte escrito” ( $\chi^2=15,107$ ;  $p <,001$ ), “Promove trabalhos de grupo” ( $\chi^2=11,697$ ;  $p <,01$ ), “Gere a organização e gestão de um *Portfolio*” ( $\chi^2=21,495$ ;  $p <,001$ ), e “Mostra disponibilidade para ouvir os problemas pessoais dos alunos” ( $\chi^2=17,742$ ;  $p <,001$ ), comparativamente com os alunos do 9.º ano de escolaridade.

Importa ainda referir que no item “Mostra ter competências para ser uma boa professora” nenhum aluno respondeu pela negativa. Esta apreciação positiva relativamente à competência profissional da professora de Português confirma-se com as respostas as dois outros itens: “Está bem preparada para lecionar as matérias” e “Desempenha com facilidade as tarefas exigidas à ação de ensinar”. Da análise desta dispersão infere-se que os alunos reconhecem nas professoras aptidão profissional associada à ação didática.

**Tabela 1. Caracterização das respostas dos alunos relativamente à percepção da professora de Português mediante o ano escolar frequentado**

Comparação da percepção mediante o ano escolar	Item	6º ano			9º Ano			Teste de Qui-Quadrado	
		Não	Por vezes	Sim	Não	Por vezes	Sim	$\chi^2$	P
Percepção Professora Português	Mostra ter competências para ser uma boa professora	0	3	98	0	3	72	,139	,710
	Demonstra grande à vontade nas aulas	0	5	94	2	6	67	3,373	,185
	Está bem preparada para lecionar as matérias	1	3	96	1	1	69	,515	,773
	Mostra qualidades de trabalho que lhe permitem influenciar o bom rendimento dos alunos	3	4	94	2	6	65	1,420	,492
	Mostra capacidades de trabalho suficientes para que os alunos obtenham bons resultados	2	5	92	2	2	70	,675	,714
	Desempenha com facilidade as tarefas exigidas à ação de ensinar	1	1	96	0	4	71	3,547	,170
	Considera que os alunos podem sempre aprender mais e melhor	0	2	95	1	5	67	3,813	,149
	Lida bem com todos os alunos	6	9	83	10	14	49	7,347	,025
Tipologia de Trabalho	Expõe oralmente os conteúdos programáticos	2	3	95	3	3	68	,805	,669
	Promove atividades cooperativas de aprendizagem	2	16	82	5	14	55	2,920	,232
	Utiliza metodologias diferenciadas	3	7	89	6	7	63	2,467	,291
	Realiza debates sobre temas/conteúdos do programa	4	14	79	6	13	56	1,567	,457
	Promove atividades de pesquisa na Internet	7	11	82	15	15	45	10,956	,004
	Promove atividades de pesquisa em suporte escrito	6	8	86	6	22	46	15,107	,001
	Avalia bem os trabalhos dos alunos	7	4	87	1	3	70	3,197	,202
	Esclarece as dúvidas	0	5	96	0	6	69	,683	,409
Técnicas e Instrumentos de Avaliação	Explicita os critérios de avaliação	0	5	96	0	1	71	1,593	,207
	Fomenta a autoavaliação	3	4	94	0	1	74	3,415	,181
	Dá a conhecer a matriz das fichas de avaliação	8	9	84	0	3	73	8,407	,015
	Explicita o conteúdo da matriz	4	7	88	0	2	74	5,052	,080
	Faz exercícios de preparação antes da ficha de avaliação	0	2	99	1	3	72	1,971	,373
	Propõe exercícios de oralidade	3	12	85	5	12	56	2,307	,316
	Promove trabalhos de grupo	4	7	88	6	17	49	11,697	,003
	Quando há uma visita de estudo, pede o respetivo relatório	7	7	33	7	5	26	,213	,899
Relação Pedagógica	Sugere a organização e gestão de um portfólio	0	1	100	11	5	57	21,495	,000
	Ouve as sugestões dos alunos	1	10	88	2	6	66	,882	,643
	Esclarece dúvidas sobre os assuntos abordados na aula	0	7	94	1	3	72	2,025	,363
	Modifica o seu comportamento face às críticas pertinentes dos alunos	6	12	79	6	5	62	1,575	,455
	Estimula a participação dos alunos	2	4	94	2	5	69	,685	,710
	Reconhece e elogia o trabalho realizado pelos alunos	5	8	88	5	1	68	3,937	,140
	Mostra disponibilidade para ouvir problemas pessoais dos alunos	3	3	90	5	14	54	13,742	,001
	Ajuda os alunos na resolução de problemas e tomadas de decisões	1	5	94	3	9	62	4,932	,085
Estabelece uma boa relação com os alunos	1	6	94	2	11	61	4,778	,092	
Promove a cooperação e o espírito de entreajuda	1	8	86	3	3	68	2,811	,245	

Da análise das classificações a Português (tabela 2) dos alunos de 6.º e 9.º ano, verificou-se que as classificações são estatisticamente melhores no 6.º ano ( $\chi^2=31,265$ ;  $p <,001$ ). Esta abordagem foi



realizada com recurso ao teste de qui-quadrado. Do mesmo estudo, constatou-se que a adesão dos alunos a projetos/atividades também é mais elevada ( $\chi^2=31,087$ ;  $p <,001$ ), neste ano de escolaridade.

**Tabela 2. Caracterização das classificações a Português e da participação cívica e social mediante o ano escolar frequentado**

Comparação da classificação e participação cívica e social mediante ano escolar	Caraterística	Ano de Escolaridade		Teste do Qui-Quadrado	
		6º Ano	9º Ano	$\chi^2$	p
Classificação a Português	2	4	8	<b>31,265</b>	<b>,000</b>
	3	41	57		
	4	35	7		
	5	21	4		
Participação cívica e social	Não	33	57	<b>31,087</b>	<b>,000</b>
	Sim	68	19		

Atendendo aos resultados anteriormente referidos, decidiu-se explorar associações entre a participação cívica e social e a classificação a Português (tabela 3), com recurso ao teste de qui-quadrado. De facto, observou-se que os alunos que estão inseridos em projetos sociais e cívicos obtiveram melhores classificações. ( $\chi^2=40,883$ ;  $p <,001$ ).

**Tabela 3. Associação das classificações a Português com a participação cívica e social**

Associação entre classificação e participação cívica e social	Caraterística	Participação cívica e social		Teste do Qui-Quadrado	
		Não	Sim	$\chi^2$	p
Classificação a Português	2	11	1	<b>40,883</b>	<b>,000</b>
	3	63	35		
	4	15	27		
	5	1	24		

A caracterização qualitativa das professoras, através de adjetivos, apresenta também constantes de interesse para análise. Curiosamente, os adjetivos mais utilizados pelos alunos para descrever a professora foram de ordem afetiva, “simpática” (31,1%) e “boa” (29,9%) e uma percentagem menor (24,2%) referiu a aptidão científica, através do adjetivo “profissional”. Explorando por ano de escolaridade, verificou-se que estes continuam a ser os adjetivos mais utilizados, contudo no 9º ano de escolaridade, os alunos também referem, com frequência significativa, o adjetivo, “paciente” (31,6%).

Relativamente à tipologia de trabalho da professora de Português (tabela 4), comparando a perceção dos alunos do 6.º e 9.º anos, com recurso ao t-teste, observa-se que os participantes do 6.º ano referem com mais frequência que a professora diversifica as formas de trabalho ( $t=2,178$ ;  $p <,05$ ). Não foram observadas mais diferenças estatisticamente significativas.

**Tabela 4. Descrição das variáveis em estudo e comparação entre 6.º e 9.º ano escolar**

Comparação entre 6º e 9º ano escolar	Amostra Global (n=177)				6º Ano (n=101)		9º Ano (n=76)		T-teste para amostras independentes	
	Média	DP	Min.	Máx.	Média	DP	Média	DP	t	p
Perceção Professora Português	14,85	2,30	3	16	15,13	2,07	14,49	2,53	1,853	,066
Tipologia do Trabalho	17,90	2,91	4	20	<b>18,31</b>	<b>2,70</b>	<b>17,36</b>	<b>3,10</b>	<b>2,178</b>	<b>,031</b>
Técnicas e Instrumentos de Avaliação	11,64	1,94	6	14	11,87	1,84	11,33	2,05	1,850	,066
Relação Pedagógica	16,37	2,70	5	18	16,60	2,62	16,07	2,79	1,317	,189

Neste âmbito, decidiu-se ainda explorar as diferenças nos construtos entre as professoras intervenientes, com recurso ao teste de comparação ANOVA. Observou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ( $p <,05$ ) para todos os construtos o que implica esmiuçar que diferenças realmente existem, recorrendo ao teste *post hoc* para comparações múltiplas com correção de *Bonferroni*. Neste estudo de comparações múltiplas, verifica-se que os alunos da professora 1 a avaliam de forma mais positiva quando comparada com a professora 3 ( $p <,05$ ) e com a professora 5 ( $p <,01$ ). Esta última, foi alvo de uma “avaliação” menos positiva neste construto quando comparada com a professora 6 ( $p <,05$ ).

Quanto à “Tipologia de trabalho”, os alunos da professora 1 opinam que esta utiliza tipologias mais diferenciadas quando comparados com os alunos da professora 2 ( $p <,05$ ), professora 3 ( $p <,001$ ), 5 ( $p <,001$ ) e 8 ( $p <,01$ ). Por sua vez, os alunos da professora 6 referem que esta utiliza tipologias de trabalho diferenciadas, numa análise comparativa com os alunos da professora 3 ( $p <,05$ ) e da professora 5 ( $p <,01$ ).

No que concerne à “Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação”, os alunos da professora 1 afirmam que esta aplica muito mais técnicas e instrumentos que as restantes professoras ( $p <,001$ ).

Neste construto, verifica-se que também os alunos da professora 5 opinam que a sua professora utiliza mais técnicas e instrumentos comparativamente com os alunos da professora 7 ( $p < ,05$ ). No âmbito da “Relação pedagógica”, observa-se que os alunos da professora 1 referem uma melhor relação pedagógica quando comparados com os alunos da professora 2 ( $p < ,01$ ) e da professora 5 ( $p < ,05$ ). Também os alunos da professora 6 salientam uma melhor relação pedagógica do que a mantida pelos alunos da professora 2 ( $p < ,05$ ). Posteriormente, investigou-se a existência de relações entre as variáveis/construtos em estudo e a classificação de Português (tabela 5), recorrendo ao teste de correlação de *spearman*, uma vez que esta última variável assume-se como ordinal. Há uma indubitável correlação positiva entre a tipologia de trabalho adotada pela professora de Português e a subsequente classificação a esta disciplina ( $r_s = ,148$ ;  $p < ,05$ ).

**Tabela 5. Correlações entre a classificação de Português e construtos em estudo**

Teste de Correlação de Spearman		Perceção Professora	Tipologia do Trabalho	Técnicas e Instrumentos de Avaliação	Relação Pedagógica
Classificação de Português	Coefficiente Correlação	,095	<b>,148</b>	,091	,116
	p-valor	,209	<b>,050</b>	,227	,125
	N	177	<b>177</b>	177	177

Para terminar, investigou-se se existem diferenças entre os construtos estudados face à participação em projetos cívicos e sociais (tabela 6), através do t-teste para amostras independentes. Constatou-se que os alunos que participam em projetos cívicos e sociais têm uma opinião mais positiva quanto à “Perceção da professora” ( $t = -3,240$ ;  $p < ,001$ ), à “Tipologia de trabalho” ( $t = -4,188$ ;  $p < ,001$ ) e às “Técnicas e instrumentos de avaliação” utilizadas, ( $t = -2,961$ ;  $p < ,01$ ).

**Tabela 6. Comparação das variáveis em estudo mediante a participação cívica e social**

Comparação mediante a participação cívica e social	Participação Cívica e Social				T-teste para amostras independentes	
	Não (N=90)		Sim (N=87)		t	p
	Média	DP	Média	DP		
Perceção Professora Português	14,32	2,77	15,40	1,48	<b>-3,240</b>	<b>,001</b>
Tipologia do Trabalho	17,04	3,38	18,78	1,97	<b>-4,188</b>	<b>,000</b>
Técnicas e Instrumentos de Avaliação	11,22	1,96	12,07	1,83	<b>-2,961</b>	<b>,003</b>
Relação Pedagógica	16,12	2,65	16,63	2,72	-1,260	,209

#### 4 DO NOVO MUNDO

A viagem que em breve se aproxima do cais de desembarque implicou três grandes momentos, por sinal comuns a qualquer viagem: (i) a pré-viagem, (ii) a viagem propriamente dita e (iii) a pós-viagem em que se integra esta reflexão.

As primeiras coordenadas foram gizadas não a partir de um GPS, mas de uma revisão aturada da literatura sobre a matéria, que constituiu, por um lado, a imprescindível fundamentação e exploração da “geocartografia” atinente e, por outro lado, um enriquecimento pessoal e profissional de elevada importância. Ainda no que respeita ao percurso anterior à largada da nau, importa salientar a disponibilidade e a cumplicidade das professoras participantes e o compromisso dos alunos intervenientes, assumindo uma colaboração responsável e rigorosa. Apesar das limitações circunscritas a um estudo de caso, a investigação permitiu dar resposta às questões orientadoras que constituíram o ponto de partida. Em relação à primeira questão, constatou-se que as metodologias e tipologias de trabalho influenciam positivamente as perceções dos alunos em relação às professoras de português. As tipologias em referência incluem: a promoção de atividades de pesquisa, a dinamização de trabalhos de grupo e a gestão e organização de um *portefólio*. Relativamente à segunda questão, as classificações obtidas pelos alunos à disciplina de Português correlacionam-se direta e positivamente com a utilização das dinâmicas de trabalho atrás mencionadas. Concomitantemente, os alunos que participam em projetos cívicos e sociais evidenciam uma relação pedagógica mais próxima com as professoras, e, ao mesmo tempo, obtêm melhores resultados escolares. O estudo empírico em contexto abrangeu dois níveis e ciclos de ensino, (2.º e 3.º ciclos). Estes dois grupos apresentam-se com realidades bem distintas, com dinâmicas e identidades próprias quer pelos fatores estruturais atinentes, quer pelos resultados escolares dos alunos participantes quer ainda pelas perceções e conclusões para as quais apontam.

As representações dos alunos assentam prioritariamente na competência científica (“inteligente” e “boa professora”) não descurando, contudo, uma componente do foro afetivo ao mencionarem os adjetivos “amiga” e “amorosa” em número significativo. Neste âmbito, salienta-se que os itens associados à “Relação pedagógica”, nomeadamente o esclarecimento de dúvidas, o estímulo à aprendizagem e a ajuda na resolução de problemas constituem os aspetos mais relevantes nos testemunhos dos alunos. “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser (...)”, escreveu o poeta. Nestes novos tempos, as alterações das tecnologias de informação e comunicação são de tal forma constantes que tendem à “tecnologização do ensino”, condicionando negativamente a ação pedagógica e secundarizando o professor. Uma alternativa possível passará pela construção

de práticas pedagógicas inovadoras baseadas na experiência dos professores e nas exigências do mundo atual, contando com a participação ativa dos alunos. As reflexões conclusivas que se apresentam estão alicerçadas nos resultados obtidos e na triangulação de todos os dados recolhidos. Pensa-se que a partir deste trabalho será possível encontrar ventos favoráveis para novas rotas numa escola que se deseja redescoberta.

Reconhece-se que as práticas pedagógicas dos professores estão intrinsecamente relacionadas com a capacidade de os alunos serem progressivamente mais autónomos na construção do conhecimento, na gestão da aprendizagem, na autorregulação e, conseqüentemente, no caminho de um percurso escolar de sucesso, plasmado nos resultados académicos e sociais. "...é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos" (Perrenoud, 2003:23).

Ao concluir esta investigação, torna-se pertinente enunciar as limitações ao longo do percurso. Uma das restrições prende-se com o registo escrito, uma vez que passar para o papel reflexões individuais não é tarefa fácil. Tentou-se, ao longo destas dez páginas, ultrapassar este obstáculo com a devida fidedignidade e ponderação, mediante os contributos que caracterizam aqueles que colaboraram no estudo como pessoas únicas e irrepetíveis. Outra dificuldade prendeu-se com os conceitos estudados, ou melhor, com a polissemia que envolve a terminologia elencada: individualismo, isolamento da profissão docente; cultura de colaboração, colegialidade e cooperação; construção da identidade profissional dos professores e tipologias de trabalho. Foi preocupação da investigadora referenciar esses conceitos sob a perspetiva de vários autores, à luz da mudança e contemporaneidade. No entanto, como não são estanques no tempo, num outro lugar e num outro espaço, contextualizados em novas investigações poderão sustentar diálogos profícuos para aprofundar a reflexão sobre as perceções dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores. Apesar do risco inerente e das diversas condicionantes "atmosféricas", ambicionam-se rotas alternativas para responder às inúmeras questões em aberto. Pela complexidade, pertinência e interesse de que se reveste esta temática, certamente há-de continuar a mobilizar os mais diversos estudos e investigações.

## 5 REFERÊNCIAS

- Alves, M. (1997). Curso de Verão [Em linha]. Disponível em: <http://cursoverao.pt/>. [Consultado em 21/07/2016].
- Alves, R. (1984). *Conversas com quem gosta de Ensinar*. 10.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Andrade, F. T. (s/d). O medo, o maior gigante da alma. S/l.; s/e. Anzieu, D. (1997). *Psicanálise e Linguagem, do corpo à palavra*. Lisboa: Moraes Editora
- Barroso, J. (2001). O século da escola, do mito da reforma à reforma de um mito. *O século da escola, entre a utopia e a burocracia*. Edições ASA.
- Caetano, A. (2004). Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, p.25.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade ao longo da vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Bruxelas, 3 de agosto.
- Fullan, M. Hargreaves, A. (1991) *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Toronto, Ontário Public School Teachers' Federation, Milton Keynes, Open University Press; e Melbourne, Australian Council for Educational Administration, p. 103.
- Fullan, M & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 103 – 109.
- Guerra, S. (2000). *A escola que aprende*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Asa
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times, Teachers, Work and Culture in The Postmodern Age*, Ed. Cassell, Londres.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. *O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, p, 191.
- Lima, J. (2002). As culturas colaborativas nas escolas. *Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Libâneo, J. (1985). Democratização da Escola Pública – *a pedagogia crítico – social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, p, 146.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, (3<sup>a</sup> Edição)
- Mendes, A. (2004). Escola pública: *gestão democrática, colegialidade individualismo*. Revista

Portuguesa de Educação, vol. 17 nº 002, p122.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2005). Students perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), (p. 337).

Torga, M. (2000). *Poesia Completa*. Lisboa: D. Quixote, p.651.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, pp,72-74.

# O TRABALHO DE CASA EM MATEMÁTICA: A VISÃO DOS ALUNOS

Susana Carreira<sup>1</sup>, Helena Quintas<sup>2</sup>, Nélia Amado<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Algarve e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), scarrei@ualg.pt

<sup>2</sup>Universidade do Algarve e CIEO (PORTUGAL), hquintas@ualg.pt

<sup>3</sup>Universidade do Algarve e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), namado@ualg.pt

## Resumo

Nesta comunicação abordamos um tema controverso mas pertinente no panorama educativo nacional e internacional como mostra um estudo recente da OCDE, o Trabalho para Casa (TPC). A discussão deste tema surge, normalmente, pela voz dos professores e pais e encarregados de educação. Os alunos, principais envolvidos nesta situação, raramente são escutados. Assim, foi desenvolvido um estudo junto de alunos de 10.º ano de uma Escola Secundária, com o objetivo de conhecer as suas perspetivas e visões sobre o TPC. Para tal, foi aplicado um inquérito por questionário, com o propósito de identificar: i) a frequência e a intensidade dos TPC; ii) o tipo de tarefas que os alunos preferem que sejam prescritas; iii) as que consideram imprescindíveis para que o TPC cumpra a sua função; iv) que funções os deveres escolares devem desempenhar; v) qual a intenção que acham que os professores têm quando passam trabalhos para casa; vi) quando gostam de fazer os TPC e porque gostam de os fazer.

Nos resultados obtidos nesta investigação parece não haver uma concordância entre o que os alunos pensam que devem ser os TPC na disciplina de Matemática e o que julgam que os professores pretendem quando os propõem. Esta é uma questão que sugere uma reflexão e clarificação dos propósitos que os professores têm em mente quando apresentam propostas aos seus estudantes.

Palavras-chave: Trabalhos para casa, matemática, alunos, professores, visão.

## Abstract

In this paper we discuss a problematic and yet relevant issue at the national and international landscape in education, as shown in a recent OECD study on Homework. The discussion of this issue usually arises through the voice of teachers, parents or tutors. Students, the key players involved in this situation, are rarely heard. Thus, a study was developed with 10<sup>th</sup> graders from a secondary school in order to know their perspectives and views on the homework in Mathematics. For this, a questionnaire was applied, aiming to identify: i) the best frequency and intensity of homework; ii) the type of tasks that students prefer to be given; iii) the tasks they consider essential for the homework to fulfill its function; iv) the functions that homework should play; v) the intention that they think the teachers have when they assign homework; vi) when would students prefer to do the homework and the reason why they would like to do it.

The results of the present study indicate that there is no consistency between what students think that homework in Mathematics should be and what they think that teachers intend when they propose it. This suggests the need for further reflection and clarification of the purposes that teachers have in mind when they give homework assignments to their students.

Keywords: Homework, mathematics, students, teachers, views.

## 1 INTRODUÇÃO

A problemática dos Trabalhos para Casa (TPC), e os seus eventuais benefícios para o sucesso escolar dos alunos, em particular na disciplina de Matemática, não só é controversa como pode ser apreciada de vários pontos de vista. Há décadas que a investigação lhe tem dado uma atenção considerável. Por exemplo, alguns investigadores assinalam variações na tendência para valorizar os TPC em função das políticas educativas e económicas (Zhu & Leung, 2011). Para além das mudanças que se observam ao longo do tempo, é lícito concluir que os TPC assumem uma relevância diferenciada em diferentes culturas. Num estudo recente publicado pela OCDE (2014) são

visíveis as dissemelhanças existentes em relação a esta prática. Por exemplo, os dados revelados na figura1 destacam de forma inequívoca a diferença entre o tempo despendido pelos alunos na realização dos TPC, quer no conjunto de países da Europa quer noutros casos, como o da Federação Russa e o do Brasil, que constituem situações extremadas (OCDE, 2014).

Para além desta diferença relativa ao tempo despendido pelos alunos na realização dos TPC existem muitos outros aspetos que acentuam a diversidade. Em determinados países, como em Portugal, os TPC destinam-se a ser realizados fora da escola, enquanto em outros países os TPC são realizados na escola, em espaços fora da sala de aula.



Fig.1. OECD (2014). Does homework perpetuate inequities in education? PISA in Focus – 2014/12 (December).

Nos estudos sobre os TPC existe a consciência de que a complexidade do problema está relacionada com o facto de implicar vários atores (professores, alunos e pais e encarregados de educação) e de ter lugar em vários espaços distintos, podendo decorrer dentro ou fora da escola e, ainda, dentro ou fora da sala de aula.

No âmbito do Projeto MILAGE, que se desenvolve a partir de associações entre escolas secundárias e universidades, está a ser realizada uma experiência de utilização de recursos digitais como forma de apoiar a aprendizagem da matemática fora da sala de aula. Para tal, estão a ser produzidos pelos professores das turmas envolvidas vídeos que são disponibilizados online, acompanhados por tarefas a serem realizadas pelos alunos como parte do TPC.

Este projeto internacional, que está em curso em Portugal, Espanha, Turquia e Noruega, tem como objetivo final contribuir para o sucesso escolar na disciplina de Matemática de alunos do Ensino Secundário. Explora oportunidades para expandir a aula de matemática para além do espaço da

escola, através do uso de plataformas digitais, da utilização de vídeos tutoriais e de e-books com atividades práticas do tipo das que são utilizadas nos testes de avaliação e nos exames, ou outros que assumem a forma de desafios ou de problemas matemáticos.

Neste projeto, a organização do trabalho depende, naturalmente, das características dos distintos sistemas educativos dos países participantes, tais como os planos de estudo da disciplina de Matemática, o tempo letivo dedicado a esta disciplina e os processos de avaliação externa das aprendizagens dos alunos. O projeto desenvolve-se a partir das opções educativas dos docentes implicados e das suas práticas de ensino, respeitando os seus condicionamentos, prioridades e objetivos docentes, e confia-lhes a responsabilidade de produzirem materiais, incluindo vídeos, exercícios e atividades que os estudantes efetuam como TPC. Foi decidido aderir às práticas que, habitualmente, cada país adota relativamente ao TPC. Por exemplo, enquanto em Portugal esta é uma prática frequente e assume, vulgarmente, a designação de deveres escolares, na Noruega prevalece a modalidade de estudo independente e supervisionado em contexto escolar.

Uma vez que o TPC tem um papel importante no Projeto MILAGE, dada a sua conexão com o uso, pelos alunos, de vídeos durante o seu autoestudo, principalmente em casa, e porque se pretende motivar os alunos para a utilização de *software* matemático específico para realizarem algumas das tarefas que integram os seus deveres escolares, tentámos saber mais sobre a forma como os alunos abrangidos, que frequentam o 10º ano, percebem o TPC na disciplina de Matemática.

## 2 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO ACERCA DO TPC

De acordo com os investigadores que estudam esta problemática, há uma certa tendência para levar a cabo investigações que ofereçam pistas fiáveis sobre a correlação entre os TPC na disciplina Matemática e o sucesso escolar nesta disciplina. Assim, e de acordo com algumas meta-análises (por exemplo, o trabalho de Cooper, Robinson & Patall, 2006), foram realizadas investigações que comparavam alunos que realizavam TPC com outros que não os efetuavam; outras investigações centraram-se na comparação entre os TPC feitos em casa e os que têm lugar no estudo supervisionado, na própria escola; outros ainda surgiram da intenção de examinar a frequência e o tempo dedicado ao TPC; para além destes, há os que se dedicaram a analisar os objetivos e os tipos de tarefas que são propostas aos estudantes nos TPC que lhes são prescritos.

O TPC envolve uma proposta de trabalho que o professor atribui ao aluno e que deve ser realizado fora do tempo da aula. O TPC é recomendado com base numa diversidade de propósitos, tais como completar o processo de aprendizagem e sistematizar conceitos tratados na sala de aula. Os adultos, sobretudo os professores, acreditam que o TPC é uma boa estratégia para influenciar positivamente o desempenho dos alunos e dotá-los de competências importantes relativamente ao desenvolvimento da sua autonomia, autorregulação e confiança em si mesmos. Contudo, esta é, fundamentalmente, a perspetiva dos adultos e não é suficiente para explicar a relação, reconhecida como complexa, entre a realização do TPC e o sucesso escolar dos alunos. O cenário é bem mais complicado, como refere Warton (2001) no seu artigo sobre as vozes esquecidas no TPC, em que procura analisar como é que os alunos o veem.

Os pais, quando se referem ao TPC, pensam, frequentemente, no horizonte futuro e nos benefícios que estas tarefas cumpridas fora do horário escolar trarão aos seus filhos. Mas existem outros ganhos, mais abstratos, também referidos pelos pais: a ênfase no desenvolvimento de competências, tais como a responsabilidade, a autorregulação e a gestão do tempo, são frequentemente sugeridas, sobretudo pelos pais dos alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma das dificuldades existentes é que esses eventuais ganhos têm pouca relevância imediata para os próprios alunos. Nem sempre as opiniões dos pais sobre os propósitos dos TPC vão ao encontro do entendimento e das necessidades dos filhos relativamente à exigência de efetuar os TPC. Provavelmente a convicção dos pais de que o TPC é necessário para melhorar o rendimento escolar é tanto mais proeminente quanto mais os filhos avançam no sistema educativo dado que há uma ênfase crescente nos procedimentos formais e na avaliação dos resultados finais (Coutts, 2004). Consequentemente, se se quer compreender o comportamento face aos TPC, é insuficiente considerar apenas o propósito e o valor que lhe é atribuído pelos professores e pelos pais. Um assunto que também tem sido abordado pela investigação sobre o tema dos TPC tem a ver com os diferentes significados, por vezes contraditórios, que os professores e os alunos associam ao TPC. Como se sabe, a literatura de investigação sobre os TPC é extensa; contudo, as crenças e as preocupações que integram o ponto de vista dos estudantes são bastante desconhecidas.

Um estudo realizado por Zhu & Leung (2011) que analisou as práticas de sala de aula em relação ao TPC na disciplina de matemática em Hong Kong e o seu impacto sobre os resultados da avaliação dos alunos concluiu que os estudantes de Hong Kong despendem diariamente uma quantidade substancial de tempo na realização dos TPC exercendo uma pressão excessiva sobre o trabalho dos alunos fora da escola. O mesmo estudo mostra que a elevada frequência de TPC não se traduziu num impacto significativo sobre o sucesso da aprendizagem. Os resultados deste estudo parecem sugerir que os professores devem manter um equilíbrio entre a frequência e a quantidade de trabalho a propor para TPC. Do estudo saiu uma recomendação, no sentido de sensibilizar os professores para manterem um certo equilíbrio na quantidade de TPC, procurando diminuir a frequência TPC. Na investigação referida apenas foram considerados três tipos de tarefas para realizar nos TPC, no entanto, a resolução de problemas foi a tarefa que mostrou ter um impacto mais positivo nas aprendizagens dos alunos. Este resultado é consistente com uma visão da matemática baseada na resolução de problemas. O mesmo estudo revela que os professores raramente propõem aos seus alunos tarefas relacionadas com a aplicação da matemática. Zhu & Leung (2011) manifestam alguma preocupação com este resultado, na medida em que uma das recomendações para o ensino e aprendizagem da matemática (NCTM) aponta para a necessidade de preparar os alunos para lidar de forma confiante com a matemática, competência que será necessária nos seus estudos futuros, nos contextos de trabalho ou na vida diária, numa sociedade tecnológica e repleta de informações.

Na sequência desta investigação os seus autores recomendam que investigações futuras envolvam outros tipos de tarefas para TPC, nomeadamente o trabalho de projeto.

Por este motivo, a ferramenta metodológica que utilizámos procurou captar a complexidade dos TPC mediante a combinação de variáveis relacionadas, principalmente, com: i) o sucesso na disciplina de Matemática, tais como a frequência e a quantidade de deveres escolares (Zhu & Leung, 2011), e ii) com as respostas afetivas dos estudantes relativamente aos TPC, como a sua perceção acerca do propósito e do valor que atribuem a esta atividade (Warton, 2001). Por último, e tendo em consideração a finalidade deste projeto, o inquérito por questionário também inclui itens que abordam os respondentes acerca do uso da internet (páginas web, Wikipedia, redes sociais, etc.) para superarem as suas dificuldades, como forma de procurarem ajuda e, em geral, para apoio ao seu estudo na disciplina de Matemática

Na sequência da proposta de Warton (2001), decidimos adotar uma perspetiva de análise do TPC que coloca em primeiro plano o ponto de vista dos alunos. O autor acredita que, para além de se considerarem as variáveis relacionadas com os adultos e os comportamentos associados ao sucesso académico, importa ter em conta as variáveis relacionadas com o estudante. Neste leque de variáveis são consideradas as respostas afetivas ao TPC e o valor que o aluno lhe atribui, a saber: i) a sua importância/utilidade, ii) a relação custo/benefício, iii) e o interesse.

Não é nossa intenção analisar os resultados desta vasta gama de trabalhos de investigação; sinalizamos, apenas, que existem indícios de uma influência positiva entre os TPC e o rendimento escolar na disciplina de Matemática, mais evidente com alunos do Ensino Secundário, e menos significativa nos alunos do Ensino Básico. Do mesmo modo verifica-se que o estudo supervisionado é mais eficaz com os alunos mais avançados e mais velhos e que a questão do tempo que é gasto na realização dos TPC tem um efeito menos importante do que a qualidade das tarefas que são propostas.

### 3 ASPETOS METODOLÓGICOS

Como se sabe, a literatura de investigação sobre os TPC é extensa; contudo, as crenças e as preocupações que lhes estão subjacentes, em particular do ponto de vista dos estudantes, são bastante desconhecidas. Por este motivo, a ferramenta metodológica que utilizámos procurou captar a complexidade dos TPC mediante a combinação de variáveis relacionadas, principalmente, com: i) o sucesso na disciplina de Matemática, tais como a frequência e a quantidade de deveres escolares (Zhu & Leung, 2011), e ii) com as respostas afetivas dos estudantes relativamente aos TPC, como a sua perceção acerca do propósito e do valor que atribuem a esta atividade (Warton, 2001). Por último, e tendo em consideração a finalidade deste projeto, o inquérito por questionário também inclui itens que abordam os respondentes acerca do uso da internet (páginas web, Wikipedia, redes sociais, etc.) para superarem as suas dificuldades, como forma de procurarem ajuda e, em geral, para apoio ao seu estudo na disciplina de Matemática.



Cada um dos países envolvidos neste projeto implementou uma versão do inquérito por questionário base, adequando-o à especificidade do seu sistema educativo. A maioria dos itens são perguntas diretas de opção múltipla, com recurso a uma escala de Likert, e há algumas perguntas dicotómicas. Quanto aos dados demográficos, o questionário é muito conciso, já que a informação essencial que nos interessa, até à data, tem a ver com o género, a idade e o nível de desempenho na disciplina de Matemática.

O questionário é anónimo, e foi aplicado através de um sistema de resposta online a todos os alunos de três turmas de uma escola do Ensino Secundário portuguesa, situada em meio urbano. Terminado o período de receção das respostas foi obtida uma taxa de retorno de cerca de 70%, que corresponde a uma amostra de 45 sujeitos.

### 3.1 Caracterização dos Participantes

De acordo com os dados recolhidos (Fig. 2), dos 45 alunos que responderam ao questionário, 25 são rapazes e 20 são raparigas. A caracterização mostra uma grande uniformidade na idade dos inquiridos, cerca de 11% com 14 anos e 80% com 15 anos. Entre estes 45 alunos, encontram-se três alunos provenientes de França, Brasil e Moldávia, mas a maioria dos jovens (cerca de 93%) são portugueses. Tendo em conta que o questionário foi aplicado durante o 1.º período de 2015/16, apenas foi possível conhecer a classificação escolar no final do ano anterior. Os dados recolhidos deram uma divisão em três grupos: 31% com o nível 5 (Muito Bom), 36% com o nível 4 (Bom) e 33% com o nível 3 (Suficiente), não se registando alunos com níveis 1 e 2.

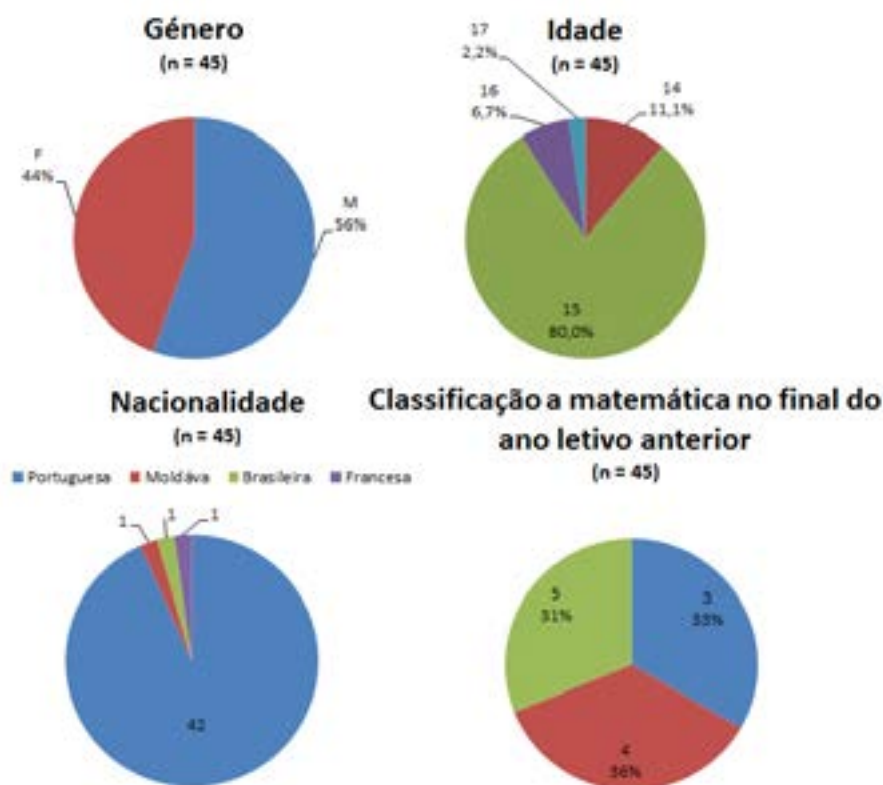


Fig. 2. Caracterização dos participantes

Apresentamos, em seguida, alguns resultados que ilustram o ponto de vista dos alunos sobre: i) a frequência e a intensidade dos TPC; ii) o tipo de tarefas que preferem que sejam prescritas; iii) as que consideram imprescindíveis para que o TPC realize a sua função; iv) que funções os deveres escolares devem realizar; v) qual é a intenção que julgam que os professores têm quando passam trabalhos para casa; vi) quando gostam de fazer os TPC e porque gostam de os fazer.

## 4 O QUE NOS DIZEM OS DADOS

### 4.1 Quantidade, frequência e tempo a despendar no TPC

Sobre a quantidade de questões que devem ser passadas para TPC, a maioria dos alunos escolheu a opção que referia várias questões com diferentes níveis de dificuldade. No que se refere à frequência, a resposta mais comum recai na opção alguns dias por semana. Finalmente quanto ao tempo a despendar para realizar o TPC, a opção de escolha mais frequente é entre uma e duas horas (Fig. 3). A análise destes resultados permite concluir que os inquiridos, se pudessem determinar os TPC na disciplina de matemática, escolheriam tarefas diversificadas, prescritas ao longo da semana, e que não lhes exigissem mais do que duas horas.

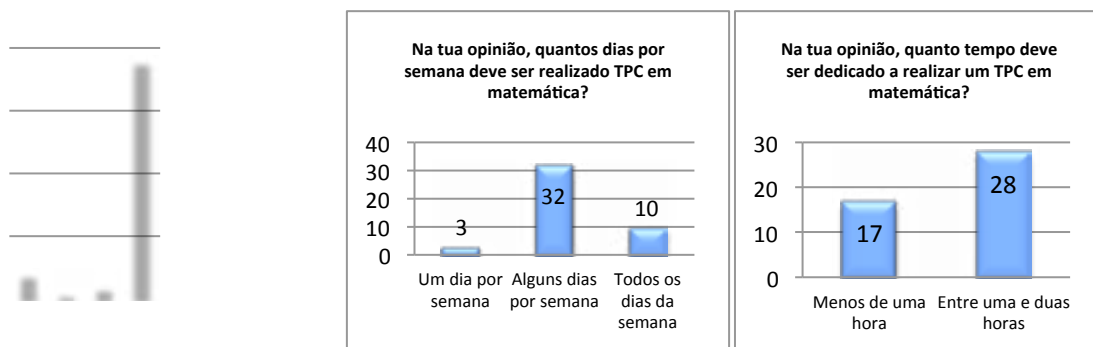


Fig. 3. Quantidade, frequência e tempo a despendar no TPC

#### 4.1.1 As tarefas preferidas para realizar no TPC

Em relação ao tipo de tarefas que preferem realizar no TPC (Fig. 4a, 4b, 4c), os alunos inquiridos mostram apreciar as questões que exigem raciocínio e que ajudem a compreender melhor aquilo que foi abordado na aula. Um aspeto que merece particular atenção é o facto de os alunos sentirem a necessidade de as tarefas propostas para TPC serem adequadas aos seus conhecimentos. Este aspeto merece destaque, no sentido em que se trata de uma informação relevante para os professores. São igualmente tendências acentuadas, a preferência por tarefas semelhantes às que foram realizadas nas aulas e que os alunos conseguem executar sem ter de investir demasiado tempo mas, simultaneamente, que os levam a trabalhar em questões que vão além do que foi aprendido na aula. Sobre o interesse por tarefas diferentes e mais distantes do trabalho usual da sala de aula, as opiniões dividem-se. Igualmente há uma divergência de posições quanto à adesão a tarefas que se resolvem rapidamente.

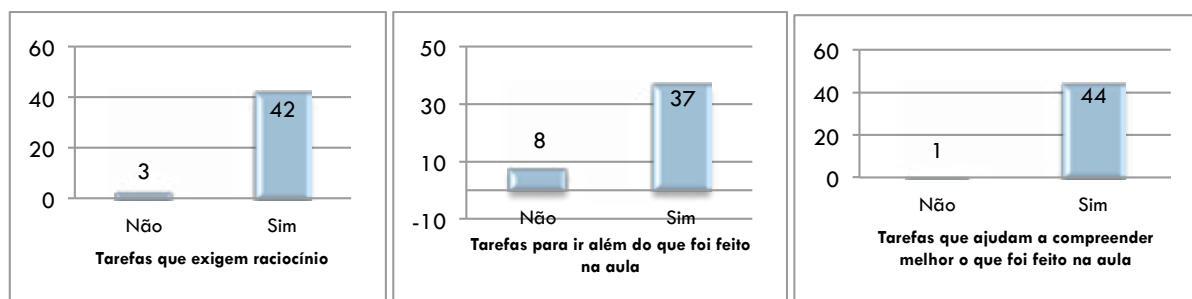


Fig. 4a. Tipo de tarefas preferidas pelos alunos segundo o propósito

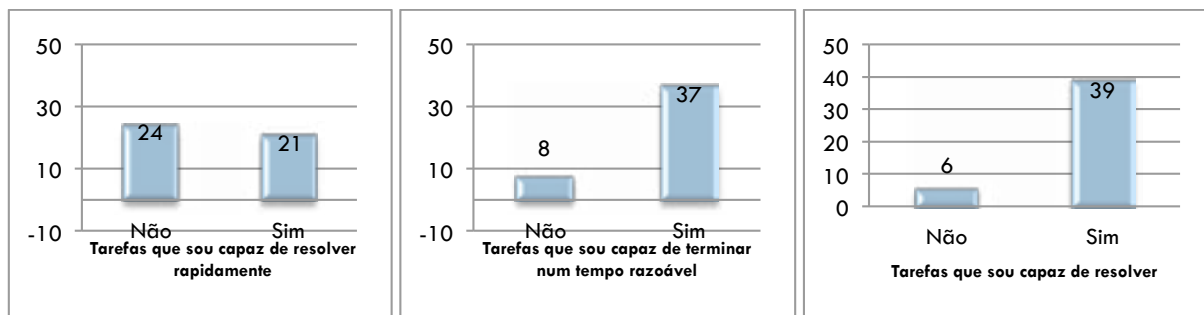


Fig. 4b. Tipo de tarefas preferidas pelos alunos segundo o tempo e competência pessoal

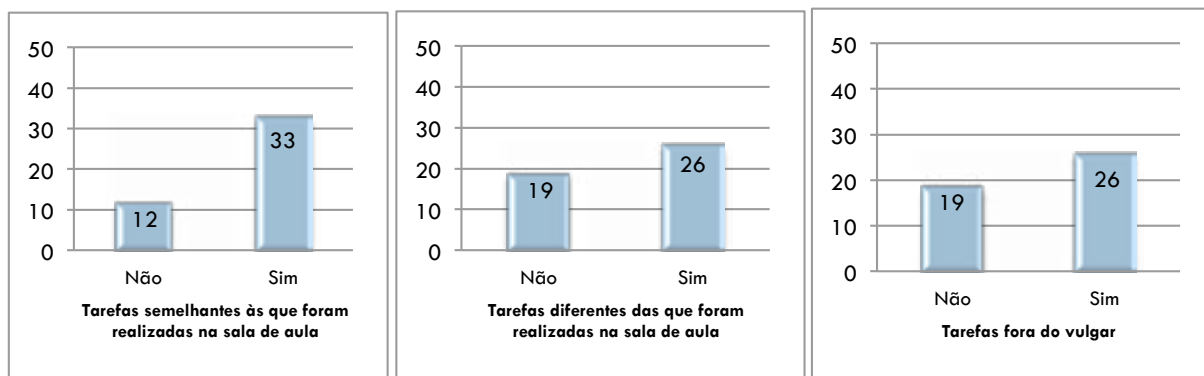


Fig. 4c. Tipo de tarefas preferidas pelos alunos em comparação com as das aulas

## 4.2 Objetivos do TPC

Sendo os alunos os principais visados pelo TPC, importa saber que função é que estes atribuem a esta atividade. Para compreender esta questão foram apresentados vários itens sobre o fim a que se destinam, como: i) para preparação para o próximo teste de matemática, ii) para praticar exercícios semelhantes aos resolvidos na aula, iii) para encontrar novos modos de resolver as questões ou problemas, e iv) para cumprir o que é solicitado pelo professor e ter uma melhora avaliação.

Os cinco gráficos seguintes (Fig. 5a, 5b) sintetizam a informação recolhida. Apesar de alguns itens não captarem opiniões muito convergentes, parece ser possível dizer que há uma propensão para valorizarem o objetivo de compreender melhor a matéria, em paralelo com uma desvalorização da função de cumprir um dever e com isso obter uma melhor avaliação.

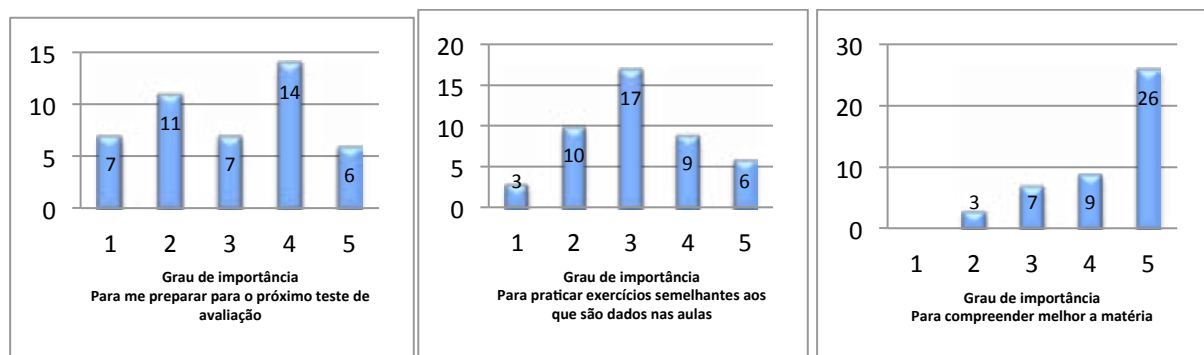


Fig. 5a. Funções cumpridas pelo TPC relativamente ao desempenho

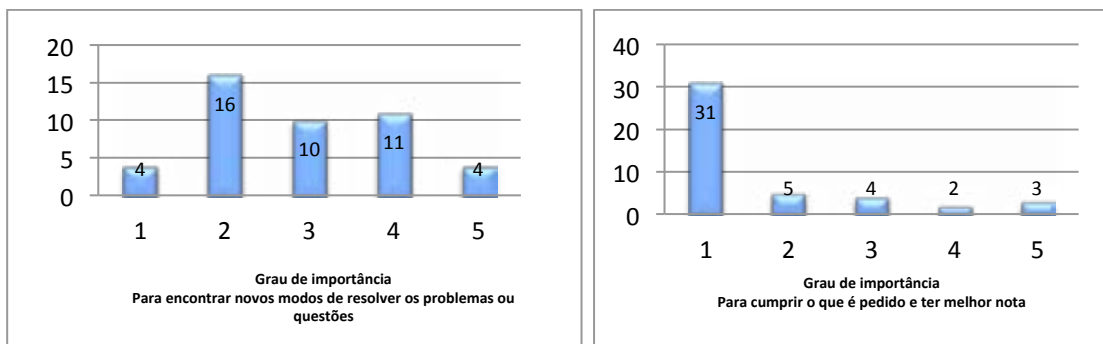


Fig. 5b. Outras funções cumpridas pelo TPC

### 4.3 O que pensam ser a intenção do professor ao pedir TPC

Um outro aspeto que procurámos conhecer é a visão dos alunos sobre a intenção do professor ao propor TPC. Nos resultados parecem ser encaradas como mais importantes as seguintes intenções do professor com os TPC (Fig. 6): pretender que o aluno faça uma revisão do que foi dado na aula, levar o aluno a preparar-se para os testes, contribuir para que o aluno compreenda melhor as matérias. Aparentemente, nem a intenção de colocar o aluno em situação de repetição ou treino nem a intenção de lhe permitir chegar a novas formas de resolver questões, são consideradas prioritárias pelos alunos.

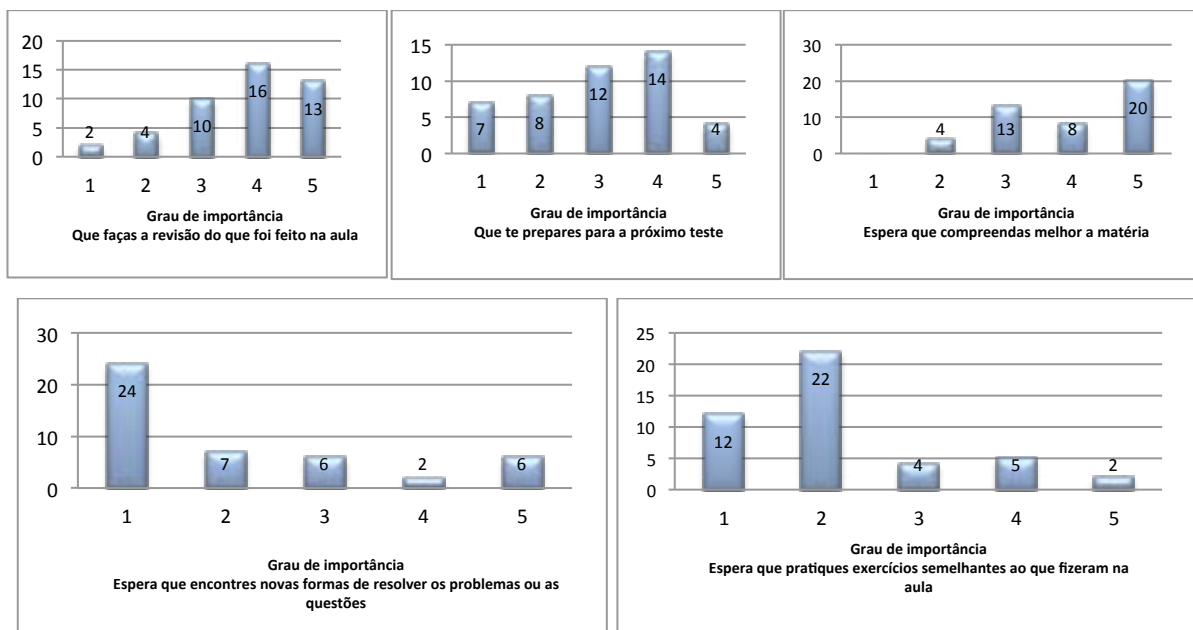


Fig. 6. Intenções do professor ao solicitar o TPC

### 4.4 O gosto pela realização do TPC

Interessou-nos ainda saber em que situações e por que razões os alunos não gostam de fazer os TPC na disciplina de matemática (Fig. 7). Esta intenção levou a que colocássemos os seguintes motivos: 1) porque o TPC não é corrigido na aula; 2) porque o aluno não tem ajuda; 3) porque não aprende mais; 4) porque o professor não valoriza quem faz o TPC.

Em todas as razões apresentadas as respostas na categoria concordo foram residuais, prevalecendo a opção não concordo, pelo que se pode concluir que os alunos não rejeitam os deveres escolares. Pelo contrário, valorizam-nos e apreciam-nos, desde que incluam tarefas que consideram importantes para a sua aprendizagem. O gosto dos alunos pela realização do TPC é a última questão em análise (Fig. 7). Consideramos que é importante conhecer os aspetos que tornam esta tarefa mais ou menos agradável para os jovens de modo a orientar o trabalho que o Projeto MILAGE se propõe desenvolver.

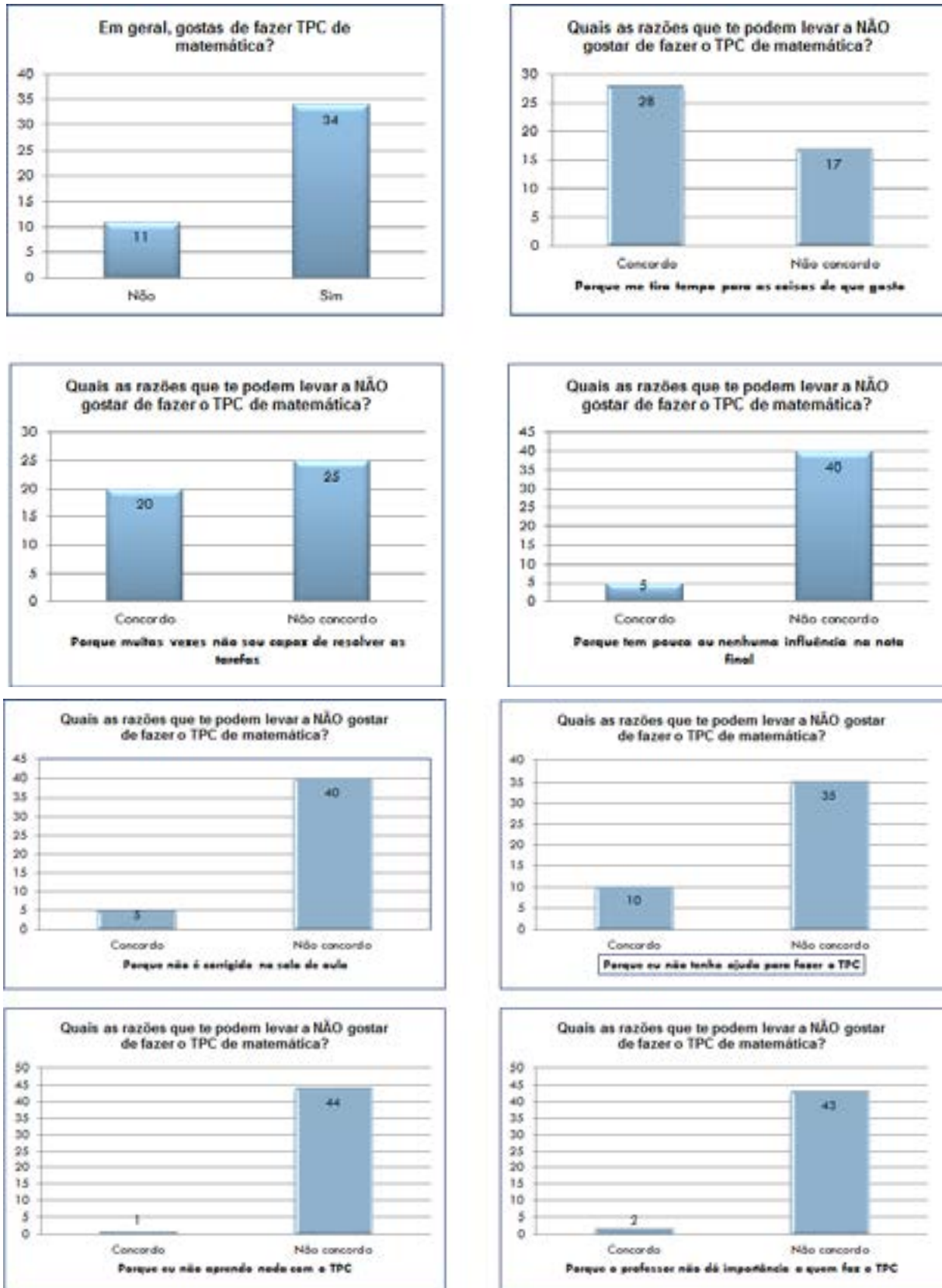


Fig. 7. O gosto pela realização do TPC

A maioria dos alunos, cerca de 76%, refere gostar de fazer o TPC e um considerável número aponta o tempo de realização desta tarefa como um fator que pode justificar a situação de não gostarem de fazer o TPC, designadamente porque retira tempo para coisas que gostam de fazer. Este resultado está em sintonia com o facto anteriormente apontado pelos jovens, de que o tempo despendido na realização do TPC deve variar entre uma e duas horas e deve ter lugar apenas alguns dias por semana. O ser ou não capaz de levar a cabo as tarefas propostas para o TPC é uma razão que parece dividir os jovens, na medida em que cerca de 44% dos jovens associa o não gostar de realizar o TPC com o não ser capaz de o resolver, mas 56% rejeita essa associação. Neste item não há uma tendência clara que leve a sugerir uma relação direta entre o gostar de fazer o TPC e ser capaz de o fazer. A relação da realização do TPC com a classificação final parece ser uma questão mais clara, sendo evidente que a maioria dos alunos rejeita a ideia de que o desinteresse pelo trabalho de casa se poderá dever a uma reduzida influência deste sobre a avaliação.

## 5 PARA CONCLUIR

O que acabámos de analisar é só um pequeno extrato das questões que foram colocadas aos alunos da escola secundária. Mostra-nos, contudo, alguns resultados interessantes que revelam certas diferenças entre o que estudantes esperam dos deveres escolares, a função que lhes atribuem, e o que creem serem as intenções dos professores quando pedem trabalhos de casa.

Importa destacar que os alunos esperam encontrar nos deveres escolares, essencialmente, exercícios de treino e perguntas em que se solicita a justificação da resposta. Mas, curiosamente, creem que os professores, quando passam os trabalhos de casa, não têm a intenção de promover o treino. Eles acreditam que os deveres escolares servem para compreender melhor os conteúdos e parecem pensar que o TPC é útil para se prepararem para os testes escritos a que são sujeitos periodicamente. Para além disso, os alunos acreditam que quando os professores lhes pedem para realizarem trabalhos de casa esperam que estes aprendam melhor e revejam a matéria dada, por conseguinte, vinculam os deveres ao trabalho que é realizado na aula.

À semelhança de outras investigações, nos resultados obtidos nesta investigação parece não haver uma concordância entre o que os alunos pensam que devem ser os TPC na disciplina de Matemática e o que julgam que os professores pretendem quando os propõem. Esta é uma questão que sugere uma reflexão e clarificação dos propósitos que os professores têm em mente quando apresentam propostas aos seus estudantes. Na continuidade desta investigação procuraremos conhecer as rotinas dos alunos na realização dos deveres escolares, designadamente se utilizam as tecnologias quando os realizam e, também, conhecer o que pensam os professores sobre os TPC.

## REFERÊNCIAS

- Cooper, H.; Robinson, J. C.; Patall, & A. (2006): "Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003", *Review of Educational Research*, 76(1), pp. 1-62.
- Coutts, P. M. (2004): "Meanings of Homework and Implications for Practice", *Theory into Practice*, 43(3), pp. 182-188.
- OECD (2014): "Does homework perpetuate inequities in education?", *PISA in Focus*, No. 46, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrhqhtx2xt-en>.
- Warton, P. (2001): "The Forgotten Voices in Homework: Views of Students", *Educational Psychologist*, 36(3), pp. 155-165.
- Zhu, Y.; Leung, F. (2012): "Homework and Mathematics Achievement in Hong Kong: Evidence from the TIMSS 2003", *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), pp. 907-925.

# ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**Adriana Ferreira Gentil<sup>1</sup>, Maria Angélica Olivo Francisco Lucas<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Universidade Estadual de Maringá (BRASIL), drika\_fg@hotmail.com*

<sup>2</sup>*Universidade Estadual de Maringá (BRASIL), mangelicaofl@ibest.com.br*

## Resumo

Este trabalho tem como propósito analisar as contribuições da organização do ensino da linguagem escrita, considerando a palavra como expressão do conceito no processo de ensino-aprendizagem. Com base em postulados da Teoria Histórico-Cultural, essa temática decorre da necessidade de os professores organizarem o ensino da linguagem escrita a fim de promover ampla formação da consciência. Compreendemos que o processo de alfabetização visa à apropriação da linguagem escrita, na qual a palavra é a unidade de significado que representa a realidade. Assim, a palavra, enquanto representação escrita, tem função fundamental para o desenvolvimento da consciência, promovendo saltos qualitativos no desenvolvimento cognitivo. Com a intenção de verificar nosso propósito supramencionado, valemo-nos de duas metodologias de pesquisa: estudos bibliográficos para a compreensão teórica da palavra como expressão do conceito; experimento didático-formativo, método que propõe a análise da prática educativa a partir da atividade mental dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma tentativa de compreender o desenvolvimento cognitivo promovido pela linguagem escrita e os encaminhamentos para a organização do ensino com essa finalidade. Os estudos e dados coletados no percurso da pesquisa nos possibilitaram a compreensão da palavra como expressão do conceito e, especificamente, sua relevância no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Assim, demonstramos que um ensino intencionalmente organizado para a compreensão da palavra como expressão do conceito possibilita ao aluno operar com funções complexas decorrentes da linguagem, potencializando a organização do pensamento expresso oralmente ou escrito.

Palavras-chave: Linguagem escrita, Organização do ensino, Teoria Histórico-Cultural.

## Abstract

The purpose of this article is to analyze the contributions of the organization of the written language teaching. The word as expression of the concept in the teaching-learning process is considered in the analysis. Based on Historical-Cultural Theory, this theme stems from the need of teachers organize the written language teaching in order to promote the wide awareness training. We understand that the literacy process aims to appropriation of the written language. For this reason, the word is the unit of meaning that represents the reality. Thus, the word has a fundamental role in the development of consciousness. It promotes meaningful qualitative leaps in cognitive development with the written representation. In order to verify the purpose of this research, we use two research methods: 1. bibliographic studies for the theoretical understanding of word as expression of the concept; 2. the didactic-formative experiment method that proposes the analysis of educational practice from the mental activity of students during the teaching-learning process. It is an attempt to understand the cognitive development promoted by the written language and for the organization of teaching. The studies and data collected throughout of research enabled us understanding of the word as expression of the concept, especially, its relevance in the teaching-learning process of written language. Therefore, we demonstrate that an intentionally organized teaching for the understanding of the word as expression of the concept allows to the student to operate with complex functions arising from the language. This enhances the organization of thought expressed orally or writing.

Keywords: Written Language, Organization of Teaching, Historical-Cultural Theory.

## INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da escolarização, nos quais ocorre a alfabetização, têm como função essencial a apropriação da linguagem escrita. Para tanto, o ensino deve ser intencionalmente organizado com a finalidade de promover essa aprendizagem e, mais do que apenas ler e escrever (decodificar), defende-se a formação do homem capaz de pensar e agir sobre a realidade. Fala-se, frequentemente, por exemplo, em formar leitores e cidadãos críticos.

Entretanto, ao nos depararmos com os estudos da Teoria Histórico-cultural (THC), compreendemos a complexidade do desenvolvimento cognitivo e as implicações do processo de ensino-aprendizagem na formação humana. Pautados nessa teoria, consideramos a formação da consciência como objetivo fundamental da escolarização, para o qual o professor precisa ter clareza em como ocorre o desenvolvimento humano e, principalmente, das implicações do ensino que promove tendo em vista a formação de seus alunos. Dessa forma, buscamos, primeiramente em estudo bibliográfico, compreender o desenvolvimento da consciência, na qual a palavra é instrumento chave, como veremos a seguir.

### *A palavra como expressão do conceito*

A THC evidencia a relevância da linguagem no processo de humanização, a qual recorre às funções psicológicas para a representação do objeto (realidade), bem como promove a qualificação dessas funções. Em outras palavras: podemos considerar que o homem se diferencia dos outros animais pela capacidade superior de abstrair a realidade, generalizá-la, analisá-la, para, depois, agir sobre ela. Dessa forma, utilizamos a linguagem mais do que para nos comunicarmos, mas para, primeiramente, representar a realidade intrapsiquicamente (em mim mesmo) e intersiquicamente (entre os sujeitos).

Segundo Luria (1986) e Vigotski (2009; 2010), a representação da realidade expressa na linguagem se pauta em conceitos, ou seja, em cada **palavra**. Assim, segundo os referidos autores, a palavra é a “célula da linguagem”: uma unidade de sentido e significado complexa e com múltiplos componentes fundamentais (os quais, em nossa pesquisa, chamamos de dimensões). O movimento cognitivo que ocorre para o desenvolvimento da palavra perpassa o caminho descrito na tabela 1:

**Tabela 1. Componentes fundamentais para a elaboração do conceito da palavra segundo Luria (1986)**

Estágio	Elaboração psíquica	Dimensão conceitual	Palavra	Exemplo
1º	Representação direta do objeto	Apenas associação imagem psíquica-objeto	“Rótulo” para a imagem subjetiva do objeto	A palavra “limão” remete à imagem de um limão
2º	Associação de significados e características - relações e generalizações	Pensamento por associações, categorias e generalização-campo semântico	A palavra remete a grupos com características semelhantes, cujos significados são diferentes	A palavra “limão” pode representar uma fruta, uma situação com limão, um alimento derivado de limão, um cheiro cítrico, etc.
3º	Análise, abstração e generalização	Conceitos si	Internalização das características físicas, substanciais e relações que definem a palavra, constituindo o objeto ou ideia que se nomeia - <i>célula do pensamento</i>	A palavra “limão” designa um amplo campo semântico, cuja definição é elaborada pelo sujeito. Entretanto, pode ser utilizada não apenas como representação de um objeto, mas como representação e elaboração psíquica variável com o contexto.



Fonte: GENTIL, A. F. A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Maringá, 2016.

A partir da palavra, o pensamento se estrutura e, também, embasa a linguagem. Por isso, a consideramos representação e expressão do conceito. Entretanto, quando pensamos na palavra escrita, percebemos que ela é ainda mais complexa, pois além do alto nível de abstração e generalização, acrescenta-se um código. A linguagem escrita materializa graficamente significados (que implicam o conceito/palavra), valendo-se de um sistema de representações fonêmicas e gráficas. O movimento cognitivo para a realização da escrita corresponde à representação gráfica (em código) da palavra oralizada, a qual, por sua vez, já é a representação de uma realidade (nome conferido a um objeto, fenômeno, ser). Trata-se de uma representação de segunda ordem, conforme explicou Vigotski (2009).

Diante de tais necessidades, questionamos nossa prática como professores alfabetizadores e buscamos analisar uma possibilidade de organizar o ensino da linguagem escrita tendo em vista a palavra como expressão do conceito.

## METODOLOGIA

Considerando que nosso objeto de estudo se refere ao desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem, buscamos uma metodologia que contemplasse as funções e as elaborações psíquicas envolvidas na aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, pautamo-nos no experimento didático-formativo, metodologia decorrente dos estudos de pesquisadores russos da THC, com destaque para Davidov (1988) e Zankov (1984). No Brasil, essa metodologia é defendida por pesquisadores como Libâneo (2009), Freitas (2010), Aquino (2013) e Sforzi (2015).

Segundo Freitas (2010), o experimento didático-formativo é utilizado na investigação que busca explorar uma questão central: “que relação há entre o ensino e o desenvolvimento da atividade mental dos alunos?”. Nesse âmbito, ao propormos essa metodologia, consideramos tanto os aspectos que embasam o processo de ensino (conteúdos, conceitos envolvidos, signos, recursos didáticos e escolha dos materiais), quanto o processo de apropriação e as elaborações cognitivas dos alunos. Destacamos que nos interessa analisar o processo de ensino-aprendizagem que permita a elaboração qualitativa da palavra como expressão do conceito.

### *Experimento didático-formativo: a organização do ensino em questão*

A organização intencional do ensino da linguagem escrita que propomos, concebendo a palavra como expressão do conceito, partiu da síntese elaborada em nossa pesquisa bibliográfica, na qual identificamos “dimensões da palavra”. Essa proposta é inédita até o presente momento, tendo em vista que transpõe as postulações teóricas acerca da palavra como expressão do conceito para a organização da prática pedagógica.

Portanto, o planejamento, a organização e a análise que fundamentam nosso experimento didático-formativo se embasam nas dimensões da palavra que concluímos em nossos estudos a partir de Luria (1986) – função da palavra como representação intrapsíquica e comunicativa, sentido e significado, representação de segunda ordem, aspectos ortográficos e gramaticais, apresentadas exemplificadas na tabela 2:

**Tabela 2. Dimensões da palavra**

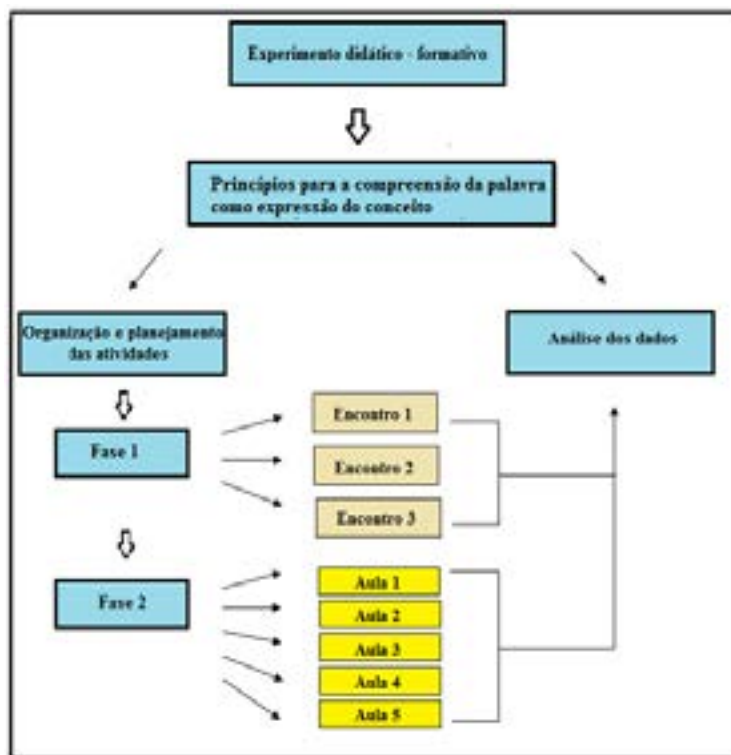
<b>Dimensão da palavra</b>	<b>Exemplo</b>
Função da palavra como representação intrapsíquica e comunicativa	Palavra como enunciado oral, sem generalização. Uma criança pode conhecer o objeto, amparada apenas pela percepção (repete o “nome do objeto”, apontando-o).
Sentido e significado	Significado: generalização estável, de caráter social. Exemplo: a palavra limão como fruta. Sentido: elaborações subjetivas (laços afetivos, relações, associações e representações), de caráter particular. Exemplo: a palavra limão como representação de algo agradável ou azedo, de alguma memória de infância ou experiência pessoal.
Representação de segunda ordem	Objeto – palavra oral – palavra escrita (imagem)

	1ª ordem	2ª ordem
Aspectos ortográficos e gramaticais	Relação grafema-fonema (substantivos, verbos, adjetivos, etc.)	e classes gramaticais

Fonte: GENTIL, A. F. A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Maringá, UEM, 2016.

Em seguida, organizamos nosso experimento didático-formativo em duas fases: a primeira realizada com grupos representativos; a segunda com intervenção didático-formativa. Esses dois momentos do experimento foram necessários, pois primeiramente precisávamos verificar como os sujeitos participantes da pesquisa elaboravam os conceitos para, posteriormente, realizar uma intervenção didática tendo como objetivo promover a compreensão da palavra como expressão do conceito. Para tanto, o experimento didático-formativo foi estruturado como descrito na imagem 1:

**Imagem 1. Organização do experimento didático-formativo**



Fonte: GENTIL, A. F. A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Maringá, UEM, 2016.

Na fase 1, para a coleta de dados compomos o grupo representativo com onze crianças, as quais fazem parte de uma turma composta por vinte e cinco alunos que cursavam o segundo ano do ensino fundamental. Para tanto, seguimos o seguinte critério: crianças que escrevem, mas não segmentam as palavras; crianças com dificuldades gerais na leitura e escrita; crianças que apresentam trocas de letras na escrita; crianças alfabetizadas.

Os sujeitos do grupo representativo foram selecionados mediante observação da pesquisadora em sala de aula, uma vez por semana, nos meses de abril e maio de 2015, perfazendo um total de quatorze horas/aulas. Realizamos a fase 1 do experimento em três encontros, nos quais as crianças participaram de atividades lúdicas envolvendo operações com palavras. Cada encontro focou especificamente diferentes dimensões da palavra, como demonstra a tabela 3:

**Tabela 3. Organização da fase 1 do experimento didático-formativo**

	Encontro	Data	Aspectos observados na coleta de dados
Grupos representativos	1	24/06/2015	Representação da palavra + classificação do que é palavra
	2	01/07/2015	Conceituação oral + segmentação + números/palavras
	3	20/07/2015	Classificação e generalização de palavras (atividade Tapete de Palavras)

Fonte: GENTIL, A. F. A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Maringá, UEM, 2016.

Na segunda etapa, a intervenção didático-formativa, nosso objetivo geral foi promover a consciência das dimensões conceituais da palavra. Empreendemos essa intervenção com todo o grupo de alunos da turma do segundo ano do ensino fundamental, durante os meses de julho e agosto de 2015, uma vez por semana, em cinco aulas, em um total de dez horas/aula. Podemos observar a organização dessa fase da pesquisa na tabela 4. A pesquisadora, nessa etapa, planejou e encaminhou as atividades<sup>1</sup> em sala sem a participação da professora regente.

**Tabela 4. Organização da fase 2 do experimento didático-formativo**

Aula	Objetivo	Dimensões			
		Representação intrapsíquica e comunicativa	Sentido e significado	Representação de 2ª ordem	Aspectos ortográficos e gramaticais
1	Explorar a conceituação de palavra a partir de sua bivalência: comunicação e instrumento de pensamento.	X		X	X
2	Evidenciar os aspectos de sentido e significado da palavra a partir da literatura infantil, enfatizando as dimensões de abstração, análise e generalização conceitual.	X		X	X
3	Explorar o campo semântico das palavras: analisar, classificar, associar e generalizar as palavras a partir dos significados.	X	X	X	X
4	Concluir os aspectos conceituais da palavra elaborando um dicionário da turma.	X	X	X	X
5	Concluir o trabalho realizado durante o experimento didático-formativo, por meio de uma revisão das produções registradas no dicionário da turma.	X	X	X	X

Fonte: GENTIL, A. F. A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Maringá, UEM, 2016.

## RESULTADOS

Na fase 1 do experimento didático-formativo, analisamos os componentes necessários à elaboração da palavra: a representação imagem-objeto, objeto-palavra, a associação, categorização,

<sup>1</sup>Devido as normas que limitam o espaço para a redação de um artigo científico, não detalhamos aqui as atividades realizadas em cada aula. Entretanto, elas estão integralmente descritas em: GENTIL, A. F. A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Cuitiba, CRV, 2016.

generalização e análise da palavra em si. Após a série de três encontros, concluímos que a elaboração do conceito da palavra nessas crianças estava em processo e transitava entre os estágios elencados nos componentes fundamentais da palavra, na perspectiva de Luria (1986)<sup>2</sup>. Reforçamos que essa inferência preliminar foi necessária para entendermos como nossos sujeitos estavam operando com a palavra e, assim, pudéssemos dar sequência ao nosso experimento didático-formativo.

Entretanto, foi a análise dos resultados obtidos na fase 2 que nos proporcionou reconhecer algumas contribuições para a organização do ensino da linguagem escrita, considerando a palavra como expressão do conceito no processo de ensino-aprendizagem. Nessa fase obtivemos resultados em cada aula, os quais abordaremos a seguir.

Na primeira aula enfatizamos a palavra como meio de comunicação e pensamento. Alcançamos nosso objetivo em mobilizar as crianças a analisar as imagens e a associar palavras que representassem oralmente a situação ilustrada, utilizando fichas com imagens ilustrativas como principal recurso. Na dinâmica encaminhada, as fichas foram exibidas pela pesquisadora/professora e cada criança deveria observá-la para, em seguida, verbalizar a palavra que melhor lhe descrevesse a imagem. Ao final da exposição, a turma, coletivamente, percebeu a palavra como pensamento e como comunicação; afinal, a palavra associada a cada imagem foi subjetiva e individual e, em sua maioria, não coincidia com as dos colegas. Destacamos que elas só tiveram acesso à palavra pensada pelas demais crianças após cada uma a expô-la oralmente somente para a professora.

A diversidade e a qualidade das palavras apresentadas pelas crianças para representar as imagens nos permitiram duas considerações: a primeira se refere à predominância de associações cujas palavras remetem à imagem concreta e que variavam de acordo com a experiência subjetiva que as crianças vivenciaram na elaboração de cada palavra. Essa observação condiz com a afirmação de Luria (1986, p. 52): “Para a criança de idade pré-escolar ou para o jovem escolar, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória, que reproduz uma situação determinada”.

A segunda consideração, com base nessa atividade, salienta a necessidade de analisar coletivamente, ou seja, com as crianças em processo de alfabetização, o significado da palavra, mobilizando, necessariamente, os componentes fundamentais da palavra defendidos por Luria (1986). As discussões nas quais analisávamos as palavras associadas às imagens para pensar os conceitos transitaram entre o primeiro estágio (a palavra como representação direta do objeto), o segundo (associação de significados, características, relações e generalizações) e o terceiro (análise, abstração e generalização). Esse exercício foi essencial para que as crianças aprendessem como pensar a palavra como expressão do conceito e, assim, apresentassem desenvolvimento em cada aula.

Na segunda aula, a partir de um poema, exploramos o sentido e significado da palavra, ampliando-os, ludicamente, em direção ao trabalho com homônimos, sinônimos e antônimos. Em uma das propostas dessa aula, solicitamos às crianças que registrassem palavras com o mesmo sentido e significado das presentes em frases (elaboradas intencionalmente em diferentes níveis de complexidade). Destacamos que essa atividade evidenciou que a maioria das crianças, ao responder palavras que deveriam ser substituídas por outra de mesmo significado, as trocou por antônimos; apenas quatro crianças conseguiram realizar todas as substituições, indicando sinônimos.

O resultado dessa atividade, a princípio, chamou-nos a atenção, pois a possibilidade de palavras diferentes significarem o mesmo objeto ou situação foi bastante discutida durante a aula e, oralmente, a maioria das crianças participava apresentando exemplos. Nas discussões com o trabalho a partir de um poema, por exemplo, houve substituições de palavras, tanto com o mesmo significado, quanto com significados opostos. Ressaltamos que tal fato pode ter orientado o pensamento das crianças na realização dessa atividade. Entretanto, com base na afirmação de que “a palavra converte-se em elo ou nó de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras ‘conotativamente’ ligadas a ela” (LURIA, 1986, p. 35), levantamos uma hipótese sobre esse resultado: o contato das crianças com as palavras em questão possibilitou a realização de associações no campo semântico restritas ao significado imediato. Por não conterem outras palavras no campo semântico na percepção imediata, elas as associaram ao significado que diretamente expressa a ideia oposta. Nesse caso, a ausência da associação às palavras dispostas no banco de palavras pode ter ocorrido devido ao fato de estas não fazerem parte do uso cotidiano das crianças, e por isso, recorreram ao significado oposto (antônimo), como, por exemplo, “brega” como sinônimo de “deselegante”.

---

<sup>2</sup>Ver tabela 2.

Pontuamos que, apesar de, aparentemente, as respostas das crianças expressarem um equívoco na compreensão da possibilidade de diversas palavras representarem o mesmo significado, consideramos como um importante dado para o processo de ensino-aprendizagem, pois evidencia o movimento intrapsíquico que a palavra provoca em cada sujeito. Assim, não concebemos tais respostas como erros, mas como possibilidades associativas de caráter imediato no campo semântico particular de cada criança, as quais, necessariamente, precisam ser ampliadas no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Esse dado evidenciou, também, a relevância de o ensino da linguagem escrita ser intencionalmente organizado com o objetivo de abordar as dimensões da palavra, nesse caso, o sentido e o significado, tendo em vista a organização intrapsíquica do pensamento.

Na Terceira aula exploramos o campo semântico das palavras, utilizando um jogo formulado com base nos estudos de Luria (1986). Nele as crianças deveriam associar palavras à uma palavra-chave e, em seguida, registrá-las por escrito. Nessa atividade, além de mobilizarmos as crianças a pensarem sobre o significado da palavra, pudemos analisar de que formas os sujeitos participantes operam com o campo semântico das palavras, dado fundamental para que o professor organize e planeje as aulas com vistas à compreensão dessa dimensão da palavra e, portanto, propicie desenvolvimento.

Quantitativamente, evidenciamos que a maioria das relações com o significado das palavras ainda se encontra nos estágios iniciais do desenvolvimento, ligados aos enlaces práticos imediatos ou situações diretas, ou seja, limitados aos conceitos concretos, como demonstramos na tabela 5.

**Tabela 5. Análise dos dados quantitativos do jogo “Brincando com as Palavras”**

GRUPOS PARTICIPANTES	CONCEITOS CONCRETOS	CONCEITOS ABSTRATOS
1	9	3
2	11	1
3	10	2
4*	4	1

\*Rodada interrompida com apenas 5 respostas.

Fonte: GENTIL, A. F. A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Maringá, UEM, 2016.

Na quarta aula trabalhamos com a palavra como expressão do conceito em suas múltiplas dimensões, propondo confecção de um dicionário elaborado pelas crianças da turma. Para tanto, retomamos oralmente todas as atividades realizadas e as dimensões da palavra envolvidas. Em seguida, inquirimos quem conhecia um dicionário, o que era, para que serve e como se organiza. A maioria das crianças possuía um dicionário de Língua Portuguesa dentro da mochila e os deixou sobre as mesas. Apresentamos outros dois dicionários (de Língua Espanhola e de Língua Inglesa), deixando que cada criança os folheasse para conhecê-los.

Após a apresentação dos dicionários, lemos em voz alta o poema Dicionário, de autoria de José Paulo Paes (1990), e relembramos as crianças de que esse autor já lhes fora apresentado na segunda aula do experimento didático-formativo. Como forma de instigar cada criança a analisar, tomar consciência e a registrar um conceito, convidamos todos para a confecção do “Dicionário do 2º ano B”. Explicamos que cada um ficaria responsável por uma página do livro, correspondente a uma letra do alfabeto, e que deveria escolher e escrever uma palavra/conceito que iniciasse com a referida letra, explicar por escrito o que ela significa e, depois, ilustrá-la.

Dentre as produções das crianças, destacamos duas palavras: IGREJA e KIWI. As crianças responsáveis por essas palavras elaboraram o conceito de duas formas distintas. No caso da palavra igreja, a criança expressou a experiência subjetiva com a qual opera com esse conceito, e assim evidencia os enlaces práticos imediatos em que relaciona a palavra, registrada em sua explicação da seguinte forma: “QUANDO É HORA DA PREGAÇÃO TODO MUNDO DORME”. Para completar a página do dicionário, ilustrou uma situação na qual as pessoas estão com sono ao ouvirem o padre ou pastor falar. A tentativa de conceituar a palavra IGREJA levou a criança a pensar sobre essa palavra/conceito. Entretanto, não conseguiu classificá-la em um sistema de categorias hierárquicas, ou seja, não alcançou os conceitos abstratos. Em sua resposta, há a descrição de uma situação em que a palavra IGREJA remete, uma situação direta vivenciada pela criança. O esforço em tentar conceituar essa palavra é evidente, porém limitado por sua fase de desenvolvimento.

A criança que conceituou a palavra KIWI, em contrapartida, ampliou os aspectos da experiência subjetiva e concreta, associando a dois possíveis significados da palavra: kiwi fruta e kiwi animal, nas seguintes palavras: “KIWI É UMA FRUTA VERDE COM SEMENTE BRANCA. TAMBEM

É UM ANIMAL O MACHO TEM VENENO. PARA PROTEGER A FAMÍLIA<sup>3</sup>”. Nesse caso, a criança ilustrou as duas possíveis significações, a fruta kiwi cortada sobre uma mesa e o animal kiwi andando sobre um gramado.

A criança, ao tentar conceituar a palavra KIWI, faz um movimento complexo, o qual podemos perceber em seu registro: a) primeiramente, sua tentativa de chegar ao conceito se deu por meio de uma descrição objetiva do significado, ainda remetendo aos enlaces práticos imediatos e situações diretas, típicos do estágio inicial do desenvolvimento. Todavia, b) seu pensamento não fica restrito aos conceitos concretos, como evidencia seu registro na etapa em que representa o conceito em desenho e sente a necessidade de especificar cada representação brevemente, em apenas uma palavra. Eis que a criança supera o conceito concreto e o classifica em categorias hierárquicas, dispensando a descrição que, a princípio, acompanhou sua conceituação: kiwi é uma fruta; kiwi é um animal.

Sua elaboração psíquica ficou arquivada em seu registro escrito, o que nos permite três conclusões. A primeira evidencia que a necessidade de elaborar um conceito em poucas palavras potencializou o raciocínio da criança para concluir que kiwi é uma fruta, mas também é homônimo de um animal. Assim, conseguiu classificar a palavra em categorias e alcançar os conceitos abstratos. A segunda conclusão corrobora com os estudos de Luria (1986), o que afirma:

[...] no estágio dos conceitos concretos, o papel decisivo cabe aos enlaces situacionais diretos, reais dos objetos e no estágio dos conceitos abstratos, o papel decisivo cabe aos enlaces lógico-verbais, hierarquicamente constituídos. Portanto, o significado muda não só em sua estrutura, mas também no sistema dos processos psíquicos que a realizam (LURIA, 1986, p. 54).

Em outras palavras, a criança se desenvolveu cognitivamente com a superação dos conceitos concretos, e complexificou suas funções psíquicas.

A terceira conclusão diz respeito ao movimento psíquico realizado por essa criança, que alcançou a superação dos enlaces práticos imediatos por meio do ensino intencionalmente organizado e das intervenções realizadas pela pesquisadora/professora, permitindo-nos confirmar nossa hipótese inicial, pois evidencia que a consciência sobre as dimensões da palavra potencializa o movimento com seus componentes fundamentais e, assim, qualifica o pensamento e a organização das ideias no registro escrito.

A quinta aula foi voltada à revisão do dicionário confeccionado pelas crianças e conclusão do experimento didático-formativo. Verificamos que cada aula conseguiu mobilizar as crianças a pensarem a palavra e, assim, forneceu elementos para potencializar sua compreensão como expressão do conceito. Como já esperávamos, as cinco aulas não foram suficientes para promover a superação dos conceitos concretos em todas as crianças, por se tratar de um processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a elaboração conceitual. Entretanto, não desconsideramos as potencialidades que esse experimento propiciou ao processo de aprendizagem dessas crianças, porque conseguimos, como pesquisadora/professora, mobilizá-las a transitar entre os componentes fundamentais da palavra e tomar consciência das suas funções. Essas contribuições propiciaram maior atenção e cuidado na organização do pensamento, expresso pela linguagem (oral e escrita) e, portanto, consideramos que houve desenvolvimento.

## CONCLUSÃO

A partir da pesquisa bibliográfica e do experimento didático-formativo, concluímos que há possibilidades de promover a apropriação da linguagem escrita considerando a palavra como expressão do conceito. Ainda que um dos limites da pesquisa tenha sido o tempo de realização, pois devido ao curto prazo não identificamos melhorias significativas na escrita das crianças quanto às quatro dimensões da palavra por nós destacadas, salientamos que foi possível reconhecer indícios de avanços na organização e interpretação de ideias, evidenciadas pela comparação dos registros escritos e exposições orais dos sujeitos da pesquisa do início com o final do experimento didático-formativo.

Em nossa análise, consideramos que os resultados obtidos com o experimento demonstraram quatro contribuições para a organização do ensino da linguagem escrita, os quais pontuamos a seguir. A primeira contribuição evidencia a relevância de o professor conduzir o

<sup>3</sup>A grafia, acentuação e pontuação da frase foram transcritas tal como o registro da criança.

raciocínio das crianças com vista à consciência da palavra em todas as suas dimensões, mobilizando, necessariamente, seus componentes fundamentais defendidos por Luria (1986). Na primeira aula do experimento, por exemplo, a ação intencionalmente planejada pela pesquisadora/professora permitiu que as crianças compreendessem as funções da palavra, inclusive como pensamento. Procuramos demonstrar, com essa ação, que as intervenções do professor, mesmo objetivando questões complexas, são necessárias, principalmente, para aquelas consideradas ainda não alfabetizadas.

A segunda contribuição a ser destacada revela que é possível, com a realização de atividades voltadas para explorar a palavra como expressão do conceito, identificar e potencializar os conceitos com os quais a criança opera. Assim como Luria (1976) defende, aquelas crianças cujas relações estão restritas aos enlances práticos imediatos ou situações diretas se encontram operando com conceitos concretos, característicos do estágio inicial do desenvolvimento. Aquelas cujo pensamento relaciona a palavra em um sistema de categorias hierárquicas, porém, conseguiram desenvolver sua capacidade de conceituação, operando com conceitos abstratos.

Outra contribuição se refere ao movimento de compreensão da palavra na dimensão do significado. Na realização da atividade em que a criança precisava substituir a palavra em negrito, na frase formulada, por outra sinônima, a maioria das crianças relacionou ao antônimo. Esse dado nos permitiu a conclusão de que, diante de palavras pouco conhecidas por meio da experiência subjetiva, o pensamento relaciona o significado mais próximo da percepção imediata do sujeito, mesmo que seja um significado oposto. Esse dado é fundamental ao professor alfabetizador, pois, em um contexto em que não se tem a compreensão dos movimentos cognitivos durante o processo de ensino-aprendizagem, as respostas das crianças teriam sido consideradas como erros e, possivelmente, descartadas. Nosso experimento, em contrapartida, considera essa forma de raciocínio como uma evidência da necessidade de intervenção do professor, o qual deve proporcionar, no processo de ensino-aprendizagem, a superação dessa associação imediata, restrita a situações diretas, com a relação a novos elementos até alcançar o conceito abstrato.

A quarta contribuição explicita o movimento de elaboração do conceito abstrato possibilitado pelo processo de ensino-aprendizagem intencionalmente organizado para esse fim. A criança, ao pensar sobre a palavra, tentando conceituá-la, inicia descrevendo o significado, ainda a relacionando aos enlances práticos imediatos percebidos. Contudo, quando lhe é imposta a necessidade de definir o significado da palavra com outro conceito, e lhe são proporcionadas mediações intencionalmente para esse fim, a criança tenta superar os conceitos concretos ao classificar o significado em uma determinada categoria hierárquica. Assim, alcança o conceito abstrato, mesmo que ainda não esteja consolidada essa aprendizagem como orientadora de seu pensamento.

Nossa hipótese inicial é confirmada diante deste resultado, tendo em vista que o ensino intencionalmente organizado permitiu o movimento entre os componentes fundamentais da palavra e possibilitou uma nova elaboração conceitual, portanto, promoveu desenvolvimento. Assim, com esta pesquisa, deixamos, além de contribuições para a compreensão da palavra como expressão do conceito no processo de alfabetização, provocações para uma prática pedagógica fundamentada rigorosamente na teoria, da mesma forma que convida a teoria a dialogar com a prática pedagógica, ousando buscar, cada vez mais, subsídios para a formação da consciência humana.

## REFERÊNCIAS

- Aquino, O. F. L. (2013). *V. Zankov: aproximações à sua vida e obra*. In: Longarezi, A.M, Puentes, R.V. (Orgs). *Ensino desenvolvimental: vida e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu.
- Davidov, V. (1988). *Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Proreso.
- Freitas, R. A. M. M. (2010). *Pesquisa em didática: o experimento didático formativo*. Encontro de pesquisa em educação da ANPED centro-oeste; 10.; **Anais....** Uberlândia: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, v. 1. p. 1-11.
- Gentil, A. F. (2016). *A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá.

Libâneo, J. C. (2009). *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Paes, J. P. (1990). *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática.

Sforni, M. S. F. (2003). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Vigotski, L. S; Luria, A.R; Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

\_\_\_\_\_. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Palestra proferida no Instituto de Defectologia Experimental, 1933. In: PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções e Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília: Tese de Doutorado UNB, 2010.

Zankov, L. (1984). *La enseñanza y el desarrollo: investigación pedagógica experimental*. Moscú: Progreso.



# O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS: A UTILIZAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DIDÁTICO

Beatriz Cavaco<sup>1</sup>, Maria Helena Horta<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Universidade do Algarve, Portugal, beatrizcavaco@hotmail.com*

<sup>2</sup>*Universidade do Algarve, Portugal, hhorta@ualg.pt*

## Resumo

O trabalho apresentado é o resultado do Relatório de Investigação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Algarve, no ano letivo de 2014/15. A investigação foi realizada num jardim de infância privado, em Faro, onde nos foi perceptível que as crianças tinham necessidade de ser estimuladas ao nível da consciência fonológica.

A consciência fonológica é a capacidade de conseguirmos identificar e gerar as unidades do oral. As crianças têm a capacidade de isolar a palavra e têm a capacidade de identificar as suas unidades fonológicas, ou seja, é a «expressão da sua consciência fonológica» (Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 9).

Face à realidade por nós analisada, colocou-se-nos a seguinte questão de pesquisa: «Será que através da utilização de um instrumento didático específico poderemos contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças de 3 e 4 anos?». A partir da questão de pesquisa definimos como objetivos do estudo: avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 3 e 4 anos com base em subtestes adaptados à população portuguesa (Sim-Sim, 2006) e, após a sua avaliação, estimular o desenvolvimento da consciência fonológica através de um instrumento didático construído para o efeito. Este estudo assume um carácter descritivo e experimental, em que se privilegia uma metodologia quantitativa pela pontuação atribuída às respostas verbais das crianças.

Os principais resultados obtidos evidenciam que todas as crianças evoluíram desde a 1<sup>a</sup> à 3.<sup>a</sup> aplicação do subteste de definição verbal.

Através da utilização do instrumento didático, podemos concluir que as crianças evoluíram no desenvolvimento da consciência fonológica.

Palavras-chave: consciência fonológica, crianças em idade pré-escolar, instrumento didático, educação pré-escolar.

## Abstract

This investigation is the result of the Investigation Report developed in the curricular unit of Practice of Supervised Teaching from the Master Degree of Preschool Education from the University of Algarve, in the school calendar year of 2014/15. The investigation was carried out in a private pre-school in Faro, in which it was apparent that the children needed to be stimulated at a phonologic awareness level.

Phonologic awareness is the capacity to identify and generate the spoken response. The children have the capacity to isolate a word and have the capacity to identify them in their phonologic awareness units, or, it is «the expression of their phonologic awareness» (Freitas, Alves, and Costa 2007 p.9)

In light of the reality analysed by us, we were confronted with the following questions to investigate: «What level of phonological awareness of children in the study, tested by applying subtests (adapted from Sim-Sim, 2006)?» and «Could it be that with the use of a specific teaching tool we can contribute to the development of phonologic awareness of children of 3 to 4 years old?». From that question we defined the objectives of the study: evaluate the development of the phonologic awareness in children of 3 to 4 years old based on subtests adapted to the Portuguese population (Sim-Sim, 2006) and, after this evaluation, stimulate the development of phonologic awareness by the use of a teaching tool specially devised for the purpose. This study assumes an experimental and descriptive character, in which a quantitative method of attributing points to the responses given by the children was privileged.

The principal results obtained highlighted the fact that all the children advanced from the first to the third application of the subtest of the verbal identification.

Through the use of the teaching tool, we can conclude that the children evolved in their phonologic awareness conscience.

Keywords: phonologic awareness; children in pre-school age; teaching tool; pre-school education.

## 1. NOTA INTRODUTÓRIA

Este trabalho visou o estudo do desenvolvimento fonológico em crianças de 3 e 4 anos, com o auxílio de um instrumento didático construído para o efeito.

Esta temática revela-se de suma importância para percebermos a verdadeira relevância de desenvolver e estimular a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar, pois se a consciência fonológica não for devidamente desenvolvida, as crianças irão chegar ao 1º ciclo do ensino básico com muito menos capacidades do que as crianças que tiveram uns bons estímulos na educação pré-escolar a este nível.

Para nós é muito importante confirmar o valor que os estímulos têm para a vida futura das crianças, não só em termos de consciência fonológica, mas em todas as áreas. Além disso, como as crianças iniciaram o ano letivo ainda com 3 anos, esta idade revela-se como uma fase crucial para que a consciência fonológica comece a ser estimulada. Segundo Sim-Sim (1998) é entre os 3 e os 4 anos que as crianças começam a apresentar sensibilidade às regras de fonologia da sua língua materna e que reconhecem as primeiras aliterações e rimas.

Pretendíamos dar resposta à questão: Será que através da implementação de um instrumento didático específico poderemos contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças de 3 e 4 anos?

Como forma de resposta à questão de investigação foram definidos três objetivos:

- Conhecer o nível de consciência fonológica das crianças com base em subtestes (adaptados de Sim-Sim, 2006);
- Estimular o desenvolvimento da consciência fonológica através da utilização de um instrumento didático;
- Avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças após a utilização de um instrumento didático específico.

Este estudo assume-se como de natureza descritiva, em que foi favorecida uma metodologia quantitativa.

## 2. FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E CONTEXTUAIS DO ESTUDO

A consciência fonológica é a capacidade de conseguirmos identificar, gerar e manipular as unidades do oral. As crianças têm a capacidade de isolar a palavra bem como de identificar as suas unidades fonológicas, ou seja, trata-se da «expressão da sua consciência fonológica» (Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 9), que é subdividida em quatro tipos: a consciência da palavra (ao isolar as palavras na frase); a consciência silábica (ao separar as sílabas); a consciência intrassilábica (ao separar as unidades que se encontram dentro da sílaba); e a consciência fonémica ou segmental (ao separar os sons da fala – as letras/fonemas) (Freitas, Alves e Costa, 2007).

Segundo Horta (2007) a consciência silábica é a fase da consciência fonológica em que as crianças em idade pré-escolar se encontram. Segundo Santos (2011) esta fase consiste em que as crianças percebam que as palavras podem ser divididas em sílabas, que são unidades da palavra. Esta fase deve ser intencionalmente explorada em contexto de educação pré-escolar, pois as crianças detêm-na naturalmente, fazendo a segmentação silábica de modo intuitivo (Freitas, Alves e Costa, 2007), mesmo que divididas por sílabas incorretamente.

A consciência intrassilábica é a fase em que as crianças conseguem isolar unidades dentro da sílaba (Freitas, Alves e Costa, 2007). Como o refere Santos (2011) isso acontece quando as crianças têm a noção de que a sílaba é composta por grupos de sons.

De acordo com Santos (2015, p. 5), a consciência intrassilábica é «a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam a sílaba, internamente».

A consciência fonémica ou segmental é a fase em que as crianças isolam sons da fala (Freitas, Alves e Costa, 2007). Segundo Coutinho, Vale e Bertelli (2003), a consciência fonémica é a capacidade que a criança tem para isolar e manipular os fonemas (sons da fala) em sílabas e palavras faladas.

Para que as crianças aprendam a ler e a escrever é necessário que desenvolvam noções sobre o código escrito enquanto sistema representativo de unidades da linguagem oral. Neste sentido, a consciência fonológica revela-se essencial para o desenvolvimento de competências de literacia. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.53) explicam que «as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura e esta relação mantém-se quando a variabilidade inerente ao nível intelectual, vocabulário, memória, ou nível social é estatisticamente controlada».

Horta (2010) refere que, assim como o desenvolvimento da linguagem oral vai influenciar a linguagem escrita, o desenvolvimento da linguagem escrita vai influenciar a linguagem oral, pois à medida que as crianças vão crescendo, a sua linguagem oral vai-se tornar cada vez melhor e mais variada, graças às aprendizagens que vão adquirindo ao longo da vida e à sua linguagem escrita.

Segundo Chard e Dickson (1999), as crianças começam a evidenciar o início da sua consciência fonológica quando começam a demonstrar interesse nas rimas. Para algumas crianças esta fase inicia-se bastante cedo (durante o desenvolvimento da fala) e pode ser facilitado com a leitura de livros que tenham rimas. Rombert (2013) explica que quando a criança passa os três anos de idade, dá início ao acesso à consciência fonológica, pois começa a inventar palavras conscientemente.

É importante saber se as crianças se encontram nas etapas que devem estar, por isso, em idades dos 36 aos 48 meses (dos três aos quatro anos de idade), as crianças devem responder a perguntas como “Quem?; “Onde?”; “O quê?”, devem ter noção de posição (em baixo e em cima, por exemplo) e devem conhecer as cores principais e algumas formas geométricas, para a etapa de desenvolvimento da linguagem selecionadas na área da compreensão auditiva.

É dever do educador saber que o desenvolvimento infantil decorre com a assimilação de experiências sociais que se manifestam por vários meios, de entre eles a linguagem – oral e escrita (Prudêncio, 1978).

A transmissão de conhecimento e de ações que ocorrem entre o adulto - neste caso, o educador - e a criança são fulcrais para um bom desenvolvimento da linguagem. O educador deve proporcionar experiências significativas à criança, para que esta possa evoluir nesta área, assim como nas outras. Entre as estratégias adotadas e proporcionadas às crianças, o educador pode construir, por exemplo, instrumentos didáticos com o objetivo de que as crianças progridam com mais facilidade, de forma lúdica, interessante e desafiadora nas diferentes fases de desenvolvimento da consciência fonológica.

### **3. NOTA METODOLÓGICA**

Para o desenvolvimento deste trabalho foi construído um instrumento denominado “Jogo de Palavras – *Elmer e o Arco-íris*”, que consiste na conjugação de imagens do livro *Elmer e o Arco-íris*, de David McKee. As imagens retiradas da história de McKee tinham as respetivas palavras à parte, com a cor correspondente às imagens, que neste caso eram animais, para que as crianças pudessem corresponder a palavra à imagem mais facilmente (Fig. 1). Todos estes elementos foram plastificados para garantir maior durabilidade e resistência do material, e para que as crianças os pudessem manusear facilmente.



4. Fig. 1 – Imagens com as palavras correspondentes

O instrumento também continha quadradinhos de feltro com cores correspondentes às cores do arco-íris e com palavras correspondentes às cores. Todas as palavras, imagens e quadradinhos de feltro tinham pedaços de velcro atrás, para facilitar o manuseamento destes pelas crianças (colar e retirar). O instrumento também tinha os seus auxiliares, construídos em feltro, para que as crianças pudessem identificar as cores e os principais elementos que faziam parte da história.



Fig. 2 – Auxiliares construídos em feltro

O principal objetivo com a construção do instrumento foi para que as crianças tenham contacto com o código escrito e para que desenvolvam a sua linguagem oral, pois o educador, ao proporcionar o desenvolvimento da oralidade está a contribuir para uma ulterior aquisição do código escrito em terreno firme. Também serve, como é evidente, para o desenvolvimento da consciência fonológica, que foi o que quisemos explorar primordialmente com a realização deste estudo.

### 3.1. Aplicação dos subtestes

Antes de se dar início ao desenvolvimento das atividades foram realizados os primeiros subtestes. Estes foram adaptados dos subtestes que Sim-Sim (2006) realizou no seu estudo

*Avaliação da Linguagem Oral – Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas.*

Porém, após analisarmos o estudo de Sim-Sim (2006), resolvemos escolher apenas dois dos subtestes, pois conhecendo o grupo de crianças tivemos consciência de que os restantes muito dificilmente seriam realizados, pelo menos numa primeira fase do processo. Seleccionámos os subtestes de domínio linguístico lexical, o subteste de definição verbal e o subteste de nomeação. Os subtestes de Sim-Sim (2006) serviram apenas de exemplo, pois os que utilizámos foram adaptados para história *Elmer e o arco-íris*, de David Mckee.

Foram seleccionadas imagens encontradas no livro. O subteste de definição verbal visa essencialmente a obtenção de significados dados pelas crianças em relação a certas palavras, significados estes que deverão revelar uma explicação das características mais relevantes do conceito representado pelo vocábulo.

Foram usadas as palavras – arco-íris; elefante; chuva; pássaro; árvore; leão; tigre; coelho; flor; girafa; macaco; peixe; crocodilo; rio; pedra/rocha; cascata, para que as crianças nos dissessem uma ou mais características presentes nas palavras e para isso tinham de nos responder à pergunta: «Diz-me o que é...».

O subteste de nomeação trata-se da «apreciação da capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens do conhecimento quotidiano das crianças, sendo a resposta motivada pela apresentação de um estímulo gráfico (desenho) a que se segue a pergunta “O que é isto?”» (Sim-Sim, 2006, p.7). A nomeação é uma rotulação de algo, por exemplo, é apresentado uma imagem de uma mesa e as crianças irão dizer que aquilo é uma mesa, em que estão a rotular o nome que é atribuído àquele objeto. Foram mostradas as imagens do livro de Mckee, utilizando-o como recurso.

Na aplicação dos dois subtestes, apenas foi seleccionada a primeira resposta da criança. Para que se pudessem classificar os subtestes foram realizadas tabelas de registo, também adaptadas das tabelas que Sim-Sim (2006) utilizou no seu estudo. As classificações do subteste de definição verbal variou de aplicação para aplicação, pois demos a cotação máxima à resposta mais correta e a cotação mínima à resposta menos correta do grupo de crianças analisado.

Os subtestes foram aplicados individualmente a cada criança. Depois da primeira aplicação foi lida a história de McKee e iniciou-se a primeira fase da atividade, que consistia em que as crianças identificassem todas as palavras com as respetivas imagens. Foi explicado às crianças que as palavras que ali estavam eram as designações dos animais que estavam representados nas imagens e que essas palavras estavam escritas com as cores dos animais.

De seguida foram aplicados novamente os Subtestes. Depois desta aplicação desenvolvemos a segunda fase da atividade, que consistia exatamente no mesmo que a primeira, porém foi pedido que as crianças realizassem a divisão silábica de todas as palavras, para que

podéssemos ver se estas conseguiam fazer a segmentação silábica da forma mais correta possível.

Terminada a segunda fase da atividade realizámos novamente os subtestes. Todas as aplicações dos subtestes serviram para ver a evolução de cada criança.

#### 4. ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Podemos começar por dizer que as crianças conseguiram evoluir nos resultados dos subtestes, da primeira para a terceira aplicação dos mesmos, graças à utilização do instrumento didático, que foi feita entre aplicações dos subtestes. Apenas se notou uma baixa nos resultados da primeira para a segunda aplicação dos subtestes e isto pode dever-se ao facto de as crianças estarem cansadas, pois aproximava-se o final do ano letivo.

Na terceira aplicação, as atividades que as crianças realizavam já eram mais ligeiras, por isso já estavam mais tranquilas.

Algumas crianças tiveram uma subida constante dos resultados, como por exemplo a criança B (Gráfico 1).

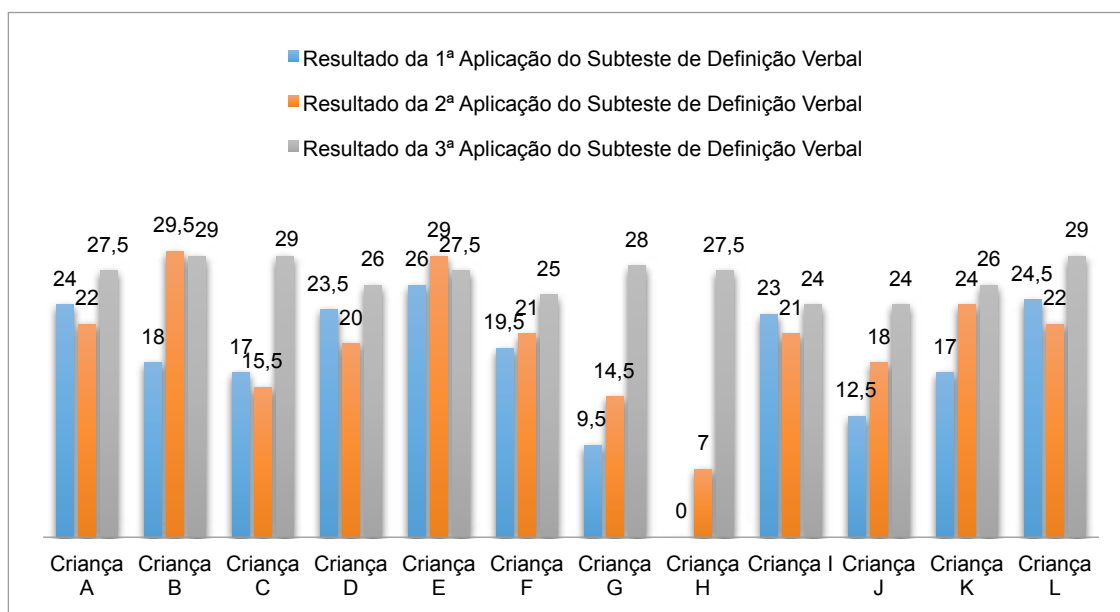


Gráfico 1 – Comparação dos resultados dos Subtestes de definição verbal

A criança B revelou uma subida constante desde a primeira aplicação até à terceira em ambos os subtestes. Apenas da terceira para a segunda aplicação do subteste de definição verbal é que se notou uma descida, mas foi apenas de 0,5 pontos, o que não é significativo e deve-se ao facto de cada aplicação dos subtestes de definição verbal ter a sua pontuação, ou seja, em

cada aplicação as respostas da criança podem ser exatamente as mesmas, mas a pontuação poderá variar, consoante as respostas de todas as outras crianças.

Assim na primeira, segunda e terceira aplicação dos subtestes de definição verbal a criança obteve as pontuações de 18, 29,5 e 29 pontos, respetivamente. Verificou-se uma evolução por parte da criança desde que a primeira implementação do instrumento didático foi feita, que foi depois da primeira aplicação dos subtestes e antes da segunda aplicação dos subtestes.

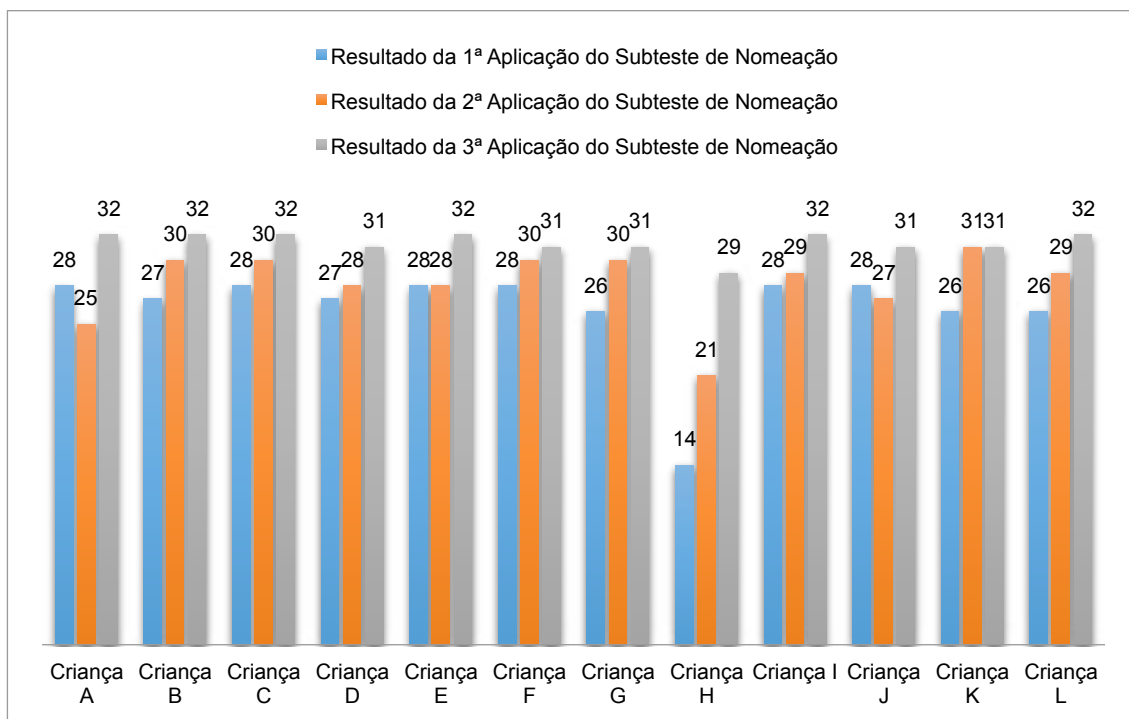


Gráfico 2 – Comparação dos resultados dos subtestes de nomeação

Na primeira, segunda e terceira aplicação dos subtestes de nomeação esta criança obteve 27, 30 e 32 pontos, respetivamente. Verifica-se uma subida também nestes subtestes (Gráfico 2).

Outras crianças desceram os seus resultados da primeira para a segunda aplicação do subteste de definição verbal, como foi o caso da criança D, por exemplo.

A criança D, tal como outras crianças, teve uma descida de pontuação da primeira para a segunda aplicação do subteste de definição verbal, sendo que na primeira obteve 23,5 pontos e na segunda obteve 20 pontos. Em seguida, na terceira aplicação, esta criança subiu razoavelmente a sua pontuação, obtendo 26 pontos, o que além de ser mais do que a aplicação anterior é mais do que a criança obteve na primeira. Nos subtestes de nomeação teve também uma evolução, passando de 27 para 28 pontos e de 28 para 31 pontos.

Algumas crianças tiveram subidas significativas de pontuações, graças aos objetivos que delineámos, como foi o caso das crianças G e H, por exemplo.



A criança G foi uma das crianças que mais evoluiu em termos de pontuação nos subtestes de definição verbal, passando de uma pontuação de 9,5 pontos, o que é uma pontuação baixa, para 14,5 pontos, também uma pontuação baixa, para 28 pontos, o que é uma pontuação alta. Aliás, foi uma das pontuações mais altas da terceira aplicação do subteste de definição verbal. Nos subtestes de nomeação também se notou uma evolução, sendo que passou de 26 pontos na primeira aplicação, para 30 na segunda e para 31 pontos na terceira.

Na primeira implementação do instrumento didático, a criança compreendeu o que era pretendido, porém confundiu a palavra «girafa» com a palavra «leão», por terem cores bastante semelhantes. Na segunda implementação notou-se que a criança percebeu realmente o que era pretendido, mostrando um dos melhores resultados. A criança acertou em treze e errou em três respostas.

Esta criança evoluiu bastante não só em termos de pontuação, mas também em termos de vocabulário. A criança tem pais ucranianos e no seu ambiente familiar, segundo apurámos, apenas se fala ucraniano, logo o seu vocabulário em português não é muito vasto, mas ao longo dos subtestes notou-se que as respostas iam ficando mais completas e mais corretas.

A criança H também evoluiu bastante. Nas aplicações do subteste de definição verbal começou com uma pontuação nula, em seguida, na segunda passou para 7 e na última passou para 27,5 pontos, o que é uma ótima evolução. Já nos subtestes de nomeação a criança evoluiu de 14 para 21 e para 29 pontos no último subteste.

Na primeira implementação do instrumento didático a criança H fez o mesmo que a criança G, embora tenha tido mais dificuldade em compreender o pretendido. Na segunda implementação a criança obteve uma boa prestação, conseguiu acertar em onze e errou apenas cinco.

Podemos verificar então que com as implementações do instrumento didático a pontuação dos subtestes da maioria das crianças subiu, ou seja, poderemos afirmar que a resposta à nossa questão de estudo «Será que através da utilização de um instrumento didático específico poderemos contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças de 3 e 4 anos?» é sim.

Através da implementação do instrumento didático conseguimos contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica do grupo, pois conseguimos verificar uma evolução nos resultados dos subtestes, que serviram para analisarmos se realmente estávamos a contribuir ou não para que a consciência fonológica das crianças fosse desenvolvida.

Este instrumento não serviu apenas para que as crianças aprendessem sobre a associação das palavras às imagens/quadrados de feltro e sobre a divisão silábica, mas também se afigurou como uma forma lúdica de «facilitar a emergência da linguagem escrita» (Ministério da Educação, 2007, p. 65).

## 5. CONCLUSÕES

Este estudo pretendeu conhecer o nível de consciência fonológica das crianças com base em subtestes que foram adaptados de Sim-Sim (2006), estimular o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças através da utilização de um instrumento didático e avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças após a utilização de um instrumento didático específico.

Foi construído um instrumento didático específico que serviu para estimular o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças e verificar se isso aconteceu ou não, utilizando subtestes (definição verbal e nomeação) para verificar, primeiro o seu nível de desenvolvimento da consciência fonológica e, posteriormente a sua (in)evolução.

O instrumento didático tinha por base a história *Elmer e o Arco-íris*, selecionada por gostarmos dela, bem como da coleção onde estava inserida. Os subtestes foram adaptados ao instrumento, ou seja, os elementos que lá eram questionados faziam parte da história. Nas implementações do instrumento eram 16 itens para questionar, sendo que 9 eram animais e 7 eram cores.

Verificou-se, pelos resultados que as crianças obtiveram, que o instrumento didático realmente ajudou na evolução da consciência fonológica.

Com os resultados obtidos percebemos que cumprimos todos os objetivos estipulados no início da investigação e que demos uma resposta afirmativa às nossas questões de estudo.

Este trabalho demonstra todo o processo de evolução por parte das crianças e explicita a importância de estimular o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, pois esta vai ser fundamental no seu futuro, designadamente no que à aprendizagem da escrita e da leitura diz respeito.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Chard, D. J. & Dickson, S. V. (1999). *Consciência Fonológica: Linhas mestras para ensino e para avaliação*. Acedido a 14 de janeiro de 2015 em: [http://www.idonline.org/ld\\_indepth/reading/chard\\_phono\\_awareness.html](http://www.idonline.org/ld_indepth/reading/chard_phono_awareness.html)
- Coutinho, S., Vale, A. P. & Bertelli, R. (2003). *Efeitos de transferência de um programa de desenvolvimento de consciência fonológica no jardim-de-infância*. Gulbenkian: Casa da Leitura.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Horta, M. H. (2010). *A Linguagem Escrita no Processo de Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico- Representações de Educadores e Professores*. Universidade de Huelva: Dissertação de mestrado não publicada.

- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2.<sup>a</sup> Ed.).
- Prudêncio, C. & Centro de Formação Educacional Permanente. (1978). *Linguagem oral e ortografia*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Santos, L. F. (2011). *Consciência fonológica e aquisição da língua escrita: conhecimentos linguísticos na prática*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Faculdade de Letras.
- Santos, P. A. O. (2015). *O treino da consciência intrassilábica para a melhoria da ortografia: estudo centrado nos ataques ramificados*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências – Escola de Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim (2006). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

## C4C – CLIL FOR CHILDREN

**António Pais<sup>1</sup>, Manuela Abrantes<sup>2</sup>, Margarida Morgado<sup>3</sup>, Teresa Gonçalves<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco, (PORTUGAL), antoniopais@ipcb.pt*

<sup>2</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco, (PORTUGAL), maria.abrantes@ipcb.pt*

<sup>3</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco, (PORTUGAL), marg.morgado@ipcb.pt*

<sup>4</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco, (PORTUGAL), teresa.gon@ipcb.pt*

### Resumo

Nesta proposta, apresentamos o projeto Europeu C4C – CLIL for Children (co-financiado pelo programa Erasmus+) do qual o Instituto Politécnico de Castelo Branco é parceiro e que envolve cerca de 700 professores e de 2.000 alunos dos primeiros anos de escolaridade de Portugal, Polónia, Itália e Roménia. A principal finalidade do projeto é - apoiar os professores dos 1º e 2º ciclos na integração da LE através de um programa de formação completo sobre CLIL.

O acrónimo CLIL significa Content and Language Integrated Learning (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua) e implica o ensino/aprendizagem de áreas curriculares como Estudo do Meio ou História / Geografia por intermédio de uma língua estrangeira, ao mesmo tempo que se ensina essa língua estrangeira. A abordagem CLIL tanto pode ser ativada pelo professor de língua estrangeira (por meio de conteúdos transdisciplinares), pelo professor titular (que usa o inglês – ou outra língua estrangeira – para veicular instrução) ou por ambos, trabalhando em conjunto. A principal característica da abordagem CLIL é a sua integração simultânea de aprendizagem de conteúdo e de uma língua estrangeira.

Nas últimas duas décadas vários estudos demonstraram que a abordagem CLIL estimula o plurilinguismo e cria oportunidades de aprofundamento de capacidades e competências. Contudo, uma abordagem CLIL eficaz requer uma metodologia específica e uma adequada formação dos professores.

Dos pontos de vista científico e técnico-didático, o trabalho que apresentamos desenvolve-se em seis eixos fundamentais que configuram a sequenciação da proposta: 1.uma revisão do estado da arte sobre CLIL no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, incluindo boas práticas e dificuldades sentidas pelos professores; 2.orientações metodológico-didáticas sobre o desenvolvimento e uso de CLIL no 1º e 2º ciclos do ensino básico 3.fundamentos da integração da metodologia CLIL em unidades didáticas e planos de aula para ensinar Estudo do Meio e Matemática em inglês no 1º e 2º ciclos 4.uma revisão de Open and Educational Resources (OER)/ Recursos Educativos de Acesso Livre para CLIL, na web, que possam ser usados nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico;; 5.um Guia didático com propostas concretas para o desenvolvimento de projetos CLIL; 6.um Curso online para professores sobre como utilizar a metodologia CLIL nos 1º e 2º ciclos.

Palavras-chave: CLIL; Integração didática; LE-Língua Estrangeira; Ensino Básico

### Abstract

The paper introduces the Erasmus+ co-funded C4C – CLIL for Children project, of which the Instituto Politécnico de Castelo Branco is a partner and which involves around 700 teachers and over 2,000 primary school pupils in Portugal, Poland, Italy and Romania. The aim of the project is to support primary teachers in integrating English as a Foreign Language (EFL) in their teaching practice via CLIL training.

CLIL stands for Content and Language Integrated Learning and refers to learning and teaching contents in Science, or History and Geography and simultaneously a foreign language. The CLIL approach may be initiated by the foreign language teacher as well as by the content teacher, or even by both working in tandem. The main feature of the CLIL approach is the integration of content and foreign language simultaneously.

In the past decades research has shown that the CLIL approach promotes plurilingual skills and enhances opportunities for skill and competence development in children. However, to be effective, CLIL requires training in using its specific methodologies and thus an adequate teacher education program.

From a teaching perspective there are six fundamental pillars that sustain this particular project and which this paper describes: 1. State of the art research for CLIL in primary, including reports of best practice and of difficulties experienced by teachers; 2. Teaching approaches on using and developing primary CLIL; 3. Lesson plans for Science, Geography and Mathematics for primary education 4. A review of Open and Educational Resources (OER) for CLIL, available online, to be used in primary contexts; 5. A Guide on how to set up a CLIL project; 6. An online teacher education course on using the CLIL approach in primary education.

Keywords: CLIL; Interdisciplinary education; EFL –English Foreign Language; Primary Education

## 1 ESTADO DA ARTE: CLIL EM PORTUGAL E NA EUROPA

A abordagem integrada de conteúdos e língua (AICLE em português e CLIL em inglês), ou seja, o ensino de tópicos de áreas como as Ciências, a Matemática, o Estudo do Meio, as Artes ou outras através de uma língua estrangeira, ainda que longe de se consolidar e afirmar, tem sido uma das temáticas de discussão na Europa há já alguns anos.

Experiências individuais de professores ou escolas têm-se multiplicado um pouco por toda a parte, incluindo Portugal (Almeida, 2014; CNE, 2013; Ellison Matos, 2014; Gregório et al, 2014; Simões et al, 2013), e as instituições europeias com responsabilidades na educação começaram a definir políticas relacionadas com o CLIL em 1990, constituindo estas o início de uma importante política linguística na Europa.

Da confluência entre experiências isoladas em diferentes países e posições concertadas da União Europeia, têm nascido alguns projetos que resultaram de sinergias de diversos parceiros que juntos procuraram implementar a abordagem CLIL, chegando a várias conclusões através de investigação aplicada.

### 1.1 CLIL na Europa

De um modo geral, a implementação de CLIL em alguns contextos europeus tem demonstrado que os alunos reagem bem e demonstram o mesmo conhecimento do conteúdo quando os tópicos são lecionados em língua estrangeira, comparados com o conhecimento demonstrado pelos seus pares expostos aos conteúdos em língua materna, parecendo assim poder afirmar-se que o fator LE não interfere negativamente com as aprendizagens dos tópicos das diferentes disciplinas.

Quanto às aprendizagens linguístico-comunicativas, os resultados conhecidos apontam para níveis muito positivos. O desenvolvimento da competência comunicativa é visível e a comparação da performance dos alunos sujeitos a CLIL com os que aprenderam LE em ambientes tradicionais de EFL, sugere um nível mais elevado de competências linguísticas para o 1º grupo referido.

Parece ser também evidente que são desenvolvidos alguns aspetos da LE mais do que outros, nomeadamente, os *skills* de receção, o vocabulário, a morfologia, a criatividade, a fluência, a capacidade de correr riscos/arriscar e a relação afetiva com a língua (Dalton-Puffer, S/d).

Alguns autores sugerem que, depois de algum tempo a aprenderem de acordo com a abordagem CLIL, os alunos perdem as suas inibições e tornam-se mais competentes a comunicar de modo espontâneo, (Zydati, 2006 in Dalton-Puffer, s/d)), o que, do nosso ponto de vista, se afigura facilmente compreensível, pois eles sabem que, sendo necessário, podem interagir na língua materna (LM) e, para além disso, o professor descentra o foco de

preocupações do rigor linguístico (sintaxe, pronúncia, pragmática...) para o conhecimento do conteúdo a lecionar e a competência comunicativa, desde que esta permita interações com sentido. As aulas CLIL não têm como objetivo a aprendizagem explícita da gramática, o que por si só lhes retira alguma carga emocional negativa, atuando essa situação como benefício da aprendizagem integrada.

Um estudo realizado na Finlândia (Nikula, 2006/7, in Dalton-Puffer, s/d) confirma que na abordagem CLIL não há foco na forma da língua. O tópico é muito aberto, tanto de um ponto de vista cognitivo como interativo e o próprio feedback do professor tem características diferentes na abordagem CLIL, sendo mais elaborado e dando mais tempo ao aluno para os seus próprios comentários, havendo assim uma situação mais democrática entre o discurso do professor e o dos alunos. Enquanto numa aula tradicional o professor detém a maior parte do tempo o uso da palavra, num contexto CLIL existe maior equilíbrio, levando esta particularidade a que uma perspectiva de aprendizagem construtivista possa ser valorizada e realmente aplicada.

Sabendo nós que as aulas são predominantemente momentos de aprendizagens realizadas através da interação oral que inclui perguntas do professor e dos alunos, feedback do professor, leituras, apresentação de trabalhos, etc., quanto mais oportunidades de intervenção os alunos tiverem, mais hipóteses terão de construir conhecimento e, tratando-se de conhecimento bidimensional (língua e conteúdo), haverá uma dupla mais-valia nessa aprendizagem.

A seguir vamos deter-nos, de modo breve, no que tem sido a abordagem simultânea de conteúdos e língua em Portugal.

## 1.2 CLIL em Portugal

A abordagem CLIL não tem sido uma prioridade dos governos portugueses e das suas políticas de educação. Há algumas escolas de línguas estrangeiras em que se pratica CLIL, mas funcionam apenas como experiências isoladas.

A APPI (Associação Portuguesa de professores de Inglês) tem feito alguma pressão para que os professores de inglês para o 1º ciclo do ensino básico adquiram as qualificações respetivas e para que o CLIL, através da língua inglesa, possa vir a tornar-se uma realidade em Portugal, embora as experiências conhecidas sejam ainda escassas.

A nível do ensino público existe uma experiência piloto sobre ensino bilingue (EBP) implementada no 1º ciclo do Ensino Básico em 6 agrupamentos de escolas sob a supervisão do Ministério da Educação e Ciência (MEC), através da Direção Geral de Educação (DGE), em parceria com o *British Council* (BC) que assumiu a formação dos docentes e toda a monitorização do processo.

A experiência teve a duração de 4 anos, sendo as disciplinas selecionadas o Estudo do Meio e as Expressões.

O ensino de tópicos destas matérias em inglês totalizava entre 20 a 40%, ou seja, entre 5 a 10 horas semanais, sendo as escolas livres de adaptar este horário ao seu currículo, podendo também escolher lecionar de acordo com a metodologia CLIL no tempo extracurricular (AEC), ou outro. Os materiais didáticos foram fornecidos anualmente pelo *British Council* e partilhados na plataforma *moodle* e os tópicos lecionados em inglês pelos professores generalistas do 1º ciclo tinham o apoio de professores de inglês do 2º e 3º ciclos ou de um assistente *Comenius*.

No final foi realizada uma avaliação do projeto (Almeida, 2014; CNE, 2013), tendo sido considerado desejável o alargamento do mesmo a outras escolas/agrupamentos e referida a importância da existência de recursos humanos com formação adequada em ensino bilingue, uma vez que se tratava desse tipo de ensino.

Uma outra experiência realizada em Portugal refere uma turma de 7ºano de uma escola de ensino básico que trabalhou em parceria com a Universidade de Aveiro, no âmbito do projeto *English Plus*.

Neste caso, na aula de história foram lecionados alguns conteúdos em inglês, fazendo a universidade a monitorização do processo. Pretendeu-se perceber quais eram as opiniões/perceções dos alunos, dos encarregados de educação, dos professores e diretores de escolas, sobre este projeto, de acordo com a abordagem CLIL.

Do ponto de vista dos professores, foram identificados alguns constrangimentos, nomeadamente, a falta de formação e informação sobre CLIL, a dificuldade de acesso a recursos e materiais e a falta de ajuda externa da parte do ministério da educação.

As conclusões deste estudo apontam para a existência de desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, especialmente no que se refere ao trabalho colaborativo interdisciplinar, à criação de sinergias entre as várias áreas curriculares, ao desenvolvimento/aprofundamento de parcerias entre várias instituições e à interação entre escola, pais e comunidade.

## 2 ASPETOS METODOLÓGICO-DIDÁTICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CLIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como ficou patente, a abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) configura um processo metodológico inovador para o ensino de línguas estrangeiras, que nos últimos anos tem vindo a ser introduzida com sucesso num número significativo de escolas básicas europeias. Na perspetiva CLIL, combinam-se do ponto de vista técnico-didático a lecionação de conteúdos de uma determinada área curricular com a aprendizagem de uma língua estrangeira. O desenvolvimento de projetos CLIL pode ser feito a partir de diferentes perspetivas de conceção dos processos de ensino e de aprendizagem, mas tem na génese o pressuposto metodológico que todo o processo se desenvolve a partir da definição de um núcleo temático central que determina a relação didática entre os conteúdos de uma determinada área curricular e a aprendizagem da língua estrangeira (Mehisto et al., 2008). Desta forma, a definição de módulos CLIL apresenta como matriz organizacional uma unidade temática integradora ou tópico e um conjunto de princípios didáticos que devem ser conhecidos e seguidos.

Estes princípios baseiam-se na formulação dos 4 Cs (Conteúdo, Comunicação, Cognição e Cultura) como mostra a tabela 1.

**Tabela 1.** Os 4 C's para abordagem CLIL na perspetiva da Educação Básica, adaptado de Do Coyle (2005)

<p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p>A abordagem aos processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira é feita através da unidade temática central ou tópico numa perspetiva integradora com a finalidade de incentivar uma aprendizagem de carácter natural e ativa.</p> <p>A base da aprendizagem de línguas não se centra na aprendizagem da gramática, mas no uso da língua em contextos da vida real.</p>	<p><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Do ponto de vista didático, a ênfase é colocada em formas de ensino e aprendizagem da língua na perspetiva comunicativa e formas de uso.</p> <p>A língua é utilizada como um meio para realizar tarefas, resolver problemas, desenvolver projetos, bem como para expressar ideias e sentimentos.</p>
<p><b>COGNIÇÃO</b></p> <p>A língua estrangeira é usada como linguagem para estruturação do pensamento e a expressão de ideias em paralelo com a língua materna.</p> <p>O uso da língua estrangeira como base de estruturação do pensamento favorece a compreensão de conceitos e estimula o</p>	<p><b>CULTURA</b></p> <p>No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser integrados mecanismos didáticos que permitam o conhecimento dos aspetos culturais dos povos que a utilizam como língua natural, contrastando-os com aspetos da sua própria cultura.</p>

próprio desenvolvimento cognitivo global.	O uso das línguas estrangeiras enquanto meio de comunicação e forma de estruturação do pensamento é uma competência essencial para a integração nos espaços globalizados multilíngues.
---	--

Na perspetiva da Educação Básica, as formas de envolvimento dos professores em projetos ou módulos CLIL pode assumir variadas formas. A perspetiva da integração didática a partir do desenvolvimento de uma unidade temática central é dominante, pois é a que mais favorece a criação de redes individuais e institucionais de trabalho entre professores. A cooperação estratégica entre professores é a fórmula didática base para uma aplicação eficaz e eficiente da metodologia CLIL. Os professores têm de cooperar entre si no desenho do processo ensino e aprendizagem e para ajudar os alunos a entender as relações entre sujeitos e a construir uma rede integrada de conhecimento nas duas línguas (materna e estrangeira).

Desta forma, é fundamental que na definição da estrutura organizacional para a implementação do CLIL se definam condições para a cooperação entre os professores de língua estrangeira e os professores de outras áreas curriculares. Neste campo, constituem-se como determinantes os seguintes aspetos:

- organização processual do CLIL a partir de uma visão estratégica partilhada entre professores, gestores intermédios, gestores e pais que defina formas de colaborações significativas em todos os níveis do desenvolvimento curricular;
- definição explícita de estratégias de trabalho em equipa, cooperação e colaboração entre participantes;
- definição de pontos de confluência e estratégias de integração curricular que favoreçam o alcance das metas das áreas curriculares e da língua estrangeira em paralelo;
- definição de estratégias que favoreçam os processos de avaliação e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, bem como o caráter imaginativo e inovador nas formas de abordagem curricular.

Outro aspeto importante a considerar na introdução da metodologia CLIL na Educação Básica é o envolvimento dos pais. A investigação tem demonstrado que o desenvolvimento de projetos ou módulos CLIL com duração inferior a dois anos (Naves & Muñoz, 2002) é tendencialmente desfavorável ao envolvimento e à aceitação dos pais. A falta de tempo para a sistematização das aprendizagens leva a que os pais manifestem preocupação sobre o progresso dos filhos na aprendizagem. Neste sentido, é fundamental que a metodologia CLIL seja implementada através de projetos a médio e longo prazo (normalmente um ciclo de estudos) e que se observem os seguintes aspetos:

- criação de canais de comunicação entre a escola e os pais que permitam o acompanhamento sistemático da participação dos filhos nos projetos CLIL;
- envolvimento direto dos pais, permitindo a participação em diferentes atividades (e.g., visitas de estudo, colaboração especializada em função da profissão que desempenham, projetos de tecnologia, etc.);
- criação de espaços de debate específicos sobre CLIL nas reuniões de pais.
- Envolvimento dos órgãos de gestão intermédia e de gestão na divulgação e acompanhamento dos projetos CLIL.

### 3. FUNDAMENTOS DA INTEGRAÇÃO DA METODOLOGIA CLIL EM UNIDADES DIDÁTICAS E PLANOS DE AULA

A leção segundo a metodologia CLIL requer a observação de um conjunto de princípios didáticos de base que devem nortear o desenho dos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a preparação e a utilização de objetos didáticos. Ao longo das últimas décadas foram realizados importantes trabalhos de investigação nesta área [e.g., Navés & Muñoz (2002); Mehisto, Marsh e Frigols, (2008), AnnaMaria Pinto (2015)] que serviram de base à elaboração de um dos produtos mais importante do Projeto C4C que apresentamos (*3/A5 Guide Addressed to Teachers on how to use CLIL Methodology in Primary Schools*) e nos permitem sistematizar esses princípios a observar na leção:



- promover a participação ativa dos estudantes e cultivar a motivação intrínseca;
- desenvolver trabalho específico ao nível da confiança e da autoestima;
- envolver os estudantes na seleção e definição das tarefas de ensino e aprendizagem e nos projetos de trabalho;
- criar ambientes de ensino e aprendizagem descontraídos, recorrendo ao humor.
- explorar de forma sistemática textos da tradição oral e contos tradicionais;
- usar a tecnologia;
- criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de autonomia dos estudantes.
- estimular os estudantes a apresentarem as suas opiniões e pontos de vista.
- incentivar o desenvolvimento do espírito científico e das capacidades de recolha e tratamento da informação;
- estimular a capacidade de resolução de problemas pelos estudantes, lançando desafios de forma sistemática;
- praticar de forma integrada a avaliação do processo e dos produtos das aprendizagens.

A partir deste conjunto de princípios é possível definir as tipologias de ensino e aprendizagem e as formas estratégico-didáticas base que devem presidir à definição dos elementos didatológicos para a construção de unidades didáticas temáticas CLIL. Assim, no desenvolvimento da metodologia CLIL devem privilegiar-se formas de aprendizagem ativa de carácter holístico, fundamentadas nos princípios do construtivismo; a aprendizagem experiencial; a aprendizagem experimental; a aprendizagem cooperativa; e a aprendizagem pela descoberta.

Do ponto de vista do procedimento estratégico e do desenho de tarefas de ensino e aprendizagem, a construção de unidades didáticas deve fundamentar-se prioritariamente nas três técnicas didáticas de excelência para o desenho de Planos de aula CLIL: Task-Based Learning (TBL), Total Physical Response (TPR), e Scaffolding (S).

Task-Based Learning (TBL) ou Aprendizagem por Tarefas refere-se ao desenho de aulas a partir da apresentação aos estudantes de tarefas que conjugam os princípios do ensino e da aprendizagem. Genericamente, a definição de tarefas TBL faz-se em quatro momentos estratégico-didáticos: pré-tarefa ou ativação do conhecimento prévio; a explicitação de como realizar a tarefa de forma eficaz e eficiente; a realização da tarefa propriamente dita; e a análise/avaliação dos procedimentos utilizados para a sua execução e do produto final.

Total Physical Response (TPR) é um procedimento técnico-didático de aprendizagem de línguas que combina a aprendizagem da língua com ações de expressão corporal. Normalmente é uma técnica usada para aprendizagem de ações de rotina do dia-a-dia, ações imaginadas e contextos simulados bem como de ações relacionadas com um determinado conteúdo específico.

Scaffolding (S) ou Aprendizagem Assistida na designação utilizada por Michael Graves, Bonnie Graves e Sheldon Braaten (1996) refere-se ao procedimento técnico-didático desenvolvido a partir da definição de conjuntos sistematizados de regras, indicações, sugestões, comentários, ..., explícita e intencionalmente criados para auxiliar os estudantes na realização das aprendizagens. Todo o suporte criado deve facilitar a progressão na aprendizagem e promover a autonomia.

Associado à problemática da definição do procedimento estratégico em CLIL aparece a questão da seleção e utilização de objetos didáticos. No âmbito da metodologia CLIL, a utilização de objetos didáticos, sejam eles criados ou adaptados de recursos de livre acesso devem obedecer a um conjunto de princípios que determinarão a seu potencial didático para a sua integração em unidades didáticas e planos de aula:

- apresentar uma relação direta com unidade temática CLIL de partida;
- referir-se a contextos de aprendizagem reais, ser práticos e úteis do ponto de vista da aprendizagem da língua;
- ser flexíveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades de comunicação dos estudantes.
- facilitar a coerência metodológica, a partir da inter-relação de todos os elementos da metodologia CLIL: observação e ação sobre contextos linguísticos, abordagem com referência aos conteúdos culturais, permitindo a prática efetiva de uso da língua em contexto;
- respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática;

- ser adequados a um contexto sociocultural, léxico-cultural e pedagógico-comunicativo específicos;
- ser coerentes com os princípios educativos da metodologia CLIL e as características de transversalidade programática e de interação entre áreas curriculares e ensino da língua;
- ser motivadores, implicando ativamente os alunos no seu desenvolvimento linguístico;
- ser práticos e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem da língua dos intervenientes;
- ser adequados em relação à previsão do tempo necessário para a sua utilização;

#### **4. RECURSOS EDUCATIVOS DE ACESSO LIVRE PARA O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA CLIL: EXEMPLIFICAÇÃO PRÁTICA**

Os Recursos Educativos de Acesso Livre, ou na terminologia anglo-saxónica *Open Educational Resources* (OERs), são, segundo uma publicação da Unesco, intitulada *A Basic Guide to Open Educational Resources* (OER), (2015: 5):

In its simplest form, the concept of Open Educational Resources (OER) describes any educational resources (including curriculum maps, course materials, textbooks, streaming videos, multimedia applications, podcasts, and any other materials that have been designed for use in teaching and learning) that are openly available for use by educators and students, without an accompanying need to pay royalties or license fees.

Podemos, pois, dizer que recursos educativos de acesso livre são materiais de ensino/aprendizagem em formato digital, que podem ser descarregados livremente para qualquer computador e, eventualmente, ser modificados e adaptados a contextos educativos específicos. Este tipo de recursos pode incluir conteúdo educativo (cursos, módulos, unidades didáticas, planos de aulas, atividades, materiais, etc.); ferramentas (software para a criação, distribuição e uso de conteúdo educativo e ferramentas para implementar comunidades de aprendizagem online) e recursos operacionais (licenças de propriedade intelectual para promover a publicação de materiais de acesso livre).

Os professores que trabalham em ambiente CLIL com crianças pequenas queixam-se, frequentemente, da escassez de recursos e de materiais adequados, para serem usados nos seus contextos educativos específicos. Uma das formas de obviar a este problema é criar os seus próprios materiais e recursos, o que pode não ser tarefa fácil nem rápida, para qualquer professor que opte por esta abordagem. Contudo, além desta possibilidade, os professores podem ainda contar com um elevado número de recursos já prontos e de elevada qualidade, disponíveis *online*, os quais podem ser adaptados em função das necessidades específicas de cada turma.

Numa das fases iniciais do projeto C4C, foi feita uma revisão exaustiva de Recursos Educativos de Acesso Livre para trabalhar conteúdo em inglês, disponíveis em linha nos países parceiros do projeto (Itália, Polónia, Portugal e Roménia), bem como nos países vizinhos mais próximos e ainda no Reino Unido, recursos esses adequados ao trabalho com crianças dos 5 aos 12 anos de idade. Obedecendo a critérios de qualidade linguística e de conteúdo foram avaliados e selecionados múltiplos materiais em língua inglesa para trabalhar com esta faixa etária, nas áreas curriculares das Ciências da Natureza, Geografia e Matemática. Foram encontrados 113 recursos de reconhecida qualidade, 61 para tópicos de Ciências da Natureza, 24 para temas de Geografia e 28 para conteúdos de Matemática.

Todos os materiais escolhidos e elencados tomam em consideração o estágio de desenvolvimento cognitivo e nível linguístico da faixa etária a que se destinam; têm um bom equilíbrio na integração de conteúdo e de língua; oferecem às crianças uma considerável variedade de tarefas; são motivadores e atrativos visualmente; fornecem instruções claras sobre a língua a ser usada e sobre a forma como as crianças devem ser avaliadas e fazem uso de ajudas visuais para as crianças compreenderem claramente o que têm que fazer. A exploração destes recursos pode ser feita na página Web do projeto

(<http://www.cilil4children.eu/?lang=pt-br>), selecionando a área disciplinar desejada (Ciências da Natureza, Geografia ou Matemática) e a faixa etária em causa (5-7; 8-10 ou 11-12).

A título de exemplo, vai ser apresentado um OER (<http://reaaicleintef.blogspot.pt/2014/06/didactic-unit-plants-elena-borrego.html>), de qualidade inquestionável, por diversificar estratégias de aprendizagem (verbal e não-verbal), atividades (visionar um vídeo acerca das partes constitutivas das plantas, jogar um jogo sobre como as plantas crescem, ver uma apresentação sobre as partes constitutivas da flor e sobre o ciclo das plantas, aprender uma canção sobre as necessidades de uma planta para crescer) e materiais, o que é muito importante no contexto da Educação Básica. Este OER pode ser tomado como ponto de referência e de comparação relativamente a outros recursos mencionados no projeto ou simplesmente disponíveis em linha e passíveis de serem reutilizados por qualquer professor.

Trata-se de um plano de uma unidade didática ([https://docs.google.com/document/d/1XWUyoYWNebZyHrKvNOn\\_X7wQ8LmoY6PVVDJjycRL\\_hus/edit?pref=2&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1XWUyoYWNebZyHrKvNOn_X7wQ8LmoY6PVVDJjycRL_hus/edit?pref=2&pli=1)) de duas sessões de 50min, para trabalhar com crianças de 7/8 anos, na área curricular de Ciências da Natureza, sobre o tema do ciclo das plantas, concebido por Elena Borrego García e divulgado em blogue (<http://reaaicleintef.blogspot.pt/2014/06/didactic-unit-plants-elena-borrego.html>). Na planificação são especificados os objetivos da unidade didática; os conteúdos temáticos, linguísticos e culturais; os processos cognitivos a exercitar; a tarefa macro; as atividades que conduzem à realização da tarefa; a metodologia usada; os recursos necessários e a avaliação prevista. De todos estes elementos constitutivos da planificação, interessa observar de perto os recursos/materiais usados.

O primeiro recurso (Fig. 1) é um vídeo (<http://www.youtube.com/watch?v=xO8hrqDuMmY>) de pouco mais de 7min, acerca das partes constitutivas das plantas. Trata-se de um vídeo infantil, com duas crianças como personagens principais, observando as plantas na natureza e falando sobre elas. Tem movimento, cor e um ambiente ecológico muito agradável.



Fig.1. Vídeo.



Fig. 2. Jogo interativo.



Fig.3. Póster "The plant cycle"

O segundo recurso (Fig. 2) é um jogo interativo ([http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/ages/7\\_8/plants\\_grow.shtml](http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/ages/7_8/plants_grow.shtml)), "how plants grow", da série Schools Science Clips da britânica BBC, sobre as necessidades de água, temperatura e luz das plantas. Sensibiliza as crianças para a importância de dosear estes fatores e apresenta perguntas de escolha-múltipla sobre o mesmo tema.

O terceiro e quarto (Fig.3.) recursos são dois pósteres digitais sobre as partes da flor (<http://jencianfaglione.edu.glogster.com/parts-of-a-flower>) e sobre o ciclo das plantas (<http://jpiscatelli.edu.glogster.com/the-plant-cycle>), construídos a partir da aplicação digital *glogster*, podendo ambos ser descarregados para qualquer computador. Além de imagens alusivas às palavras-chave dos respetivos temas, os pósteres incluem ainda vídeos curtos sobre os mesmos tópicos.

O penúltimo recurso (Fig.4) é material disponível online, que pode ser descarregado para um computador, para ser, posteriormente, impresso, colorido e recortado. Trata-se do material-base

([https://carolbrookebooks.files.wordpress.com/2011/11/lifecycleofapumpkinminibook\\_smart\\_printables\\_carolbrooke.pdf](https://carolbrookebooks.files.wordpress.com/2011/11/lifecycleofapumpkinminibook_smart_printables_carolbrooke.pdf)) para construir um *minibook* sobre o ciclo de vida da abóbora. Poderá ainda ser cosido e encadernado ao gosto das crianças.

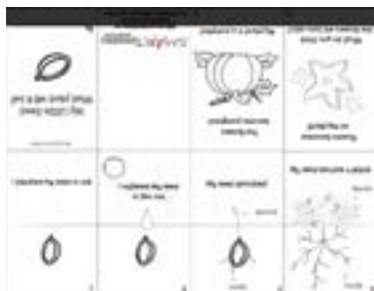


Fig. 4. Material para imprimir



Fig. 5. Canções sobre plantas

O último recurso (Fig.5) é uma canção, também sobre as necessidades das plantas, escolhida de entre as múltiplas possibilidades encontradas na coleção de acesso livre em linha *Plant Songs and Fingerplays* (<http://www.angelfire.com/la/kinderthemes/pfingerplays.html>).

Todos os recursos/materiais mencionados doseiam de forma equilibra conteúdo e língua e apresentam conteúdo científico e linguístico correto, adequado ao nível de aprofundamento no tema e no ciclo de ensino a que se destinam e também ao nível linguístico das crianças, desde que suportados por apoio verbal e não-verbal facultado pelo professor. Todos são materiais em formato digital, interativos, com imagem, movimento, som e música, por isso, extremamente atrativos para a faixa etária dos 7-8 anos de idade. São, portanto, recursos exemplares para trabalhar, em ambiente CLIL, conteúdo em língua inglesa na educação básica.

## 5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTAS DE AÇÃO FORMATIVA CLIL

No âmbito do projeto C4C-Clil for Children, financiado pelo programa Erasmus+, após um levantamento do estado da arte sobre as experiências recentes e a decorrer neste âmbito em 4 países europeus (Portugal, Roménia, Polónia e Itália) e de um questionário realizado junto de professores, recolheram-se contributos sobre uma boa implementação de CLIL no ensino básico (1º e 2º ciclos) e respetiva(s) proposta(s) de formação.

Os dados recolhidos confirmam a necessidade de formação inicial e contínua em CLIL de forma a apoiar projetos individuais de professores e projetos de escola, devendo a formação incidir, na opinião dos professores consultados, essencialmente nas metodologias CLIL e em abordagens práticas e demonstrativas de como implementar CLIL em salas de aula, a partir de planos de aula especificamente desenhados e concebidos para aplicação em escolas e adaptação rápida a uma série de modalidades CLIL (desde 'showers' ou pequenas sensibilizações CLIL a projetos de ensino bilingue). A formação deve igualmente contemplar a construção e adaptação de recursos e materiais CLIL com impacto direto e relevante na sala de aula.

Em termos das modalidades de formação preferidas pelos professores consultados, privilegiam-se as oficinas de formação e alguma formação online, sendo que a maioria dos professores rejeita a formação baseada em teorização de CLIL ou apresentações teóricas sobre CLIL.

No relatório transnacional do estado de arte do projeto C4C (Lazar & C4C, 2016), elenca-se um conjunto de propostas de ação formativa em CLIL considerado eficaz e do agrado dos professores em exercício no ensino básico (tanto professores titulares do 1º ciclo como professores de inglês língua estrangeira), segundo vários modelos de implementação CLIL: uso continuado de ensino pela LE; uso parcial de LE; uso pontual de LE; uso específico da LE

para determinados tópicos. De todas as sugestões recolhidas como boas práticas nos diversos contextos europeus, destacam-se os seguintes aspetos:

Ao nível da duração e modalidade de formação:

- Formação presencial e *online* que acompanha a implementação CLIL do professor em sala de aula;
- Formação não centralizada: acompanhamento dos professores nos seus contextos de implementação CLIL;
- Duração variável entre 45h e 90h de formação, concentradas e distribuídas ao longo de 16 semanas ou mais;

Ao nível dos conteúdos de formação:

- Preparação linguística de nível B2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, no mínimo;
- Formação específica para professores de inglês e formação específica para professores do 1º ciclo e de outras áreas curriculares disciplinares;
- Exemplificação prática de metodologias colaborativas e centradas nos alunos a partir da construção de recursos e materiais especificamente para CLIL;
- Plataforma de partilha de recursos de sala de aula e de sugestões de leitura para compreensão de CLIL;

## CONCLUSÕES

Nos últimos anos intensificou-se a introdução da metodologia CLIL, enquanto metodologia inovadora de ensino das línguas estrangeiras, em escolas básicas de todo o mundo. Em Portugal esta introdução tem sido tímida e resume-se a um conjunto de projetos locais e pouco significativos no âmbito nacional. Com a intenção de contrariar esta tendência, o Instituto Politécnico de Castelo Branco, através da Escola Superior de Educação, tem vindo a desenvolver trabalho de investigação e ações específicas junto das escolas e dos professores com o objetivo de aprofundar o conhecimento desta metodologia e incentivar a sua introdução nas escolas.

Neste âmbito, integramos como parceiros o consórcio europeu Erasmus + formado por 700 professores e 2.000 alunos dos primeiros anos de escolaridade de Portugal, Polónia, Itália e Roménia.

O desenvolvimento do projeto está a decorrer em paralelo em todos os países e dos seus principais produtos e conclusões destacamos:

- A caracterização do estado da arte, que permitiu demonstrar que a introdução da metodologia CLIL nas escolas portuguesas é pouco significativa, sendo necessário levar ao conhecimento das escolas e dos professores os resultados dos processos de investigação realizados, o conhecimento de boas práticas realizadas a nível interno e noutros países europeus.
- A elaboração de guias didáticas de referência - *3/A5 Guide Addressed to Teachers on how to use CLIL Methodology in Primary Schools* – que servirão de base à formação dos professores envolvidos diretamente no desenvolvimento do projeto, mas que podem ser consultados por toda a comunidade educativa nas páginas eletrónicas de divulgação do projeto - <http://www.clil4children.eu/?lang=pt-br>.
- A disponibilização de um banco de dados com recursos educativos de livre acesso, que permitirão aos professores e às escolas portuguesas o desenvolvimento de projetos e módulos CLIL
- A criação e disponibilização de cursos de formação (presencial e online) que possibilitem aos gestores e aos professores adentrar-se nos fundamentos e aspetos técnico-didáticos de desenvolvimento da metodologia CLIL
- O acompanhamento e monitorização sistemáticos e divulgação dos resultados do desenvolvimento do projeto nas escolas portuguesas, para que a comunidade educativa possa ter referenciais concretos do potencial didático do recurso a esta metodologia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. (Coord.). (2014). Estudo de Avaliação sobre a Eficácia da Implementação do Projeto Ensino Bilingue Precoce – Relatório Final. Lisboa: DGE/MEC. Retrieved from: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Linguas/Ensino\\_Bilingue/documentos/estudos\\_caso\\_dezembro\\_2014.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Linguas/Ensino_Bilingue/documentos/estudos_caso_dezembro_2014.pdf)
- Lazar, A. and C4C (2016). State of the Art Report about the Use of CLIL Methodology in primary Schools. CLIL for Children (not published).
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2013). Relatório Técnico: Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico. Available from: [www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/RelatorioTecnico\\_final.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_final.pdf)
- Dalton-Puffer, C. (S/d). Outcomes and processes in Content and Integrated Language (CLIL):current research from Europe in Werner Delanoy and Laurenz Volkman (eds.). Future Perspectives for English Language Teaching. Heidelberg: Carl Winter.
- Ellison Matos, Maria Elizabeth (2014). CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education. PhD dissertation. Porto: Universidade do Porto.
- Gregório, C.; Perdigão, R. e Casas-Novas, T. (Assessoria Técnica e Científica do CNE). (2014). Relatório Técnico - Integração do Ensino da Língua Inglesa no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retrieved from [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/RelatorioTecnico\\_final.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_final.pdf)
- Michael F. Graves, Bonnie B. Graves and Sheldon Braaten (1996). Scaffolded Reading Experiences for Inclusive Classes. Alexandria: Educational Lidersheap
- Morgado, M., Abrantes, M., Gonçalves, T e Pais, A. (2016). State-of-Art Report on the Use of CLIL Methodology in in Primary Schools in Portugal. Project CLIL for Children (not published).
- Simões et al (2013). The Project English Plus: a CLIL approach in a Portuguese school. *Desenvolvimento Curricular e Didática*, vol.5(4).
- UNESCO and Commonwealth of Learning (2011, 2015). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*. Prepared by Neil Butcher and edited by Asha Kanwar (COL) and Stamenka Uvalic-Trumbic (UNESCO). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Esta publicação foi possível graças ao apoio do programa Erasmus+ e no quadro do projeto C4C - CLIL for Children, com o número 2015-1-IT02-KA201-015017.



# COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS FUTUROS PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Helena Campos<sup>1</sup>, Cláudia Costa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e CIDTFF - Research Centre of Didactics and Technology in Education of Trainers - LabDCT of UTAD (PORTUGAL), hcampos@utad.pt; <sup>2</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD (PORTUGAL), claudiahenriques@hotmail.com;

## Resumo

A capacidade de comunicar assume grande relevo em educação, proporcionando momentos de argumentação e discussão. Assim, torna-se fundamental fomentar um ambiente comunicativo favorável, criando oportunidades para promover o questionamento para clarificar, desafiar e avaliar, favorecendo a interação, a discussão e a negociação de significados.

O papel do professor é fulcral, pois explica, questiona, ouve e responde, regulando o discurso dos alunos, promovendo a valorização dos seus pensamentos e diálogos. A sua perspetiva, relativamente à comunicação e ao seu papel na aprendizagem da Matemática, condiciona e define a sua prática profissional.

Com o objetivo de investigar as conceções e a prática de comunicação matemática de 12 professores estagiários do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, numa perspetiva de reflexão sobre as suas práticas, estudamos o modo como usam a comunicação matemática em contexto lectivo. Qual o tipo de tarefas que implementaram na sala de aula, que hábitos escolares privilegiaram, que interações, práticas comunicativas e processos matemáticos se estabeleceram nas aulas.

A metodologia foi qualitativa, seguindo um *design* de estudo de caso, utilizando um inquérito por questionários, posteriormente formularam-se categorias de análise *a posteriori* e utilizou-se o *software SPSS* para contabilizar e cruzar os dados recolhidos.

Concluimos que, estes jovens professores, valorizam a diversidade no modo de trabalhar e a interajuda, planificaram tarefas matemáticas desafiadoras e criativas que propiciaram a comunicação na sala de aula, incentivando e encorajando o diálogo entre os alunos e, entre estes, e o professor.

Palavras-chave: comunicação matemática, conceções, práticas, futuros professores.

## Abstrat

The skill of communication takes great importance in education, providing moments of argumentation and discussion. Thus, it is essential to adopt a favorable communicative environment, creating opportunities to promote the questioning in order to clarify, to challenge and to evaluate, encouraging the interaction, the discussion and the negotiation of meanings.

The teachers' role is crucial, he explains, he asks, he listens and he answers, regulating the speech of students, promoting the development of their thoughts and dialogues. The teachers' perspective in relation to communication and their role in mathematics learning, affects and defines their professional practice.

In order to investigate the concepts and practice of mathematical communication of 12 Preservice Teachers of 1st and 2nd cycles of basic education, from the University of Trás-os-Montes and Alto Douro, in a perspective of reflection on their practices, we studied how to use mathematics communication in the classroom. Have been identified the kind of tasks was implemented in the classroom, the school environments which favored social interactions, the communication practices and the mathematical processes which have been established in class.

The methodology was qualitative, following a case study design using a survey questionnaire, it was used content analysis and SPSS software to record and cross the data collected.

We conclude that these young teachers appreciate diversity in the way of work and mutual aid, they planify challenging and creative mathematical tasks which enabled communication in the classroom, promoting and encouraging dialogue between students and between them and the teacher.

Keywords: mathematical communication, concepts, practices, preservice teachers.

## 1 INTRODUÇÃO

As práticas letivas dos professores influenciam, em grande medida, a qualidade do ensino, assim como, a aprendizagem dos alunos, sendo a escola e, em particular, a sala de aula, espaços de comunicação onde participam professores e alunos. Deste modo, a comunicação surge como elemento essencial nas práticas letivas dos professores (Menezes, Ferreira, Martinho, & Guerreiro, 2014) nas quais as suas concepções se refletem.

Menezes e outros (2014) mencionam que, as perspetivas teóricas dos professores, no que respeita à comunicação e ao seu papel na aprendizagem da Matemática, condicionam, em grande medida, as suas práticas de ensino.

No presente trabalho, apresentam-se algumas concepções e práticas letivas, consideradas por professores estagiários do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) cujo objetivo reside em estudar o modo como usam a Comunicação Matemática em contexto letivo. Esse estudo fundamentou-se no realizado por Brendefur e Frykholm (2000), identificando o tipo de tarefas que empregaram na sala de aula, os hábitos escolares privilegiados, as interações e práticas comunicativas estabelecidas e os processos matemáticos desenvolvidos nas aulas.

Neste trabalho, tenta-se dar resposta à questão de investigação: *Quais as concepções e práticas letivas, relativamente à Comunicação Matemática, dos futuros professores do 1.º e 2.º CEB?*

Como instrumento de recolha de dados utilizaram-se dois inquéritos por questionário semiestruturado, aplicados a 12 professores estagiários, no 1.º e 2.º CEB da UTAD. O inquérito por questionário preliminar teve como principal objetivo caracterizar os participantes, enquanto que, o segundo questionário individual investigava a dinâmica e a comunicação na sala de aula.

No processamento de dados, relativos à análise das respostas aos questionários, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para contabilizar e cruzar os dados recolhidos, formulando categorias de análise a posteriori, no caso das questões abertas, e apresentando exemplos elucidativos de cada uma das categorias.

Estas categorias configuraram-se com as primeiras impressões da base de dados, estudada no editor de folha de cálculo *Excel* e baseada nos textos dos participantes, tendo em conta a subjetividade do pesquisador ao conceber a identificação das categorias (Bardin, 1979).

Este documento termina com a conclusão do estudo de caso, nas quais se reflete sobre o trabalho realizado, nomeadamente sobre as suas limitações, e se revelam motivações para trabalhos futuros.

## 2 COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS

Os professores desenvolvem padrões de comportamento característicos da sua prática instrucional e, em alguns casos, esses padrões podem ser manifestações de noções conscientemente realizadas, crenças e preferências que atuam como diretrizes na formação da sua prática profissional. Em outros casos, as crenças ou intuições evoluem a partir da experiência do professor. Na medida em que o comportamento dos professores é racional, supõe-se que as suas concepções influenciam as suas ações. No entanto, se o comportamento dos professores é mais reflexivo, continua a ser útil analisar as suas concepções, em virtude da influência potencial que podem ter tido na formação de padrões de comportamento enraizados. Se estes padrões de comportamento dependem das suas opiniões, crenças e preferências, então, qualquer tentativa de melhorar a qualidade do ensino da Matemática deve iniciar-se com a percepção das suas concepções e como se relacionam com a sua prática de ensino (Thompson, 1984; 1992).

Segundo o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2007), partilham-se ideias através da comunicação, tornando-as objetos de reflexão, discussão, correção e aperfeiçoamento. O processo da comunicação colabora, também, na consolidação e divulgação das ideias e construção do significado de cada conceito matemático. Quando os alunos são desafiados a raciocinar e a



pensar, a respeito da matemática, e a comunicar as ideias daí resultantes, quer seja oralmente ou por escrito, aprendem a ser convincentes e claros. Os alunos que se envolvem em discussões, em contexto de sala de aula, justificando as suas opções, sobretudo quando há discordância de opiniões, adquirirão uma melhor compreensão matemática. À medida que chegam a um consenso, tendo em conta diferentes pontos de vista, desenvolverão a linguagem para exprimirem ideias matemáticas e valorizarão a necessidade de uma linguagem precisa. Com o intuito de potenciar a sua compreensão matemática, os alunos necessitam ouvir outras explicações, aperfeiçoando o seu pensamento e estabelecendo conexões entre ideias matemáticas, e, além disso, devem conversar, para as explorarem sob múltiplas perspetivas.

A propósito do papel da comunicação nas práticas letivas dos professores e na aprendizagem da Matemática, Menezes e outros (2014) começam por situar as principais perspetivas, caracterizando as principais ações comunicativas do professor e as dinâmicas comunicativas da sala de aula. Estes autores defendem que a comunicação surge como elemento estruturante do ensino e das práticas letivas do professor, como algo inerente aos processos de construção e partilha do conhecimento matemático. Sendo concebida como interação social, na qual o discurso do professor suporta o dos alunos, no sentido em que explica, questiona, ouve ou responde, para favorecer o discurso dos alunos. Estes autores salientam, assim, quatro ações discursivas essenciais, realizadas pelo professor de Matemática: *explicar, questionar, ouvir, e responder*.

No mesmo sentido, Pollard e Triggs (1997), observam na sala de aula quatro tipos distintos de comunicação: *exposição, discussão, questionamento e escuta*. A *exposição* é usada normalmente pelo professor, no sentido de introduzir informação nova, explicar procedimentos, descrever factos ou situações, sistematizar trabalhos e instruir. Na *discussão*, os diversos intervenientes interagem expondo as suas ideias, colocando questões mutuamente, passando, assim, o controlo, sucessivamente, de uns para os outros. O professor e alunos, coletivamente ou em pequenos grupos, exploram, debatem ideias e pensam em conjunto. O *questionamento* salienta a importância da pergunta no discurso da aula. As questões bem formuladas conduzem os alunos a valorizar e desenvolver o seu próprio pensamento. Este modo de comunicação é usado, frequentemente, pelo professor, para aferir os conhecimentos adquiridos, pelos alunos, e verificar a concretização dos objetivos (Vacc, 1994). Matos e Serrazina (1996) diferenciam três tipos de questões que surgem na aula de Matemática, que visam o esclarecimento do professor relativamente à maneira como os alunos raciocinam. De *focalização*, que ajudam os alunos a seguir um certo raciocínio; de *confirmação*, que servem para aferir os conhecimentos dos alunos; e de *inquirição*, que visam o esclarecimento do professor relativamente à maneira como os alunos raciocinam. Segundo Pollard e Triggs (1997), *escutar* é, também, um tipo de interação comunicativa presente na sala de aula, onde um dos intervenientes ouve e responde ao discurso dos restantes intervenientes.

No que diz respeito às formas de comunicação, Brendefur e Frykholm (2000) apontam quatro conceções de Comunicação Matemática, em sala de aula: *unidireccional, contributiva, reflexiva e instrutiva*. Na *comunicação unidireccional* o professor domina o discurso na sala de aula. O papel essencial dos alunos é escutar o professor, tendo poucas oportunidades para comunicarem as suas estratégias, ideias e pensamentos. Na *comunicação contributiva* valoriza-se a interação entre alunos e professor, permitindo aos alunos participarem no discurso da aula, apesar dessa contribuição se realizar através de intervenções curtas. Relativamente à *comunicação reflexiva*, caracteriza-se por valorizar a reflexão dos alunos sobre a ação desenvolvida, na qual se inclui a atividade dos alunos que decorre da realização de tarefas, em particular a atividade discursiva. A *comunicação instrutiva* vai mais além do que a simples interação entre professor e alunos. Através da conversação entre professor e aluno, o professor começa a compreender os processos de pensamento, pontos fortes e dificuldades dos alunos e, como resultado do diálogo que ocorre entre eles, utiliza-a para modelar a sua própria forma de ensinar.

### 3 METODOLOGIA

Nesta secção apresentamos e justificamos a opção metodológica que orienta este estudo, tendo em conta a questão de investigação que o norteou: *Quais as conceções e práticas letivas, relativamente à Comunicação Matemática, dos futuros professores do 1.º e 2.º CEB?*

Este estudo seguiu um *design* de estudo de caso, no qual se utilizou uma metodologia de carácter qualitativo, com análise das respostas, a dois inquéritos por questionários semiestruturados, complementados com entrevistas individuais, quando necessário, apresentadas por 12 professores estagiários, no 1.º e 2.º CEB, alunos de um 2.º Ciclo de estudos da UTAD. Estes futuros professores

realizaram a prática de ensino supervisionada no 1.º CEB no ano letivo de 2013/2014 e no 2.º CEB no ano letivo de 2014/2015. Sendo 11 do género feminino e um do género masculino, cujas idades variam entre os 22 (oito, correspondendo a 67%) e os 23 (quatro, correspondendo a 33%) anos.

### 3.1 Caracterização dos participantes

Efetuiu-se, em primeiro lugar, uma análise estatística preliminar, com o intuito de caracterizar os participantes do estudo e orientar o processo de investigação. As questões presentes neste questionário prévio pretendiam, simplesmente, caracterizar os participantes do estudo em termos de idade; local de proveniência; posicionamento face à matemática aquando da sua entrada para a UTAD; preferência de curso e estabelecimento de ensino para candidatura ao 1.º Ciclo de estudos e opinião em relação ao curso realizado.

Verificamos que, cinco (41,7%), dos participantes deste estudo, optaram por frequentar o Curso de Ciências e Tecnologias no Ensino Secundário, porque gostavam de Matemática. Os restantes participantes do nosso estudo (58,3%, isto é, sete elementos) realizaram o curso do Ensino Secundário em Línguas e Humanidades, como forma de fugir à Matemática, segundo as suas próprias palavras. Saliente-se que, no entanto, 10 (83,3%) afirmam que agora, no final da sua passagem pela UTAD, gostam desta disciplina.

No que diz respeito à preferência de curso, para candidatura inicial ao 1.º Ciclo de estudos, dos 12 elementos, presentes no nosso estudo, oito (66,7%) optaram pelo Curso de Educação Básica, como 1.ª opção, e cinco deles (41,7%) não mudariam de curso. Os restantes (25%) estão arrependidos da sua escolha. Quem escolheu Gestão, como curso para ingressar no ensino superior, mudaria de curso, ao contrário de quem queria Serviço Social. Por último, dos dois elementos que desejavam inicialmente Psicologia, um mudaria de curso e outro não.

Os participantes no estudo terminaram o 1.º Ciclo em Educação Básica e, 58,3% (sete), não mudaria de curso se pudesse voltar atrás. No entanto, alguns (cinco, isto é, 41,7%) declaram que mudariam de curso, dois (16,7%) porque não gostaram muito dele; dois (16,7%) fariam o mesmo pelo facto de ser complicado obter emprego nesta área ou, ainda, um (8,3%) que pretendia seguir Desporto, mas não conseguiu fazer a transferência de curso no meio do ano letivo.

Quanto ao estabelecimento de ensino, para candidatura inicial ao 1.º Ciclo de estudos, a UTAD foi o local com mais candidaturas (cinco, correspondendo a 41,7%). Destaca-se, ainda, que quatro (33,3%) dos futuros professores escolheram a Universidade do Minho, sendo a Universidade de Aveiro o local com apenas um candidato.

Os intervenientes no estudo que não escolheram a UTAD, como primeira opção, para frequentar o 1.º Ciclo de estudos, continuaram com esta opção por diversas razões. Algumas destas razões, 33,3% (quatro estagiários), devem-se, simplesmente, ao facto de terem gostado e terem sido bem recebidos, aquando da 1.ª matrícula. Contudo, 25% (três) afirma não ter tido outra opção de escolha, visto terem sido colocados tanto na 1.ª fase como na 2.ª fase na UTAD. Os restantes participantes (cinco, isto é, 41,7%) escolheram a UTAD, como 1.ª opção.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Comunicação matemática dos futuros professores da UTAD

No segundo questionário, equacionaram-se diversos tipos de questões: quatro de índole fechada, nas quais, os futuros professores, selecionavam uma de entre as alternativas apresentadas; duas questões para completar, sendo a frase inicial já formulada; e uma questão aberta. Além disso, eram requeridos, ainda, duas justificações a respostas a questões anteriores, nas quais os intervenientes eram livres de responder como entendessem.

**Primeira questão:** *Nas aulas de Matemática, em tempo de estágio, colocaste os alunos a trabalhar: Individualmente/ Em pequeno grupo (2 ou 3 elementos)/ Em grande grupo (mais de 3 elementos). Justifica.*

Esta 1.ª questão está relacionada com a diversidade do modo de trabalhar nas aulas de Matemática, isto porque, os futuros professores afirmam recorrer tanto ao trabalho individual como ao trabalho em pequeno grupo (2 ou 3 elementos) e grande grupo (considerado, neste trabalho, com mais de 3 elementos).

Na Tabela 1, apresentamos três variáveis, sendo possível verificar que, dos participantes do estudo, sete<sup>1</sup>, isto é 58,3%, dizem aplicar às vezes todos os tipos de trabalho, presentes na questão. Quatro (33,3%) dos participantes, ainda, dizem aplicar *sempre* o trabalho individual e às vezes o trabalho em pequeno e em grande grupo.

Para estes dois itens apresentamos, respetivamente, os registos dos Participantes D e F.

**Participante D** - Porque quis experimentar trabalhar com eles de maneiras diferentes, com o objetivo de ver qual teria um melhor resultado.

**Participante F** – A maior parte das vezes coloquei os alunos a trabalhar de forma individual porque, a aula era iniciada, maioritariamente, com um resumo da aula anterior. Este resumo demorava, a maior parte das vezes, quase um bloco inteiro, visto os alunos terem algumas dúvidas. No primeiro bloco era também corrigido o trabalho de casa e, por este motivo, pouco era o tempo que sobrava para aplicar atividades em grande grupo.

**Tabela 1: Trabalho em pequeno grupo (2 ou 3 elementos) \* Trabalho em grande grupo (mais de 3 elementos) \* Trabalho Individual**

Trabalho Individual			Trabalho em grande grupo (mais de 3 elementos)	Total
			Às Vezes	
Sempre	Trabalho em pequeno grupo (2 ou 3 elementos)	Às Vezes	4	4
		Total	4	4
Às Vezes	Trabalho em pequeno grupo (2 ou 3 elementos)	Sempre	1	1
		Às Vezes	7	7
		Total	8	8
Totais			4	4
	Total		8	8
		Total	12	12

De uma maneira geral, os jovens professores, compreendem que existem diferentes modos de trabalho na sala de aula, implicando diferentes papéis para o professor e para os alunos, assim como, diversas regras próprias de comunicação. Mas, em alguns casos, o seu discurso centra-se, em grande parte, na situação de trabalho com a turma, na sua globalidade, e nas dificuldades do professor em garantir uma efetiva participação nas atividades propostas, da generalidade dos alunos (Ponte, et al., 2007). Delgado (1993), quando refletiu sobre a prática de uma professora, menciona os alunos precisarem de trabalhar em grupo, pois só assim estão mais à vontade para colocar as suas dúvidas. Menciona, ainda, este tipo de trabalho dever fazer parte da prática do professor, com o objetivo de desenvolver a comunicação e a interação entre eles e entre eles e o professor.

Seguimos para a **segunda questão**: *No decorrer das atividades propostas, como: te relacionaste com os alunos/ se relacionaram os alunos entre eles/ se relacionaram os professores com outros professores.*

Esta questão está relacionada com a interação. A interação para além de ser uma das características da Comunicação Matemática é, também, um aspeto crucial da aprendizagem (Assunção, 2009). Com o objetivo de estudar os resultados obtidos pelas respostas à segunda questão apresentada, procurou-se analisar, previamente, os dados, por meio da elaboração das categorias de análise (Bardin, 1979). Estas categorias de análise foram definidas *a posteriori* e configuraram-se com as primeiras impressões baseadas nos textos dos participantes.

As respostas que tinham características em comum foram agrupadas e classificadas sob um título genérico. Deste modo, definiram-se as seguintes categorias de análise para esta questão: Interação Professor-Aluno (*Questionamento e diálogo, Respeito e autoridade, Socialização*); Interação Aluno-Aluno (*Cooperação e Respeito Mútuo*); e Interação Professor-Professor (*Interajuda e Socialização*).

<sup>1</sup> Devido à existência de três variáveis numa só tabela, não foi possível apresentar as percentagens, uma vez que dificultava a apresentação dos dados na tabela.

Obviamente que, nesta fase de identificação das categorias de análise, está presente a subjetividade do investigador. Como forma de interligar estes três tipos de interações, em contexto escolar, apresentamos a Tabela 2.

**Tabela 2: Interação Aluno-Aluno \* Interação Professor-Professor \* Interação Professor-Aluno<sup>2</sup>**

Interação Professor-Aluno			Interação Professor-Professor		Total
			Interajuda	Socialização	
Questionamento e diálogo	Interação Aluno-Aluno	Cooperação	2	1	3
		Respeito Mútuo	0	1	1
	Total		2	2	4
Respeito e autoridade	Interação Aluno-Aluno	Cooperação	1	1	2
	Total		1	1	2
Socialização	Interação Aluno-Aluno	Cooperação	4	1	5
	Total		4	1	5
Totais			2	2	4
			1	1	2
			4	1	5
	Total		7	4	11

Na Tabela 2, verificamos a existência de um caso significativo, e, para ele, apresentamos um exemplo. Observamos que quatro (36,4%) estagiários afirmam relacionarem-se com os seus alunos, em função da socialização, e que a relação entre alunos se apoia na cooperação e entre os professores, na interajuda. O participante B refere que tinha uma relação extra, com os alunos, para além da que tinha dentro da sala de aula. Os alunos mostravam-se interessados em conhecer melhor as estagiárias, assim como as estagiárias os alunos (Socialização). Os alunos, apesar de mostrarem sempre alguma competitividade, entre eles, tinham a preocupação em ajudar os alunos com mais dificuldades (Cooperação). No que diz respeito à relação entre professores, estes mostravam-se sempre prontos em ajudar, no que fosse necessário, e serviam de apoio uns aos outros (Interajuda).

Ponte e outros (2007), quando abordam a participação do aluno, no processo de comunicação, mencionam que o professor pode incentivar essa participação de diversas maneiras. Em situações de grande grupo, estimulando a colocação de dúvidas e expressão das suas ideias, criando condições para que se produzam situações de argumentação e debate ao pedir ao aluno que responda às suas questões. Em interação individual com o aluno, “o professor pode dialogar com este, questionando ou respondendo às suas perguntas” (Ponte, et al., 2007, p. 55), do mesmo modo como acontece com o nosso estudo. Por último, o professor pode e deve estimular a interação entre alunos, em trabalho de grupo ou informalmente, assumindo que, grande parte dessa comunicação, não é por si diretamente controlada.

Em relação à relação professor-professor, a própria prática pedagógica compartilhada torna-se elemento de formação do professor. Algumas narrativas apresentadas no documento de Pivetta e Isaia (2008), como a troca de conhecimentos, a socialização de saberes, o respeito e a interajuda, representam parte do diálogo, com reflexo sobre os alunos.

**Terceira questão:** *Diz o que é para ti a argumentação e refere como os alunos comunicavam entre eles e como eles comunicavam perante a turma.*

Referente a esta questão, começamos por mencionar os padrões que encontramos nos textos dos estagiários sobre a argumentação: *Defesa de uma ideia ou ponto de vista; Discurso baseado em argumentos e Discussão e apresentação de razões para sustentar uma opinião.* Desta forma e

<sup>2</sup> Devido à existência de três variáveis numa só tabela, não foi possível apresentar as percentagens, uma vez que dificultava a apresentação dos dados na tabela.

interligando a segunda pergunta presente na terceira questão, na qual daremos mais ênfase, a maior parte dos alunos, apresentam timidez, insegurança e hesitação, na exposição de argumentos perante a turma. Contudo, entre eles, os alunos comunicam muito mais, mostrando-se mais extrovertidos e não tendo tanto receio de expor o seu ponto de vista, ou sequer de errar. Na Tabela 3 identificamos as categorias de análise referentes à *Argumentação entre alunos e perante a turma* e mostramos existir alguma relação entre estas duas variáveis.

**Tabela 3: Argumentação entre alunos \* Argumentação do aluno perante a turma**

			Argumentação do aluno perante a turma		Total
			Apresentar os pontos de vista à turma	Insegurança perante a turma	
<b>Argumentação entre alunos</b>	Discussão dialogante	Contagem % do Total	3 33,3%	5 55,6%	8 88,9%
	Sem discussão de pontos de vista	Contagem % do Total	0 0,0%	1 11,1%	1 11,1%
<b>Total</b>		Contagem % do Total	3 33,3%	6 66,7%	9 100,0%

Verificamos na Tabela 3, que três (33,3%) participantes afirmam que os alunos comunicam entre si, através de uma discussão dialogante, apresentando os seus diferentes pontos de vista à turma. No entanto, apesar da grande parte (cinco, isto é, 55,6%) referir uma discussão dialogante, entre alunos, revela que estes apresentam insegurança em expor os seus argumentos à turma. Para os dois itens referidos, apresentamos, respetivamente, os registo dos Participante D e E.

**Participante D** - Os alunos nem sempre estavam de acordo uns com os outros e mostravam os seus pontos de vista e argumentos perante a turma.

**Participante E** - Na minha opinião, a maioria dos alunos, têm uma boa capacidade de comunicação entre eles, no que concerne a situações informais. No entanto, quando lhes solicitamos que façam uma apresentação perante a turma tendem a sentir-se envergonhados o que prejudica a sua capacidade de comunicação. Contudo, penso que a capacidade argumentativa dos alunos é de um modo geral bastante razoável.

Apenas um caso (11,1%) confirma que a argumentação, entre alunos e perante a turma, se realizou sem discussão dos diferentes pontos de vista e com insegurança.

De facto, as conclusões a que chegámos, neste estudo, são notórias em outros estudos. Salienta-se, por exemplo, o estudo realizado por Ponte e outros (2007) que pretende identificar o modo como jovens professores, de diferentes níveis de ensino, orientam a comunicação nas suas aulas e que aspetos tendem a dar atenção, assim como, que dificuldades sentem.

O facto de vários professores valorizarem a argumentação, entre alunos e perante a turma, constitui um indicador positivo potencialmente rico nas aulas de Matemática (Ponte, et al., 2007), sendo necessário a procura de “um clima saudável no qual os alunos possam se sentir à vontade para fazer perguntas, sem sentirem medo de participar durante as aulas” (Veras, & Ferreira, 2010, p. 228).

**Quarta questão:** *Com que frequência implementaste as seguintes tarefas matemáticas no decorrer do teu estágio: Tarefas de Exploração, Problemas, Tarefas de Investigação, Jogos matemáticos, Exercícios e Desenvolvimento de projetos.*

Ao analisarmos as respostas dos participantes a esta questão, podemos afirmar que todos os participantes implementaram *mais de uma vez Problemas e Exercícios*. Os *Jogos Matemáticos* e a criação de materiais didáticos foram sugeridos, várias vezes, pelos professores orientadores de estágio, com o intuito de despertar o interesse nos alunos, aquando a leção de um determinado conteúdo. Desta forma, metade dos participantes implementou esta tarefa *mais de uma vez*, assim como com as *Tarefas de Exploração*. Relativamente às *Tarefas de Investigação* (Tabela 4), 41,7% (cinco) dos participantes *nunca* as implementou e 33,3% (quatro) implementou-as *uma única vez*. Os restantes afirmam que as desenvolveram *mais do que uma vez*. Refira-se que nenhum dos

intervenientes desenvolveu um *Projeto*, talvez devido às limitações de tempo no estágio, pois, um projeto, requer algum tempo para a sua concretização total.

**Tabela 4: Tarefas de Investigação**

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Percentagem cumulativa
Mais de uma vez	3	25,0	25,0
Nunca	5	41,7	66,7
Uma vez	4	33,3	100,0
Total	12	100,0	

**Quinta questão:** *Durante a realização da tarefa matemática, os alunos desenvolveram aspetos relacionados com a Comunicação Matemática em determinado tópico, tais como: Justificar, Compreender, Explicar, Concordar, Questionar, Confrontar, Discordar, Desenhar, Esquematizar, Representar.*

Com esta questão, investigámos se se proporcionou a Comunicação Matemática no decorrer da realização de cada tarefa, e se os alunos desenvolveram aspetos relacionados com a Comunicação Matemática.

Todos os participantes assinalaram que, os seus alunos, no decorrer do estágio, desenvolveram o *Justificar* e apenas um não assinalou o tópico *Explicar*. Os aspetos menos assinalados foram o *Concordar* ou *Discordar*, em que apenas quatro afirmam utilizar estes aspetos. Em relação ao item *Compreender*, nove dos participantes afirma o ter desenvolvido nos seus alunos. Quanto a *Questionar*, *Esquematizar* e *Representar* são tidos em consideração por oito dos intervenientes. Por último, temos os processos *Confrontar* e *Desenhar* que metade dos estagiários afirma utilizar.

**Sexta questão:** *Que papel desempenhaste, enquanto professor(a) estagiário(a), aquando a realização das tarefas matemáticas?*

Para esta questão, foram apresentadas quatro alíneas que tinham como objetivo descobrir o papel desempenhado pelo professor estagiário, de acordo com os diferentes tipos de comunicação.

A primeira alínea (Dialoguei com os alunos e incentivei o diálogo entre eles) foi assinalada por 11 (91,7%) participantes, isto é, valorizando uma comunicação contributiva. O caso contrário foi verificado na segunda alínea (Os conteúdos, por mim lecionados, foram explicados várias vezes. O papel essencial dos alunos foi escutar-me), sendo assinalada apenas por um (8,3%) participante, acreditando numa comunicação unidirecional.

Quanto à terceira alínea (Como resultado do diálogo que ocorreu entre os alunos, utilizei-o para modelar a minha própria forma de ensinar e a minha abordagem aos problemas que foram surgindo em sala de aula) e quarta alínea (Valorizei a reflexão dos alunos sobre a ação desenvolvida, em particular a atividade discursiva), foram assinaladas por sete (58,3%) e por nove (75%) participantes, respetivamente. Desta forma, os participantes valorizam uma comunicação instrutiva e uma comunicação reflexiva, respetivamente.

Concluimos, então, que a maior parte dos intervenientes aposta numa comunicação contributiva, isto é, numa modalidade em que os alunos participam no discurso da aula, mas através de intervenções curtas e com pouco significado, no que respeita à qualidade das interações. Salienta-se que apenas um estagiário, assenta na ideia que o professor é quem expõe e o aluno é quem se limita a ouvir (ensino tradicional), correspondente à comunicação unidirecional. Seguidamente, temos a comunicação instrutiva e a reflexiva, referente à terceira e quarta alíneas, respetivamente. A comunicação instrutiva, mais profunda na sua natureza em relação às anteriores, está consideravelmente marcada pelos contributos dos alunos e sujeita aos diferentes ritmos de conversação, pelas suas argumentações, conseqüente de uma atividade metacognitiva. Contudo, mais assinalada que este último tipo de comunicação foi a comunicação reflexiva, onde o discurso se torna, ele próprio, objeto de reflexão e mais aberto (Brendefur, & Frykholm, 2000).

**Sétima questão** do nosso questionário: *Qual deverá ser o papel do professor para promover essa comunicação? Conseguiste implementar, em sala de aula, o que disseste anteriormente?*

Para esta primeira questão (Qual deverá ser o papel do professor para promover essa comunicação?), definiram-se as categorias de análise *Promotor da discussão* e *Mediador da aprendizagem*, registando-se sete (58,3%) na primeira e cinco (41,7%) na segunda (Tabela 5).

Apresentam-se exemplos de um registo explicativo de cada uma destas categorias de análise.

**Participante C** - O professor deve incentivar, os alunos, à discussão de assuntos pertinentes (Promotor da discussão).

**Participante D** - O professor deve planificar atividades, tarefas desafiadoras e criativas, de modo a motivar os alunos e incentivar a sua participação (Mediador da aprendizagem).

A segunda questão (*Conseguiste implementar, em sala de aula, o que disseste anteriormente?*), relacionada e interligada com a primeira, consistiu em cruzar os resultados entre o *papel do professor* para promover a Comunicação Matemática e a efetiva consecução desse papel.

Analisemos a Tabela 5 que nos apresenta os resultados correspondentes a esta questão.

**Tabela 5: Papel do Professor \* Conseguiste implementar o papel do professor?**

			Conseguiste implementar o papel do professor?			Total
			Acha que sim	Não	Sim	
<b>Papel do Professor</b>	Mediador da aprendizagem	Contagem	1	1	3	5
		% do Total	8,3%	8,3%	25,0%	41,7%
	Promotor da discussão	Contagem	2	0	5	7
		% do Total	16,7%	0,0%	41,7%	58,3%
Total	Contagem	3	1	8	12	
	% do Total	25,0%	8,3%	66,7%	100,0%	

Dos participantes que dizem ter conseguido implementar o papel do professor, três (25%) executaram o papel de mediador de aprendizagem e outros cinco (41,7%) executaram o papel de promotor da discussão. Refira-se que os restantes três (25%) ficaram na dúvida se conseguiram ou não implementar os papéis mencionados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no nosso estudo, pensamos que, as concepções e práticas, sobre a Comunicação Matemática, dos futuros professores, tentam, de alguma forma, prevenir as angústias e sentimentos de incapacidade que possam surgir nos alunos. Esta posição ganhou força quando analisámos os hábitos escolares, que promovem momentos de partilha e discussão do trabalho realizado, a interação entre professor-aluno e o papel desempenhado, enquanto professor estagiário. Acreditamos que a insegurança dos alunos, na participação e exposição dos seus diferentes pontos de vista, perante a turma, talvez se verifique por pensarem que o professor é a única autoridade validadora do trabalho realizado, sendo aceitável o facto de estes alunos demorarem algum tempo a colocar questões e dúvidas (interação professor-aluno). Além disso, na faixa etária (6-12 anos) dos alunos dos futuros professores, participantes no estudo descrito neste trabalho, a aceitação pelos pares é crucial. Portanto, quando falamos de interação professor-aluno e aluno-aluno, a maior parte da argumentação realizada pelos alunos, perante a turma, mostra ser feita com alguma insegurança.

Evidentemente que este estudo teve as suas limitações. Em primeiro lugar porque não é possível generalizar os seus resultados a todos os futuros professores, sendo necessário efetuar um estudo mais alargado. Por outro lado, as respostas aos questionários, por parte dos participantes, revelam as suas concepções e a forma como vivenciaram a sua prática letiva, sendo interessante complementar este estudo com um inquérito por questionário aos professores cooperantes e professores orientadores.

A pesquisa efetuada no âmbito deste tema sensibilizou-nos para a importância que esta temática tem na aprendizagem dos alunos. Desta forma, e uma vez que estudámos as concepções e práticas de futuros professores, relativamente à comunicação, antes de exercerem na plenitude a profissão, seria

interessante prosseguir esta análise ao longo da sua vida profissional. Deste modo, existe a vontade de implementar um estudo, alargando o trabalho desenvolvido, com o objetivo de verificar se as concepções e as práticas letivas, relativamente à Comunicação Matemática, se vão alterando.

**Agradecimentos:** Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

## REFERÊNCIAS

- Assunção, M. (2009). *Comunicação matemática e actividades de natureza investigativa no 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. Reto, & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Persona (Obra original publicada em 1977).
- Brendefur, J., & Frykholm, J. (2000). Promoting mathematical communication in the classroom: Two perspectives teachers' conceptions and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3 (2), 125-153.
- Delgado, M. (1993). *Os professores de Matemática e a resolução de problemas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Matos, J., & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. (1.ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, L., Ferreira, R., Martinho, M., & Guerreiro, A. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In J. P. Ponte (Org.). *Práticas Profissionais dos Professores de Matemática* (pp. 135-161). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (A. Leitão, F. Nunes, L. Canguero, M. Lagarto, O. Sousa, S. Monteiro, & S. Figueirinhas, Trad.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (Obra original publicada em 2000).
- Pivetta, H., & de Isaia, S. (2008). Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. *Educação*, 31 (3), 250-257.
- Pollard, A., & Triggs, P. (1997). *Reflective teaching in secondary education: A handbook for schools and colleges*. London: Cassell.
- Ponte, J. P., Guerreiro, A., Cunha, H., Duarte, J., Martinho, M., Martins, C., Menezes, L., Menino, H., Pinto, H., Santos, L., Varandas, J., Veia, L., & Viseu, F. (2007). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 39-74.
- Thompson, A. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15 (2), 105-127.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grows (Eds.). *Handbook of research in Mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Vacc, N. (1994). Implementing the Professional Standards for Teaching Mathematics: Planning for Instruction: Barriers to Mathematics Discussion. *Arithmetic-Teacher*, 41 (6), 339-41.
- Veras, R., & Ferreira, S. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em revista*, 1 (38), 219-235.



# POLÍTICAS CURRICULARES E TEMPO CURRICULAR: IMPLICAÇÕES E SIGNIFICADOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Maria Cândida Sérgio<sup>1</sup>, Darianny Araújo dos Reis<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Minho - IE (Portugal), [candidasergio.20@gmail.com](mailto:candidasergio.20@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), [darypedagoga@hotmail.com](mailto:darypedagoga@hotmail.com)

## Resumo

Neste artigo temos como objetivo abordar algumas questões que permeiam a educação básica no sistema educacional brasileiro. Trata-se de olhares que se entrecruzam na tríade – políticas curriculares, tempo curricular e práticas educativas tomando como referência o atual cenário das mudanças e transformações globalizacionais que exigem da escola, dos professores e dos estudantes conhecimentos mais aprofundados e mais elaborados sistematicamente para o “enfrentamento” dos desafios postos nas sociedades em que estão inseridos. Nesta conjuntura, pretendemos, a partir das categorias explicitadas, especialmente do tempo curricular, suscitar debates e reflexões sobre suas implicações e significados na prática educativa e na vida dos estudantes na escola básica contemporânea, relativamente à construção de formas de repolitização do tempo curricular que, para nós, é um artefacto cultural, real, concreto, um importante eixo estruturador das práticas educativas. É nesta perspectiva que consideramos ser possível engendrar outra lógica, a lógica da (re) organização, dos arranjos dos tempos e das aprendizagens sob a égide dos atores e autores principais – professores e alunos. Por esta ótica, reconhecemos também a ação interventiva do professor nas condições de mudança para a materialização do tempo curricular. É neste sentido, que o tempo curricular se configura elemento estruturador da (re) reorganização curricular na escola e na sala de aula.

Palavras-chave: Políticas Curriculares, Tempo Curricular, Práticas Educativas.

## Abstract

In this article we aim to address some issues that belong to the basic education in the Brazilian educational system. That is about the perspective that crosses the triad - curriculum policies, curriculum time and educational practices with reference to the current scenario of globalization's changes asking from school, teachers and students a wider and more systematic knowledge in order to face the challenges of societies. The explicit categories of this conjecture, especially curricular time, raise discussion and reflection on its implications and meanings in educational practice and in the lives of students in contemporary elementary school, regarding the construction of forms of re-politicization of curriculum time, for us, it is a definite, real, cultural artefact, an important structural axis of educational practices. It is in this perspective that we consider to be possible to devise other logic, the logic of the (re) organization, arrangements of time and learning supported by the main actors and authors - teachers and students. In addition we also recognize the interventive action of the teacher in changing

---

<sup>1</sup>Trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Professora Técnica-Pedagógica da Secretaria de Educação de Pernambuco/Brasil. Doutoranda em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. IE-Universidade do Minho-PT.

<sup>2</sup>Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED)/Brasil. Doutoranda em Ciências da Educação, Área de Especialização em Currículo. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-PT.

conditions for establishing the curriculum time. In this sense, the curricular time is a structuring element of the curricular reorganization at school and in the classroom.

keywords: Curricular Policies, Curricular time, Teaching practice.

## 1 INTRODUÇÃO

A oferta e a qualidade da educação básica universal são consideradas como uma das principais prioridades atribuídas ao Estado. No entanto, este enunciado está permeado por alguma ambiguidade, visto que a equação oferta e qualidade, nos tempos que correm, está longe de ser exata. Em outras palavras, o que está assegurado em termos jurídico-normativos, no caso, o direito à educação, na prática, nem sempre é traduzido ou exequível com a qualidade necessária. Antes, também, é preciso definir mais claramente que qualidade está sendo defendida. No Brasil, os estudos de Cury, (2002) apontam que a educação básica ganhou outros rumos e nuances após a promulgação da Constituição Federal de 1988, mas foi a partir da década de 1990 que a educação básica ganhou uma nova reconfiguração. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) sofreu uma série de alterações que vão desde propostas de gestão de educação, de financiamento, de avaliação educacional, de políticas de formação de professores, de currículo e de tempo curricular, dentre outras medidas, tornando-se objeto de estudo, análise e debate no cerne das políticas educacionais e curriculares. A promulgação da LDB sem dúvida foi um avanço na ampliação da obrigatoriedade da educação básica que congrega as três etapas da educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (Brasil, 1996, p. 8), bem como tornou maior a responsabilização do Estado pela educação pública e gratuita. Tratando-se de um novo conceito e de uma nova reorganização o artigo 22 da LDB estabelece que a educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (*Idem*). De facto, trata-se de uma finalidade que traduz o direito de acesso, permanência e qualidade à educação, direito público e subjetivo de qualquer cidadão e cidadã e dever do Estado, no entanto, após uma década dessa Lei, observa-se que a universalização desta etapa da educação não se consolidou de acordo com as perspectivas propostas. O aumento considerável quanto ao acesso e à permanência das crianças, dos jovens e dos adultos nas escolas e nas salas de aulas é um dado amplamente reconhecido, contudo, há urgência na priorização e na garantia efetiva da qualidade inerente à universalização em questão. Neste sentido, analisamos as implicações das políticas curriculares e do tempo curricular nas práticas educativas da educação básica e quais os seus efeitos político-pedagógicos no processo ensino-aprendizagem. Há, inevitavelmente, uma relação estreita entre políticas curriculares e a qualidade da educação, em especial, porque estas políticas orientam os projetos formativos das escolas. Afinal, a educação básica enquanto esteio da educação brasileira no âmbito das políticas educativas e curriculares “consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (Brasil, 2013, p.7) nomeadamente, a escola.

## 2 EDUCAÇÃO BÁSICA E POLÍTICAS CURRICULARES

Pensar a escola, é entrelaçar uma série de questões relativamente à educação básica no Brasil e às mudanças substanciais sentidas neste âmbito quanto à obrigatoriedade e universalização do ensino. Mudanças que passaram a emergir a partir de um processo de democratização do sistema educacional público, emanadas especialmente da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em vigor no país. Estes instrumentos jurídico-legais abriram espaços para a resignificação do papel da escola face aos constantes desafios colocados à educação pela complexa sociedade em que nos situamos. Dentre eles, o desafio de garantir escolarização qualitativa a todos, indiscriminadamente. Tal prerrogativa deve repercutir diretamente na organização e no funcionamento da escola. É neste cenário que as políticas educacionais, em particular, as curriculares, definidas para a educação básica implicam diretamente no currículo e nos conhecimentos por ele engendrados, incidindo também na estruturação escolar, nos tempos e espaços, nas práticas educativas e nos percursos formativos, de acordo com os níveis de ensino existentes: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Importa sublinhar que as políticas são produzidas em contextos e níveis de decisão diversos, bem como por diferentes

atores sociais num determinado tempo histórico. Como referem Dias e López (2006, p. 55) as políticas curriculares compreendem “processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspetos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos”. Nestes processos de produção, travam-se disputas ideológicas e políticas, permanentes conflitos e compromissos, visto que as políticas curriculares são elaboradas em práticas reguladas de poder em contextos dissidentes e de trocas constantes. Portanto, é necessário ter em conta os fluxos culturais e as contingências que se dão nas relações entre global e local constituídas em interdependência e mutualidade (Lopes, 2006). Significa dizer que a busca por compreender a dinâmica das políticas curriculares envolve estritamente uma análise ecológica nas relações que se estabelecem entre o global e o local. As instâncias global e local estão em interação permanente com as modificações que ocorrem em cenários de natureza diversa: económica, cultural, política e social. Evidentemente que as políticas estão consubstanciadas nestas interações, especialmente inscritas num contexto de globalização ou de globalizações e dos seus efeitos de uniformização/diversificação sobre a esfera educacional. Neste sentido, Ball (1998) argumenta que muito embora admitindo-se as influências globais e internacionais encarnadas pelas agências multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional - FMI, a UNESCO, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE e o viés mercadológico do neoliberalismo nelas incorporadas e que recaem sobre as políticas nacionais, estas influências estão sujeitas à ordem da reinterpretação e da recontextualização pelos Estados-nação, portanto, não são lineares, simples, fragmentadas e inexoráveis (Mainardes, 2006). Tais influências sugerem algum condicionalismo, contudo, não conferem univocidade às políticas educacionais e curriculares. Conforme argumentam Ball e Bowe (1998), as políticas associam-se a um processo situado historicamente num tempo e espaço. Os autores consideram que as políticas curriculares, passíveis de interpretações e reinterpretações, revelam uma complexa pluralidade de significados e intenções porque manifestam-se a distintos leitores e leituras, ou seja, há aí uma operação de tradução e de recriação na qual os grupos e sujeitos exercem papel fundamental. Neste sentido, apresentam o *ciclo contínuo de política* como um construto teórico-metodológico para a análise das políticas, sendo formado por três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos estão estreitamente imbricados, sendo que “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Mainardes, 2006, p. 50). O contexto de influência é onde são definidos os parâmetros basilares orientadores das políticas, num processo permeado por relações de poder envolvendo diferentes atores, sendo eles as agências multilaterais, os partidos políticos, grupos privados, comunidades disciplinares, agentes governamentais, entre outros. O contexto da produção de texto refere-se aos documentos de carácter normativo-legal, textos oficiais, textos que representam a política para a escola e a comunidade educativa. Por fim, o contexto da prática diz respeito aos espaços e atores a quem são destinados os documentos e textos políticos, cujo processo de reinterpretação e recontextualização faz-se presente em função das leituras que lhes são próprias. Com efeito, neste particular, os documentos curriculares resultantes das políticas são imprecisos, ambíguos e até contraditórios já que, podendo concretizar-se de muitas formas, a interpretação que lhe está subjacente encontra um conjunto de mediações formadas por grupos e indivíduos, constituídos a partir de uma rede de referências. Em síntese, na aceção de Ball e Bowe (1998) e Ball (2001), as políticas curriculares constituem-se por processos complexos de produção de textos, discursos e práticas em diferentes tempos e contextos de atuação. Deste modo, o ciclo contínuo de políticas consiste numa abordagem diferenciada daquelas em que se explicitam um entendimento das políticas curriculares constituídas num jogo binário, absoluto e determinista, onde as prescrições, orientações ou propostas legitimadas oficialmente no campo do poder central, contrapõem-se àquelas práticas que se fazem no cotidiano das escolas e das salas de aula que, por vezes, são desconsideradas ou invisibilizadas no processo de produção e instituição destas políticas verticalizadas, do tipo *top down*. Assim sendo, reafirmam-se as ideias subjacentes de separatividade em que as propostas e as práticas estão cindidas, e de imparcialidade na elaboração de políticas, uma vez que não estão em causa as conflitualidades, as negociações e as contestações que as atravessam e, do mesmo modo, os espaços onde as políticas são implementadas, sendo as escolas e seus atores exoterodeterminados das decisões políticas. Em contrapartida, mesmo que haja a intenção da homogeneização nas políticas oficiais que circunscrevem o currículo, esta homogeneização é desmanchada no contexto da escola e sala de aula, uma vez que nestes espaços há muita diversidade (Pacheco, 2000) traduzida em pluralidade de classes sociais, crenças e valores que exigem a construção de um currículo que contemplador dessa heterogeneidade e de práticas educativas que possibilitem a apropriação de conhecimentos e saberes necessários aos estudantes para melhor inserção na sociedade do conhecimento.

### 3 O TEMPO CURRICULAR: SENTIDOS E PRÁTICAS

Na atualidade quando refletimos sobre a sociedade do conhecimento, refletimos também sobre as mudanças políticas, económicas, educacionais e culturais que engendram o novo cenário mundial – a globalização, fenómeno de grandes transformações nos diversos setores e campos, que inevitavelmente, trouxe implicações de várias ordens e, com essas implicações novas concepções e resinificações para a escola, para o trabalho do professor, para o currículo e para o tempo – o tempo das vivências, o tempo das relações, o tempo do ócio e o tempo das aprendizagens, nomeadamente, na instituição escolar, onde se organiza as práticas educativas. Neste sentido, o tempo é um elemento estrutural da escola, ele “decide o cumprimento da escolaridade, preparando o palco onde o ensino obrigatório está estruturado, determina os limites da semana e do dia escolar, têm sequências disciplinares e metodológicas [...]” (Escolano, 1992, p. 55). Olhando dessa forma, o tempo pode ter importância fundamental nos processos educativos pelas implicações na dinâmica social da escola e nos seus objetivos educativos. Como refere Escolano, o tempo “introduz pausas e feriados nos processos de formação” (*idem*). Funciona como um dispositivo de regulação e controlo, por isso, as ações vivenciadas dentro desse tempo, “não são ações mecânicas e neutras” (*ibidem*). Contrariamente, são ações carregadas de intencionalidades de valores sociais, políticos e económicos. Nesta perspetiva, no nosso texto, nomeamos esse tempo de acordo com o conceito de Santiago (1999, p. 49) “*tempo curricular*”, tomado como situação real onde e quando se concretizam as práticas pedagógicas; onde e quando se dá o trabalho educador-educando”. A nosso ver, a afirmativa da autora, justifica nas últimas décadas porque a categoria tempo tem sido objeto de estudo e debate, nomeadamente, no campo da educação. De facto, por ser físico, social e político, carregado de intencionalidades, seus efeitos através dos usos que fazem deles, poderá resultar de forma positiva ou negativa no trabalho educacional, nomeadamente, nas práticas educativas da educação básica que nas últimas décadas foi alvo de alterações no que diz respeito ao acesso e ao tempo de permanência do aluno na escola<sup>3</sup>, isto se traduz na ampliação do tempo real e concreto que está posto no artigo 32 da LDB, 9.394/96 e que tem por objetivo “a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento físico, intelectual, psicológico, social e cultural” (Brasil, 1996). Diante da afirmativa, podemos inferir que o intuito das políticas educacionais e das políticas curriculares é melhorar qualitativamente e quantitativamente o ensino para que de facto, os alunos possam assimilar conhecimentos e saberes frente aos desafios da sociedade denominada na modernidade segundo Hargreaves (2003, p. 37) como “sociedade da aprendizagem”, onde as exigências intelectuais básicas são requisitos indispensáveis na vida cotidiana. Por isso, refletir sobre o uso e o sentido do tempo é compreender sua funcionalidade nas comunidades escolares e suas implicações nas práticas educativas. Sob esse ponto de vista, refletir sobre o uso do tempo curricular apenas como um dispositivo de horários, calendários, planeamentos, rotinas e agendas escolares a cumprir seria apenas observar a realidade de modo muito artificial e descontextualizada das tensões e complexidades das políticas educativas e curriculares que permeiam as práticas cotidianas nas instituições educacionais. Neste sentido, Santiago (1990, p. 50) refere que o tempo curricular está associado à escola com toda efetivação do currículo em movimento. “É através do tempo que se faz o movimento de transmissão, ampliação e apropriação do saber [...] que perpassa todo o trabalho escolar, assim como produz/concretiza/instala o projeto pedagógico”. Nessa linha de pensamento, enquanto artefacto cultural, o tempo curricular não deve ser inimigo da liberdade nem do trabalho dos professores ou da aprendizagem dos alunos, mas contrariamente como advoga Hargreaves (1992, p. 53) “seu companheiro de caminho e de apoio”. Assim, se compreende a importância da reflexão sobre o tempo enquanto elemento estruturante e basilar dos tempos na escola, denominado também por jornada escolar<sup>4</sup>.

Para Husti (1992, p.272) “a forma de conceber, de considerar, de utilizar o tempo é um indicador capital das características e funcionamento de uma sociedade”, com efeito, do sistema escolar, dos seus sentidos e de suas implicações nas práticas educativas. No sistema educacional brasileiro, apesar de

<sup>3</sup>Mudanças estruturais na educação básica que alteram o artigo 32 da LDB, 9.394/96. Através da Lei nº 11.114/05, estabelece a obrigatoriedade do ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, acrescenta-se assim, mais um ano e da Lei nº 11.274/06, que altera a redação do referido artigo para nove anos.

<sup>4</sup>Por jornada escolar entendemos o tempo que de acordo com o currículo é definido em cada país, os horários usados diariamente e semanalmente para o ensino e aprendizagem no interior de um estabelecimento de ensino. Este conceito inclui o tempo gasto com a matéria, como tal, e todas as atividades curriculares que estudantes e professores realizam no calendário escolar feito sob a responsabilidade e no espaço da escola (Martini, 1998, p. 3).

alguns avanços<sup>5</sup>, as implicações nas práticas educativas são muito evidentes pelas desigualdades sociais e pelos interesses antagônicos dos que estão no poder. Mesmo com a ampliação da jornada escolar, que permite maior permanência de tempo na escola e na sala de aula, ainda não se avançou de forma contundente na aprendizagem dos estudantes. A nosso ver, os conceitos e as práticas desse tempo não parecem revelar-se como um elemento estruturante e fundante do processo educacional, mas como refere Hargreaves (1998, p. 106) “um tempo dominante nas formas de acção e de interpretação administrativa que incorporam e estão organizadas em torno de princípios modernos de racionalidade técnica”. Esta afirmativa vem corroborar que expansão da jornada escolar e aumento da permanência do aluno na escola e na sala de aula não significa práticas educativas capazes de desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico, nem apropriação dos conhecimentos e saberes necessários exigidos pela sociedade globalizada e tecnológica que temos hoje. Em jeito de síntese, falar do tempo curricular é refletir sobre as implicações das políticas curriculares, é refletir sobre os objetivos das mudanças no sistema educacional brasileiro, é falar da organização da escola, do projeto político pedagógico. Como advoga Hargreaves (1998, p. 108) “mais tempo não garante, por si mesmo, a mudança educativa”.

#### 4 TEMPO CURRICULAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS: OLHARES QUE SE ENTRECruzAM

O tempo curricular é significado, na reflexão tecida, como elemento balizador e fomentador dos percursos formativos que se cruzam e articulam nos espaços da escola, considerando que tais percursos se engendram, se recriam, se complexificam e, por isso, se ressignificam pelas temporalidades dos sujeitos heterogêneos que contribuem para a (re)formulação do currículo como práxis e artefato social, histórico, cultural e político. Entendemos o tempo curricular como o tempo das vivências cotidianas e das sociabilidades, das dialogias culturais, das subjetividades, das apreciações estéticas e produções artísticas, da corporeidade e dos movimentos, dos projetos coletivos e individuais, das articulações que a escola faz implicando seus atores/autores em práticas educativas partilhadas entre espaços, saberes e temporalidades. Compreender a educação numa amplitude que recoloca o seu significado social sobre outro prisma leva-nos a considerar o tempo curricular como um projeto de mudança, de reinvenção de abordagens no quesito conteúdo-forma do currículo e dos conhecimentos por ele veiculados porque tais conhecimentos precisam estar imbricados às muitas realidades, às singularidades e idiossincrasias, porque esses conhecimentos não são apenas de natureza técnica e instrumental. No livro *“Educação, formação e conhecimentos”*, percorrendo por diversas linhas de argumentação e na reflexão que faz a respeito do conhecimento, elemento fulcral do currículo, Pacheco (2014, p. 48) suporta o conceito de tempo curricular “para designar as mudanças, tanto na organização das disciplinas em planos curriculares, quanto nos seus conteúdos e procedimentos de lecionação”. O autor fundamenta que “a complexidade, a interdependência e a singularidade são as características essenciais do tempo curricular que, por sua vez, não poderá ser entendido como uma trajetória que é definida fora de lugares e espaços, por um lado, e sem conflitos e consensos, por outro” (*idem*, p. 59). Embora existam formas de controle do tempo curricular arraigadas na malha burocrática dos sistemas educacionais, entretanto, na escola irrompem-se muitas fissuras quando da reinvenção do seu tempo curricular, quando ao produzir outros modos de organizar o tempo, mais flexíveis e dinâmicos, quando incorporadas e espacializadas as diferentes convivialidades e relações, os interesses, as representações e as linguagens dos atores/autores curriculares, tanto dos estudantes como das professoras e dos professores. Assim, este tempo curricular envolve processos híbridos de conhecimento, ou seja, entrelaça todas as formas de conhecimento e saberes. Como nos lembra Cavaliere (2002, p.3), não podemos perder de vista que ao falar de tempo curricular como uma categoria complexa, é preciso sublinhar que nele estão intersectados múltiplos tempos coexistentes: “o tempo do aluno, o tempo do professor, o tempo dos funcionários de apoio, o tempo da família, o tempo da comunidade circundante, o tempo do ensino em sentido estrito, o tempo que se passa na escola, o tempo referido à escola, mas que não se passa na escola”. É preciso pensar nas contradições e conflitos gerados pelo uso que a administração escolar (tempo institucional) impõe ao tempo de trabalho pedagógico permeado por normatividades e regularidades em função dos ritmos e da execução de tarefas relacionadas ao que ocorre precisamente

<sup>5</sup>A expansão da educação infantil, a inclusão das crianças de seis anos na escola obrigatória, a extensão do ensino fundamental para nove anos, manuais escolares para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, entre outros.

nos momentos de aula, de ensino e de aprendizagem. Um tempo curricular formatado nos padrões colocados ao desenvolvimento do capital humano, com a priorização de competências cognitivistas baseadas na performatividade com foco nos resultados, é um tempo métrico que equivale à lógica da produtividade e da eficiência. Daí ser necessário insistir na realimentação de uma outra lógica para a formação dos estudantes, não só assegurando a diversificação curricular, mas que dispute um tempo/espço em que “a experiência da formação conhece a temporalidade, a duração, o inacabamento, tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo quando alguém se forma e a relação com as ações educacionais de enquadramento do tempo que aí acontecem” (Macedo, 2011, p. 53). Tempo curricular que não se restringe aos relógios e aos calendários, como atrás mencionado. Em realidade, a análise crítica do tempo curricular lança luz sobre o questionamento não só da sua dimensão estrutural, mas sobretudo o que nela não está visibilizado ou que a escapa, uma vez que “a possibilidade de convivência, ao lado do tempo *Chrónos*, o denominado tempo *Aión*, que expressa a intensidade do tempo da vida humana, experienciando o que se vive, uma vez que o tempo é diferente a cada instante e diferente para cada um. Esse tempo aiônico possibilita viver uma outra lógica temporal em nossas vidas” (Oliveira & Marques, 2011, p.173). A educação básica ainda sofre os efeitos da lógica temporal dominante, onde tempo curricular amalgamado na escola constitui-se num tempo de traquejos autoritários definidores de fronteiras nos processos de autonomia dos atores/autores curriculares - educadores e educandos. Entretanto, assumimos o pressuposto de que o tempo curricular ganha contornos extremamente fecundos, no que concerne às práticas educativas, quando problematizado para além do tecnicismo que o acompanha, em especial, quando os professores – atores/autores – tem a possibilidade de reeducar seus olhares e indagar os *saberes fazeres* escolares com vistas a (re)construção e repolitização de tempos curriculares que considerem as temporalidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos coexistentes no tempo institucionalizado da escola. Temporalidades marcadas pelas diferenças, pelas múltiplas subjetividades e singularidades, pelos contextos culturais que se (des)encontram nas vivências cotidianas, dentro ou fora da escola. Uma questão fundamental colocada às práticas educativas e ao processo ensino-aprendizagem e que diz respeito diretamente à formação dos estudantes é repensar o tempo curricular hegemonizado por um ordenamento pré-estabelecido, rígido, racionalizado e sob um controle meticuloso. As práticas educativas organizadas em torno de um Projeto Político Pedagógico devem ter em conta que os estudantes, crianças, adolescentes, jovens e adultos tem referencialidades culturais e sociais que os distinguem e que estas mesmas se revestem em motores potencialmente capazes de reabilitar o tempo curricular. Por este prisma, o tempo curricular não consiste apenas no tempo do conteúdo a ser transmitido quase que balisticamente, mas num tempo renovado de experiências, vivências, modos de ver e sentir, contingências e demandas, histórias de vida e narrativas que produzam *heterocrômicos temporais*, corporificados numa contracorrente, no sentido de viabilizar práticas curriculares insurgentes aos processos de performatividade, privatização ou colonização da educação pelos pensamentos redutores da ideologia econômica de mercado. As práticas educativas que se instauram na escola mediante estas prerrogativas prendem-se ao compromisso com a constituição complexa dos sujeitos. Assim, são repensadas no intuito de dar respostas às necessidades reais de aprendizagem dos estudantes, contextualizando e significando os conhecimentos, saberes e experiências escolares para que sejam válidos e correspondam a práticas sociais interventivas e críticas. É preciso trazer à baila a maneira dicotomizada que assombra a ideia de incorporação das experiências socioculturais dos estudantes e os saberes que os constituem previamente à escola, como se estes fossem incompatíveis com os conhecimentos, de ordem científica, sistematizados para as aprendizagens e o desenvolvimento intelectual dos estudantes - pondo em causa a cultura fortemente cognitivista que se sobrepõe a uma interrelação mais ecológica dos conhecimentos. Que a escola seja capaz de dar lugar em seu tempo curricular, umbilicalmente associado às práticas educativas, ao sujeito que aprende, cria, imagina, reflete, relaciona-se e reconstrói a si próprio e a sua inserção no/com o mundo circundante. Por sua vez, estratégias de gestão e de decisão mais justos curricularmente subsidiam processos de descolonização do tempo dominante através da intersecção de dinâmicas referências culturais, históricas e políticas que distinguem os sujeitos, na sua participação legítima quando desenvolvidas por processos de construção de conhecimentos mais democráticos e plurais (Torres Santomé, 2013). Estas estratégias, por um lado, exigem uma análise mais profunda e adensada sobre a utilização e vivência do tempo na escola, que não é único para todos, reclamando também sua incidência em processos educativos mais inclusivos, emancipatórios e de renovação das proposições formativas. Por outro, consubstanciam o tempo curricular garantindo experiências formativas significativas e a qualificação das práticas educativas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência as questões principais em educação abordadas neste texto – política curricular e tempo curricular, percebe-se a importância de tais temáticas e de sua discussão na atualidade. O debate acerca do que se entende sobre as implicações dessas questões nas práticas educativas tem se configurado interesse de alguns estudiosos no sentido de compreender as intencionalidades e o funcionamento dessas práticas na escola e na sociedade, já que elas poderão produzir efeitos positivos ou não no processo formativo dos cidadãos e das cidadãs, nomeadamente, na educação básica. No seguimento destas ideias, reafirmamos, em primeiro lugar, que as políticas curriculares se constituem como processos intercambiantes entre sujeitos, lugares e tempos diversos e com efeito, influenciam decisivamente nos processos de discussão e construção dos currículos, sobretudo, do currículo em ação. Deste modo, são políticas que resultam de decisões complexas, de tensões, conflitos e embates dos poderes oficialmente instituídos, com implicações na educação, no tempo curricular e nas práticas educativas uma vez que não estão alienadas das relações e dos sujeitos. As políticas revelam também que as propostas e as práticas curriculares transcendem relações dicotômicas entre poder central e local, entre produção e implementação, contextos macro e micropolíticos (Lopes, 2006). Em segundo lugar, afirmamos que o tempo curricular é um instrumento de mediação da aprendizagem. Por meio dele ocorrem as relações cotidianas do ensinar e aprender entre os agentes educativos. Enquanto construção social e cultural, sofre influências das políticas educativas e curriculares, portanto, também é complexo e carregado de intencionalidade, incidindo de forma contundente nos processos de organização e regulação das práticas educativas. Como refere Sérgio (2009, p. 28) o tempo curricular é “real, concreto, medido, onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, produto das determinações estruturais legais, político-administrativa e das relações entre os sujeitos que atuam na escola”. Neste sentido, de um lado, reafirmamos que o tempo curricular atua política e pedagogicamente nas práticas educativas, no tempo do trabalho do professor, na sistematização dos conteúdos, no projeto curricular, expressando valores culturais e interesses de um determinado tempo histórico, de outro, nos posicionamos do lado dos que defendem que nesse cenário de tensões, conflitos e mudanças onde se situam as políticas, os professores enquanto atores/autores reflexivos, com seus saberes tem possibilidade de repensar e ressignificar a construção e a funcionalidade do tempo curricular nas práticas educativas formais. Consideramos que um dos desafios imputados aos professores, especialmente quanto aos modos de ensinar e as formas de conceber e promover as aprendizagens dos estudantes está na compreensão e vivência do tempo curricular, visto que uma premissa basilar às práticas educativas consiste em interconectar outros conhecimentos e saberes, outros modos de ver a realidade, outras linguagens, e inteligibilidades, representações e narrativas, pensar em como uma experiência mais alargada de formação na escola poderia contribuir para processos mais democratizadores e emancipadores vinculados à transformação pessoal e social, centrados numa formação que confere aos estudantes sua irredutível experiência como sujeito social e cultural no espaço escolar. Em terceiro lugar, intencionamos no texto contribuir para ampliar a discussão acerca das articulações entre políticas curriculares, tempo curricular e práticas educativas, considerando as implicações mútuas que se estabelecem entre estas complexas categorias.

## REFERÊNCIAS

- Ball, S. J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In Silva, L.H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 121-137.
- Ball, S.; Bowe, R. (1998). El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, 1(2).
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, 1(2).
- Brasil. (2006). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A. Apresentação: Carlos Jamil Cury.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículo e educação integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Cavaliere, A. M. (2002). Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. *Teias*, Rio de Janeiro, 3(6), 1-15.

Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, 23(80), 168-200. Disponível em <http://www.scielo.br/revistas/es/pinstruc.htm>.

Dias, R. E. & López, S. B. (2006). Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 53-66.

Escolano, A. (1992). Monográfico Tiempo y educación: notas para una genealogia del almanaque escolar. *Revista de Educación*, Madrid, 298, 55-79.

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, Madrid, 298, 31-53.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora LDA.

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, Madrid, 298, 271-305.

Lopes, A. C. (2006). Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 619-635.

Macedo, R. S. (2011). *Atos de currículo, formação em atos?* Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, 27(94), 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>.

Martinic, Sérgio. (1998). Tiempo y aprendizaje. The World Bank: Latin America and the Caribbean Regional Office. Human Development Department LCSHD Paper Series, 26.

Oliveira, C. E. A. & Marques, L. P. (2011). Tempos e infâncias entrelaçados no cotidiano escolar. *Educação Unisinos*, 15(3), 172-180. Doi: 10.4013/edu.2011.153.01

Pacheco, J.A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.

Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Rampazzo, C.; Schwingel, Kassiane.; Bastiani, S. C. de. (2011). Qualidade da educação: organização: organização e avaliação da educação nacional. *IV Colóquio Internacional da Educação, Educação, Diversidade e Ação Pedagógica e Ação Pedagógica e o I seminário de Estratégias e ações multidisciplinares* (Projeto Unoesc/programa Observatório da Educação – CAPES. Retirado de <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/index>

Santiago, M. E. (1999). *Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Sérgio, M. C. (2009). *A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos*. (Dissertação de Mestrado). Retirada do banco de Dados da Universidade federal de Pernambuco. Recife/Pernambuco/Brasil. Despacho. <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4234>.



Torres Santomé, J. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de tróia da educação*. Porto Alegre: Penso.

# TRABALHO VOCAL NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA. CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A DEFINIÇÃO DE FRONTEIRAS TÉCNICAS E DIDÁTICAS NO ENSINO DO CANTO

Maria Cristina Aguiar<sup>1</sup>, Maria Helena Vieira<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança (PORTUGAL), mcaguiar@esev.ipv.pt*

<sup>2</sup>*Universidade do Minho, Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança (PORTUGAL), m.helenavieira@ie.uminho.pt*

## Resumo

Embora se enumerem bastas vezes as vantagens inerentes à prática vocal, como rotina inseparável da realidade escolar infantil, raramente se reflete acerca da mesma do ponto de vista técnico, como uma forma de expressão vocal em que se utiliza o aparelho fonador, cuja estrutura e funcionamento são quase desconhecidos. Apesar desta lacuna, o papel do canto na educação musical de crianças e jovens é bastante valorizado nas pedagogias musicais do século XX, designadamente com Orff, Kodály, Ward e Willems. Estudiosos, terapeutas e pedagogos concordam acerca da importância de cantar desde cedo, mas no que se refere ao ensino de canto, propriamente dito, as apreciações divergem.

Este é, certamente, um assunto que merece especial atenção. Será que se ensina a cantar no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)? De que forma? Estas questões colocaram-se após uma cuidada revisão de literatura integrada num projeto de Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade de Educação Musical, e refletindo acerca da forma como se tem vindo a realizar o ensino de canto em Portugal, no 1º CEB, genérico e especializado. Realizado um estudo de caso múltiplo de cariz qualitativo, foi possível concluir que, apesar de reconhecida como benéfica, a prática vocal infantil, tem vindo a ser proporcionada sem qualquer ponderação no que se refere à didática adequada às diferentes faixas etárias. Certo é que os momentos de canto são parte integrante do dia-a-dia das escolas; não obstante, o seu ensino não é ainda uma realidade generalizada no 1º CEB genérico, nem mesmo no especializado.

Palavras-chave: Prática Vocal Infantil, Ensino de Canto, 1º Ciclo do Ensino Básico

## Abstract

Although the advantages of vocal practice for children are often underlined as an inseparable part of school routine, there is hardly ever a reflection upon the technical aspects of vocal education, upon voice as a means of expression that uses the vocal apparatus, its structure and functioning remaining quite unknown. Despite this fact, the role of singing in the education of children and youth is clearly pointed out in 20th century music pedagogies, such as Orff, Kodaly, Ward and Willems. Researchers, therapists and pedagogues agree upon the importance of early singing, but opinions diverge on the specific topic of voice education.

This is clearly a subject deserving special attention. Is singing really being taught in elementary school? In what ways? These questions emerged after a careful literature review within a PhD project in Child Studies, in the specialization of Music Education (University of Minho, Braga, Portugal) and originated an empirical study about the actual implementation of voice education in the generalist and the specialized branches of music education for 1st cycle students (6-9 year olds). A qualitative multiple case study was developed and it was possible to conclude that, although recognized as beneficial, voice practice has been promoted without due consideration of adequate didactics for the students' age. Moments of singing are an integral part of schools daily routines; however, vocal education is not yet a reality in generalist, and not even in specialized 1st Cycle schools

Keywords: Children's vocal practice, Voice education, 1st Cycle of Elementary School (6-9 year olds)

## 1. CANTO, O PRIMEIRO INSTRUMENTO

Na década de sessenta, um pouco por toda a Europa, verificaram-se diversas reformas educativas impulsionadas pelos ideais de democratização do ensino, assentes em princípios de um ensino de cariz obrigatório e abrangente. Remonta também a essa altura o alargamento da oferta educativa, designadamente ao nível da educação pré-escolar e também após o período de escolaridade obrigatória.

O currículo educativo, aprovado em cada país, é um fator condicionante do sistema de ensino. Embora em Portugal, tal como noutros países, haja um currículo obrigatório de cariz nacional, o mesmo não acontece em países compostos por diversos estados; nestes casos, em que não há um currículo único, a competência legislativa recai, geralmente, nas direções das escolas. Para cada disciplina é definido um currículo para o ensino básico/primário, de acordo com a realidade de cada país; a Educação Musical não é exceção.

Durante décadas, los currículos de música de numerosos países han estado distanciados de la realidad musical de los estudiantes y han preconizado determinados estilos, músicas o teorías musicales, ignorando sus intereses y necesidades del alumnado, así como los contextos musicales en donde se desarrollaban.<sup>1</sup> (Nicolás & Kiriara, 2012, p. 380)

Segundo Nicolàs e Kiriara (2012), o papel desempenhado pelo currículo educativo é extremamente importante, enquanto elo de ligação entre teoria e prática, defendendo que o texto do legislador se mantém inofensivo, até ao momento em que é concretizado nas aulas pelo professor, momento em adquire a sua verdadeira função (p. 381). Nesta linha, diversos pedagogos musicais defenderam a aplicação/criação de uma pedagogia adequada às diferentes faixas etárias, desde a primeira infância ao ensino básico. Saliente-se a posição de Rocha (2012) que assume como

pertinente pensar sobre o que nos leva a persistir na ideia essencial de que a Música/Educação Musical deve constar dos currículos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e quais as razões que fundamentam esta nossa obstinação. ... O argumento base é que estudar/"praticar" música tem um efeito positivo na vida do indivíduo, contribuindo para a sua saúde, tanto mental como física, auxilia a cognição globalmente e, em particular, a aprendizagem da língua materna e da matemática. (pp. 63-64)

Como comprovado há décadas, por numerosos estudos que seria impossível designar, a convicção dos benefícios que a prática musical pode proporcionar a qualquer pessoa, independentemente da faixa etária em que se insira, é uma realidade. Todavia, embora se enumerem bastas vezes as vantagens inerentes à prática vocal, como rotina inseparável da realidade infantil, raramente se reflete acerca da mesma do ponto de vista técnico, como uma forma de expressão vocal em que se utiliza o aparelho fonador, cuja estrutura e funcionamento são quase desconhecidos. Segundo Aguiar (2007), "existem poucos documentos relativos ao modo como se tem vindo a praticar o Ensino de Canto, neste caso concreto, em Portugal" (p. 51), embora os momentos de canto sejam parte integrante do dia-a-dia das escolas. É elevado o número de manuais de canto, mas poucos se detêm sobre o canto nas faixas etárias infantil e juvenil. Apesar desta lacuna, o papel do canto na educação musical de crianças e jovens é bastante valorizado nas diferentes pedagogias musicais do século XX, designadamente com Carl Orff, Zoltán Kodály, Justine Ward e Edgar Willems, entre outros.

Quando nascem, todas as crianças manifestam uma propensão natural para a música e para o canto, a qual será desenvolvida, enfraquecida ou mesmo extinta, consoante a estimulação que lhes for proporcionada (Mena & González, 1992; Gordon, 2000). A criança deverá, assim, ter a possibilidade de experimentar a prática de canto a solo ou em grupo, o mais cedo possível, mas sempre de forma orientada e com especial atenção à emissão vocal e à afinação.

Não obstante, na ótica de Freire e Jardim (2007), encontram-se alguns obstáculos à aceitação destes conteúdos: se por um lado se denota desinteresse dos alunos pelas aulas de música, por outro, grande parte da sociedade insere a Educação Musical no grupo de disciplinas consideradas secundárias. As mesmas autoras defendem também que, relativamente às aulas de música, "o que gera maior

---

<sup>1</sup> Durante décadas, os currículos de música de numerosos países mantiveram-se distantes da realidade musical dos estudantes, preconizando determinados estilos, músicas ou teorias musicais e ignorando os interesses e necessidades quer dos alunos, quer dos contextos musicais onde se desenvolviam (tradução das autoras).

insatisfação é a ausência de um maior contato com instrumentos musicais” uma vez que as crianças “valorizam indiscutivelmente os instrumentos, ou melhor, a possibilidade de tocar música”.

Se para a maioria dos estudantes, cantar na escola se revela como uma atividade de grande dificuldade, as solicitações que no dia-a-dia lhes são apresentadas, designadamente a televisão, o cinema, os jogos de *playstation* e o acesso à internet, contribuem para atenuar a vontade e o prazer de cantar.

Ana Leonor Pereira (2009) sustenta que cantar é um ato natural que não necessita de ser ensinado; contudo, embora a produção do som seja inata, a consciência desse gesto já o não é (p. 33). São necessárias algumas noções acerca do modo ideal de funcionamento do aparelho vocal, para que a criança consiga interiorizar as diferenças entre a voz falada e o canto expressivo, podendo assimilar o correto mecanismo da voz cantada, realizado, geralmente, de modo inconsciente.

Maria Pilar Escudero, investigadora com grande experiência ao nível da educação vocal e pedagogia musical, refere que

el niño, al comenzar sus estudios y tener que aprender a leer, recitar, cantar, hablar y dar las lecciones en voz alta, su voz va adquiriendo el carácter profesional sin darse cuenta, por lo tanto, hay que dar mucha importancia a la educación respiratoria y vocal, ya que esta omisión en la que ha incurrido siempre, puede haber sido o ser causa de atraso pedagógico y una falta de aprovechamiento escolar<sup>2</sup>. (Escudero, 1987, p. 6)

À medida que a criança cresce, a sua voz vai-se desenvolvendo e a utilização do aparelho vocal fica marcada pelos hábitos adquiridos em idade infantil. Giga (2008) sustenta que “é na infância que devemos começar a construir a nossa voz” (p. 30) mas alerta para o facto de que “as crianças cantam cada vez menos e sem qualquer preparação” (p. 69). Em pequenas, recorrem à voz cantada espontaneamente, sem se preocuparem, ou mesmo perceberem, se estão a fazer uma boa ou má utilização da mesma.

A generalidade das pessoas não recebeu qualquer tipo de formação vocal e não sabe usar a sua voz corretamente. Na idade adulta, manifestam-se os desgastes vocais, consequência, nalguns casos, de uma má utilização continuada do aparelho fonador. Esta é uma situação verdadeiramente preocupante, uma vez que os modelos vocais, e certamente desadequados, que as crianças irão ter, serão os adultos com quem convivem, na sua maioria sem formação e conhecimentos nesta área. “Si el niño tiene modelos vocales apropiados, su imitación le permitirá conseguir un canto brillante y expresivo, un desarrollo armonioso del aparato respiratorio y un estado anímico de confianza y apertura”<sup>3</sup> (Hernández-Vázquez, 2010, p. 1).

Resultantes do frequente uso incorreto do mecanismo fonador e respiratório, são muitos os relatos de situações inerentes a uma emissão vocal desadequada de crianças em idade escolar, quer ao nível do canto, quer ao nível da própria fala. Bustarret e Gainza, (citados por Giga, 2005, p. 97), alertam para o facto de as crianças, por vezes, apresentarem rouquidão, falarem numa tessitura mais grave do que o normal e gritarem em vez de falar ou cantar. Tendo como implícita a posição de Aguiar e Vieira (2011) ao afirmarem que “as vozes infantis necessitam ser orientadas com vista ao seu aperfeiçoamento, devendo ser trabalhadas independentemente das aparentes capacidades vocais dos alunos” (p. 354), seria essencial uma ação conjunta entre escola e família, enquanto responsáveis pela educação vocal dos mais novos.

Sendo este o instrumento que todo o indivíduo possui e do qual pode usufruir, e constituindo um meio privilegiado de expressão e comunicação, não seria de todo aceitável uma educação musical sem o recurso à atividade vocal.

A criança de seis anos já realizou uma evolução considerável ao nível do desenvolvimento musical: a sua capacidade vocal está já bastante ampliada no que se refere aos aspetos tonal, rítmico e de afinação, e já consegue emitir um som claro e agradável. Gosta de cantar, sobretudo canções pequenas e simples que envolvam atividade motora. Possui uma voz estabilizada e se por vezes não consegue cantar, o problema poderá situar-se também ao nível da voz falada. A canção infantil permite-lhe desenvolver o sentido melódico e rítmico, bem como a sua noção de espaço, a

<sup>2</sup> Quando a criança inicia a escola e começa a aprender a ler, recitar, cantar, falar e ter as lições em voz alta, a sua voz, sem se dar conta, começa a adquirir a sua natureza prática, pelo que se deve dar muita importância à educação respiratória e vocal. A ausência de preocupação com estas matérias, que se tem verificado desde sempre, pode ser, ou ter sido, motivo de atraso pedagógico e de falta de aproveitamento escolar (tradução das autoras).

<sup>3</sup> Se a criança tem modelos vocais apropriados, a sua imitação vai permitir executar um canto brilhante e expressivo, um desenvolvimento harmonioso do sistema respiratório e clima de confiança e abertura (tradução das autoras).

coordenação motora e a articulação do seu mundo interior com a realidade circundante. (Aguiar, 2014, p. 137)

Não obstante, canta-se cada vez menos nas escolas, e os momentos proporcionados para essa prática vão diminuindo à medida que aumenta a idade da criança; “cantar pasa de ser una actividad lúdica y atrayente en los niveles inferiores de la enseñanza, a ser considerada como una práctica poco divertida en los últimos cursos de educación primaria”<sup>4</sup> (Cámara Izagirre, 2004, p. 1). Caberá aos educadores e aos professores alterar estes hábitos, proporcionando atividades que promovam o canto e incentivando boas práticas desde os primeiros anos de escolaridade.

## 2. O TRABALHO VOCAL NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

São diversos os estudos em que investigadores, médicos e pedagogos referem a importância de cantar desde cedo, mas quanto ao ensino do canto, propriamente dito, as opiniões divergem. Com base em estudos efetuados, Tafuri (2003) assegura que da mesma forma que

todas as crianças nascem com a dotação genética suficiente para aprender a falar de maneira correcta, segundo as especificidades da própria língua materna, ... todas as crianças nascem com a dotação genética suficiente para aprender a cantar de maneira correcta, segundo as especificidades da própria cultura musical. (pp. 21,22)

Kenneth Phillips (1992, p. 568) faz um apanhado de diferentes opiniões de especialistas na área da medicina vocal, averiguando se o estudo de canto deve ser iniciado em idade infantil. Brodnitz sustenta que o trabalho vocal só deve ser iniciado a partir do momento em que as cordas vocais estejam integralmente adaptadas às alterações próprias da puberdade. Por outro lado, Sataloff e Spiegel acreditam ser possível trabalhar vozes brancas, desde que se evitem abusos vocais, e se dê especial atenção ao desenvolvimento fisiológico das cordas vocais e da musculatura interveniente no processo de fonação.

A idade em que se deve iniciar o estudo de canto sempre foi alvo de polémica, particularmente no que se refere a crianças ou adolescentes, devido ao receio de causar lesões às cordas vocais ainda em formação. Todavia, investigações mais aprofundadas não demonstram quaisquer evidências de que o trabalho vocal em crianças seja prejudicial para as mesmas. Neste âmbito, em novembro de 2002, a *American Academy of Teachers of Singing*<sup>5</sup> publicou uma declaração sobre o ensino de canto a crianças, onde refere: “the Academy now recognizes that there are benefits to teaching children to sing”<sup>6</sup> (*American Academy of Teachers of Singing*, 2002, p. 1). A mesma declaração ressalva que o ensino de canto deve ser exclusivo de professores habilitados, que saibam como e o que ensinar às crianças, que possuam o conhecimento básico da anatomia e fisiologia vocal infantil, a par de conhecimentos pedagógicos e de psicologia infantil, e que utilizem técnicas e repertório adequados.

In summary, singing is a natural and spontaneous activity for a majority of children. The **American Academy of Teachers of Singing** supports and encourages the teaching of children to sing. As in other activities in which youngsters are involved, singing can be accomplished on many levels from recreational to professional. At all levels, however, there should be qualified instructors willing and able to help young singers on their musical journeys.<sup>7</sup> (*American Academy of Teachers of Singing*, 2002, p. 2)

Durante a idade infantil, rapazes e raparigas mantêm características idênticas a nível vocal. Ao chegar a fase da puberdade, a laringe cresce e as cordas vocais alargam, desenvolve-se a voz adulta e manifestam-se as alterações vocais consoante o género. Esta modificação é mais visível nos rapazes, dado que o crescimento das suas cordas vocais é consideravelmente maior que o crescimento das cordas vocais femininas. Cientes desta realidade, alguns especialistas defendem ser benéfico que se verifique uma paragem na prática vocal dos adolescentes do sexo masculino, durante o período da

<sup>4</sup> Cantar passa de uma atividade divertida e atraente nos primeiros anos de ensino, para ser considerada uma prática enfadonha, nos últimos anos do ensino primário (tradução das autoras).

<sup>5</sup> Academia Americana de Professores de Canto.

<sup>6</sup> A Academia agora reconhece que há benefícios para o ensino de Canto a crianças (tradução das autoras).

<sup>7</sup> Em resumo, o canto é uma atividade natural e espontânea para a maioria das crianças. A **Academia Americana de Professores de Canto** defende e incentiva o ensino de Canto a crianças. Como noutras atividades em que os jovens estão envolvidos, o Canto pode ser executado em níveis diversificados, desde o mero ato recreativo até ao de cariz mais profissional. No entanto, em cada uma destas etapas, deve haver professores qualificados, dispostos e capazes de ajudar os jovens cantores nas suas viagens musicais (tradução das autoras).

mudança de voz (Giga, 2004, p. 70). Por seu turno, Lorente (1980) afirma de forma categórica que “los gritos del niño en sus juegos son más perjudiciales para su voz que el canto<sup>8</sup>” (p. 87).

Na grande maioria dos casos, os danos causados às vozes em idade infantil são consequentes da sua má orientação vocal e não devidos ao facto de estas cantarem ou não. Cada voz é única, com características próprias, e vai sofrendo alterações até atingir a plena maturidade; ao longo destas etapas, as crianças devem ser orientadas para desenvolver o seu potencial, evitando imitar as vozes dos adultos que as ensinam, por se tratar de vozes muito mais complexas, que em nada se assemelham às suas.

Com o passar dos anos, o processo natural de envelhecimento conduz o indivíduo a inevitáveis fases de modificação da anatomia e fisiologia vocal. De acordo com Welch (2003), “estas mudanças na voz estarão, provavelmente ligadas a (afectadas por/tendo efeito em) correspondentes mudanças sociais e culturais, dentro da família, grupo social e comunidade em geral” (p. 8).

Fases do desenvolvimento vocal ao longo da vida						
1ª Infância	2ª Infância	Puberdade	Adolescência	Adulto jovem	Adulto	Sénior
0-3 anos	3-10 anos	8-14 anos	12-16 anos	15-30/40 anos	40-60 anos	60-80 + anos

Tabela 1 - Fases do desenvolvimento vocal ao longo da vida segundo Graham Welch (2003, p. 8).

Refletindo acerca dos dados da *Tabela 1*, verifica-se alguma flexibilidade na indicação das idades relativas a cada fase do desenvolvimento vocal, observando-se até alguma coincidência das mesmas, devido ao facto de cada sujeito passar pelas diferentes fases consoante o seu sexo e o seu grau de maturidade: evidência relevante na transição da *2ª infância* para a *puberdade* e desta para a *adolescência*.

Cada uma destas mudanças anatómicas motiva correspondentes mudanças acústicas no ‘carácter da voz’. Consequentemente, a identidade vocal (tanto a auto-identidade como o modo como a voz soa aos outros) sofrerá alterações relativas. Cada nova fase poderá requerer um período de adaptação, particularmente nas transições entre a infância e a adolescência e ao longo da idade adulta. (Welch, 2003, p. 8)

Welch (2011) argumenta que os benefícios que se obtêm com a prática do canto atestam que se trata de uma atividade de características eminentemente positivas, contribuindo para o bem-estar físico, mental e social do indivíduo. Cantar permite aos jovens unir-se para criar algo especial em termos artísticos, desenvolvendo as suas capacidades, independentemente da sua idade ou formação, promovendo a inclusão social; envolvendo sempre as emoções de cada um, aumenta a autoconfiança e promove a autoestima. (p. 2)

Adolescence is one of the most important periods in our lifelong voice development. It marks a time of physical and psychological change that bridges childhood into adulthood. Various research studies over the past thirty years have demonstrated that the physical maturation of the adolescent voice mechanism produces a systematic change in both male and female singing voices. Nevertheless, with appropriate teaching and repertoire selection, it is possible for all young people to continue to sing throughout this period.<sup>9</sup> (Welch, 2011, p. 1)

A escolha do repertório a trabalhar com adolescentes assume grande importância: se por um lado se pretende cativar os jovens com peças do seu agrado, por outro lado constata-se que a maioria das peças é inapropriada para quem se encontra no período da mudança da voz. Nesta linha, Cooksey e Welch, (citados por Welch, 2003, p. 13), assumem que é possível continuar a cantar, com qualidade e com pouco esforço, desde que o currículo seja adequado.

<sup>8</sup> Os gritos da criança nos seus jogos são mais prejudiciais para a voz do que o Canto (tradução das autoras).

<sup>9</sup> A adolescência é um dos períodos mais importantes no desenvolvimento da voz ao longo da vida. Marca um momento de mudança física e psicológica que faz a ponte entre a infância e a idade adulta. Vários estudos, ao longo dos últimos trinta anos, demonstraram que a maturação física do mecanismo de voz adolescente produz uma mudança sistemática nas vozes cantadas de ambos os sexos. No entanto, com um ensino apropriado e seleção de repertório adequada, é possível, para todos os jovens, continuar a cantar durante este período (tradução das autoras).

No caso das vozes femininas as mudanças são pouco perceptíveis, mas o mesmo não acontece relativamente às vozes masculinas. Segundo Long (1997), o período de amadurecimento da voz do jovem adolescente causa alguma inquietação: para a maioria dos rapazes as alterações começam aos 12, 13 anos de idade; entre os 13 e os 14 anos, a sua voz torna-se bastante instável, começando a normalizar, de forma progressiva, entre os 15 e os 18 anos (p. 140). Esta fase de mutabilidade da voz, nos jovens do sexo masculino, traz consigo sentimentos de insegurança, de vergonha da própria voz e de falta de autoestima, o que contribui para a rejeição de qualquer proposta que envolva cantar. Heywood e Beynon (2007) apontam como um dos motivos para a ausência de interesse pelo canto algo que designam por “*feminisation of singing*. It is uncertain as to how this understanding of singing as a feminine art came to be, although it is likely due to the notion of the fine arts as traditionally being suited to feminine culture”<sup>10</sup> (p. 109).

Apesar de todas os trabalhos publicados, a noção de que os rapazes não devem cantar durante a mudança da voz tem raízes profundas na própria sociedade. Recuando à transição do século XIX para o século XX, recorda-se a publicação de George Martin *The Art of Training Choir Boys*.<sup>11</sup> Neste manual, no ponto 112 do capítulo XI, intitulado *The breaking of the boy's voice*,<sup>12</sup> pode ler-se:

Some choirmasters retain a boy in the choir after the voice is broken. *This should never be done*. It is likely to injure the vocal tone for ever after. Many otherwise fair musicians have been deprived of vocal power by this reprehensible practice. A boy whose voice is changed or broken, ought no more to be allowed to sing than a man with a fractured limb ought to be permitted to walk or use it. There is no doubt that many valuable voices are lost through overstraining their powers at the period of the break. The custom of retaining boys in the choir after the change has commenced, although it has some scientific defenders, it is to be deplored.<sup>13</sup> (Martin, s/d, p. 21)

Mais de um século passado, esta convicção permanece não só na perspetiva de algumas pessoas, mas também, e o mais surpreendente, em algumas estruturas ligadas ao ensino. Tafuri (2003) refere o já mencionado Graham Welch, autor incontornável de um sem número de estudos acerca do canto, o qual defende que a capacidade de cantar consiste num percurso que pode se alterado, “que tem os seus ritmos de desenvolvimento, os seus erros e conquistas, até chegar a uma condição estável, como acontece noutras capacidades, por exemplo, a de falar, a de caminhar etc.” (p. 32). Assim também as vozes masculinas.

Situando o seu pensamento nesta mesma linha, Ries (2005, p. 266) refere como essenciais o pensamento crítico, a consciencialização e a educação, para que o professor consiga ajudar os jovens cantores a desenvolver plenamente o seu potencial individual.

Este é, seguramente, um problema que exige reflexão por parte da comunidade educativa. Giga (2004) sustenta que “o desconhecimento de que é possível ajudar a criança a construir, progressivamente, a sua voz cantada antes da puberdade, tem levado a descurar este aspeto importantíssimo da educação vocal infantil” (p. 1). De acordo com a investigadora, a educação vocal deve começar a fazer parte dos currículos escolares, sem descurar a necessidade de criação de um suporte de apoio à prática pedagógica dos professores de educação musical, repensando também formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º CEB.

Não obstante, se ainda não há consenso acerca de quando começar a ensinar canto, como poderão elaborar-se programas coerentes acerca do como e o que ensinar? Como poderá ser reconhecido no currículo escolar um ensino (de canto) que não é ainda aceite por todos? Apesar de reconhecido como benéfico pela sociedade, o ensino de música é, por vezes, abandonado por requerer disciplina e estudo; antevê-se, assim, uma receção desfavorável a um ensino (de canto) que, ainda hoje, se acredita ser prejudicial aos alunos.

<sup>10</sup> *Feminização do Canto*. Não se sabe de onde partiu a ideia de que cantar é uma arte feminina; terá sido, provavelmente, devido à noção de que, tradicionalmente, as belas-artes são adequadas à cultura feminina (tradução das autoras).

<sup>11</sup> *A Arte de Formação dos Meninos de Coro* (tradução das autoras).

<sup>12</sup> *A quebra vocal dos rapazes* (tradução das autoras).

<sup>13</sup> Alguns maestros de coro retêm um rapaz no coro depois da sua quebra vocal. *Isto nunca deve ser feito*. Pode prejudicar o som vocal para sempre. Muitos músicos foram privados do seu poder vocal por causa desta prática condenável. Da mesma forma que não se deixa andar um homem com um membro fraturado, também um menino cuja voz é alterada ou danificada não deveria ser autorizado a cantar. Não há dúvida de que muitas vozes valiosas são perdidas por um esforço em excesso das suas capacidades no período da rutura vocal. O costume de manter os rapazes no coro após a mudança já começou, embora tenha alguns defensores científicos, é de lamentar (tradução das autoras).

### 3. DEFINIÇÃO DE FRONTEIRAS TÉCNICAS E DIDÁTICAS NO ENSINO DO CANTO

Ao longo da educação básica, genérica e especializada, através de desafios criativos, crianças e jovens devem ter a possibilidade de experienciar situações e aprendizagens diversas, que contribuam para o seu desenvolvimento estético e musical. De acordo com Gois e Oliveira (2010, p. 544), o contacto com a música, baseado no canto em grupo, possibilita a interação das crianças de forma descontraída, proporcionando o alargamento do seu universo cultural. Maria Pilar Escudero, por sua vez, subscreve a relevância de cantar em conjunto, no processo de desenvolvimento infantil, afirmando que

otra actividad necesaria dentro de la vida escolar es la **agrupación coral**, ya que la voz tiene gran importancia como instrumento humano.

El alumno integrante de estas agrupaciones, se siente estimulado y conducido por sus compañeros. Aprende a escuchar y a escucharse, y su espíritu está en constante atención<sup>14</sup>. (Escudero, 1984, p. 6)

Na maior parte dos casos, as crianças que têm a possibilidade de pertencer a um coro na faixa etária do 1º CEB (dos 6 aos 10 anos), apenas contactaram brevemente com a música no ensino pré-escolar. É de todo o interesse proporcionar-se um ambiente agradável em que, aos poucos, a criança consiga descontraí-la e desinibir. Nem sempre é fácil obter resposta favorável ao pedido de cantar uma canção, pois o receio de falhar e de se expor perante os companheiros condiciona a intervenção da criança. Convém reter que

as crianças que fazem parte do coral não são selecionadas a partir de testes de habilidade musical (...) Mais importante do que o quanto cantam ou o quanto são afinadas é o quanto poderão realizar através da atividade coral (...) As competências musicais necessárias vão sendo adquiridas à medida que a criança vai participando da atividade. O aprender vem associado ao fazer. (Soares, 2006, p. 26)

Se o professor pretende iniciar o trabalho vocal com os alunos tem de conhecer as suas vozes. Idaete Giga (2008) afirma que “no processo educativo é a própria criança que descobre a sua ‘voz que canta’ e a vai construindo, pouco a pouco, com a ajuda do professor” (p. 74), posição partilhada por Castarède (1988) ao garantir que “cada pessoa tem uma voz, a sua voz; o professor só pode ajudá-la a encontrar essa voz” (p. 113). Uma vez que o modelo ideal para a voz infantil é a própria voz infantil, desde que saudável e bem formada, é essencial que a criança consiga compreender a diferença entre a voz falada e a voz cantada, e entre uma boa e uma má emissão vocal. Conquanto a audição interior do aluno seja fundamental, para que tal aconteça, a orientação do professor é imprescindível.

Conforme foi já referenciado ao nível do ensino individualizado de canto, o repertório a interpretar pelo coro também não deve ser escolhido ao acaso, devendo ter em conta a tessitura própria da voz infantil. Com o fácil acesso a qualquer género musical, as crianças podem e devem escutar diferentes estilos de música, desde que, relativamente à execução, prevaleça a necessidade de as obras se adequarem ao seu registo vocal. Destaca-se o papel do professor, na medida em que as vozes infantis são extraordinariamente moldáveis e uma má orientação nestas idades poderá favorecer o aparecimento de vícios duradouros ou malefícios futuros; torna-se premente apostar na formação de profissionais habilitados e aptos para orientar e acompanhar a evolução vocal da criança.

O estudo da técnica vocal é fundamental para uma emissão da voz cantada com boa qualidade e sem prejuízo para quem a produz. Esta ideia deve nortear os profissionais que trabalham com educação musical coral em quaisquer níveis de atuação, quer em corais infantis, infanto-juvenis, adultos ou de terceira idade. (Fucci-Amato, 2007, p. 85)

Cantar é, sem dúvida, um ato individual, dependente apenas de uma decisão para que o som seja produzido; todavia, a prática do canto em conjunto, é uma das mais antigas formas de socialização, contribuindo para o surgir de novas competências como saber conviver e saber ser em comunidade. De acordo com Alberto Sousa (2003), “quando há de facto senso colectivo e laços afectivos e funcionais entre os membros de um grupo, pode sentir-se, através da acção, o ultrapassar-se a si próprio de cada um, para se tentar atingir o objectivo comum” (p. 226). Numa mesma ótica, mas de forma, talvez, um pouco redutora, Paulo Vicente (2009) afirma que “o canto coral tem como meta a socialização do aluno,

<sup>14</sup> Outra atividade necessária dentro da vida escolar é o **grupo coral**, já que a voz tem grande importância como instrumento humano. O aluno que integra estes grupos sente-se estimulado e conduzido pelos seus companheiros. Aprende a escutar e a escutar-se e mantém-se em estado de atenção permanente (tradução das autoras).



incentivando-o a ter uma consciência coletiva, na qual o “eu” passa a ser “nós” e o singular passa a ser o coletivo, unindo-os em torno de um mesmo ideal” (p. 71).

São inúmeros os autores que sustentam que o canto em grupo constitui um fator de motivação, integração e aperfeiçoamento de diversas aptidões; embora o interesse possa ter sido desencadeado pela vontade de cantar ou pelo gosto de determinado repertório, a participação em atividades de canto proporciona o envolvimento dos alunos e a união do grupo, (Cámara Izagirre, 2008, p. 115). Os coralistas (cantores) desenvolvem ainda as suas capacidades vocais (e musicais), adquirindo novos conhecimentos que virão desenvolver a sua consciência estética e a sua riqueza cultural (atividade educativa-musical), estimulando a sua dimensão social, interpessoal e comunitária (integração num grupo) a par da sua dimensão pessoal, mais humana (enquanto ser individual) (Vertamatti, 2007; Pereira & Vasconcelos, 2007; Hernández-Vázquez, 2010).

Segundo Flávia Cruvinel (2005) o ensino em grupo promove “a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso-crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança” (p. 80). A autora relembra ainda que no grupo que canta em conjunto não há diferenças, não há desigualdades económicas ou raciais: “por meio da música, naquele momento, todos tinham o seu momento de igualdade, vivenciando a humanidade pouco exercida.” (p. 244).

O ensino coletivo de um instrumento musical poderá ser mais aliciante para as crianças do que o ensino individualizado; não obstante, embora se trate de uma aprendizagem e de uma realização conjunta, é a própria criança que se motiva na sua unicidade, contribuindo pessoalmente para os resultados do grupo. Definidas fronteiras técnicas e didáticas, apraz referir que a criação de coros infantis nas escolas de ensino genérico ou de ensino especializado é uma possibilidade em aberto: enquanto proposta musical, abarcando conteúdos relativos ao ensino vocal/coral, e como proposta social, fomentando o trabalho em grupo, independentemente de classes, condição socioeconómica ou aptidão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. C. (2007). *O Ensino de Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aguiar, M. C. (2014). *O ensino de Canto no 1º Ciclo do Ensino Básico, nos ramos genérico e vocacional. Um estudo de caso múltiplo*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Aguiar, M. C., & Vieira, M. H. (2011). Ensinar canções ou ensinar a cantar. O papel do coro infantil na educação musical das crianças portuguesas. *International Conference on New Horizons in Education*, (pp. 351-358). Guarda.
- American Academy of Teachers of Singing. (November de 2002). *American Academy of Teachers of Singing*. Obtido em maio de 2012, de <http://www.americanacademyofteachersofsinging.org/assets/articles/TeachingChildren.pdf>
- Beineke, V., & Freitas, S. P. (2007). *XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007*. Campo Grande-MS. Obtido em maio de 2012, de ABEM Associação Brasileira de Educação Musical: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_c/Cancao%20infantil%20e%20educacao%20musical\\_Viviane%20Beineke.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_c/Cancao%20infantil%20e%20educacao%20musical_Viviane%20Beineke.pdf)
- Cámara Izagirre, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, nº 017, pp. 75-84.
- Cámara Izagirre, A. (2008). Actividades de canto en la educación primaria: posicionamento del alumnado de tecer ciclo y del profesorado de música. *Revista de Psicodidáctica*, 13, nº 2, pp. 113-116.
- Castarède, M.-F. (1988). *A voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.
- Escudero, M. P. (1984). *Metodología musical II*. Madrid: Ediciones Anaysa S.A.
- Escudero, M. P. (1987). *Educación de la voz 2º*. Madrid: Real Musical.
- Freire, V., & Jardim, H. (2007). Analisando aulas de música no ensino básico: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino. *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007*. Campo

- Grande-MS. Obtido em maio de 2012, de ABEM Associação Brasileira de Educação Musical: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_a/Analizando%20aulas%20de%20m%C3%BAasicas%20no%20ensino%20basico%20Vanda%20Freire%20e%20%80%A6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/Analizando%20aulas%20de%20m%C3%BAasicas%20no%20ensino%20basico%20Vanda%20Freire%20e%20%80%A6.pdf)
- Fucci-Amato, R. (junho de 2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus*, 13 (1), pp. 75-96.
- Giga, I. G. (2004). A educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, pp. 69-80.
- Giga, I. G. (2005). *Efeitos da pedagogia musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutorado). Évora: Universidade de Évora.
- Giga, I. G. (janeiro a junho de 2008). Efeitos da Pedagogia Musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 130, pp. 29-39.
- Gois, M. P., & Oliveira, A. P. (2010). Canto coletivo: brincando e cantando - uma proposta de educação musical. *Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e III Encontro Goiano de Educação Musical*, (pp. 543-550). Goiânia-Goiás.
- Gordon, E. (2000). Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hernández-Vázquez, M. D. (25 de abril de 2010). El canto en las escuelas infantiles de la comunidad de Madrid: un recurso poco utilizado en la educación integral del niño. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, nº 52/4, pp. 1-12.
- Heywood, A.-L., & Beynon, C. (2007). Finding a voice: why boys (don't) sing. *The Phenomenon of Singing International Symposium VI*, pp. 108-123.
- Long, V. (1997). Choral arranging for the adolescent voice: selecting and adapting indigenous music into the curriculum. *The Phenomenon of Singing International Symposium I*, pp. 138-144.
- Lorente, R. (1980). *Expresion musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Martin, G. C. (s/d). *The art of training choir boys*. London: Novello, Ewer and CO.
- Mena, O. A., & González, A. M. (1992). Educação musical. Manual para el professorado. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Nicolás, G. V., & Kirihiro, A. (janeiro-abril de 2012). Educación musical en Japón y en España: análisis del curriculum para educación primaria. *Profesorado - Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16, nº 1, pp. 379-390.
- Pereira, A. L. (janeiro a junho de 2009). A voz cantada infantil: pedagogia e didática. *Revista de Educação Musical*, 132, pp. 33-45.
- Pereira, É., & Vasconcelos, M. (2007). O processo de socialização no canto coral. Um estudo sobre as dimensões pessoal, ineterpessoal e comunitária. *Música Hodie*, 7 (1), pp. 99-120.
- Phillips, K. H. (1992). Research on the teaching of singing. Em R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning. A project of the music educators national conference* (pp. 568-576). New York: Schirmer.
- Ries, A. (2005). The child voice as social construct. *The Phenomenon of Singing International Symposium V*, pp. 257-267.
- Rocha, A. (janeiro-dezembro de 2012). Reflexões sobre "os porquês" da educação musical nos currículos escolares: a música aprende-se com música. *Revista de Educação Musical*, nº138, pp. 63-66.
- Rutkowski, J. (1997). The nature of children's singing voices: characteristics and assessment. *The Phenomenon of Singing International Symposium I*, pp. 201-209.
- Soares, G. D. (2006). *Coro infantil: uma proposta ecológica*. Vitória: BIOS.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação, 1º volume - bases pedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tafari, J. (2003). Imitações cantadas por crianças de 2 a 3 anos. *Música, Psicologia e Educação*, 5, pp. 21-33.
- Vertamatti, L. R. (2007). *Ampliando o repertório do coro infante-juvenil. Um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo-SP: Editora UNESP.
- Vicente, P. S. (2009). Coral infante-juvenil - A música e o canto-orfeônico. *Revista Educação*, 4 (1), pp. 69-75.
- Welch, G. (2003). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Música, Psicologia e Educação*, 5, pp. 5-20.
- Welch, G. (setembro de 2011). *The Cathedral School Llandaff*. Obtido em outubro de 2013, de <http://www.cathedral-school.co.uk/choirs-and-singing.html>

# AS QUESTÕES AULA NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Helena Campos<sup>1,2</sup>, Tânia Ferreira<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD  
(PORTUGAL), hcampos@utad.pt; taniadaniela\_16@hotmail.com,

<sup>2</sup> CIDTFF - Research Centre of Didactics and Technology in Education of Trainers  
(LabDCT of UTAD)

## Resumo

O pensamento crítico, juntamente com a tomada de decisão e resolução de problemas, procura desenvolver a autonomia dos alunos, o seu raciocínio crítico e as competências essenciais para o sucesso nas suas aprendizagens, ao longo do processo educativo, assim como, nos múltiplos e complexos desafios que vão enfrentar durante a sua vida.

A questão aula apresenta um carácter fundamental no incentivo ao raciocínio dos alunos na aquisição de atitudes autónomas, contribuindo para a sua formação como indivíduos responsáveis e colaborativos. Integrada em contexto de resolução de problemas prepara os alunos para a aquisição de novas competências e novos conhecimentos, fulcrais e necessários, para colmatar os obstáculos que surgirão no decurso da sua vida. Desta forma, os alunos desenvolvem um espírito crítico que os alerta para a inovação e para a mudança.

No presente trabalho partilhamos uma experiência de ensino realizada numa turma de Matemática, com 23 alunos do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na qual se implementaram três questões aula.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e interpretativa, recorrendo ao *design* de estudo de caso. No processamento dos dados, relativos à análise das respostas às questões aula, usou-se a análise de conteúdo, formulando categorias de análise *a posteriori*, apresentando exemplos elucidativos de cada uma das categorias.

O estudo comparativo entre os resultados as questões aula, revelou que a implementação do questionamento entre as questões aula, permitiu aos alunos apresentarem uma evolução positiva na sua capacidade de interpretação, análise e reflexão críticas.

Palavras-chave: pensamento crítico, resolução de problemas, argumentação, questão aula, reflexão.

## Abstrat

Critical thinking, associated with decision making and problem solving, develops the autonomy of the students, their critical reasoning and essential skills for success in their learning throughout the educational process, as well as, it helps them in the multiple and complex challenges they will face during their lifetime.

The end of lesson task is fundamental to encourage students' thinking in the acquisition of independent attitudes, contributing to their training as responsible and collaborative individuals. Integrated in problem solving context prepares students to acquire new skills and knowledge, which are central and necessary to overcome the obstacles that will arise in the course of their life. Thus, students develop a critical spirit that can lead them to innovation and change.

In this work we share a teaching experience carried out in a math class with 23 students of the 5th grade from the 2nd cycle of basic education, in which was implemented three end of lesson tasks.

The methodology was qualitative and interpretative, using the case study design. In data processing related to the analysis of the end of lesson tasks, we used content analysis, and we present examples that represent each category.

The comparative study of the results of the end of lesson tasks revealed that the implementation of questioning between this tasks, allowed the students to improve their ability to interpret, as well as, their critical analysis and reflection.

Keywords: critical thinking, problem solving, argumentation, end of lesson task, reflection.

## 1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico em contexto educativo, recorreu-se ao questionamento com o objetivo de construir questões promotoras do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Deste modo, ao utilizarem o pensamento crítico, os alunos, usam uma ferramenta essencial para procurar as melhores estratégias e soluções para atingirem determinados objetivos, com a máxima perfeição, atingindo, assim, refletidamente o conhecimento (Saiz, 2015). Ennis (1985) associa, ainda, o pensamento crítico, a uma atividade prática reflexiva e ponderada, uma vez que constitui “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir aquilo em que acreditar ou fazer” (p. 45). De modo a completar esta definição, Brookfield (2012) e Paul e Elder (2005) descrevem o pensamento crítico como um processo utilizado para descobrir e verificar pressupostos e elaborar resoluções, fundamentadas, para problemas complexos, analisando e avaliando o pensamento para o melhorar.

Tendo em conta que a resolução de problemas constitui uma capacidade cognitiva superior, procura-se utilizar instrumentos com características diferentes e formatos diferentes, isto é, questões cujos propósitos sejam valorizar e avaliar a leitura dos enunciados dos problemas e a sua interpretação, de modo obter respostas alargadas, nas quais os alunos, exponham as suas opiniões, pontos de vista e argumentos que os sustentem. Neste sentido, pretende-se através do questionamento em contexto de sala de aula, incrementar o rendimento escolar dos alunos, potenciando determinadas capacidades como a compreensão, o raciocínio e a criatividade, fundamentais para uma boa aprendizagem (Polya, 1977).

Uma vez que, a formulação de respostas válidas e fundamentadas consiste num dos desafios mais importantes em contexto educativo, recorreu-se à questão aula, como um instrumento potenciador do pensamento crítico nos alunos. Esta ferramenta de avaliação é proposta em contexto de sala de aula, no início ou no fim, com a duração máxima de 20 minutos.

A questão aula representa um papel fundamental no incentivo ao raciocínio matemático, ao pensamento crítico dos alunos e à aquisição de atitudes autónomas, ajudando, assim, à obtenção de novas habilidades e conhecimentos e à formação de indivíduos responsáveis e colaborativos (Fernandes, 2011).

Apresenta-se, neste trabalho, um estudo de caso de natureza qualitativa e interpretativa, implementado no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que contou com a participação dos 23 alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade, que consistiu na análise dos resultados obtidos na concretização de três questões aula. O presente estudo consistiu em caracterizar as estratégias e conhecimentos que os alunos participantes mobilizavam, assim como, as capacidades de interpretação, reflexão e análise que utilizaram para resolver as questões aula.

Neste artigo, primeiramente, contextualiza-se teoricamente os conceitos de pensamento crítico e questionamento em educação, após o que se descreve a metodologia desenvolvida e se apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim, descrevem-se as limitações deste trabalho e lançam-se alguns desafios para trabalhos futuros.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Pensamento Crítico

O conceito de pensamento crítico surge na Grécia Antiga, na qual o diálogo, no ensino, associado à importância do raciocínio indutivo, foram enfatizados pelo modelo socrático do questionamento (Arendes, 1995). Centrando-se na necessidade de pensar com clareza e certeza, o *Questionamento Socrático*, demonstrou ser uma das estratégias mais impulsionadoras do pensamento crítico no ensino (Serra, 2006).

O pensamento crítico caracteriza-se como uma atitude e um conjunto de aptidões de aplicação lógica em contextos de resolução de problemas, permitindo a composição de um estudo lógico de fenómenos orientados para a solução. Para complementar, acrescenta-se que a identificação e análise de pressupostos verdadeiros são essenciais para os pensadores críticos revelarem a sua curiosidade e ceticismo, motivando-os a descobrir as contradições que facilitam soluções (Ennis, 2011). Considera-se como pensador crítico ideal, aquele que adquiriu as capacidades de clarificar, de indagar e de avaliar bem uma situação, para poder intervir sabiamente, fazer conjeturas e chegar a uma conclusão, de uma forma rápida, sensível e com competência cognitiva (Ennis, 2011).

Alguns especialistas consideram que para desenvolver o pensamento crítico de forma eficiente, na sala de aula, é necessário a intervenção de componentes como a metacognição e a motivação, para além de possuir um conjunto de competências (Ennis, 1996; Magno, 2010; Rivas, & Saiz, 2013). Articulando capacidades do pensamento crítico, como o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisão, com o auxílio de outros componentes como, a motivação e a metacognição, o aluno consegue manusear estas capacidades com interesse, dirigindo, organizando e planificando as suas capacidades de forma mais assertiva (Olivares, Saiz, & Rivas, 2013).

A matemática revela-se essencial para a construção de conhecimentos úteis, significativos e funcionais, transformando-se num instrumento para ajudar os alunos a compreenderem e a tomarem consciência dos problemas do quotidiano. Tal pode ocorrer no ensino da Matemática através da resolução de problemas, atividade fundamental, uma vez que permite aos alunos entrar em contacto com situações complexas. Nesse contexto, lidam com obstáculos, tomam decisões, enfrentam desafios, despertando o seu interesse para pesquisar e adquirir novos conhecimentos (Aizikovitsh, & Amit, 2010). A resolução de problemas convida, os alunos, a lidarem com novas situações, a responder a questões para as quais não existem respostas rápidas ou mecânicas, a pensar e a elaborar estratégias, a construir perguntas, a usar os seus conhecimentos e capacidades a problemas diferentes (Corts, & Vega, 2005).

Os alunos necessitam ser estimulados, desde cedo, a formular as suas questões, a encontrar respostas, a elaborar argumentos, a dar opiniões, a optar pelo que acreditam e a tomar, sozinhos, as suas decisões. Desta forma, devem-se promover bons hábitos de pensar, motivando, precocemente, os alunos a raciocinarem, aprendendo a pensar de forma crítica e com independência (Marchão, & Henriques, 2015).

## 2.2 Questionamento

O incentivo ao questionamento constitui uma estratégia fundamental para o professor transformar um aluno ouvinte num aluno ativo, com capacidades para pensar e construir o seu conhecimento. Além disso, os alunos para formularem perguntas, de alto nível cognitivo, precisam de confiança, curiosidade, convicção e, acima de tudo, um professor que os incentive, colocando, também, perguntas complexas e dando respostas completas e acabadas (Neri de Souza, 2006). Desta forma, os professores acedem às concepções prévias e às dificuldades dos alunos (Jesus, Neri de Souza, Teixeira-Dias, & Watts, 2005).

A autonomia e responsabilidade dos alunos, também podem ser trabalhadas através do questionamento e atividades que o promovam, como a resolução de problemas, o trabalho em grupo, debates, discussões, atividades experimentais e pausa nas aulas expositivas, permitindo ao aluno fazer um questionamento ativo (Neri de Souza, 2006).

O questionamento permite ao professor controlar os conhecimentos dos alunos, a partir de um processo sequencial e debruçado em conceitos prévios, utilizando atividades de discussão, de comunicação de ideias e exercícios do pensamento, uma vez que o questionamento pode direcionar os conhecimentos dos alunos para determinados conceitos (Menezes, 1995). A aplicação do questionamento na sala de aula, pode ter diferentes finalidades, como criar conhecimento, desenvolver diferentes capacidades, funcionar como teste de conhecimento e disciplinar os alunos, dependendo das concepções que cada professor tem sobre o ensino e aprendizagem (Menezes, Guerreiro, Martinho, & R. Ferreira, 2013).

De facto, o questionamento auxilia o professor na tarefa de proporcionar aos alunos a participação nas discussões da sala de aula, levando-os a tomar a iniciativa de explicarem, justificarem e avaliarem as suas ideias e as dos seus colegas (Fallas, & Santos, 2015).

### 3 METODOLOGIA

Este estudo de caso realizou-se durante o Estágio II, no ano letivo 2014/15, na Escola Secundária de Morgado Mateus e contou com a participação dos 23 alunos da turma 5.º D na disciplina de Matemática, dos quais 14 eram do género feminino e 9 do género masculino. Saliente-se que, o facto de o Estágio I, que decorreu no ano letivo 2013/2014, se ter realizado no 4.º ano na turma J8, que era composta maioritariamente por alunos que faziam parte da turma 5.º D, permitiu um estudo mais aprofundado, uma vez que já se conheciam as potencialidades dos alunos

A metodologia adotada neste estudo foi de natureza qualitativa e interpretativa, recorrendo ao *design* de estudo de caso (Bardin, 2006; Bogdan, & Bilken, 1994; Léssard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994; Punch, 1998; Silva, & Fossá, 2013; Yin, 1994). No estudo dos dados, relativos à análise das respostas às três questões aula, recorreu-se a análise de conteúdo, formulando categorias de análise *a posterior* (Bardin, 2006; Cohen, Manion, & Morrison, 2000), apresentando exemplos elucidativos para cada uma das categorias, de entre as respostas dadas pelos 23 alunos participantes.

As primeiras impressões, sobre o caso estudado, definiram-se as seguintes categorias de análise: *falta de interpretação*; *o erro de cálculo mental*; *a falta de conhecimento dos conteúdos e processos*; *clareza e precisão na resolução da questão*. No entanto, após a apresentação e discussão destas primeiras categorias, considerou-se ser mais proveitoso a aglutinação das três primeiras, criando-se uma categoria principal, denominada: *dificuldades sentidas*, da qual, as três primeiras são subcategorias. Relativamente, à categoria, *sucesso na resolução da questão*, renomeou-se como *clareza e precisão na resolução da questão*.

A estrutura das questões aula apresentadas, estavam de acordo com as questões problemáticas realizadas, com regularidade durante as aulas, neste sentido a primeira questão aula exigia uma compreensão e leitura geométrica da figura geométrica e a segunda e terceira questão aula requeriam uma leitura e compreensão do enunciado.

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Embora se tenham implementado três questões aula, optou-se por apresentar, neste trabalho, o estudo comparativo entre a 2.ª e a 3.ª questão aula, visto que ambas se integram no domínio *Números e Operações*, subdomínio *Números Naturais*, de acordo com o programa em vigor (Bivar, et al, 2013). Refira-se que entre a 1.ª questão aula e a 2.ª proporcionaram-se múltiplos momentos de questionamento, nos quais se incentivou os alunos à participação nas discussões, expondo e defendendo as suas ideias.

#### 4.1 2.ª Questão aula

Na segunda questão aula, referente à avaliação formativa das aprendizagens dos alunos relativamente ao máximo divisor comum (*m.d.c.*), os 23 alunos da turma 5.º D de Matemática, estavam todos presentes e responderam à questão aula.

Após o diálogo de preparação para a realização desta atividade, entregou-se, aos alunos, a seguinte questão aula:

*Lê com atenção. Apresenta todos os cálculos.  
A Maria tem 80 bombons e 60 rebuçados.  
Pretende dividi-los por diversas caixas, contendo cada uma, o mesmo número de bombons e rebuçados. Claro que pretende formar o maior número possível de caixas sem deixar nenhuma guloseima de fora.  
Quantas caixas, pode, no máximo, formar a Maria? Quantos bombons e rebuçados pode ter cada caixa?*

Esta questão aula apresentava um enunciado mais elaborado que a anterior, exigindo do aluno uma interpretação consistente, para perceber o que era pedido e para recolher os dados que se encontravam no enunciado.

De modo a analisar o conteúdo dos resultados das respostas, dos alunos, utilizou-se uma tabela relativa à análise de conteúdo, isto é, dificuldades identificadas no geral das três questões aula, observando a evolução das capacidades de conhecimento e raciocínio dos

alunos. Neste sentido, construiu-se uma tabela com as percentagens de alunos distribuídos pelas categorias de análise (Tabela 1).

**Tabela 1. Dificuldades sentidas na 2.ª questão aula**

	%	2.ª questão aula	%
<b>Dificuldades sentidas</b>	30,4	- Falta de interpretação	0
		- Erro de cálculo mental	26,1
		- Falta de conhecimento sobre conceitos e processos	4,3
<b>Clareza e precisão na resolução da questão</b>	69,6	- Sucesso na resolução da questão	69,6

Globalmente, os alunos desta turma obtiveram bons resultados. No entanto, o erro de cálculo e falta de conhecimento ocorreram em alguns casos, prejudicando o avanço na resolução da questão. Por outro lado, a interpretação do enunciado foi positiva, uma vez que todos os alunos conseguiram interpretar e compreender o enunciado.

De acordo com as informações da Tabela 1, cerca de 26,1%, isto é, seis dos alunos cometeram erros de cálculo, comprometendo, assim, a sua resposta e os resultados da questão seguinte. Para uma análise complementar, optou-se pela resolução do aluno que se observa na Fig. 1, verificando-se, que, este aluno, quando tentava encontrar o *m.d.c.* entre 80 e 60, enganou-se nos cálculos, encontrando um resultado errado.

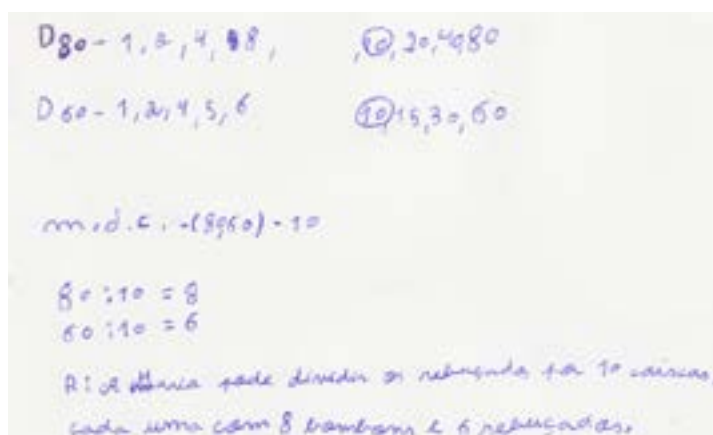


Fig. 1. Erro de cálculo mental na resolução da 2.ª questão aula.

Este aluno demonstrou ter alcançado o descritor: identificar o máximo divisor comum (*m.d.c.*) de dois números naturais por inspeção dos divisores de cada um deles, relativo ao objetivo geral: *Conhecer e aplicar propriedades dos divisores*, que se insere no domínio referido (Bivar, et al., 2013). De facto, iniciou corretamente o processo de resolução, errando apenas nos cálculos. Deste modo, verifica-se que para atingir o descritor: resolver problemas envolvendo o cálculo do *m.d.c.* e do *m.m.c.* de dois ou mais números naturais, relativo ao objetivo geral: *Resolver problemas*, do domínio Números e Operações, (Bivar, et al., 2013), este aluno necessita trabalhar um pouco mais.

A falta de conhecimento identificou-se num aluno, que corresponde a cerca de 4,3% dos alunos. Este aluno, procurou encontrar o *m.d.c.* entre 80 e 60 através de outro processo, diferente do desenvolvido na sala de aula. (Fig..2)



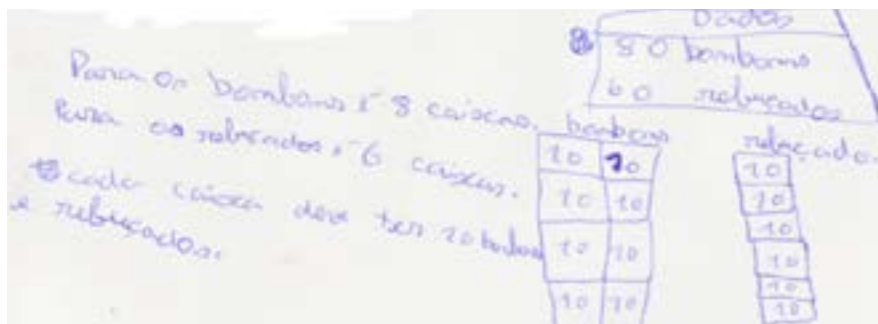


Fig. 2. Falta de conhecimento sobre os conceitos e processos na 2.ª questão aula.

Esta alternativa induziu-o a uma resposta incorreta, tendo em conta que apenas se limitou a dividir os números por grupos de 10. No entanto, é de valorizar a análise que o aluno efectuou ao enunciado. De facto, fez uma boa recolha dos dados, mas não descobriu as palavras-chave, *máximo e maior número possível*, que o teriam ajudado a concretizar a atividade com sucesso. Além disso, o aluno não respondeu à pergunta *Quantos rebuçados e bombons pode ter cada caixa?*, porque não se lembrou que, a única coisa que precisava de fazer era dividir o número de bombons e de rebuçados pelo número máximo de caixas. Assim, em cada caixa ficariam 4 bombons e 3 rebuçados.

Contrariamente aos casos anteriores, os restantes 16 alunos, que representam cerca de 69,6% dos elementos da turma, correspondeu às expectativas, mostrando, ter compreendido o enunciado, como observa pelo caso da Fig. 3. Neste exemplo, o aluno interpretou as questões, recordou os processos de resolução aplicados na sala de aula e encontrou o resultado correto, sem errar os cálculos, alcançando os resultados pretendidos.



Fig. 3. Clareza e precisão na resolução da 2.ª questão aula.

#### 4.2 3.ª Questão aula

A questão aula utilizou-se, ainda, para um último momento de avaliação formativa, no sentido de avaliar as competências dos alunos na utilização do algoritmo de Euclides, para determinarem o *m.d.c.* e o menor múltiplo comum (*m.m.c.*) entre dois números.

A questão aula apresentada aos alunos foi a seguinte:

*Apresenta todos os cálculos.*

1. *Determina usando o algoritmo de Euclides, o máximo divisor comum entre os números: 240 e 135.*
2. *Determina o mínimo múltiplo comum entre 12 e 16.*

De modo a fazer uma última análise dos conteúdos recolhidos, nesta questão aula, utilizou-se a tabela de análise de conteúdos com as mesmas categorias de análise, para equacionar a evolução dos alunos. Neste sentido, construiu-se uma tabela idêntica aos casos anteriores, como se observa na Tabela 2. Dos 23 alunos da turma 5.º D de Matemática, apenas 22

responderam à questão aula n.º 3. Por esse motivo, os resultados apresentados têm como base os 22 alunos.

**Tabela 2. Dificuldades sentidas na 3.ª questão aula**

	%	3.ª questão aula	%
<b>Dificuldades sentidas</b>	22,7	- Falta de interpretação	0
		- Erro de cálculo mental	18,2
		- Falta de conhecimento sobre conceitos e processos	4,5
<b>Clareza e precisão na resolução da questão</b>	77,3	- Sucesso na resolução da questão	77,3

A falta de atenção e excesso de confiança de cerca de 18,2% dos alunos, ou seja quatro alunos, conduziu-os a erros de cálculo, comprometendo o resultado final. No entanto, mostraram saber trabalhar com o algoritmo de Euclides, como verificamos no exemplo representativo da Fig.4.

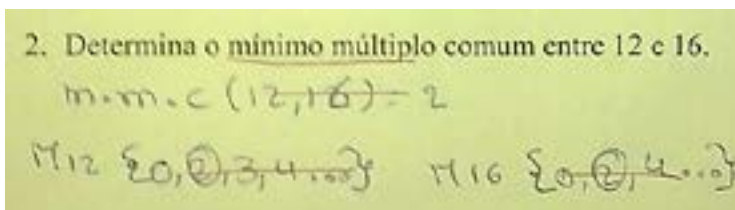


Fig. 4. Erro de cálculo mental na resolução da 3.ª questão aula.

O aluno em questão efetuou corretamente a primeira divisão, mas acabou por cometer um erro quando subtraiu de 135 ao valor de 105, obtendo 20, comprometendo o resultado final.

Nesta primeira alínea, a turma revelou ter conhecimentos de como representar e utilizar o algoritmo de Euclides, isto é, conseguiu atingir o descritor: utilizar o algoritmo de Euclides para determinar os divisores comuns de dois números naturais e, em particular, identificar o respetivo *m.d.c.*, relativo ao objetivo geral: *Conhecer e aplicar propriedades dos divisores*, (Bivar, et al., 2013), embora, alguns elementos da turma tenham cometido algumas falhas nos cálculos efetuados.

Relativamente à segunda alínea, os descuidos foram maiores. Nesta alínea pretendia-se que os alunos determinassem o *m.m.c.* entre 12 e 16, atividade já realizada em contexto de sala de aula, no entanto, surgiram várias dificuldades.

No que diz respeito à falta de conhecimento dos alunos, um aluno que corresponde a cerca de 4,5% dos alunos, revelou não ter adquirido os conhecimentos necessários, devido, essencialmente, à sua falta de concentração, que prejudicou o seu desempenho. Neste caso (Fig. 5) o aluno procurou encontrar o *m.m.c.*, recorrendo ao processo do *m.d.c.*

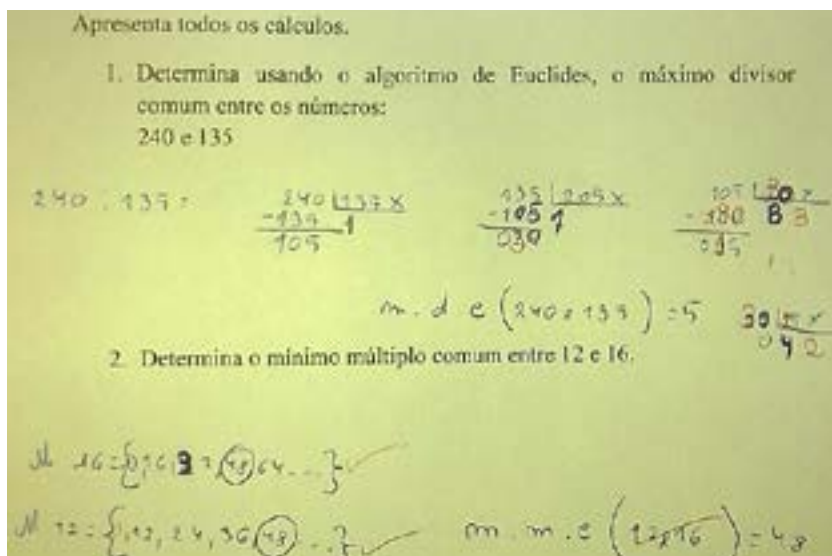


Fig. 5. Falta de conhecimento sobre os conceitos e processo na 3.ª questão aula.

Verifica-se, assim, que o aluno revelou não ter atingido o descritor: identificar o mínimo múltiplo comum (*m.m.c.*) de dois números naturais por inspeção dos múltiplos de cada um deles, inserido no objetivo geral: *Conhecer e aplicar propriedades dos divisores* (Bivar, et al., 2013).

Note-se que, os restantes 17 alunos que correspondem a cerca de 77,3% dos alunos, apresentaram respostas modelo, nas quais se encontra, exatamente, o que era exigido. Estes alunos, revelaram uma competência cognitiva elevada, inteiramente, relacionada com a existência de aprendizagens significativas, refletindo-se, assim, em bons resultados.

## 5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

Após a concretização e análise dos resultados das questões aula, considerou-se que a ocorrência da falha na interpretação, se deveu em grande parte, ao facto de os alunos quererem responder rapidamente às questões, sem se preocuparem em analisar e interpretar o que lhes era pedido, saltando, assim, o momento mais importante para o sucesso das respostas às questões aula. No entanto, implementou-se o questionamento entre as questões aula, como afirma Polya (1997), permitindo aos alunos desenvolverem capacidades de análise, reflexão e interpretação, essenciais para uma aprendizagem com significado.

Posteriormente, o erro de cálculo foi diminuindo de questão aula para questão aula, de 26,1% dos alunos com dificuldades, isto é, seis alunos, passou para e 18,2%, ou seja, quatro alunos. Para corrigir a falta de atenção e de concentração na realização das etapas necessárias à concretização da questão aula, procurou-se manter a comunicação na sala de aula, através do questionamento, estimulando os alunos a colocarem questões e a partilharem ideias entre os colegas, como defendem Menezes e outros (2013) e Ponte (2005). Desta forma, o professor corrige e deteta na argumentação e no raciocínio dos alunos, falácias e raciocínios falsos (Bivar, et al., 2013).

A clareza, a precisão e uma ótima apresentação dos seus registos foram, sem dúvida, bastante positivos, pois verificou-se, em geral, uma melhor preparação dos alunos. Consta-se que os 16 alunos que representam cerca de 69,6%, dos alunos que realizaram a 2.<sup>a</sup> questão aula com sucesso, evoluiu para 17 alunos na última questão, isto é, para 77,3%.

Relativamente aos conceitos e processos adquiridos, apenas um aluno demonstrava falta de conhecimento. A observação do comportamento do aluno, permitiu verificar que a falta de conhecimentos, ocorreu devido à falta de atenção, durante as aulas, que afetou o seu sucesso na realização das suas atividades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento esteve sempre na base da atividade desenvolvida, pois pretendia-se encorajar e incentivar, os alunos, a desenvolverem capacidades de pensamento crítico, como, resolver problemas, pensar, refletir, comunicar e atingir os objetivos, revelando-se autónomos, participativos e confiantes no modo como enfrentam a matemática (T. Ferreira, 2016). Através do questionamento, proporcionaram-se aulas mais ativas, estimulando os alunos, que, apenas, assumiam o papel de ouvintes, a participarem mais, colocando questões, mostrando mais interesse em envolver-se e empenhar-se nas aulas. Deste modo, os alunos, realizaram uma boa interpretação, análise e reflexão das questões aula apresentadas (Jesus, et al., 2005; Neri de Souza, 2009).

As questões aula, para além de facultarem ao professor e ao aluno o *feedback* informativo, demonstram o nível de aprendizagem, identificando, ainda, as dificuldades sentidas, pelo aluno, em determinado domínio. Além disso, permitem, também, uma análise da aprendizagem, possibilitando intervir, de forma lógica e atempada, encaminhando, o aluno, para o caminho certo. Através da realização destas questões problemáticas, a avaliação formativa permitiu diagnosticar aspetos essenciais, designadamente, a competência que apresentavam para a resolução de problemas e o conhecimento que tinham do conteúdo em questão (T. Ferreira, 2016).

Evidentemente que este estudo teve as suas limitações. Em primeiro lugar porque não é possível generalizar os seus resultados à população escolar, sendo necessário, efetuar um estudo mais abrangente. No entanto, pretende-se no futuro, colocar em prática este estudo,

mas num grupo mais alargado e incentivar outros professores a seguir esta ideia, visto que, se trata de um instrumento simples de se aplicar.

Espera-se e deseja-se que a exposição de conteúdos seja ultrapassada por métodos e instrumentos mais dinâmicos e desafiantes para os alunos. Desta forma, será possível fomentar o seu pensamento crítico, formar cidadãos mais críticos, que constroem o seu próprio conhecimento, desafiando o seu próprio pensamento, argumentando e avaliando argumentos. Ou seja, contribuir para que consigam raciocinar dedutivamente com rigor, tomar decisões, resolver problemas de forma eficaz, de forma a motivá-los a crescer tanto pessoal como profissionalmente e motivá-los, essencialmente, para a aprendizagem (T. Ferreira, 2016).

**Agradecimentos:** Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

## REFERÊNCIAS

- Aizikovitsh, E., & Amit, M. (2010). Evaluating an infusion approach to the teaching of critical thinking skills through mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 38183822.
- Arendes, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. (L. Reto, & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bivar, A., Damião, H., Festas, I., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brookfield, S. (2012). Developing Critical Thinkers, from “Workshop Materials, PowerPoints, Book Extracts”. Consult. 16 de novembro de 2015, obtido em: [www.StephenBrookfield.com](http://www.StephenBrookfield.com).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Corts, M., & Vega, M. (2005). *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas*. Madrid: Narcea.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. University of Illinois, Urbana-Champaign. *Informal Logic*, 18(2/3), 165-182.
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: reflection and Perspective. *Part I. Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(1), 4-18.
- Fallas, L., & Santos, L. (2015). O questionamento oral na sala de aula e Matemática. Um elemento propiciador de avaliação formativa? *Educação e Matemática*, 134, 35-40.
- Fernandes, A. (2011). *Processo de Resolução de Problemas: Uma experiência com alunos de Cursos de Educação e Formação de Adultos na Área da Matemática para a Vida*. Dissertação apresentada para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação Matemática. Universidade do Minho: Braga, Portugal.
- Ferreira, T. (2016). *O Questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico nas aulas de Matemática do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação para obtenção para grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real, Portugal.
- Jesus, P., Neri de Souza, F., Teixeira-Dias, J., & Watts, M. (2005). Teaching for Quality Learning in Chemistry. *International Journal of Science Education*, 9(27), 1123-1137.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2015). Identificação de Oportunidades de Pensamento Crítico no plano Formativo de uma Licenciatura em Educação. In C. Dominguez (Coord. Ed.). *Atas do II Seminário Internacional sobre o Pensamento Crítico*. (pp.55-64), 8-9 de maio em Vila Real, Portugal.
- Menezes, L. (1995). *Conceções e práticas de professores de Matemática: Contributos para o estudo da pergunta*. Dissertação apresentada para a obtenção de grau de mestre em Educação e na Especialidade de Didática da Matemática. Universidade de Lisboa: Lisboa, Portugal.
- Menezes, L., Guerreiro, A., Martinho, M. & Ferreira, R. (2013). Essay on the Role of Teachers' Questioning in Inquiry-Based Mathematics Teaching. *Journal of Education*, 1(3), 4475.
- Neri de Souza, F. (2006). *Perguntas na aprendizagem de Química no Ensino Superior*. Dissertação apresentação para obtenção de grau de doutor em Didática. Universidade de Aveiro: Aveiro, Portugal.
- Neri de Souza, F. (2009). Questionamento ativo na promoção da aprendizagem ativa. In E. Mortimer (Org.), *VII Encontro Nacional De Pesquisa em Educação em Ciências*. (pp.112), 8 de novembro, Florianópolis, Brasil.
- Olivares, S., Saiz, C., & Rivas, S. (2013). Motivar para Pensar Criticamente. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Critical Thinking Competency Standards*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Polya, G. (1977). *A Arte de Resolver Problemas*. (H. Araújo, Trad.) Rio de Janeiro: Interciência. (obra original publicada em 1945).
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp.11-34). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Rivas, S. & Saiz, C. (2013). *Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL*. *Ciencias Sociales Y Jurídicas*. Castilla: Universidad Internacional Isabel I.
- Saiz, C. (2015). Efficacy, the heart of Critical Thinking. In C. Dominguez (Coord. ed.). *Atas do II Seminário Internacional sobre o Pensamento Crítico*. (pp.159-168), 8 e 9 de maio, Vila Real, Portugal.
- Serra, J. P. (2006). *Produção de texto científico e desenvolvimento do pensamento crítico em futuros professores de ciências*. Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Didática das Ciências. Universidade de Lisboa: Lisboa, Portugal.
- Silva, A., & M. Fossá (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1), 1-14.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd Edition). CA: SAGE Publications.

# EM PORTUGAL, A HISTÓRIA NAS AULAS DO ENSINO BÁSICO: O QUE NOS ENSINAM AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

Ana Isabel Moreira<sup>1</sup>, Xosé Armas Castro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação do Porto (PORTUGAL), ana\_m0reira@hotmail.com*

<sup>2</sup>*Universidade de Santiago de Compostela (ESPANHA), xose.armas@usc.es*

## Resumo

Esta comunicação pretende apresentar alguns dados já recolhidos e que são parte de um estudo interpretativo mais amplo sobre as representações e narrativas de professores e alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre História de Portugal.

Os resultados apresentados foram recolhidos através de entrevistas realizadas a alunos que no ano letivo 2014/2015 frequentaram o 6.º ano de escolaridade em sete instituições de ensino públicas e privadas do distrito do Porto. Por isso, estudantes de 10/11 anos de idade que, com maturidade, responderam de forma fundamentada a questões sobre a história como saber científico com especificidades próprias e área disciplinar com um currículo particular e estudada na sala de aula.

Tendo como ponto de partida os contextos reais de sala de aula e a participação dos alunos, é-nos possível investigar e conceptualizar os sistemas de significação utilizados para classificar pessoas e interpretar acontecimentos, isto é, as representações construídas pelos estudantes que lhes permitem identificar-se como grupo social, comunicar com os demais, orientar as suas ações quotidianas. Neste sentido, os estudantes concebem uma história centrada nos aspetos políticos, que se ocupa sobretudo de reis, rainhas e pessoas poderosas, e muito menos de gente comum, dos pobres ou das mulheres. Na verdade, uma história tradicional na qual a fundação da monarquia de D. Afonso Henriques, os Descobrimentos, o Estado Novo de Salazar e a Revolução do 25 de abril de 1974 se assumem como os símbolos mais destacados da história nacional.

Palavras-chave: representações sociais, educação histórica, Ensino Básico

## Abstract

This communication intends to present some data already collected which is part of a broader interpretative study about representations and narratives of teachers and students of the 2<sup>nd</sup> cycle of Basic Education about History of Portugal.

The presented data was collected through interviews made to students that on the school year 2014/2015 attended the sixth grade, in seven public and private schools of the Oporto district. Therefore, 10/11 years-old students answered critically, in a reasoned manner, to questions about history as a scientific study with its own specificities, a disciplinary area with a particular curriculum and studied in the classroom.

Having as a starting point the real contexts of the classroom and the participation of the students, it is possible to investigate and conceptualize the signification systems used to classify people and interpret events, that is, the representations built by the students that allow them to identify themselves as a social group, to communicate with others, to orient their daily actions. In this sense, the students devise a story centered in the political aspects, which is much more about the kings, queens and powerful people, and much less about common people, the poor or the women. Indeed, a traditional story in which the foundation of the monarchy of D. Afonso Henriques, the Portuguese Discoveries, Salazar's dictatorship (Estado Novo) and the Revolution of 25th April, 1974 represent the most prominent symbols of the national history.

Keywords: social representations, historical education, Basic Education

## INTRODUÇÃO

Ensinar é "...acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro..." (Roldão, 2009:15). Ensinar no âmbito da história é desenvolver o pensamento histórico dos estudantes, é promover um conhecimento que não intuitivo e natural, mas

que requer formação gradual. Aprender no âmbito da história é mais do que memorizar um conjunto de nomes, datas, factos, antes “es también comprender los procedimientos que se requieren para establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan” (Dominguez, 2015:45). De alguma forma, é utilizar o conhecimento, construído ativamente e mediado pela linguagem e outras ferramentas (de acordo com as teorias socio-construtivistas da aprendizagem), para interpretar o passado e o presente (Van Drie & Van Boxtel, 2007). Até porque, como defendem Barton e Levstik (2004), a história deve ocasionar opiniões fundamentadas sobre importantes assuntos relacionados com os sujeitos. Tal implica, assim, “...the ability to appreciate the context, to deliberate and judge, to reflect on the causes of historical events and processes, their relative significance, and the potential outcomes of alternative courses of action, and, lastly, to reflect on the impact of the past on the present” (cit. por Van Drie & Van Boxtel, 2007:1).

## 1 A história como disciplina: questões curriculares

O currículo, por sua vez, “explicita todo um projecto social e educativo e concretiza não só decisões psicopedagógicas e educativas como ideológicas, políticas e económicas” (Félix, 1998:28), ao mesmo tempo que pressupõe “a sua flexibilização, por um lado, e o seu compromisso com as metas comuns a garantir a todos, por outro” (Roldão, 2009:15). O professor surge, perante este currículo, como a figura que confere uma dimensão didática aos conteúdos, ou seja, aquele que faz “...a passagem do conhecimento científico, do saber «sábio» para o «saber ensinado» (Chevallard, 1991 cit. por Félix, 1998:26). Para além de se assumir como o mediador entre as decisões nacionais e as opções do projeto de escola, entre as características dos alunos e as metas curriculares, entre os estudantes e os órgãos da escola, entre os conhecimentos prévios e a consciência histórica.

Em Portugal, relativamente ao 2.º ciclo do Ensino Básico, a matriz curricular é definida oficialmente, ainda que os estabelecimentos de ensino tenham a liberdade necessária para organizar os tempos letivos das várias disciplinas escolares, respeitando as cargas horárias semanais estipuladas. Particularmente, a disciplina de História e Geografia de Portugal, lecionada nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, integra a área disciplinar de Línguas e Estudos Sociais, juntamente com o Português e o Inglês, sendo o tempo total (500 minutos por semana) distribuído pelas três disciplinas por decisão de cada um dos agrupamentos de escolas ou colégios privados (DGE, 2016). Por norma, as instituições escolares portuguesas atribuem à disciplina de História e Geografia de Portugal dois tempos semanais de 50 minutos ou um tempo de 90 minutos. Em alguns casos, porém, a mesma disciplina poderá beneficiar de 135 (90+45) ou 150 (50+50+50) minutos semanais.

Ainda que condicionado, de alguma forma, pelo currículo oficial e pelo manual escolar adotado, instrumentos que veiculam uma particular conceção de história, o docente de História e Geografia de Portugal, de acordo com as Metas Curriculares (2012) definidas pelo Ministério da Educação português, goza da liberdade responsável requerida para a organização da disciplina em contexto de sala de aula. Porventura, o estímulo e a mobilização da bagagem concetual dos estudantes, devidamente relacionada com o conhecimento histórico, favorecerão o entendimento das ferramentas e conceitos elementares usados na história e na geografia. Ou, por outras palavras, permitirão “o alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade...” e, ao mesmo tempo, “...que os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem” (ME, 1991:77).

Assim, o programa alude ao interesse de alunos de 10 ou 11 anos de idade pela vida e pelas ações de personagens históricas em particular, quase de forma individualizada ou mesmo personalizada, referindo o destaque a atribuir a episódios e figuras da História de Portugal. A salvaguarda é, no entanto, contemplada e o docente não deverá negligenciar os contextos específicos onde se integram os atores e as decisões, porque, com um sentido crítico desenvolvido, os sujeitos tornam-se progressivamente mais capazes de compreender que os acontecimentos não se explicam apenas pela ação individual concretizada. Ao mesmo tempo, o ensino e a aprendizagem também devem contemplar os aspetos mais concretos do quotidiano, para uma mais fácil identificação de semelhanças e diferenças entre períodos históricos diferentes.

Neste sentido, mas de uma forma mais concreta, a organização curricular da disciplina contempla três domínios em cada um dos dois anos de escolaridade do 2.º ciclo: A Península Ibérica: localização e quadro; A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII); Portugal do século XIII ao século XVII (5.º ano) e Portugal do século XVIII ao século XIX; Portugal do século XX; Portugal hoje (6.º Ano). Por sua vez, estes dividem-se em diferentes subdomínios que se

concretizam em objetivos gerais e se especificam em descritores particulares. A título de exemplo, podemos referir como subdomínios elencados nas Metas Curriculares: conhecer e compreender a formação do Condado Portucalense; conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV; conhecer os rumos da expansão quatrocentista; compreender a ascensão de Salazar e a construção do Estado Novo; conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de abril de 1974.

No 2.º ciclo do ensino básico português, a interdisciplinaridade traduz-se numa mesma disciplina que se intitula História e Geografia de Portugal. Desta forma, a geografia surge associada à história “para facilitar a compreensão de um espaço composto de elementos sujeitos a permanentes mudanças...” (ME, 1991:79).

## 1.1 Entre a aprendizagem e as representações da história

A história emerge, tradicionalmente, como uma disciplina para legitimar o passado nacional (Carretero, et al., 2013), sobretudo quando a denominação da própria inclui, ela mesma, a palavra “Portugal”. De facto, se o ensino escolar da história pressupõe a formação de cidadãos reflexivos e capazes de participar de forma informada na sociedade, também contempla “objetivos românticos” associados à avaliação positiva do passado e do presente de um grupo social ou da história política de um país, assim como à identificação com acontecimentos do passado e personagens encaradas como heróis nacionais (Idem). E, também desta forma, a história “tem utilidade sobretudo na medida em que permite que a identidade de um país seja formada com base em acontecimentos que promovem auto-estima social” (Gago, 2007:280). E, a partir dos conceitos históricos concretos e pessoais (Hallden, 1998 cit. por Carretero, et al., 2013), emerge o conceito de nação através de um processo de identificação e não pela compreensão cognitiva racional do mesmo. O foco centra-se, assim, no conhecimento substantivo e na ação.

Pensar historicamente é, contudo, mais do que saber de história, é também saber sobre história. A aprendizagem da história requer que sejam considerados os dois componentes do pensamento histórico (Lévesque, 2008; VanSledright, 2011 e 2014; Wineburg, 2001 cit. por Serrano & López, 2015): o conhecimento substantivo, ou seja, a representação do passado através de factos, datas, personagens, conceitos, ... e os meta-conceitos ou conceitos de segunda ordem, as destrezas estratégicas necessárias para conferir significado ao conhecimento. Tal conjugação de componentes torna-se essencial à compreensão de questões históricas e ao entendimento do passado.

A história é encarada, muitas vezes, como um conhecimento de sentido comum, presente na vida quotidiana, mas a aprendizagem da história implica que os alunos “superen sus concepciones de sentido común” (Carretero, et al., 2013) ou, por outras palavras, que adquiram ferramentas para uma compreensão crítica do funcionamento do mundo, que pensem historicamente (Chapman, 2015; Seixas & Morton, 2013; Van Drie & Van Voxel, 2009; Wineburg, 2001).

O desenvolvimento da consciência histórica pode ser interpretado como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimentos da realidade passada, passando de formas tradicionais para modos genéticos (Rüsen, 2010). Uma conceptualização do passado que “serve como elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do «curso do tempo» que flui através dos assuntos mundanos da vida diária” (Ibid.:56) e que, em simultâneo, “...permet à tout individu (...) ainsi de développer son identité – personnelle et collective...” (Lévesque, Groteau & Gani, 2015:25). De facto, a história é uma área de conhecimento que permite estimular “... le sentiment d’appertenance identitaire au sein d’un groupe culturel...” (Ibid.:31).

Não é possível, contudo, subestimar os conhecimentos prévios dos estudantes. As representações sociais do passado e da memória colectiva, construídas, não raras vezes, com base nos clichés, nos estereótipos e nas estórias ou mitos, que resultam do «curriculum réel» experienciado pelos alunos. As experiências diversas e flutuantes, como as visitas aos museus, as discussões familiares, a visualização de filmes e notícias nos meios de comunicação, a participação em atividades culturais e comunitárias contribuem, de alguma forma, para que “historical consciousness and historical self-awareness originate and develop implicitly... it proceeds in the course of the participation in the sociocultural practice of temporalisation, dynamisation and historicisation of the world and the self” (Kölb & Straub, 2001:39).

E se, inicialmente, ainda com 10 ou 11 anos de idade, os jovens apresentam um entendimento ingénuo da história, como se de uma sucessão de pessoas e acontecimentos se tratasse,



progressivamente os conceitos estáticos e isolados integram uma rede conceitual mais complexa em que os elementos se interrelacionam e se definem dinamicamente (Carretero, et al., 2013).

De facto, é também em contexto de sala de aula que “les représentations sociales garantissent ainsi à ces derniers la possibilité de préserver leur propre équilibre et leur propre besoin de cohérence” (Jodelet, 1997:364), sem que as mesmas se assumam como simples imagens que somente refletem a realidade escolar e as suas funções sociais inerentes, mas antes se destaquem como “une construction originale visant à les legitimer” (Ibid.:366). Representações que são uma ação criativa, de reconstrução da realidade por via de uma atividade simbólica, mais do que “la irrupción de un evento social inédito” (Castorina & Barreiro, 2006:22), e que, por isso, retratam um mundo real mais ou menos distorcido. E esta composição de imagens, crenças e comportamentos simbólicos, recorrentemente presente na vida dos indivíduos, porque em qualquer comunidade se partilha “common imagery, a stock of knowledge, theories of everyday existence and systems for interpreting certain facts” (Flick, 1998:196), adquire uma forma e um significado particulares para cada um dos sujeitos e “come to our mind to give a sense to things or to explain the situation of someone” (Ibid.:236).

Sendo as representações, sempre, uma interpretação de alguma coisa, também o são, inequivocamente, da história. Enquanto área do saber e enquanto disciplina escolar. Para os alunos, inclusive. Muitas vezes tomando em consideração as suas experiências, as suas vivências, as suas interações. A forma como os alunos olham para a história é, assim, condicionada por aquelas representações que se fazem de diferentes dimensões: “what they master in terms of understanding in history and about history”; “how they bound history, what belongs or not to the subject «history»”; “their attitudes, whether they enjoy learning history” (Audigier & Fink, 2010:331).

E são já alguns os trabalhos experimentais dos últimos anos relacionados com as representações dos estudantes sobre a história que têm alcançado interessantes resultados para uma identificação e análise da forma como os estudantes controem a sua compreensão do passado e a influência deste conhecimento de sentido comum sobre as suas atitudes e comportamentos face aos problemas sociais relevantes.

Em qualquer sala de aula, onde se sentam atores sociais portadores de uma “dimensão identitária e afetiva” (Alves-Mazzotti, 2008:168), vivencia-se, também, uma verdadeira “polifasia cognitiva” (Moscovici, 2003), a coexistência de “una diversidad de tipos de conocimientos de los alumnos” (Castorina, 2005:251).

Ao mesmo tempo, as representações são, ainda, um conhecimento socialmente construído e partilhado com o objetivo prático de proporcionar a leitura da realidade e de funcionar como guia de ação naquele contexto quotidiano (Jodelet, 2011), para além de uma elaboração cognitiva que também permite dar sentido à informação escolar entretanto trabalhada. Como tal, aquelas representações sociais, na forma de metáforas ou justificações, intervêm na aquisição dos conceitos sociais, na produção intelectual. Isto porque os sujeitos, inscritos e subjetivamente implicados num determinado papel e lugar, se apropriam daquelas conceções partilhadas durante as práticas institucionais ou grupais em que participam direta ou indiretamente (Castorina, 2005). Assim, num particular contexto institucional e social emergem crenças oriundas das interações e da comunicação social a par de outras representações que são originadas e apropriadas, em situações de educação que podem ser, na verdade, encaradas como situações de “semiose social” (Jodelet, 2011).

## 1.2 Metodologia

O estudo em desenvolvimento, apresentado parcialmente nesta comunicação, teve a participação de 91 alunos do 6.º ano de escolaridade (2.º ciclo do Ensino Básico) de sete instituições de ensino (três públicas e quatro privadas) do distrito do Porto, em Portugal.

Na fase final do ano letivo 2014/2015, os estudantes participaram numa situação de entrevista, durante cerca de 50 minutos, distribuída por dois momentos distintos: num primeiro momento (cerca de 30 minutos), responderam por escrito às questões apresentadas no guião de entrevista, de forma individual e sem qualquer orientação facultada pelo entrevistador; num segundo momento (durante 20 minutos), o entrevistador promoveu uma situação de diálogo entre todos para que os alunos pudessem desenvolver, de forma mais orientada, algumas ideias registadas previamente. Os doze

estudantes selecionados de cada turma<sup>1</sup>, divididos em grupos de seis, foram retirados da sala de aula, num tempo letivo destinado à disciplina de História e Geografia de Portugal, tendo permanecido apenas com o entrevistador, durante a realização da entrevista, numa sala do estabelecimento cedida para o efeito.

Aos participantes foram solicitadas respostas pessoais e sinceras, com a garantia de que as mesmas não teriam qualquer influência na sua avaliação final da disciplina ou tão pouco seriam lidas pelos docentes titulares das turmas.

A metodologia qualitativa foi a selecionada para investigar as representações sociais dos estudantes, ou seja, para conhecer a realidade em estudo e para procurar explicar as conceções dos alunos relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, uma vez que se pretende dar a conhecer aquilo que acontece nas salas de aula e a interpretação de tal realidade a partir dos pontos de vista dos protagonistas, neste caso dos estudantes.

A entrevista incluiu, assim, questões com um carácter mais orientado (lista, hierarquia, grelha), de resposta fechada, de acordo com as alternativas apresentadas, que permitem uma análise mais objetiva das respostas, questões abertas, de resposta livre e tendo em conta as perspetivas individuais, para além de uma pergunta para análise de quatro fontes iconográficas (imagens alusivas à história de Portugal e habitualmente presentes nos manuais escolares adotados pelas instituições de ensino nacionais) e de uma pergunta para elaboração de uma narrativa breve (10 linhas) sobre a história de Portugal.

As diferentes questões, colocadas com objetivos também eles distintos, foram distribuídas por três grupos: a história como saber, com questões associadas à especificidade desta área científica, na perspetiva dos alunos; a história na escola e na vida quotidiana, isto é, a história como disciplina estudada na sala de aula e presente, ainda, no dia-a-dia dos indivíduos e a história de Portugal, questões diretas e específicas sobre os acontecimentos e as personalidades que compõem a história de Portugal.

Partindo das perguntas relacionadas com a história como saber e de uma outra pergunta incluída no grupo da história presente na escola e no quotidiano, decidimos analisar nesta comunicação, tomando em consideração os dados recolhidos, a imagem que os alunos construíram sobre a história, nomeadamente, sobre os principais assuntos estudados por aquela área científica, inclusive em contexto de sala de aula, e sobre a sua eventual utilidade na vida de cada um.

Desta forma, centraremos a nossa atenção em quatro questões apresentadas aos alunos nas entrevistas concretizadas:

- *Quando falamos de História, que palavras te vêm à cabeça? Regista 5 dessas palavras.*
- *O que estuda a História?*<sup>2</sup>
- *De que assuntos se fala nas tuas aulas de História? Quais são aqueles que ocupam mais tempo nestas aulas?*
- *Para que serve a História? Será que ela é útil na tua vida? Que uso podes fazer tu da História?*

### 1.3 Resultados

Em relação à primeira questão, foram várias as palavras apresentadas pelos entrevistados, podendo as mesmas ser incluídas em diferentes categorias (Quadro 1). Desde logo, verifica-se uma prevalência de conceitos de âmbito político, nomeadamente, guerra(s), rei(s)/rainha(s), política/políticos e revolução(ões), apenas para destacar os mais evidentes dos vários exemplos possíveis. Um testemunho, portanto, da manutenção das rotinas e tradições escolares que promovem a memorização de conteúdos, e sobretudo os de carácter político pululam no imaginário dos

---

<sup>1</sup> Ao docente da disciplina de História e Geografia de Portugal foi solicitado um grupo de doze estudantes: heterogéneo, no que dizia respeito ao aproveitamento escolar e de alguma forma equilibrado, na divisão entre rapazes e raparigas (num dos casos tal não foi possível, tendo em conta o próprio desequilíbrio na distribuição de géneros existente na turma). No caso de existirem alunos de uma outra nacionalidade, que não a portuguesa, a sua participação foi sugerida como um contributo positivo para o estudo em causa.

<sup>2</sup> Nesta questão, perante a listagem de assuntos apresentados previamente, os alunos tinham de fazer uma seleção dos cinco estudados habitualmente numa aula de história e dos cinco, na sua opinião, mais interessantes. Os seis estudantes que participaram na entrevista piloto apenas tiveram de selecionar as cinco opções que, na perspetiva de cada um, respondiam à questão "O que estuda a história?".

estudantes, coincidindo com os resultados dos estudos de Liu et al. (2008) sobre jovens de outras culturas.

Além disso, o vocabulário alusivo à realidade política, porventura a par da economia, é aquele que diariamente recebe menções repetidas nos meios de comunicação social e em outros ambientes educativos não formais onde os alunos estão inseridos (família, instituições sociais, etc.) e, por isso, são facilmente recordados, posteriormente e noutras circunstâncias, por aqueles últimos.

Efetivamente, registaram-se também palavras de âmbito económico, como “riqueza(s)” e “mar/marítimo”, de alguma forma relacionadas com uma época da história nacional repetidamente salientada pelos estudantes, sobretudo por razões positivas, a expansão marítima portuguesa iniciada no século XV. Aliás, como acontecimento histórico, a palavra “Descobrimientos” mereceu 19 referências, sendo que os dois outros factos da história de Portugal destacados foram o “25 de abril” (ou seja, a Revolução de 1974), e o “Terramoto de Lisboa”. Tal como acontece com os nomes mais escritos e que podem ser integrados na categoria «personalidades históricas» - “D. Afonso Henriques” e “Salazar”, constata-se um predomínio dos acontecimentos e das personagens históricas tidos como gloriosos ou fortemente mitificados a nível nacional. E, assim, a identidade nacional “é construída por valores/tradições que são transmitidos por um dado passado seleccionado” (Gago, 2007:268), quando os alunos reproduzem os conteúdos presentes nas narrativas académicas e optam por um relato nacional e eurocêntrico do passado (Carretero & Alphen, 2014; Pousa & López, 2013).

Algumas palavras relacionadas com a sociedade ou a cultura também foram apontadas pelos entrevistados, nomeadamente “povo” e “vida quotidiana” ou “cultura” e castelo(s), assim como Brasil, Guimarães ou Península Ibérica, neste caso espaços geográficos com uma presença evidente no programa da disciplina e alusivos à afirmação nacional no contexto interno e externo. Ao mesmo tempo, e pela interdisciplinaridade presente de forma clara na matriz curricular do 2.º ciclo do Ensino Básico, três estudantes entrevistados registaram a palavra “geografia”.

Se para sete alunos a palavra “acontecimentos” é sinónimo de história, para outros tantos, o adjetivo “interessante” pode caracterizar a disciplina. Há, ainda, aqueles que associam “aprendizagem”, “conhecimento” e “saber” à história ou, em menor número, surgem outros vocábulos como “curiosidade”, “estudar” e “evolução”. No entanto, predomina a valorização dos conteúdos substantivos, reproduzidos de forma literal, em detrimento daquele que é o conhecimento sobre a história (Serrano & López, 2015).

A história é encarada pelos alunos como uma disciplina que estuda, preferencialmente, o passado e, como tal, os mesmos assumem uma postura mais passiva, de meros espectadores e escrevem, associadas à história, palavras como “passado” e “antiguidade(s)”. Apesar de aprenderem história, não são ainda capazes de inserir os seus conteúdos e a sua natureza naquela que é a sua vida, no presente (Schmidt, 2008).

Importa ainda referir que dezoito alunos entrevistados registaram a palavra “Portugal” e alguns outros associaram a história a “país” ou a “pátria”, numa manifestação de identidade nacional definida no que distingue um grupo ao qual pertencem, os portugueses, dos «outros», que não fazem parte daquela “nação” e cuja identidade é, então, distinta da sua.

**Quadro 1. Palavras relacionadas com história (n=91).**

Palavra	N.º de referências	Palavra	N.º de referências	Palavra	N.º de referências
Rei(s)/rainha(s)	51	25 de abril	6	Castelo(s)	6
Guerra(s)	31	Terramoto de Lisboa	2	Brasil	3
Política/políticos	13	D. Afonso Henriques	10	Guimarães	1
Revolução(ões)	12	Salazar	8	Península Ibérica	1
Riqueza(s)	3	Povo	4	Geografia	3
Mar/marítimo	3	Vida quotidiana	4	Passado	17
Descobrimientos	19	Cultura	10	Antiguidade(s)	9

Acontecimentos	7	Saber	5	Portugal	18
Interessante	7	Curiosidade	3	País	4
Aprendizagem	5	Estudar	3	Patria	2
Conhecimento	5	Evolução	3	Nação	2

Relativamente à segunda e terceira questões, as respostas dos alunos complementaram-se e, desde logo, evidenciam a relevância conferida ao individual, à cronologia e à política (Félix, 1998).

Os 91 estudantes entrevistados destacaram como «os assuntos abordados, habitualmente numa aula de história» (Quadro 2), “a política e os governantes”; “as guerras, as batalhas e as conquistas”; “a vida quotidiana”, enquanto no extremo oposto, com somente 12 referências, surge a opção “as pessoas pobres e marginalizadas”. Assim, constata-se a abordagem, em contexto de sala de aula, da “história dos heróis e dos reis... lado a lado com a história dos homens «normais» de todos os dias” (Ibid.:24), sendo que a primeira ganha, nas representações construídas pelos estudantes, maior significado e relevância.

Também por isso, pelo maior número de horas dispensadas nas aulas, de acordo com o programa da disciplina, às situações de crise política e de conflitos bélicos que culminam, não raras vezes, em situações de rutura política, económica e social, os entrevistados destacaram como «os assuntos que, na sua opinião, são mais interessantes» (Quadro 3), “as guerras, as batalhas e as conquistas”; “a política e os governantes”. Ainda assim, emergem nesta resposta dois outros assuntos indicados por cerca de metade dos entrevistados: “os grupos sociais”; “as mulheres e o seu papel na sociedade” e, mais uma vez, “as pessoas pobres e marginalizadas”, num testemunho das potencialidades do estudo de uma história que vai para além das idiosincrasias políticas e que abrange as mentalidades, os valores, a «vida privada», as mulheres, a realidade popular, a história oral ou das imagens (Félix, 1998).

**Quadro 2. O que estuda a história? (n=91)**

Assuntos estudados	N.º de referências
As guerras, as batalhas e as conquistas	76
A política e os governantes	75
A vida quotidiana	74
Pessoas pobres e marginalizadas	12

**Quadro 3. Os assuntos mais interessantes estudados em história (n=85).**

Assuntos mais interessantes	N.º de referências
As guerras, as batalhas e as conquistas	74
A política e os governantes	51
Os grupos sociais	43
As mulheres e o seu papel na sociedade	43
As pessoas pobres e marginalizadas	18

Num exemplo de um conhecimento ainda “limitado e simplista” (Lévesque, Groteau & Gani, 2015:39), quando questionados sobre os assuntos falados «nas tuas aulas de história» e sobre aqueles que «ocupam mais tempo nestas aulas», os entrevistados referem com recurso às suas próprias palavras,

numa resposta aberta e sem opções de resposta previamente apresentadas, a “política” (43/23)<sup>3</sup>, “as guerras, as batalhas e as conquistas” (22/12), a “vida quotidiana dos diferentes grupos sociais” (29/11). De acordo com o período do ano letivo em que a entrevista foi realizada, nomes como o de “Salazar” (11) ou acontecimentos como o “25 de abril (de 1974)” e a “guerra colonial” (com duas referências cada um) foram enunciados pelos alunos como os assuntos falados nas suas aulas de história e, no caso do ditador português, como um dos que ocupa mais tempo de lecionação. De facto, estes são conteúdos que os estudantes haviam trabalhado nas últimas aulas de História e Geografia de Portugal, ou mesmo que estavam a ser abordados no momento, e, por isso, sem terem de recorrer à sua memória para recordarem outros assuntos ou ainda porque aqueles foram analisados com profundidade e significativa ênfase, não apontaram nada mais.

Perante as respostas conseguidas, a história mais não é do que o estudo da política, dos governantes, dos conflitos e desta relação com o passado desenha-se uma identidade individual. E se os estudantes manifestam uma particular consciência histórica em desenvolvimento, por outro lado são o exemplo de um “savent sans connaître” (Létourneau, cit. por Lévesque, Groteau & Gani, 2015), de uma representação estereotipada do passado e da memória coletiva, sem que se torne explícito o uso da dimensão temporal, o estabelecimento de nexos causais ou a perspetiva moral (Barton & Levstik, 2004 cit. por Sáiz & Gómez, 2016).

Para 42 de 85 alunos entrevistados<sup>4</sup>, a história é útil na sua vida e os usos que dela podem fazer revelam uma identidade nostálgica, orientada para o passado, para a tradição e para o encantamento (Gago, 2007).

Efetivamente, 53 alunos afirmaram que a história serve “para conhecer o passado do país” e 28 outros alunos salientaram que a história permite “ter mais cultura” ou, por outras palavras, “ficar a saber mais”. Esta área do conhecimento pode ainda ser utilizada para “sabermos o quê, o porquê e o quem das coisas”, porque predominam as estratégias convencionais que se centram na ampliação do conhecimento substantivo e, portanto, na memorização de nomes, datas e acontecimentos e na interpretação tradicional (Gago, 2007), isto é, na prevalência de uma consciência histórica que encara as tradições como elementos indispensáveis de orientação na vida prática diária (Rüsen, 2010). Ao mesmo tempo, a história pode “ajudar-nos no presente” ou “no futuro” (quatro referências cada) ou dela é possível “retirar conhecimentos, ideias e pensamentos”, além de ser usada “na [minha] vida, porque a História repete-se e como nós aprendemos com os nossos erros, saberei o que devo e o que não devo fazer”, sobressaindo uma memória coletiva arraigada ao passado e que responde às intenções do presente através de exemplos gloriosos dos tempos idos (Gago, 2007). Uma manifestação de uma consciência histórica exemplar e, como tal, um olhar para o passado como um modelo de condutas e valores para a contemporaneidade, porque as regras e a moralidade adquirem contornos atemporais (Rüsen, 2010).

## 1.4 Conclusões

Tendo como ponto de partida os dados recolhidos e a análise interpretativa dos mesmos, algumas conclusões podem ser elencadas, com o intuito de promover reflexões várias relacionadas com a história enquanto área de saber e disciplina escolar também presente no currículo do 2.º ciclo do Ensino Básico português:

- as representações construídas pelos alunos, também sobre a história, são mediadas por diferentes elementos (currículo, manual escolar, meios de comunicação, família, discursos sociais...), o que, inevitavelmente, condiciona a sua conceção de história (Carretero et al., 2013; Castorina, 2005; Liu et al., 2005);
- tais representações serão ainda provenientes da utilização dos mais altos níveis de pensamento abstrato e formal na disciplina (Prats, 2006), porque o seu ensino pressupõe o conhecimento construído sobre um passado comum ou uma trama, complexa e dinâmica, de fenómenos dialeticamente entrelaçados e, além disso, uma «função prática» e identitária, uma atribuição de dimensão temporal à realidade de hoje, uma orientação que pode guiar a ação (Schmidt, 2011), o «uso público» daquela representação do passado.

---

<sup>3</sup> Os dois valores indicam o número de vezes que surgiram tais respostas nas questões sobre, respetivamente, “os assuntos falados nas tuas aulas de história” e “os assuntos que ocupam mais tempo nestas aulas”.

<sup>4</sup> A entrevista piloto, à qual responderam seis alunos, não incluiu a quarta questão analisada nesta comunicação.

- a história surge, para os alunos entrevistados, como uma disciplina que estuda, de forma evidente, o passado e que, por isso, facilita o seu conhecimento. Esta aprendizagem assume-se, no entanto, como uma ampliação de conhecimentos substantivos marcadamente políticos e como uma apreensão de modelos de valores e condutas para o presente. A personalização da história (Castorina, 2005), muitas vezes pela apropriação de crenças pré-existentes e divulgadas em diferentes espaços de interação social, evidencia-se na tendência para acentuar condições psicológicas, juízos valorativos e manifestações de afetividade.
- a história é uma construção a ser ensinada na aula e, por isso, é essencial que os docentes “cuestionen el modelo de aprendizaje cognitivo de la historia” (Sáiz & Gómez, 2016);
- a educação histórica “en contenidos substantivos y en competencias de pensamiento histórico, ambos intimamente relacionados” (Serrano & López, 2015:99) deve acontecer nos níveis educativos básicos, também com o incentivo de uma intervenção docente transversal;
- a construção do conhecimento substantivo contribui para o desenvolvimento do campo intelectual dos alunos, o que, de alguma forma, os ajuda a pensar sobre o mundo contemporâneo (Lee, 2002); no entanto, os conhecimentos sobre a história são, em simultâneo, fundamentais e “de este modo se le enseñan al alumno las destrezas del historiador y llega a pensar históricamente, no sólo a regurgitar datos y conclusiones ya preparadas” (Domínguez, 2015:49);
- aprender história é também desenvolver a habilidade de aplicar o conhecimento adquirido em contextos novos (conhecimento competente);
- a história escolar tem de ser mais do que o estudo da política e das guerra, mais do que a história dos heróis nacionais, mais do que um conjunto de representações estereotipadas ou mais do que uma memória coletiva acorrentada às lições do passado; a história também se faz dos sujeitos de todos os dias, da compreendida diferença epistemológica entre o passado, o presente e o futuro, de valores e de condutas distintas, de acontecimentos vários ocasionados por factores diversos.

## REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, nº.1, 18-43.
- Audigier, F. & Fink, N. (2010). Pupils and school history in France and Switzerland. *Education 3-13*, 38, 329-339.
- Carretero, M., et al. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa (online)*, 39, 1-14.
- Carretero, M. & Van Alphen, F. (2014). Do Master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 1-23.
- Castillo, J.D. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castorina, J.A. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Madrid/Buenos Aires: Miño e Dávila, 239-254.
- Castorina, J.A. & Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico – una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Flick, U. (1998). *The psychology of the social*. United States of America: Cambridge University Press.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2011). Contributions from the Social Representations Approach to the Field of Education. *Espacio en blanco. Serie indagaciones*, vol.21, n.º1.
- Kölb, C. & Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(3), Art.9, 1-48.
- Lee, P. (2002). Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history. *AERA Annual Meeting, 2002, New Orleans, abril*.

- Lévesque, S., Groteau, J.P. & Gani, R. (2015). La conscience historique de jeunes franco-ontariens d'ottawa histoire et sentimenr d'appartenance. *Revue d'histoire de l'éducation*, 27,2, 21-47.
- Liu, J., et al. (2005). Social representations of events and people in world history across 12 cultures. *Journal of cross-cultural psychology*, vol.36, n.º2, 1-21.
- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas (História e Geografia de Portugal)*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do ensino básico). Lisboa: DGE.
- Moscovici, S. (2003). *Social Representacions: Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Pousa, M. & López-Facal, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 12, n.º1, 107-120.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais. *Educar*, 191-218.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rüsen, J. (2010). Jörn Rüsen e o ensino de história. Brasil: UFPR.
- Sáiz, J. & Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos e y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Schmidt, M.A. (2011). Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral. Possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em Revista*, 42, 107-125.
- Serrano, J.S. & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2007). Historical Reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110.

# PORQUE DEVEMOS ENSINAR CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LITERACIA DOS ESTUDANTES E ATITUDES FACE À EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Margarida Quinta e Costa<sup>1</sup>, Daniela Gonçalves<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ESE de Paula Frassinetti; CIPAF; (Portugal), mqcosta@esept.pt

<sup>2</sup> ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF; (Portugal), daniela@esept.pt

## Resumo

De acordo com a nossa perspetiva educacional, o processo de aprendizagem é adequado quando professor(es) e aluno(s) aprendem, pensam e aprendem a aprender (Korthagen, 2010). Podemos, portanto, considerar que o pensamento crítico é um modo de pensar (sobre qualquer tema, conteúdo ou problema) em que, quem pensa, melhora a qualidade do seu pensamento ao apoderar-se das estruturas inerentes ao ato de pensar e ao submetê-las a padrões intelectuais. A aquisição deste tipo de pensamento requer tempo e exige a orientação de um professor, uma vez que refletir sobre o que pensou não é um processo espontâneo, mas cultiva-se. É nesta perspetiva crítica e de apropriação do saber – saber pensar ciência – que preconizamos a educação científica na formação de professores, nomeadamente no curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB). Aliar o pensamento crítico à inquestionável necessidade de uma sólida formação no percurso formativo de um professor, neste caso, no que diz respeito à literacia científica, é indiscutivelmente uma das competências trabalhadas e fomentadas neste ciclo de estudos. Uma grande parte dos estudantes não escolheu disciplinas científicas de ciências ao nível do ensino secundário pelo que se constituem como uma amostra heterogénea. Tendo em conta os procedimentos metodológicos, iremos apresentar dados recolhidos no presente ano letivo com estudantes da LEB. Todos os estudantes foram informados acerca da finalidade definida neste percurso investigativo – conhecer as perceções dos futuros professores sobre a educação científica -, tendo sido salvaguardada a identidade dos participantes. Esta colaboração implicou o preenchimento de um inquérito por questionário, materializado numa escala de tipo Likert, nominal, onde os estudantes especificaram o seu grau de concordância relativamente a conceitos no domínio do conhecimento científico e do pedagógico-didático. A preocupação quanto às conceções dos estudantes torna-se pertinente quando consideramos que a qualidade da educação também se constrói nos processos de ensino aprendizagem vividos na aula (Bolívar, 2012), pelo que formar bons professores de ciências é importante para a promoção de boas, significativas e efetivas experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: formação de professores; desenvolvimento profissional docente; ensino das ciências

## Abstract

According to our educational perspective, the learning process is appropriate when teacher(s) and student(s) learn, think and learn how to learn. We therefore consider that critical thinking is a way of think (on any subject, content or problem) and that “who thinks” improves the quality of thinking because it develop the inherent structures of thinking and submit them to the intellectual standards. The acquisition of this kind of thinking requires time and supervision of a teacher because to review on what we think is not a spontaneous process but it need to be developed. In this critical perspective and appropriation of knowledge - how to think science - we advocate science education in teacher training, especially in the course of Licenciatura em Educação Básica (LEB). Combining critical thinking to the unquestionable need for a solid formation in the teacher training is arguably one of the skills worked and encouraged in this course according to scientific literacy concept. A large proportion of students did not choose science subjects on their previous education for what they constitute a heterogeneous research sample. According to the methodological procedures, we will present data collected in this school year with students from LEB. All students were informed about the purpose of this investigative project - to know the perceptions of the future teachers on science education. The participants' identity was



protected. This collaboration resulted in the answering of a questionnaire, organized in a Likert scale, nominal, where students explicit their level of agreement with scientific and pedagogical-didactic concepts. Our concern about the conceptions of the students becomes relevant when we consider that the quality of education depends also on the teaching and learning processes experienced in class (Bolívar, 2012). So that prepare a good science teacher is important to promote good, meaningful and effective learning experiences for students.

Keywords: teacher training; teacher professional development; science education

## 1 INTRODUÇÃO

Na sequência das diretrizes emanadas pelo tratado de Bolonha, a formação de professores, foi, em Portugal, regulamentada de forma significativa, produzindo alterações estruturantes, em particular na organização da prática pedagógica e/ou estágio que, até então, contemplava diferentes e diversos modelos curriculares de formação inicial de professores (Formosinho e Niza, 2001). Com efeito, o diploma aprovado pelo governo Português – Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – colocou um ponto final ao modo pouco interventivo e regulador do estado, impondo que as instituições tivessem que seguir parâmetros comuns consagrando áreas obrigatórias de formação – formação educacional geral, didáticas específicas, formação cultural, social e ética, formação na área da docência e iniciação à prática profissional –, com um número de ECTS mínimos para cada uma destas componentes/áreas de formação.

Subjacentes a estas alterações, destacamos, dois aspetos em nosso entender muitos positivos para a formação de professores: a) a organização curricular de um plano de estudos/curso deve ter como referencial o desenvolvimento profissional dos futuros professores, associado à promoção de uma atitude crítica e reflexiva em relação ao seu contexto de trabalho; b) em termos organizativos, as condições para a realização da prática pedagógica e/ou estágio são vantajosas, exigindo uma consolidação das relações entre as instituições de formação e as escolas, e a qualificação da formação dos orientadores de escola, para além da sua estabilidade.

Outros importantes contributos desta reforma educativa são os princípios que a norteiam: espírito livre, democrático, pluralista, aberto e dialogante, remetendo-nos para a concretização de um ideal de comunidade educativa como um meio de desenvolvimento integral do estudante, apostando na formação e desenvolvimento humano, social, cultural, cognitivo e cívico.

A prática do professor deve procurar, portanto, a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento cognitivo e desencadeie outras dimensões do desenvolvimento. Esse tipo de prática, no entanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas, aplicadas como uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino, nomeadamente na formação inicial de professores. Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada entre pares, para que possa ser profícua. Nesta perspetiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido por meio de contextos coletivos. Para além disso, este ambiente formativo permite enfrentar os possíveis problemas de modo coletivo, possibilitando uma discussão dos saberes, das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente.

Pode-se considerar que o professor se configura como um sujeito que, a todo instante, procura valorizar situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto social e histórico.

Nesse sentido, podemos considerar que o exercício da docência é feito essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e estratégias de interação. Dilemas esses que configuram algo muito mais enraizado do que a simples alteração dos procedimentos didáticos, pois implicam também alterações sobre o saber docente em relação ao seu trabalho e sobre a própria conceção do seu papel e função da educação, mais concretamente na instituição escola. Estes dilemas estão muitas vezes associados ao modo como se concretiza a construção do conhecimento, senão vejamos: a separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do quotidiano, a fragmentação dos saberes, a conceção estática, simplista e acabada do conhecimento e ainda a primazia da aprendizagem individual sobre a colaborativa. Para além disto, existem contrariedades que estão devidamente articuladas com a construção do conhecimento Profissional Docente: precariedade da relação do conhecimento com a ação, peso da socialização na construção do conhecimento profissional, visão dos formandos como

meros recetores, escassa problematização dos contextos, falta de articulação entre os diferentes contextos e a continuidade entre as etapas da formação.

É imprescindível, portanto, que o futuro professor, durante o seu desenvolvimento profissional, disponha de condições de gestão destes dilemas, sendo um dos caminhos para esta gestão, procurar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas quotidianos, identificando as crenças e os valores que estão por detrás deles, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los, caso não estejam contribuindo para a sua resolução. Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas quotidianos podem constituir não só um desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, como também uma fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando, assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, e sobre decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

Uma conceção crítica da reflexividade, que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, permite ultrapassar essa visão de profissionais em formação, que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e não raramente descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico.

Consideramos, neste âmbito, essencial o desenvolvimento do pensamento crítico, tendo em conta que, em nosso entender, consiste num modo de pensar sobre qualquer tema, conteúdo ou problema em que, quem pensa, melhora a qualidade do seu pensamento ao apoderar-se das estruturas inerentes ao ato de pensar e ao submetê-las a padrões intelectuais. A aquisição deste tipo de pensamento requer tempo e exige a orientação de um professor, uma vez que refletir sobre o que pensou não é um processo espontâneo, mas cultiva-se (Tenreiro Vieira e Vieira, 2013).

É nesta perspetiva crítica e de apropriação do saber – saber pensar ciência – que preconizamos a educação científica na formação de professores, nomeadamente no curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB). Aliar o pensamento crítico à inquestionável necessidade de uma sólida formação no percurso formativo de um professor, neste caso, no que diz respeito à literacia científica, é indiscutivelmente uma das competências trabalhadas e fomentadas neste ciclo de estudos.

## 2 ÂMBITO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Como determina a Lei de Bases do sistema educativo português (LBSE), “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Ministério da Educação, LBSE, Artº 1.º, ponto 5). Educadores/professores são quem, na educação formal, pode efetivar esse desenvolvimento e verificar que ele acontece.

O papel da escola não pode ser apenas “transmitir conteúdos”, mas antes “ensinar a aprender”. Ensinar a aprender é criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno desenvolva um olhar crítico e sua autonomia. De acordo com esta perspetiva educacional, o processo de aprendizagem é adequado quando professor(es) e aluno(s) aprendem, pensam e aprendem a aprender.

Aliar o pensamento crítico à inquestionável necessidade de uma sólida formação no percurso formativo de um professor, neste caso, no que diz respeito à área da ciência, é indubitavelmente uma das competências trabalhadas e fomentadas na LEB. Deste modo, e de acordo com as atuais orientações curriculares, é imprescindível promover, nos futuros professores, competências que lhes permitam organizar, realizar e avaliar atividades curriculares específicas na área das ciências; por tal, a organização da estrutura curricular da LEB inclui quatro unidades curriculares incidindo nesta área curricular.

Os dados que iremos apresentar foram recolhidos no ano letivo 2015/2016 junto de futuros professores, estudantes da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto. Todos eles foram informados acerca dos objetivos estabelecidos para este estudo, tendo sido garantido o anonimato de todos os participantes.

A sua colaboração consistiu no preenchimento de um inquérito por questionário, materializado numa escala de tipo Likert, onde os estudantes especificaram o seu grau de concordância relativamente a nove afirmações, indicando: Discordo totalmente, Discordo, Concordo e Concordo totalmente.

### 3 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Os estudantes receberam por e-mail informação acerca da finalidade definida neste percurso investigativo – conhecer as percepções dos futuros professores sobre a educação científica – assim como o link para o inquérito. Foram utilizados 280 contactos e no período de uma semana o inquérito foi acedido 76 vezes mas dezoito estudantes que acederam ao inquérito não o preencheram. A obrigatoriedade de preenchimento da maioria dos campos para finalização do inquérito pode ter sido um obstáculo ao seu preenchimento por parte de alguns estudantes. Verificamos que 30 inquéritos foram preenchidos através do telemóvel. Esta abordagem mais informal pode também justificar o número de respostas incompletas obtido. Apresentaremos os resultados preliminares deste estudo. A amostra a analisar comporta 59 inquéritos preenchidos total ou parcialmente, o que corresponde a 78% dos inquéritos iniciados e 21% da população alvo deste estudo. Apenas 45 inqueridos terminaram o inquérito correspondendo a 59% dos acessos e a 76% dos inquéritos a analisar.

Todos os inqueridos são do sexo feminino com idades compreendidas entre os 18 e os 39 anos, sendo que 52,5% dos inquiridos têm idade que se distribui pelos 20 ou 21 anos, resultados que corroboram a idade média prevista para a população alvo, nomeadamente, estudantes do ensino superior (Fig. 1).

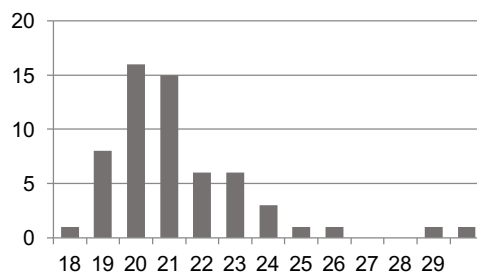


Fig. 1. Distribuição dos inquiridos por idade

Numa segunda análise, verificamos que mais de 60 por cento dos inquiridos têm idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos, distribuição que corresponde ao facto da maioria das estudantes inquiridos estarem a frequentar o 2º e 3º ano da licenciatura.

Relativamente ao Percurso Académico até ao Ensino Superior apenas 25% dos inquiridos frequentaram no ensino secundário o Curso de Ciências e Tecnologias (antigo científico natural) sendo que a maioria dos estudantes frequentou o Curso Línguas e Humanidades (antigo de línguas e literatura) (Fig. 2). De salientar que 20% dos estudantes acederam ao Ensino Superior pela frequência, na maioria dos casos, de um curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância ou Animação sociocultural.

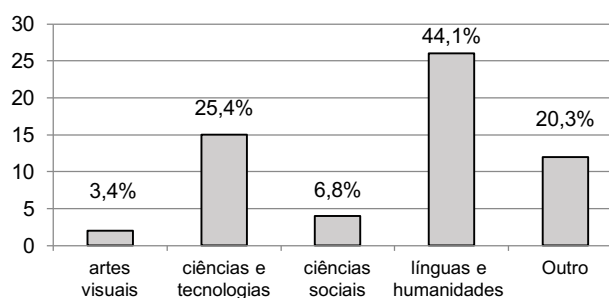


Fig. 2. Distribuição dos inquiridos por áreas de acesso ao Ensino Superior

Como disciplinas de acesso pelo Concurso Nacional foram referidas o Português seguida da História e da Geografia. As disciplinas da área das Ciências como Biologia, Geologia e Físico-Química correspondem, na sua totalidade, a um quinto das escolhas das disciplinas acima referidos (Fig.3). Para acesso ao ciclo de estudos que frequentam seis estudantes referiram o Concurso Especial por Mudança de Curso (três identificaram o curso anterior: Enfermagem, Serviço Social e Língua Gestual Portuguesa), um por Transferência de Educação Básica e outro referir o acesso pelo Concurso Especial Maiores de 23.

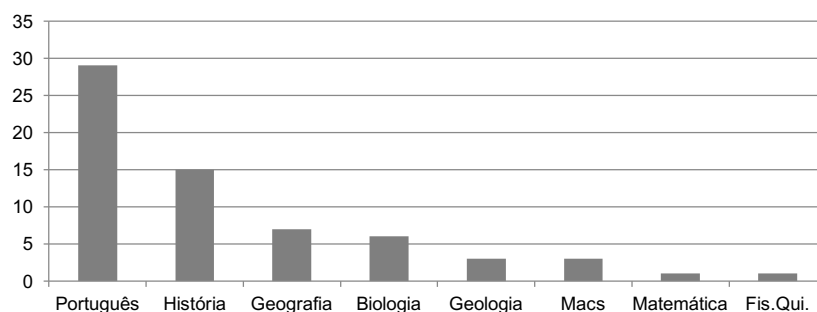


Fig. 3. Disciplinas de acesso ao Ensino Superior referidas pelos inquiridos

Quando questionados quanto à posição perante as disciplinas de Ciência que frequentaram até à entrada no Ensino Superior, 79% afirmam ter gostado ou gostado muito, referindo a relevância dos conteúdos no quotidiano e no seu futuro profissional, considerando os conteúdos interessantes, valorizando a atividade prática e a investigação e referindo ainda como fator positivo a motivação dos seus professores (Fig. 4).

Os estudantes que não gostaram das disciplinas de ciência (22% dos inquiridos) referiram não entender por ser complicado e ter muita teoria com pouca prática, assumindo falta de motivação.



Fig. 4. Posição dos inquiridos perante as disciplinas de Ciências no Ensino Básico e Secundário

Questionámos porque devemos ensinar ciência, na generalidade mais de 80% dos inquiridos concordaram (64%) ou concordam totalmente (26%) com as afirmações efetuadas, ou seja, compreendem o papel do ensino da ciência na organização do pensamento, na capacitação de formar para o conhecimento e na preparação dos alunos para o mundo do trabalho. Podemos realçar o aumento do grau de concordância para concordo totalmente na importância de ensinar ciência por ter aplicação direta no dia-a-dia (42%) e por poder influenciar o modo como as pessoas pensam e agem (33,3%). Os estudantes discordaram acima da mediana na importância de ensinar ciência por capacitar as pessoas a tomar decisões sobre os problemas sociais, económicos e políticos (18,8%), por favorecer as interações com os outros (18,8%) e por serem decisivas para um pensamento crítico (12,5%).

Quando questionados sobre o que devemos fazer para ensinar ciências, os inquiridos concordam ou concordam totalmente com as premissas propostas (90%), Por consequência, verificamos que alguns estudantes discordam em seguir os manuais (28%), em seguir os programas (15%) e em abordar os conteúdos decididos pelos professores da mesma instituição (13%), sendo que a maioria (69%) considera importante ter a liberdade de escolha dos conteúdos a abordar ou abordar conteúdos escolhidos pelos alunos. Esta liberdade traduz-se também no aumento de estudantes que concordam totalmente em fomentar o pensamento crítico, implicando os alunos na tomada de decisão (44%). Para além disso, valorizam o poder abordar as investigações mais recentes divulgadas nos meios de comunicação. A maioria dos inquiridos concorda totalmente com a importância de investir em práticas laboratoriais (51%) e organizar sequências didáticas que fomentem o ensino experimental (40%). Embora valorizem o ensino experimental, que promove por definição, o trabalho de grupo e a interação entre os seus elementos, 17% dos inquiridos não consideram a promoção das relações interpessoais como uma preocupação no ensino das ciências.

A totalidade dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que no ensino das ciências nos devemos preocupar com o desenvolvimento de competências e potenciar a aquisição de conhecimento, reforçado por 17% dos estudantes que consideram que não nos devemos preocupar em ensinar conteúdos programáticos. Consideram que nos devemos preocupar com a relação entre os

conhecimentos científicos e o senso comum mas consideram importante integrar o conhecimento científico no ensino das ciências. Conferem também importância à avaliação dos conhecimentos adquiridos e do processo de transferência do conhecimento.

#### 4 CONCLUSÕES

Neste estudo pretendemos contribuir para a compreensão da atitude de estudantes da LEB face à educação científica. Os estudantes que responderam ao inquérito, nesta primeira fase, gostam de disciplinas de ciências e consideram que influenciam o modo das pessoas pensarem e agirem, contribuindo para a sua formação como pessoas, valorizando a literacia científica no seu significado. No ensino das ciências não pretendem ficar restritos aos manuais nem aos programas mas procuram ir ao encontro dos interesses dos alunos, considerando importante os avanços científicos e tecnológicos. Querem pensar e construir os saberes não reproduzindo apenas o conhecimento, demonstrando atitude crítica e reflexiva em relação ao seu contexto de trabalho. O ensino experimental é muito valorizado pelos estudantes para ensinar ciências. Consideram que mais do que ensinar conteúdos, no ensino das ciências nos devemos preocupar com o desenvolvimento de competências e promover a aquisição do conhecimento científico. Numa análise transversal, concluímos que apenas cerca de um sexto dos estudantes necessitam de orientação para refletirem o saber pensar ciência nomeadamente na potencialidade da abordagem experimental no desenvolvimento de espírito crítico e da relação com os outros.

Os resultados deste estudo, que incidiu numa amostra de estudantes na sua maioria do segundo e terceiro ano do curso de licenciatura, permitem-nos pensar que estes estudantes desenvolveram concepções sobre o ensino das ciências que contribuem para que se formam como bons futuros professores de ciências.

#### REFERÊNCIAS

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a Investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2001). *Iniciação à Prática Profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projeto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n.º4, pp. 407-423.
- Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 43. *Diário da República*. 22 de fevereiro.
- Tenreiro Vieira, C., e Vieira, R. M. (2013). Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 183-242. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782013000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100010&lng=en&nrm=iso)

# APRENDER COM CRIATIVIDADE E TALENTO(S) - O PROCESSO DE ENSINO EM PROL DE APRENDIZAGENS

Daniela Gonçalves<sup>1</sup>, Marina Pinto<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF; (Portugal), [daniela@esept.pt](mailto:daniela@esept.pt)

<sup>2</sup> Colégio Novo da Maia; (Portugal), [dir@colegionovodamaia.pt](mailto:dir@colegionovodamaia.pt)

## Resumo

O projeto - *Aprender com Criatividade e Talento(s)* - aposta num modelo flexível para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e defende “equipas multidisciplinares”, lideradas por professores/as “especialmente vocacionados/as”, sendo que cada turma continua a contemplar a figura do/a professor/a titular de turma, implementando, deste modo, uma dinâmica organizacional que está de acordo com o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio de 2014, do Ministério de Educação e Ciência. É, portanto, preconizado um modelo de organização escolar alternativo que aposta verdadeiramente na igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais que assenta nos seguintes princípios pedagógicos: a) Princípio da complexidade, b) Princípio da coerência, c) Princípio da procura constante, d) Princípio da problematização, e) Princípio da confiança, f) Princípio da aprendizagem exigente e g) Princípio da diversidade. No âmbito deste projeto, a organização pedagógica e curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico é equacionada a partir da centralidade do processo de aprendizagem de todos/as e, ao mesmo tempo, de cada um(a), pressupondo que a construção do conhecimento implica sempre uma prática sistémica. Com esta proposta, pretende-se apresentar o impacto do Projeto, tendo em conta a perspetiva dos professores (12 professores/as titulares e 9 professores/as das áreas coadjuvadas), bem como a forma como os alunos/as (do 3º e 4º anos de escolaridade) percecionam o projeto, em geral, e a aprendizagem, em particular.

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa e insere-se no quadro do paradigma de investigação interpretativo. Esta opção está ancorada nos objetivos que norteiam o referido projeto, bem como na busca de coerência entre o paradigma e a problemática em estudo. Assim, e no âmbito de um estudo qualitativo de carácter longitudinal, apresentar-se-á um estudo exploratório que pressupõe a pesquisa como recurso metodológico. Acreditando que a qualidade científica dos resultados e das conclusões da investigação depende da escolha dos instrumentos utilizados, como técnicas e instrumentos de recolha de dados desta investigação qualitativa, foi utilizada a análise documental e o inquérito por entrevista, aplicado aos/às professores/as. Os resultados obtidos sublinham que esta dinâmica educacional tem funcionado como um motor de reflexão sobre as práticas de ensino, conduzindo, em muitos casos, à mudança de práticas e intencionalidades pedagógicas.

Palavras-chave: equipas multidisciplinares; processo de aprendizagem; educação dialógica; articulação no processo de ensino sistémico

## Abstract

The project - *Learn with creativity and talent(s)* - supports a flexible model for the 1st Cycle of Basic Education and advocates "multidisciplinary teams", led by "especially trained" teachers, in which each group continues to contemplate the figure of a class teacher, implementing, thus, organizational dynamics in accordance with the Legislative Order no. 6/2014, of 26 May 2014, from the Ministry of Education and Science. An alternative model of school organization is, therefore, promoted, genuinely engaging on equal opportunities of access, success and fruition of educational property that is based on the following pedagogical principles: a) Principle of complexity, b) Principle of coherence, c) Principle of steady demand, d) Principle of problematization, e) Principle of trust, f) Principle of demanding learning and g) Principle of diversity. Within the scope of this project, the curricula and pedagogical organization of the 1st Cycle of Basic Education is built upon the centrality of the learning process for all and, at the same time, for each student, assuming that the construction of knowledge always implies a systemic practice. With this proposal, we intend to present the impact of the Project, taking into account

the perspective of teachers (12 class teachers and 9 teachers from complementary subjects), as well as the way students (3rd and 4th graders) perceive the project, in general, and learning, in particular.

The methodology adopted in this study is qualitative and fits into a model of interpretative research. This option is anchored on the goals that guide the project, as well as in the pursuit for consistency between the referred model and the problem under study. Thus, and in the context of a qualitative study of longitudinal nature, it will present itself as an exploratory study which views research as a methodological resource. Considering that the scientific quality of the results and conclusions of the research depends on the instruments employed, such as the techniques and instruments used for data collection, documentary analysis and survey interviews were applied to teachers. The results emphasize that this educational dynamic acts as a driving force for reflection on teaching practices, leading, in many cases, to the change of practices and pedagogical intentionality.

Keywords: multidisciplinary teams; learning process; dialogic education; articulation in the process of systemic teaching

## INTRODUÇÃO

A Escola tem, hodiernamente, uma responsabilidade acrescida, pois é esperado que se assuma como um instrumento de mudança social. Compreender a Escola contemporânea é fundamental para o processo de tomada de decisões que procura responder às exigências contemporâneas. Reflita-se no que consideram Alarcão e Tavares (2007:132) a este propósito: “escola como organismo vivo, em desenvolvimento, norteadada pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projecto educativo. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva”. Perspetiva-se, portanto, uma escola que constrói a sua identidade, adotando uma postura flexível e articulada fruto não da conjuntura, mas sim do contexto. Tal pressupõe a construção e utilização de um conjunto de instrumentos e o desenvolvimento de processos que surgem de um diálogo permanente com situações autênticas (Alarcão e Tavares, 2007).

É neste contexto que atualmente se anseia uma escola competente para traçar o seu percurso de desenvolvimento, sendo capaz de encontrar a sua identidade, através de práticas de reflexão, avaliação e da ação. Uma escola reflexiva pressupõe uma visão sistémica, onde todos dependem de si, mas todos constroem um caminho único e convergente para um propósito comum, tal como considera Bolívar (2003; 30): “assim as escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas do currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros”.

A escola que se propõe é aquela em que o professor está em constante processo de crescimento e de aprendizagem. Esta assunção de uma nova visão de escola implica uma estrutura organizativa que permite partilhar e construir saberes comuns, tornando-se autónoma e responsável, capaz de propor um percurso autêntico aos seus alunos, desenvolvendo projetos e partilhando-os de uma forma responsável e inovadora. Assim, o professor é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada (Alarcão, 2001).

Há necessidade da construção de uma nova profissionalidade docente, onde o professor deixa de estar isolado para se encontrar inserido num corpo profissional e numa organização escolar, nomeadamente no que diz respeito ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que associado à monodocência sempre esteve tradicionalmente isolado. Há, também, necessidade de criar redes de (auto) formação participada através da “troca de experiências” e da “partilha de saberes” capazes de constituírem espaços de formação mútua (Nóvoa, 1991).

Para a concretização deste tipo de escola são lançados alguns reptos, tanto às organizações (escolas reflexivas), assim como aos professores: a) liderar e mobilizar toda a comunidade sendo capazes de transformar o projeto enunciado em projeto conseguido; b) saber agir, promovendo uma atuação sistémica; c) assegurar a participação democrática, implicando pensar e ouvir antes de decidir; d) promover a autoavaliação e heteroavaliação; e) aceitar/contribuir que a escola viva em permanente processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

O ato de educar é, neste contexto, o ato de despertar consciências para a liberdade e para a responsabilidade, sendo esta a capacidade de responder aos desafios, na medida em que somos capazes de responder ao Outro e, ao mesmo tempo, “criar uma visão do mundo que implica que também o podemos recriar segundo uma perspectiva diferente mudando a nossa situação” (Robinson e Aronica, 2011: 85). Trata-se, sobretudo, de educar para o mundo, educar para os tempos complexos e de incertezas, onde os *olhares múltiplos* ajudarão, certamente, a ver cada aluno(a) como um ser único e com a necessidade de uma educação personalizada, para além de minimizar a situação “isolada” do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

O Ensino Básico alicerça-se nas Metas Curriculares e no Currículo Nacional, plasmado nos diferentes Programas, e garante a frequência de currículos de enriquecimento. Neste nível de ensino, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos são os sujeitos e os principais atores das suas aprendizagens em consequência das suas vivências e experiências pedagógicas. Acresce ainda que as atuais metas curriculares, fiéis aos princípios em que se baseiam, identificam e operacionalizam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos, respeitando a sua ordem de progressão e tendo em consideração os processos necessários a essa mesma aquisição e desenvolvimento.

Tendo em conta tais normativas, na instituição de ensino privada onde se desenvolveu o projeto que apresentaremos em seguida, o funcionamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico remete para um conjunto de aprendizagens e valores que os alunos desenvolvem e adquirem, evocando a sua organização, a sua hierarquização e articulação bem como a sua importância ao longo do percurso escolar, sendo objetivado da seguinte forma: a) desenvolver uma prática democrática, através de processos participativos na definição da política educativa, bem como, na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram os intervenientes do processo educativo; b) (re)construir os processos de relação que configuram a experiência escolar, primando pela articulação entre professor/aluno, bem como as condições específicas da apropriação de conhecimento; c) planificar, conjuntamente, as atividades e o exercício da docência, assim como as atividades complementares a serem realizadas ao nível da componente não letiva; d) cultivar a persistência, o gosto pelo saber-fazer, a cooperação, a solidariedade e o respeito, visando a melhoria das relações interpessoais e o sucesso educativo dos alunos; e) criar condições propiciadoras de articulação entre conteúdos/capacidade(s)–saber/saber-fazer/saber-ser; f) potenciar a criatividade que se desenvolve através da simbiose – reprodução/invenção e lógica/imaginação; g) avaliar a construção da (s) aprendizagem(ens), nas suas múltiplas componentes; h) explicitar a dialética direitos/deveres com vista à corresponsabilização de todos os implicados no processo educativo.

Para que se cumpram os pressupostos anteriormente referidos, a preparação das atividades é realizada de forma integrada e flexível, formalizando este procedimento através da planificação. Planificar pressupõe estruturar, organizar, preparar, acautelar, assim como, negociar as aprendizagens, articulando os níveis preconizados na nossa prática educativa com os pressupostos que fundamentam a organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Observando os alunos e as suas interações, o professor deve ser capaz de identificar o que estes sabem e são capazes de fazer, conhecendo as suas potencialidades e necessidades específicas. Desta forma, poderá planificar e construir a sua prática de acordo com o desenvolvimento da criança, respeitando e valorizando as suas características individuais. O professor deve procurar «[desenvolver] estratégias pedagógicas diferenciadas», «[assegurar] a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e [cooperar] na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais» (ME, Lei nº240/2001, de 30 de agosto). Ora, consideramos essencial que desde a fase da conceção de um projeto até à sua avaliação, a planificação se assuma como um guião orientador que assenta na flexibilidade e na capacidade de assumir novas perspectivas. Os dispositivos de planificação são um meio de regulação da ação pedagógica que nos remetem para a gestão de tempos letivos e impõem a prática de um ensino personalizado. Tendo em consideração essencialmente a heterogeneidade dos discentes, foi sentida a necessidade de adotar estratégias de planificação promotoras de uma cultura escolar global, onde cada aluno(a) importa.

O projeto - Aprender com Criatividade e Talento(s) - aposta num modelo flexível para o 1º Ciclo do Ensino Básico assente em “equipas multidisciplinares”, lideradas por professores “especialmente vocacionados”, orientados para o conhecimento disciplinar, sendo que cada turma continua a



contemplar a figura do professor titular de turma, implementando, deste modo, uma dinâmica organizacional que está de acordo com o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio de 2014, do Ministério de Educação e Ciência.

É, portanto, preconizado um modelo de organização escolar alternativo que aposta verdadeiramente na igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais.

No âmbito deste projeto, a organização pedagógica e curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde o processo de ensino é pensado e implementado com vista as aprendizagens efetivas de cada aluno(a), foi equacionada a partir da centralidade do processo de aprendizagem de todos(as) e, ao mesmo tempo, de cada um(a). Deste modo, a equipa dos doze docentes titulares de turma, bem como os professores as áreas coadjuvadas – dois professores de Inglês, uma professora de Expressão Musical e Dramática, uma professora de Expressão Plástica, dois professores de Expressão Físico-Motora e um professor de Filosofia com Crianças – foram convidados a refletir sobre o modo de trabalhar ainda mais em conjunto, em prol de um processo de aprendizagem bem sucedido para cada aluno(a).

Admitindo as vantagens da monodocência, equacionou-se a hipótese de alocar um conjunto de professores “especialmente vocacionados”, orientados para o conhecimento disciplinar, nos primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outros profissionais a lecionar os terceiros e quartos anos, numa área disciplinar preferencial. Por outras palavras, este modelo flexível, implementado no ano letivo de 2014/15, teve em conta, quer o percurso académico e formativo dos docentes, quer a sua área disciplinar de preferência, numa lógica bipartida deste nível de ensino – primeiro e segundos anos e terceiros e quartos.

Este investimento numa área disciplinar específica – ou português ou matemática (numa lógica de primeiro e segundo anos ou terceiro e quarto anos) - permite aos docentes focalizar o investimento formativo, assim como aperfeiçoar o conhecimento científico-didático, sem descurar um trabalho articulado com todos os outros docentes, possibilitando o confronto de ideias acerca dos alunos e das turmas, conduzindo, muitas vezes, a uma (re)configuração de aspetos pedagógicos essenciais. Trata-se, portanto de uma organização pedagógica e curricular assente em equipas multidisciplinares, permitindo olhares educacionais múltiplos em prol de mais e melhores aprendizagens, oferecendo “uma visão mais rica da capacidade e criatividade humanas, assim como dos benefícios de nos ligarmos devidamente aos nossos talentos e paixão individuais” (Robinson e Aronica, 2011: 13).

Fomenta-se, portanto, a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas entre os diferentes profissionais, como é o caso do Aprender com Criatividade e Talento(s). Reconhecemos a necessidade de investir em processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais criativos e críticos, fomentando a descoberta do(s) talento(s) de cada aluno(a). Fatores como uma liderança forte, expectativas elevadas em relação aos desempenhos dos alunos, um clima propício à aprendizagem, a prioridade dada ao ensino de conhecimentos fundamentais e a avaliação e controle dos desempenhos dos alunos são fundamentais. Importa que, com base na experiência acumulada e na avaliação das decisões tomadas, novas referências sejam estabelecidas e legitimadas no que respeita à organização dos tempos letivos escolares, tanto dos alunos como dos professores, fomentando-se a adequação ao trabalho a desenvolver nesta instituição de ensino.

Neste sentido, consideramos que este projeto é uma aposta num modelo mais flexível para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a promoção do sucesso escolar dos alunos e práticas de ensino de excelência são, deste modo, eixos primordiais, estando presentes neste modelo, porque permite articular a exigência da competência disciplinar face ao crescente desenvolvimento do conhecimento, respondendo positivamente às diversas formas de aprender.

Sem relegar para um plano secundário a importância do vínculo pedagógico, da relação de pessoalidade e do conhecimento interpessoal que a atual organização do ensino desestabiliza com a entrada do aluno no 2º ciclo do ensino básico e analisando a situação atual, existe um contraste violento e repentino entre o regime de monodocência do 1º ciclo e o regime de pluridocência do 2º, contraste que é acentuado e intensificado pelas diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar. Pretende-se, portanto, que este projeto contribua para uma maior coerência e sequencialidade entre os ciclos, sustentando pela diversidade de ofertas educativas, no reforço da carga horária das disciplinas fundamentais, no reforço da autonomia pedagógica e organizativa da instituição na gestão do currículo, no sentido da definição das ofertas formativas adequadas às características da comunidade educativa identificadas no Projeto Educativo.

A instituição prioriza, deste modo, a assunção da sua missão, através da inovação pedagógica e na promoção da qualidade do ensino. Nesta organização educativa, promulgam-se práticas educativas de sucesso, desenvolvendo iniciativas que evidenciam a articulação, a transdisciplinaridade e flexibilização curricular que caracteriza e distingue o 1.º Ciclo do Ensino Básico em todo o Ensino Básico.

## 2. MÉTODO

Ancorada nos objetivos expressos para este estudo, a metodologia adotada é de cariz qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 70), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. Para Almeida, a investigação qualitativa, “não poderá ser feita sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações” (2007: 25), considerando os métodos qualitativos mais holísticos e abrangentes. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a abordagem qualitativa como descritiva, porque pretende explicar realidades múltiplas, salientando entre as suas limitações, o ser demorada, com uma difícil síntese dos dados, os procedimentos não são estandardizados, assumindo o investigador um contacto intenso com os sujeitos.

Algumas teorias públicas (a título de ilustração, Bogdan e Biklen, 1994) salientam que nos estudos qualitativos se interrogam um número limitado de indivíduos, pelo que a questão da representatividade não se coloca. Esta abordagem qualitativa é coerente com um paradigma interpretativo de investigação que, segundo alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert, 1994), consiste em conhecer o sujeito, atendendo ao contexto, procurando compreender os diversos fenómenos, sendo resultante do crescente interesse pelas questões educacionais. Na mesma linha de raciocínio, concordamos com Denzin e Lincoln (citado por Aires, 2011: 46) ao considerarem que a investigação qualitativa “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Situando-se as nossas preocupações num campo relativamente recente, com convulsões e constantes alterações legislativas, não existem ainda muitos estudos elaborados no nosso país, que possam sustentar a nossa investigação, pelo que a iremos situar no domínio de um estudo exploratório. De acordo com Yin (2005: 183), “um caso exploratório (...) pode tratar do tema ou do problema que está sob exploração, dos métodos exploratórios, das descobertas feitas a partir da exploração e das conclusões (para pesquisa adicional)”. Mais ainda, salientamos a ideia de Yin (2005) de que o estudo de caso surge na sequência de se pretender conhecer melhor um fenómeno, uma situação, que deve ser significativa, sendo amplamente utilizado nas ciências sociais.

No entanto, nesta investigação, foi nossa pretensão realizar o estudo de um caso, quer pela natureza do fenómeno (cingido a um espaço próprio), quer pelos participantes (amostra de conveniência), quer pela questão temporal. A este propósito, consideramos ainda a teoria pública de Theodorson e Theodorson, que apresentam a seguinte definição de estudo exploratório: “a preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem” (...) (1970: 142).

Apesar da complexidade da temática seleccionada a investigar, as nossas opções metodológicas contemplam objetivos claros e adequados à metodologia adotada. Mais uma vez, temos em conta a perspectiva de Yin que realça o seguinte sobre o estudo exploratório: “deveria apresentar uma finalidade e os critérios que serão utilizados para julgar uma exploração como bem-sucedida” (2005, p.42). Por outras palavras, é necessário apresentar um objetivo e a metodologia adotada, tal é o nosso caso, no decurso do trabalho investigativo.

Relativamente às técnicas de recolha de dados de investigação utilizadas foram o inquérito por entrevista e a análise documental, referidas por diversos autores (Yin, 2005; Lessard-Hébert, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Segundo De Bruyne *et al.* (citado por Lessard-Hébert, 1994), estes grupos de técnicas de investigação são utilizados nas ciências sociais, como instrumentos caraterísticos das investigações qualitativas; tal é o nosso caso. Yin (2005) realça a importância de obter informações de múltiplas formas, utilizando diversos instrumentos de recolha de informação, por forma a permitir a triangulação dos dados, que permite a corroboração dos mesmos. A diversidade de técnicas de recolha de dados irá permitir a confrontação das informações recolhidas, essencial numa investigação desta natureza.

Lessard-Hébert (1994) refere que entre as técnicas utilizadas na investigação qualitativa, se encontra o inquérito por entrevista, efetuada a pessoas representativas, que se expressam sobre o objeto de estudo. Daqui resulta, também, o interesse cada vez mais focado no indivíduo, por parte dos investigadores. Na nossa investigação, utilizamos a entrevista com um guião semiestruturado, pois neste tipo de entrevista, o investigador solicita ao interlocutor informações úteis para objetivos, em geral estabelecidos independentemente da pessoa interrogada. (...) A orientação da pesquisa é apresentada de maneira diretiva e são as respostas às perguntas introdutórias que servirão de ponto de referência para a condução do resto da entrevista (Albarelló *et al.*, 1997: 94).

Portanto, a nossa opção por esta técnica está ligada à finalidade de conhecer as perceções dos entrevistados sobre o conceito e campo de atuação da supervisão pedagógica, tendo o investigador de redirecionar as questões em função do seu objeto de estudo. Contudo, o próprio entrevistador deverá instaurar um clima de confiança para que haja interação com o entrevistado, considerando fulcral que se fomente uma relação empática, tendo sido esta a nossa preocupação durante a aplicação do inquérito por entrevista.

Deste modo, procedemos à construção de um guião semiestruturado, dirigido ao grupo de docentes, atendendo aos objetivos definidos, assim como aos temas selecionados, procurando que o mesmo fosse abrangente, de modo a fornecer um conjunto alargado de informações sobre as perceções dos entrevistados relativamente a temas que consideramos pertinentes. Como forma de validar o referido guião, bem como compreender o interesse desta investigação, previamente, aplicamos o inquérito por entrevista a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo (entrevista exploratória) de modo a que os temas fossem realmente de encontro aos nossos objetivos.

A análise documental é outra das técnicas de recolhas de dados que permitem a triangulação das informações obtidas. Yin considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (2005: 112). Foi, pois, nossa intenção, no âmbito desta investigação, consultar documentos relativos ao contexto onde se insere o estudo, de modo a recolher informações pertinentes à temática em investigação.

Para o tratamento dos dados de investigação, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo à categorização e codificação dos dados, como se apresentará mais adiante.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin, obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas” (2006: 38).

Almeida destaca a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (2007, p.25). A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 266), a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas”. As categorias decorrentes da análise categorial “(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006: 111).

Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade).

Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo que, segundo Vala (citado por Lima e Pacheco, 2006, p.25) “(...) é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-a numa dada categoria”, sendo esta “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (*ibidem*). Relativamente à codificação das unidades de registo, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação, foi possível obter um número diversificado e oscilante de indicadores que auxiliaram a compreensão da própria categoria, tendo em conta a ótica dos entrevistados.

No caso deste estudo, as categorias definidas, assim como as unidades de registo representam, ainda, inferências do próprio investigador; portanto, a técnica da análise de conteúdo possui uma dimensão

descritiva – dá-nos conta do que é “dito” – e uma dimensão interpretativa – que surge por parte do investigador, ao procurar conhecer melhor o seu objeto de estudo.

Após uma leitura flutuante da transcrição das entrevistas – protocolo de investigação –, para facilitar o processo de análise de conteúdo e triangulação dos dados recolhidos, formulamos as categorias a partir dos tópicos selecionados, tendo contudo deixado em aberto algumas categorias emergentes da análise dos dados recolhidos.

### 3. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

A análise dos dados obtidos será apresentada atendendo às categorias formuladas, a saber: *feedback* pedagógico, ambiente pedagógico e gestão da sala de aula, estratégias pedagógicas e processo de ensino personalizado.

No que concerne à categoria *feedback pedagógico*, foi possível apurar um efeito muito positivo resultante da observação de aulas, uma vez que esta partilha originou o aprofundamento de um o tipo de *feedback* mais eficaz, tendo em conta o processo de aprendizagem dos alunos. A este propósito, transcrevemos alguns dos aspetos que foram registados com grande intensidade nos diferentes planos de melhoria como pontos fortes da prática profissional dos docentes:

- *feedback processual em detrimento de um feedback impessoal;*
- *linguagem muito correta, sob o ponto de vista científico e pedagógico e, ao mesmo tempo, empática e próxima;*
- *segurança na comunicação com uma forte componente pedagógica e explicativa.*

Relativamente ao *ambiente pedagógico e gestão da sala de aula*, apuramos mais modificações resultantes desta prática de observação. A este propósito, refiram-se os diferentes aspetos explicitados e apontados como pontos a melhorar nos planos de melhoria:

- *mobilização dos alunos para a aprendizagem, apoiando a problematização do conhecimento (aula demasiado centrada no professor);*
- *moderação no comunicar, encontrando um equilíbrio pedagógico na assertividade e empatia; investimento no reforço positivo;*
- *organização do processo de aprendizagem, investindo na aprendizagem ativa e experimental, exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos;*
- *antecipação das dificuldades apresentadas pelos alunos, exigindo um processo de monitorização personalizada.*

A quantidade de aspetos abordados a propósito desta categoria, devidamente debatidos entre pares e em grande grupo com toda a equipa de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, conduziu os docentes a algumas mudanças significativas no processo de ensino, nomeadamente no que diz respeito ao seu desempenho pedagógico. Portanto, numa fase mais adiantada de todo este processo, é possível verificar nos planos de melhoria um discurso muito mais positivo sobre o desempenho dos professores, surgindo vários enfoques da natureza desta categoria como pontos fortes:

- *intervenção pedagógica adequada, estabelecendo relações interpessoais e empáticas, apostando num diálogo tranquilo e assertivo;*
- *disponibilidade e atenção para atender e apoiar os alunos no decurso da aula;*
- *movimentação adequada em sala de aula; organização do espaço e ambiente educativos muito adequada;*
- *forte mobilização dos alunos para a aprendizagem;*
- *dinâmica pedagógica com um bom ritmo de trabalho;*
- *ambiente pedagógico clamo, seguro, tranquilo e dinâmico;*
- *desempenho pedagógico que favorece a aprendizagem, a convivência e o respeito pelos outros.*

É de realçar a forma como os professores aprenderam uns com os outros, declarando que esta oportunidade formativa se revelou fundamental na perceção daquilo que cada um faz e como poderá fazer melhor. Nas palavras dos participantes, esta foi uma experiência de *implementar uma autêntica corresponsabilização dos diferentes elementos da equipa* em prol da aprendizagem dos alunos (*professor a*), um *trabalho de colaboração mais enriquecedor que promove a confiança, quer no nosso próprio desempenho, quer no desempenho de todos os colegas enquanto grupo/equipa, focando a intencionalidade pedagógica no processo de aprendizagem de todos os alunos* (*professor d*).

As *estratégias pedagógicas* foram alvo de análise e reunidas numa categoria no decurso desta investigação. Foram várias as unidades de registo que lhe foram alocadas:

- *elaboração da síntese da aula e respetivo registo no caderno;*
- *riqueza dos registos nos cadernos - variados e bem estruturados;*
- *utilização de recursos pedagógicos variados e adequados;*
- *utilização das tecnologias da informação e comunicação como fonte de motivação do trabalho dos alunos;*
- *dramatização como estratégia;*
- *símbolos de participação no diálogo;*
- *trabalho de pares e em grupo.*

Embora tenha existido uma preocupação na definição de estratégias pedagógicas promotoras de sucesso escolar dos alunos, é ainda possível verificar que, a este nível, existe um caminho a percorrer pela maioria dos participantes da investigação. São vários os registos que apontam para esta capacidade reflexiva dos professores sobre as estratégias pedagógicas. Partilhamos o seguinte registo como exemplo daquilo que é vivenciado pela equipa de professores: *penso que o próximo passo é implementar estratégias de autorregulação e planificações ajustadas às dinâmicas dos alunos(as)* (*professor g*).

Finalmente, e no que toca ao processo de ensino personalizado, a questão da diagnose constante e sistemática – monitorizar o que o aluno já sabe e necessita de saber para atingir determinado nível de proficiência – e a implementação de propostas de ação ajustadas às diferentes formas de aprender, - considerando cada aluno como uma pessoa/sujeito único -, os resultados obtidos neste estudo exploratório apontam para um caminho que necessita de maior consolidação. Tal como refere um docente, *é essencial para o crescimento pessoal e profissional a partilha e a discussão de modos de fazer e de pensar o ensino com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (*professor m*).

A negociação sobre o modo como melhorar as práticas de ensino seguiu uma orientação reflexiva, ecológica e dialógica, resultante da supervisão pedagógica e, como tal, necessariamente ajustada caso a caso. Não obstante, é algo necessariamente inacabado e suscetível de autorregulação constante; neste tipo de acompanhamento e monitorização com o compromisso de melhorar a prática letiva em prol de aprendizagens construtivas e efetivas por parte de cada aluno. A título de ilustração, vejamos o que considera um dos professores participantes: *a concretização de alguns projetos só é possível devido a à interajuda e distribuição de tarefas entre mim e o colega. São sinergias em prol do aprender* (*professor f*).

#### 4. CONCLUSÕES

Em nosso entender, deveremos garantir que todos(as) tenham oportunidades de desenvolver os seus complexos processos de pensamento: “a Escola é uma das instituições onde deve reinar esta sensibilidade – cristalizar a expectativa, a esperança... a esperança que cada um de nós faça sentido” (Gonçalves, 2006: 31).

Em nosso entender, a promoção do sucesso no ensino/aprendizagem só acontece efetivamente se a Escola, em particular, e toda a comunidade educativa, em geral, for capaz de responder de forma eficiente tanto às necessidades de cada um dos seus indivíduos – sejam elas de carácter afetivo, cultural ou psicológico, entre outras –, como aos desafios relevantes e concretos da realidade vivida e sentida por cada um dos seus elementos e, ao mesmo tempo, por todos. Sabemos, no entanto, que esta tarefa nem sempre é fácil. “Na sociedade de consumo, anestesiada pelas mensagens dos meios de comunicação social, precisamos mais de pessoas criativas, capazes de questionar e resolver

problemas, do que de pessoas que saibam acumular e reproduzir as ideias dos outros. A origem do conhecimento está nas perguntas. Perguntar e pensar são processos inseparáveis” (Estanqueiro, 2012: 51). Este projeto representa isto mesmo: uma resposta coletiva, comprometida e séria a estes desideratos.

Se atendermos aos propósitos morais do ensino – que entendem o ensino como uma ação humana levada a cabo para outros seres humanos – o carácter moral do professor assume uma importância decisiva. Sockett (1993: 71) identifica cinco virtudes principais, a saber: a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e o reconhecimento prático. Estas virtudes estão, obviamente, relacionadas com a arte de ensinar: a justiça e a coragem de criar oportunidades para que cada aluno possa aprender de forma significativa está umbilicalmente associada às múltiplas exigências de um ambiente sempre complexo e em constante mudança. Sabemos também ser quase impossível encontrar um professor «apaixonado» pelo que faz que não se preocupe em estabelecer verdadeiros elos com todos os seus alunos, com a comunidade educativa que integra e, *quicá*, consigo próprio. Mas a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e a sabedoria prática, não são qualidades acidentais.... Manter um compromisso ao longo do tempo requer a coragem e a justiça de continuar a cuidar de todos e de cada um: dos que são menos e dos que são mais interessados, dos que revelam menos mas também dos que revelam mais capacidades. Defendemos que ninguém deve ficar de fora e a Escola não pode representar algo inibidor do aparecimento e/ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Esta tem o dever de criar ambientes criativos, que potenciem e estimulem os alunos, de criar «outras» oportunidades e fazer desabrochar o(s) seu(s) talento(s). Eis a nossa aventura coletiva diária: “a empatia de uma equipa aplica-se não apenas à sensibilidade entre os seus membros, mas também à compreensão da perspectiva e dos sentimentos das outras pessoas e grupos com que a equipa lida – empatia de grupo” (Goleman, 2014: 302).

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. E Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina
- Almeida, L. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Formosinho, J. e Machado. (2009) *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Goleman, D. (2014). *Foco. O Motor da Excelência*. Lisboa: Temas e Debates
- Gonçalves, D. (2006). “Da Inquietude ao Conhecimento”. *Saber Educar Nº 11*, Porto: ESE de Paula Frassinetti, p. 101 – 109
- Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (org.), (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Ministério de Educação, Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto
- Ministério de Educação e Ciência, Despacho Normativo n.º 6/2014
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Robinson, K. e Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## "A LEITURA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: QUE RELAÇÕES?"

Ana Pereira<sup>1</sup>, Ana Paula Aires<sup>2</sup>, Susana Fontes<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Quinta de Prados  
5000-801, Vila Real (PORTUGAL), [anagil24@live.com.pt](mailto:anagil24@live.com.pt);

<sup>2</sup> UTAD, CIDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Lab\_DCT da UTAD), [aires@utad.pt](mailto:aires@utad.pt);

<sup>3</sup> UTAD, CEL – Centro de Estudos em Letras da UTAD, [sfontes@utad.pt](mailto:sfontes@utad.pt);

### RESUMO

Esta investigação tem como objetivo apurar os hábitos de leitura dos alunos de duas turmas do 4.º e 5.º anos do Ensino Básico de duas escolas do norte de Portugal e relacionar a variável em estudo com o desempenho individual de cada aluno na resolução de problemas aplicados em contexto de sala de aula.

A metodologia adotada assumiu um carácter qualitativo e interpretativo, seguindo um *design* de estudo de caso, uma vez que se pretende uma observação detalhada e uma compreensão pormenorizadas de um contexto educativo. Os instrumentos de recolha de dados foram o inquérito por questionário e as respostas dos alunos aos problemas propostos.

Recorremos à análise de conteúdo através da formulação de três níveis de desempenho: Nível Baixo, Nível Intermédio e Nível Elevado para a resolução de problemas, baseada nos estudos realizados pelo TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study – e PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study –, em 2011.

Com o recurso a tarefas reveladoras do desempenho individual de cada aluno e com a informação obtida por meio dos questionários, foi possível fazer um cruzamento de dados que nos permitiu constatar que a leitura é um fator determinante para o desempenho na resolução de problemas.

Os alunos que revelam ler com mais regularidade denunciam maior eficácia na resolução das tarefas propostas, pelo contrário os leitores passivos demonstram grandes dificuldades, essencialmente em tarefas de maior exigência leitora.

Palavras-chave: "hábitos de leitura", "Língua Portuguesa", "interpretação", "Matemática", "Resolução de problemas"

### ABSTRACT

This study aims to investigate the reading habits of students of two classes of the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade in two schools in the north of Portugal and relate the variable in study with the individual performance of each student in solving mathematics problems in the classroom.

The methodology followed in this paper was qualitative and interpretative, based on a case study design, allowing a detailed observation and understanding of an educational context. The data collection tools were the survey questionnaire and the students' responses to the proposed problems.

We used content analysis and adopted the three performance levels categorization in solving problems (low, intermediate and high), based on studies conducted by TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study - and PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study - in 2011.

The data collected from the tasks revealing the individual performance of each student in the mathematics problems and the information obtained through the questionnaires allowed us to confirm that reading is a determining factor for the students' performance in solving problems.

Students who read more regularly are more efficient in solving the proposed tasks, on the contrary, passive readers show great difficulties, mainly in higher demand reading tasks.

Keywords: "Reading habits", "Portuguese language", "interpretation", "Mathematics", "Problem solving"

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surge no âmbito da dissertação de mestrado realizada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro intitulada *Os hábitos de leitura e a sua influência na resolução de problemas*. O interesse por esta problemática resultou da experiência proporcionada pelo estágio de cariz profissional realizado em duas turmas do 4.º e 5.º anos do Ensino Básico, através do qual foi possível identificar lacunas evidentes nos alunos relativamente aos domínios da leitura e igualmente na resolução de problemas.

As considerações teóricas levadas a cabo procuram reforçar os domínios da leitura e da resolução de problemas como fatores preponderantes no sucesso escolar das crianças.

A componente prática que integra grande parte deste trabalho teve por base um inquérito por questionário aplicado nas turmas 4.º J8 e 5.º D do Agrupamento Morgado de Mateus de Vila Real, através do qual se pretende verificar se os alunos com aptidão para interpretar e compreender enunciados orais e escritos têm ou não mais facilidade na realização de questões problema. Na análise dos questionários selecionamos apenas algumas questões que permitem mais claramente relacionar os domínios referidos.

Tendo em conta o carácter interpretativo deste estudo, recorremos a um conjunto de questões-problema aplicado ao 5.º D, que foram alvo de uma análise minuciosa. Dada a impossibilidade de proceder a uma análise de todas as questões, direcionamos a atenção apenas para uma tarefa proposta. Seguidamente, de forma a categorizar a informação, estabeleceram-se níveis de desempenho - baixo, intermédio e elevado-, utilizados na aplicação de estudos do TIMS e PIRLS para a análise comparativa do desempenho dos alunos do 4.º ano de escolaridade nos domínios da leitura e matemática.

Desta forma, salientamos o trabalho prático e investigativo sustentado por um inquérito por questionário e pelo trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula que permitiu mais eficazmente conhecer o desempenho individual de cada aluno, possibilitando assim o estabelecimento da relação resolução de problemas/leitura de forma mais concreta e consistente.

Procuramos, assim, através da apresentação de uma experiência de ensino, refletir e discutir com o objetivo de favorecer a prática pedagógica.

## 2 A LEITURA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O insucesso nos domínios da leitura e na resolução de problemas influencia muitas vezes, de forma decisiva, o desempenho escolar e a realização de simples tarefas do quotidiano. Nesse sentido, constituem uma preocupação constante por parte dos atores educativos e da população escolar em geral.

De todas as atividades cognitivas, a leitura é das mais relevantes e mais extensível à maioria das áreas e das situações (Contente, 1995). A leitura é um meio de acesso ao conhecimento das diferentes áreas, bem como um instrumento de desenvolvimento de competências de ordem cognitiva, social e cultural. A leitura é concebida como uma atividade estimulante ao nível cognitivo e intelectual, enriquecedora culturalmente e fertilizante linguisticamente, promovendo o desenvolvimento de capacidades individuais e ajudando na interação com o mundo (Azevedo, 2007).

A leitura constante e progressiva contribui para uma aprendizagem mais profunda e proficiente da língua materna e conseqüentemente de outras áreas disciplinares. Esta transversalidade verifica-se igualmente se pensarmos que a leitura facilita a aprendizagem de vocabulário, a compreensão da função da escrita que está presente em todas as áreas de conhecimento (Teberosky & Colomber, 2003).

A identificação automática das palavras escritas não tem como única função permitir a leitura. Ela permite também que o leitor mobilize as suas capacidades cognitivas de atenção consciente,



de memória e de raciocínio para a compreensão do texto que está a ler (Ministério da Educação, 2012, p.11). Desta forma, o estímulo destas capacidades por meio da Língua Portuguesa promove melhores resultados nas diferentes áreas. Coutinho e Azevedo (2007) asseguram que as atividades lúdicas baseadas na literatura podem melhorar as competências dos alunos nas áreas científicas como as Ciências Naturais e a Matemática.

No plano da Matemática, George Polya (1945) refere-se ao problema como uma constante descoberta que se faz por meios adequados confinados pelo desejo e a vontade de se contornar os obstáculos. Apesar da diversidade de definições, reconhecem-se traços típicos num problema: enunciados/situações que nos intrigam; vontade explícita de resolver; inexistência de um processo pré-definido, algorítmico, de resolução; definição pessoal da estratégia de resolução (Correia, 2006). “Tendo experimentado o prazer pelo estudo da Matemática, o aluno não a esquecerá, podendo fazer dela um instrumento para a vida” (Duarte, 2000, p. 99).

Polya (1945) estabeleceu quatro etapas para a resolução de problemas: 1) Compreender o problema; 2) Estabelecer um plano e resolução; 3) Executar o plano; 4) Verificação do problema.

A execução correta da primeira etapa é determinante para a realização eficaz da tarefa. Nesta fase, os alunos demonstram dificuldades de interpretação, desde os conceitos intrínsecos à própria Matemática ao vocabulário geral. Estas dificuldades revestem-se na forte relação entre a resolução de problemas e a leitura. Uma criança que adquiriu ao longo do seu percurso escolar hábitos de leitura enraizados mais facilmente interpretará um enunciado e identificará vocábulos mais complexos para que possa prosseguir com sucesso nas fases seguintes. Nesta fase, primeiro identifica-se a incógnita, depois selecionam-se os dados mais pertinentes e identificam-se as condicionantes do problema (Polya, 1945). A pertinência destas ações será condicionada por uma leitura competente do enunciado e de uma interpretação igualmente eficaz.

Na segunda etapa, depois de o aluno reter as informações mais pertinentes, deve assegurar-se das operações que necessita de operacionalizar (Polya, 1945). A terceira fase talvez seja a mais simples, já que se reduz à execução do plano, pondo em prática as estratégias selecionadas. A última fase, embora seja por muitos desacreditada, é das mais importantes, porque permite a identificação de falhas, no caso de existirem, e a possibilidade de reexaminar o caminho traçado, definindo alternativas, se necessário, ou seja, resolvem-se os problemas, efetivamente. A execução plena de todas as etapas de resolução de problemas é determinante para a eficácia dos resultados obtidos.

Com o intuito de corroborar os pressupostos levantados em volta da problemática em estudo, consideramos oportuno fazer um levantamento dos estudos realizados pelo *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade – Implications for early Learning*<sup>1</sup>, que estabelecem uma relação entre a competência em leitura de um aluno e o seu desempenho ao nível da matemática e das ciências. A aplicação das avaliações TIMSS e PIRLS, em 2011, aos mesmos alunos do 4.º ano de escolaridade permitiu relacionar a sua proficiência em leitura com os seus resultados em Matemática, procurando responder a questões como: Qual é o efeito da competência em leitura no desempenho em Matemática? Como varia esse efeito em função da exigência de leitura das tarefas de Matemática? Para avaliar itens de Matemática foram estabelecidos critérios de acordo com três níveis de *exigência de leitura* – exigência baixa, exigência média e exigência elevada. O estudo determinou que os alunos com competência de leitura mais elevada não seriam condicionados pelos diferentes itens de exigência de leitura, ou seja o seu desempenho mostra-se semelhante em quaisquer dos itens estabelecidos, pelo contrário, os alunos com competência de leitura mais baixa teriam um desempenho melhor nos itens com exigência de leitura baixa do que nos itens com exigência de leitura elevada. Os resultados apurados comprovam que, internacionalmente, os alunos que sabem ler bem exibem um desempenho significativamente melhor do que os alunos que têm uma competência de leitura baixa, especialmente quando os itens têm uma exigência de leitura elevada.

Entre vários autores que se debruçam pela temática e que atestam os resultados apurados pelo TIMSS e PIRLS, Figueiredo *et al.* (2005), num dos vários estudos desenvolvidos na área da Matemática, investigam a relação entre a resolução de problemas e o pensamento crítico e, nesse sentido, sublinham a importância do desenvolvimento da língua materna, particularmente ao nível da leitura, como fator determinante na interpretação e compreensão de qualquer enunciado ou de qualquer texto. Os autores revelam que, quanto maior for o nível de competência da Língua Portuguesa, maior será a capacidade do aluno na resolução de

problemas, uma vez que a capacidade de leitura se traduz num instrumento facilitador de interpretação e compreensão dos enunciados. A incapacidade de resolver muitos dos desafios propostos em contexto de sala de aula e fora dele relaciona-se com a dificuldade em compreender os problemas que, por sua vez, se transformam em pseudoproblemas, em meros exercícios de aplicação de rotinas automatizadas, sem que o aluno consiga decifrar o seu verdadeiro sentido e sem que o possa transferir ou generalizar para novas situações (Echeverría & Pozo, 1998).

### 3 ESTUDO DE CASO – METODOLOGIA

No presente estudo de investigação, a metodologia adotada foi de natureza qualitativa e interpretativa, seguindo um *design* de estudo de caso, tendo como instrumentos de recolha de dados o questionário por inquérito e a análise das respostas dos alunos às tarefas matemáticas propostas. Na elaboração do inquérito por questionário, tivemos em conta aspetos relacionados com os objetivos de estudo e, por isso, foram elaboradas catorze perguntas, que visavam o questionamento sobre os hábitos de leitura dos inquiridos, procurando ainda a obtenção do *feedback* por parte dos mesmos sobre a relação da leitura/resolução de problemas.

As questões que integram este instrumento de investigação são maioritariamente fechadas, porque facilitam não só a sua quantificação como o tratamento estatístico, ainda assim, foram colocadas duas questões abertas que possibilitam aos inquiridos expressar de forma livre e espontânea a sua opinião, favorecendo aos investigadores a perceção sobre a variabilidade em torno do tema em estudo. Foram estas as seguintes questões abertas: "Consideras que a leitura é importante para a tua aprendizagem escolar? Porquê?"; "Consideras que a prática da leitura pode ter influência na Matemática? De que forma?".

Este inquérito por questionário solicita o preenchimento do campo relativo aos dados biográficos, para mais facilmente relacionar as informações recolhidas por este meio com os dados respeitantes ao desempenho individual de cada aluno analisado através de tarefas de resolução de problemas aplicadas em sala de aula.

Tal como já referimos, recorreremos ao *design* de estudo de caso, que tem por base uma abordagem qualitativa, numa perspetiva longitudinal, já que procuramos através deste instrumento investigar de forma particularizada os alunos ao longo de dois anos letivos (2013/2014 e 2014/2015). A singularidade deste estudo revê-se igualmente no facto dos alunos inquiridos em diferentes anos e em diferentes turmas (4.º J8 e 5.º D) serem na globalidade os mesmos. Esta possibilidade permitiu analisar as variações nas características dos elementos amostrais relativamente aos hábitos de leitura e à competência para resolver problemas. Importa registar que este material foi complementado com outro tipo de dados, nomeadamente, registos nos cadernos escolares, fichas de avaliação e outros dados considerados pertinentes para a investigação, para se poder verificar com mais qualidade e mais fiabilidade a relação entre os domínios da leitura e da resolução de problemas.

Os participantes deste estudo foram os alunos de duas turmas, do 4.º e 5.º ano do Agrupamento Morgado de Mateus, de Vila Real, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada. No 1.º ciclo do Ensino Básico, o estágio realizou-se no Centro Escolar da Araucária, no ano letivo de 2013/2014, na turma do 4.º ano J8, composta por 20 alunos, dos quais 10 eram do género feminino e 10 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade. Dos 20 alunos inquiridos da turma J do 4.º ano de escolaridade apenas três não responderam aos inquéritos, traduzindo-se em 85% dos alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico decorreu no ano letivo de 2014/2015, na Escola Jerónimo do Amaral. O grupo escolhido para fins investigativos foi o 5º D, uma vez que integrava na sua maioria alunos vindos do 4.º J8 e nos permitia levar a cabo um estudo longitudinal. Esta turma era constituída por 24 alunos dos quais 14 eram do género feminino e 10 do género masculino, sendo que apenas um aluno não respondeu ao questionário, o que corresponde a 96% dos participantes.

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na impossibilidade de representar graficamente todos os resultados apurados através do questionário, optamos por apresentar apenas os resultados obtidos da análise das questões que

pensamos permitirem mais claramente estabelecer a relação entre a leitura e a resolução de problemas.

Deste modo, à questão “Costuma ler livros?” a grande maioria (76,5%) dos alunos que compõem as turmas do 4.ºJ 8 e 5.ºD revela ler com alguma regularidade, no entanto, particularizam-se situações de crianças que revelam ler poucas vezes (23,5%), sendo na maioria das vezes aquelas que demonstram maiores dificuldades na resolução de problemas, necessitando de um maior apoio e acompanhamento. Pelo contrário, os alunos mais perspicazes são aqueles que leem habitualmente.

Tendo em conta as perguntas “Costumas ler livros? Se sim, por que razão o fazes? Se não, por que razão o fazes?”, uma maioria representativa (82%) admite ler porque tem consciência dos benefícios deste ato para a sua aprendizagem ou simplesmente porque disfruta do prazer proporcionado pelas leituras. Os alunos que responderam negativamente (18%) à questão justificam a sua escolha porque têm dificuldades em compreender os textos. Estas questões, além das informações importantes que nos dão, alertam-nos, enquanto docentes, para a importância e necessidade de um encorajamento para o ato de leitura de diferentes tipologias textuais, textos matemáticos e outros géneros literários dentro e fora da sala de aula. Muitas vezes, a dificuldade em compreender a linguagem escrita leva os alunos a desistirem, sobretudo dos textos matemáticos. Devido à insuficiente prática de leitura, os alunos revelam sistematicamente falhas ao nível da interpretação e compreensão dos textos. Nesse sentido, o professor assume um papel preponderante no incremento de leituras ativas e reflexivas que exigem concentração e a própria reflexão e possibilitam a estruturação do pensamento (Sobrino, 1994).

Os grupos inquiridos contrariam a realidade escolar, sendo que, na generalidade, demonstram bons hábitos de leitura, no entanto continuam a existir casos sobre os quais é importante refletir e analisar.

Para o cumprimento dos objetivos propostos, a prática de ensino supervisionada foi fortemente orientada por tarefas e atividades que visavam a abordagem aos domínios da leitura e da resolução de problemas. Uma vez que todo o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula completa as informações obtidas através do questionário, consideramos oportuno descrever algumas tarefas reveladoras do desempenho dos alunos.

O professor deve ter consciência das dificuldades inerentes ao ato de educar e por isso impõe-se a utilização de materiais diversos capazes de estimular e motivar os alunos para progressivas aprendizagens. Ao longo da prática letiva, foram construídos materiais, tarefas e atividades com a intenção de envolver os educandos de forma harmoniosa no processo de aprendizagem, reforçando-se os domínios em estudo.

Sempre que possível, o ato de ler era desmistificado e transformado no melhor dos momentos na sala de aula. Pretendia-se contrariar a rotina da simples leitura, apelando a este ato de forma prazerosa, divertida e descontraída. A par de leituras espontâneas, divertidas e motivadoras, havia igualmente momentos mais formais, como a análise de textos e a realização da respetiva ficha de interpretação que exigia um cuidado acrescido na interpretação e exploração do texto e do vocabulário envolvente para a familiarização do leitor com uma linguagem mais cuidada e polida enquanto escritor (Sobrino, 1994). Esta atividade era recorrente e bastante facilitadora para a identificação dos alunos com níveis de competência leitora mais ou menos elevados. As dificuldades de interpretação e compreensão de vocabulário eram sentidas pelos alunos que leem com pouca regularidade. Pelo contrário, os alunos que investem na leitura revelam mais eficácia nas respostas dadas, são mais autónomos e rapidamente identificam vocábulos mais complexos, que lhes permitem prosseguir com sucesso. Alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível da interpretação de textos, sendo que por vezes só chegavam à resposta correta através da simplificação da pergunta ou da substituição de vocabulário, ou seja, as crianças falhavam porque simplesmente não compreendiam o que lhes era pedido ou porque não percebiam algum conceito, constituindo-se na maioria das vezes um entrave ao êxito das suas respostas.

Desta forma procuramos ao longo da prática de ensino realizar atividades suficientemente capazes de incentivar e envolver os alunos na descoberta pelo mundo da leitura, uma vez que se revela um instrumento promotor de saberes indispensáveis à aquisição de outros saberes importantes para a formação global do aluno. (Valadares, 2003).

A tarefa de educar para a leitura não é nada fácil, nem tão pouco existem receitas eficazes para o fazer. (Araújo,2007). No entanto, pensamos que o trabalho desenvolvido foi produtivo, porque se registaram evoluções positivas ao longo do período de investigação.

No plano da Matemática, para avaliar o desempenho dos alunos ao nível da resolução de problemas, atribuímos tarefas não rotineiras e suficientemente desafiantes que permitissem a mobilização de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades para responder face às situações problemáticas do dia-a-dia. O grande objetivo do ensino da Matemática passa por desenvolver nos alunos capacidades para usar esta área de forma mais proveitosa na vida quotidiana (Vale & Pimentel, 2005).

Os professores devem ser bastante claros quanto à Matemática que pretendem ensinar, procedendo à estruturação de situações que sejam simultaneamente problemáticas e resolúveis para o aluno e devem, ainda, optar por lecionar a resolução de problemas de forma integrada com contexto de situações matemáticas para que o aprendiz lhe reconheça a utilidade (APM, 2007). Resolver problemas, pode ser verdadeiramente uma atividade divertida, que convida à investigação e à descoberta, onde a intuição e o rigor se combinam harmoniosamente (Duarte, 2000).

A aplicação de tarefas que envolvem textos é fundamental na área da Matemática, porque estimula a aprendizagem, favorece o espírito crítico e cooperativo, promove a comunicação, a interação entre os alunos e favorece capacidades como a interpretação e a leitura. Nas aulas de Matemática, a resolução de problemas, para além de desenvolver todas as habilidades referidas, permite uma constante discussão de ideias, em que os alunos, para além de ouvintes, assumem o papel de membros ativos, em que são obrigados a pensar e a agir matematicamente. Esta vertente imposta pela resolução de problemas contraria a dinâmica de muitas salas de aula, em que o professor se limita a transmitir e os alunos a ouvir (Duarte, 2000).

Para a resolução da questão, os alunos terão de compreender a linguagem corrente para posteriormente a traduzir em linguagem matemática, sendo que neste caso estão subentendidos conceitos como divisores e máximo divisor comum. A aplicação desta questão permite a definição de níveis de proficiência estabelecidos através dos estudos realizados pelo TIMS e PIRLS, a saber “Baixo, Intermédio, Elevado”.

No domínio da Matemática, respeitante ao Nível Baixo de proficiência, os alunos revelam alguns conhecimentos matemáticos elementares. Sabem adicionar e subtrair números inteiros; reconhecem linhas paralelas e perpendiculares e algumas formas geométricas familiares e têm algum entendimento sobre coordenadas de um mapa. São capazes de ler e completar gráficos de barras simples e tabelas. No Nível de desempenho Intermédio, os alunos mobilizam conhecimentos matemáticos mais congruentes do que os anteriores, no entanto, o problema não é compreendido totalmente. O Nível de desempenho Alto revela que os alunos mobilizam conhecimento e compreensão para resolver problemas. São capazes de resolver problemas escritos, envolvendo operações com números inteiros, e de utilizar a divisão numa diversidade de situações problema; são capazes de mobilizar a sua compreensão do valor posicional para resolverem problemas e de continuar padrões para determinarem um termo numa posição posterior especificada; demonstram compreensão da simetria axial e de propriedades geométricas. Os alunos são capazes de interpretar e utilizar dados apresentados em tabelas e gráficos para resolver problemas; também são capazes de utilizar informação apresentada em pictogramas e esquemas de contagem para completarem gráficos de barras. (TIMSS & PIRLS, 2011, citado por Ministério da Educação e Ciência, 2013).

De entre as várias questões-problema trabalhadas e exploradas em contexto de sala de aula, selecionamos a tarefa 1 a seguir apresentada, com o objetivo de analisar detalhadamente as respetivas respostas para o posterior estabelecimento de níveis de desempenho na resolução de problemas impresso em cada uma delas.

Lê com atenção! Apresenta todos os cálculos.

1. A Maria tem 80 bombons e 60 rebuçados.

Pretende dividi-los por diversas caixas, contendo cada uma, o mesmo número de bombons e rebuçados. Claro que pretende formar o maior número possível de caixas sem deixar nenhuma guloseima de fora.

Quantas caixas pode, no máximo, formar a Maria? Quantos bombons e rebuçados deve ter cada caixa?

Fig. 1. Tarefa 1

A figura 2 representa a resolução da tarefa 1 de um aluno (Aluno A) que demonstra grandes dificuldades em compreender o que lhe é pedido e demonstra um conhecimento muito elementar relativamente às operações. Como se pode observar, o aluno opta por um caminho mais demorado, através do recurso a esquemas, ao invés de realizar a operação no imediato. O aluno não compreendeu as palavras-chave deste problema, ou seja, “máximo” e “maior número possível” que remetem para o *m.d.c* e se relacionam com a dificuldade em compreender e traduzir em linguagem matemática a linguagem corrente. Este exemplo traduz a situação escolar da criança em questão, uma vez que é repetente e apresenta grandes dificuldades nas várias áreas do conhecimento.

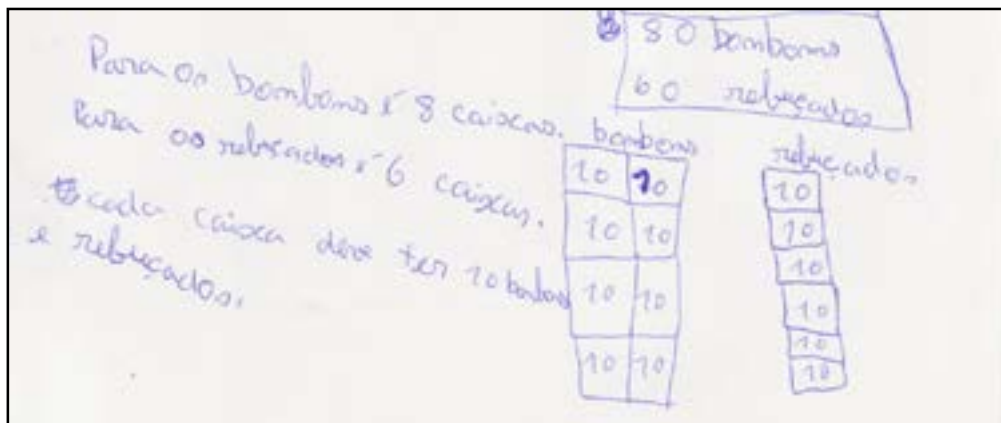


Fig. 2. Resolução da tarefa 1 pelo aluno A

O caso seguinte (Figura 3) comprova que a última parte do problema foi efetivamente um dilema para muitos dos alunos. Depois da correção, percebemos que algumas das crianças não responderam totalmente à questão porque não compreenderam quais os procedimentos que tinham que adotar. No entanto, depois da simplificação da pergunta, facilmente entenderam o que se pretendia. De forma análoga, apesar de este aluno (Aluno B) ler mais do que o anterior (Aluno A), ainda precisa de praticar a sua leitura, para poder responder com maior taxa de sucesso às tarefas propostas.

Handwritten mathematical work by student B. At the top, there are two division problems:  $80 \overline{) 160}$  and  $60 \overline{) 120}$ . Below these, two sets are listed:  $D_{80} \{1, 2, 4, 5, 8, 10, 15, 20, 40, 80\}$  and  $D_{60} \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 20, 30, 60\}$ . The number 20 is circled in both sets. At the bottom, the calculation  $m.d.c. (80, 60) = 20$  is written.

Fig. 3. Resolução da tarefa 1 pelo aluno B

O exemplo que se segue (Figura 4) retrata uma resposta modelo. O aluno em questão (Aluno C) percebeu exatamente o que era pretendido. Apesar de se apresentar apenas um exemplo elucidativo, acrescem outros tipos de dados que nos dão conta que este tipo de aluno demonstra bons resultados na resolução de problemas e em outros domínios. Constatamos que nesta categoria encaixam os alunos que praticam a leitura regularmente e por isso adquiriram aprendizagens e competências suficientes para responder face às exigências do ensino.

Handwritten mathematical work by student C. It shows two division problems:  $90 \overline{) 180}$  and  $60 \overline{) 120}$ . Below these, two sets are listed:  $D_{90} \{1, 2, 4, 5, 8, 10, 20, 40, 90\}$  and  $D_{60} \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 20, 30, 60\}$ . The number 20 is circled in both sets. Below the sets, the calculation  $m.d.c. (90, 60) = 30$  is written. A conclusion is written: "A Mona pode fazer no máximo 20 gelados." Below this, the calculations  $80 : 20 = 4$  and  $60 : 20 = 3$  are shown. At the bottom, the sentence "Cada caixa das tes 4 bombons e 3 rebuçados" is written.

Fig. 4. Resolução da tarefa 1 pelo aluno C

Depois do processamento de dados, com base nas categorias de análise estabelecidas pelo TIMS e PIRLS, foi possível reconhecer que o Aluno A apresenta grandes dificuldades, porque assume ler pouco, ou pelo menos não lê o número de horas desejado, é na maioria das vezes quem mais precisa de acompanhamento individualizado, não é autónomo na realização das tarefas, mostra-se pouco interventivo e hesitante nas palavras e no seu discurso. Assim sendo, quando confrontado com textos matemáticos, o Aluno A apenas consegue apenas localizar e retirar informação de diferentes partes do texto, revelando dificuldades acrescidas na interpretação, condicionando a aplicação de conhecimentos matemáticos que também são elementares. Dadas estas características pode dizer-se que este aluno revela um Nível Baixo de desempenho.

O aluno B lê com alguma regularidade, apresenta maior capacidade de interpretação e por isso é mais sagaz do que o anterior. Exibe maior destreza no estabelecimento de relações de significado, e igualmente na tomada das decisões mais acertadas no que respeita à resolução de problemas. No entanto, revela alguma dificuldade em resolver na totalidade as tarefas propostas quando se depara com um nível de interpretação maior e, por isso, manifesta um Nível de proficiência Intermédio.

Os alunos que demonstram uma competência leitora mais baixa (Aluno A e B) revelam um desempenho melhor nos problemas de exigência de leitura baixa do que nos itens com exigência de leitura elevada.

O aluno C investiga por conta própria, lê por prazer ou simplesmente porque tem a plena consciência de que este ato pode dar origem a níveis elevados de sucesso, integra o Nível alto de desempenho. Este aluno revela um conhecimento geral apoiado pelas suas leituras, manifesta maior coerência no seu discurso, vocabulário mais rico, a escrita mais organizada e coerente e uma capacidade de argumentação e intervenção exímias quando comparada com os alunos anteriores. O mesmo, quando é confrontado com questões-problema que privilegiam enunciados complexos e extensos, tem desenvoltura suficiente para encontrar a solução correta através das competências adquiridas e proporcionadas pela prática da leitura, traduzindo-se no sucesso constante.

O aluno C é capaz de fazer inferências e interpretações baseando-se no texto, consegue localizar e distinguir informações relevantes e pormenores, consegue facilmente interpretar e relacionar informação, é capaz de localizar e distinguir informação relevante num texto denso ou numa tabela complexa e faz inferências sobre relações lógicas para apresentar justificações e argumentos. (TIMSS & PIRLS, 2011, citado por Ministério da Educação e Ciência, 2013). As capacidades descritas inscrevem-se no Nível de desempenho Alto, uma vez que permitem ao aluno resolver imediatamente o problema, procedendo corretamente às operações.

Assim sendo, o Aluno C, como adquiriu uma competência de leitura mais elevada do que os anteriores não é afetado pela exigência de leitura dos itens, portanto, tem um desempenho similar nas diferentes tarefas propostas.

## 5 CONCLUSÃO

Os alunos deparam-se com obstáculos acrescidos no desempenho da resolução de problemas, uma vez que para além de terem de compreender a linguagem mais formal, a da Matemática, necessitam também de interpretar a linguagem corrente do dia-a-dia, impondo-se assim um duelo de linguagens e uma necessidade maior de compreensão (Bellini & Ruiz, 1998, citado por Pavanello *et al.* 2001).

Para refletir sobre esta problemática, interessa responder objetivamente à seguinte questão: “Qual é o efeito da competência em leitura no desempenho em Matemática?” (Ministério da Educação, 2013).

A competência leitora adquirida ao longo do percurso académico das crianças tem um forte impacto no desempenho da resolução de problemas. Os alunos que leem habitualmente (Aluno C) adquiriram competências mais coesas para a resolução de problemas e por isso conseguem mais facilmente descodificar os sinais, os símbolos, a linguagem mais formal, a da Matemática e a linguagem corrente do dia-a-dia, permitindo a tomada de decisões mais acertadas. A prática recorrente da leitura proporciona aos alunos instrumentos facilitadores de aprendizagens como a capacidade de compreensão e interpretação, direcionando-os para uma postura ativa na resolução de problemas antes de operacionalizarem os algoritmos e equações. No caso do aluno C, como adquiriu hábitos de leitura mais enraizados ao longo do seu percurso escolar, o seu desempenho é similar nas diferentes tarefas porque desenvolveu competências que lhe permitem mobilizar mais facilmente os conhecimentos matemáticos e interpretar de forma mais correta os enunciados.

Contrariamente, os alunos A e B apresentam maiores dificuldades na resolução de problemas, designadamente na tarefa apresentada porque obriga não só à localização da informação mas também à leitura e interpretação cuidada. Estas conclusões corroboram a importância da leitura para a resolução de problemas, uma vez que a complexidade e extensão de um enunciado só serão eficazmente ultrapassadas por alunos que construíram uma bagagem suficientemente eficaz para responder aos desafios do dia-a-dia.

Os casos apresentados são exemplos elucidativos que retratam três níveis de desempenho definidos para a resolução de problemas – Nível Baixo, Nível Intermédio e Nível Elevado plenamente condicionados pela competência leitora de cada aluno.

Depois desta abordagem, consideramos que o ensino da Matemática e da Língua Portuguesa deve integrar novas dinâmicas de sala de aula, novas tarefas e diferentes metodologias de modo a que os alunos entendam a língua materna, designadamente a leitura como um domínio que está presente em todas as áreas do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências diversificadas nas várias áreas, possibilitando a obtenção de melhores níveis de

desempenho dos alunos. Acredita-se que é possível ultrapassar estas dificuldades ao nível da resolução de problemas, aproximando a língua materna à Matemática (Smole *et al.*, 2001).

A natureza desta investigação impede a generalização dos resultados obtidos à realidade escolar. Neste sentido, pretende-se futuramente, em contexto de sala de aula, averiguar mais alargadamente a relação entre a leitura e a resolução de problemas.

## REFERÊNCIAS

- APM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM-IIE.
- Araújo, L. (2007). “A Compreensão Leitora: Investigação, Avaliação e Boas Práticas”. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.9-18). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Presença.
- Correia, E. (2006). *Tarefas Matemáticas/Novas Culturas de Sala de Aula de Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do Ensino Básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 35-43). Porto: Lidel.
- Duarte, J. (2000). A resolução de problemas no ensino da Matemática. *Educação & Comunicação*, 4, 97-100.
- Echeverría, M. & Pozo, J. (1998). *Aprender a Resolver Problemas e Resolver Problemas para Aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueiredo, C. & Palhares, P. (2005). *Resolução de problemas e pensamento crítico. Estudo correlacional com alunos do 6.º ano de escolaridade*. [Acedido em Agosto 5, 2015]. Em <http://fordis.ese.ips.pt/docs/siem/texto21.doc>.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português, Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Relações entre os desempenhos em leitura, matemática e ciências – 4.º ano* Lisboa. TIMSS & PIRLS 2011: Ministério da Educação e Ciência.
- Pavanello, R., Lopes, S. & Araújo, N. (2011). Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos. *Educar em Revista*, 125-140.
- Polya, G. (1945). *Como resolver problemas: Um aspeto novo do método matemático*. Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Smole, K. & Diniz, M. (2001). *Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática*. Lisboa: Artmed.
- Sobrinho, J. (1994). *A Aventura de ler*. Porto: Porto Editora. Araújo, L. (2007). “A Compreensão Leitora: Investigação, Avaliação e Boas Práticas”. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.9-18). Lisboa: Lidel.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Valadares, Lídia Maria – Transversalidade da Língua Portuguesa. Rio Tinto, Edições ASA, 2003.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2005). Resolução de Problemas. In P. Palhares (Coord.). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (pp. 7-51). Lisboa: Lidel.



10

**FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES  
E AGENTES  
EDUCATIVOS**

# A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM GEOGRAFIA

**Carla Sofia Oliveira**

*Escola Secundária de Felgueiras (PORTUGAL), carlasofia.geo@gmail.com*

## Resumo

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um fator facilitador da mudança educativa que pode ser estimulado em contextos formais ou informais. A supervisão pedagógica desempenha um papel importante na facilitação do DPD (Zepeda, 2008; Sullivan & Glanz, 2009) e deve ser vista como um ambiente formativo estimulador, deve apoiar e regular o desenvolvimento profissional, focar-se na reflexão sobre a prática (Alarcão & Roldão, 2008). A supervisão, ao encorajar o desenvolvimento profissional centrado na escola, pode desempenhar um papel vital na promoção de um ensino e aprendizagem de excelência (Gordon, 2005; Sullivan & Glanz, 2009). Este estudo compara as concepções de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre a supervisão pedagógica e seu contributo para o desenvolvimento profissional do professor de Geografia. Na recolha de dados foi utilizado, complementarmente, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. O questionário foi respondido por 60 professores avaliadores e por 110 professores avaliados de Geografia, de Portugal Continental. O guião de entrevista foi aplicado a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas da NUT II Norte. Os questionários e entrevistas incidiram sobre as concepções que os professores avaliadores e que os professores avaliados tinham face à supervisão pedagógica e seu contributo para o desenvolvimento profissional. Os resultados obtidos permitiram constatar que existem semelhanças entre as concepções de professores avaliadores e de professores avaliados relativamente à supervisão pedagógica e às atividades supervisivas que consideraram ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional docente, processo de ensino e aprendizagem, prática docente.

## Abstract

Teachers' professional development (DPD) is a facilitator of educational change that can be stimulated in formal or informal context. Pedagogical supervision plays an important role in facilitating the DPD (Zepeda, 2008; Sullivan & Glanz, 2009) and should be seen as a stimulating training environment, should support and regular professional development, focus on reflection on practice (Alarcão & Roldão, 2008). Supervision, by encouraging professional development focused on school, can play a vital role in promoting teaching and learning excellence (Gordon, 2005; Sullivan & Glanz, 2009). This study compares the conceptions of evaluators and Geography evaluated teachers on pedagogical supervision and their contribution to the professional development of Geography teachers. Data were collected by means of a questionnaire and a complementary interview. The questionnaire was answered by 60 evaluator and by 110 evaluated Geography teachers, from Portugal. The interview was applied to five evaluator and five evaluated Geography teachers, who were teaching Geography in public schools belonging to NUT II North. The questionnaires and the interviews focused on the evaluator and evaluated teachers' conceptions of pedagogical supervision and their contribution to the professional development. The results suggest that there are similarities between the conceptions of evaluator and evaluated teachers regarding pedagogical supervision and supervision activities considered to have a positive impact on the professional development of Geography teachers.

Keywords: pedagogical supervision, teacher professional development, teaching and learning processes, teaching practice.

## 1. INTRODUÇÃO

Desenvolvimento profissional docente (DPD) é uma expressão que engloba todas as atividades, formais e informais, desenvolvidas por professores, ao longo da sua carreira profissional, no sentido de melhorarem o seu desempenho (Day & Sachs, 2004). É, cada vez, mais considerado um elemento fundamental na carreira docente, sendo frequentemente relacionado com a aprendizagem em contexto (Muijs et al., 2004). O desenvolvimento profissional consiste em aprender e mais ainda aprender e mudar (Zepeda, 2008). A investigação mais recente tem confirmado a eficácia do DPD em contexto de trabalho visto permitir aos professores passar da teoria à prática, indo de encontro às necessidades dos docentes de acordo com o seu contexto escolar (Hodkinson, 2009).

## 2. OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Quer em Portugal, quer no estrangeiro, o DPD dos professores de Geografia tem sido pouco estudado. Além disso, e embora haja professores de Geografia que desempenham funções de avaliadores e que, por isso, deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas avaliados, não se sabe o que pensam uns e outros sobre o DPD. Neste contexto, esta investigação visa comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 3.1 O desenvolvimento profissional docente

A variedade de perspetivas a partir das quais podemos analisar o desenvolvimento profissional docente (Huberman & Guskey, 1995) deu origem ao surgimento de diversas conceções do mesmo. Ao analisarmos algumas das referidas conceções verificámos que estas podem se referir simultaneamente a aspetos dicotómicos: ao individual/coletivo; às experiências formais/informais; às aprendizagens no local de trabalho/noutros locais; às experiências espontâneas/planificadas; e/ou aos objetivos individuais/sociais. Day (2001), Day & Sachs (2004), Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009) referem-se ao individual/coletivo, mas também às experiências formais/informais. Muijs et al. (2004) aborda as aprendizagens no local de trabalho e noutros locais, enquanto Kelchtermans (2004) apenas se refere ao local de trabalho. Day (2001) também aborda as experiências espontâneas/planificadas, os objetivos individuais/sociais. Por seu lado, Morais & Medeiros (2007) coloca a tónica nos objetivos individuais e Oliveira-Formosinho (2009) nos objetivos sociais.

Evans (2002) considera que o conceito de desenvolvimento docente não está claramente definido e necessita de ser clarificado para que possa existir uma compreensão do conceito partilhada pela comunidade científica, que facilita a comunicação. Esta falta de uma compreensão partilhada, a existência de múltiplas perspetivas, afigura-se como um problema visto dificultar a compreensão do processo de desenvolvimento docente (Kelchtermans, 2004).

Consideramos, tal como Marcelo (2009), que a “denominação *desenvolvimento profissional* se adequa melhor à conceção de professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade [...], supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 9), favorecendo assim uma visão holística do desenvolvimento profissional. Quer o conceito Formação em Serviço, quer o conceito Aprendizagem em Contexto Laboral, são mais redutores que o conceito de Desenvolvimento Profissional visto este abranger uma grande diversidade de abordagens, de estilos de ensino e aprendizagem que poderão ocorrer dentro e fora do local de trabalho (Muijs et al., 2004).

Kelchtermans (2004), tal como Day (2001), considera o desenvolvimento profissional um processo de aprendizagem, o qual é, segundo aquele autor, resultante de interações significativas entre o docente e o seu contexto profissional, sendo este influenciado pelo contexto temporal (abarca o passado, o presente e as expectativas futuras) e espacial (ambiente social, organizacional e cultural) em que o professor trabalha. Estas interações, tal como refere Kelchtermans (2004), podem originar mudanças

na prática docente bem como no pensamento/reflexão sobre essa mesma prática. Morais & Medeiros (2007), também destacam a mudança, quando referem que desenvolvimento profissional é “um processo de mudança nas formas dos pensamentos dos professores, nas suas crenças e nas suas percepções, tendo em consideração o pensamento e as aprendizagens dos estudantes” (Morais & Medeiros, 2007, p. 78).

Para Zepeda (2008), o verdadeiro desenvolvimento profissional ocorre na escola, na companhia dos colegas que suportam, encorajam e aprendem em conjunto. Assim, o desenvolvimento profissional deve ser planejado como parte integrante do dia a dia docente. O desenvolvimento profissional “nunca é o fim, mas sim o início de uma viagem em direção à aprendizagem” (Zepeda, 2008, p. 61). A formação em contexto só pode ocorrer quando a escola se converter numa comunidade dinâmica de desenvolvimento profissional (Day, 2001).

Em síntese, o DPD deve ser diferenciado, de forma a responder às necessidades profissionais particulares. O DPD é um esforço que vale a pena investir visto ser essencial para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos; é vital para a manutenção e desenvolvimento do próprio empenho docente e saber-fazer profissional, e constitui uma responsabilidade importante dos professores e empregadores (Day, 2001). A existência de professores com especialização em supervisão pedagógica deverá ser um dos elementos indispensáveis à promoção da referida aprendizagem.

### 3.2 A supervisão pedagógica e a facilitação do desenvolvimento profissional

Alarcão & Tavares (2003) entendem a supervisão como orientação da prática pedagógica, como um processo de criação de contextos de aprendizagem, de desafios, acompanhados de apoios. Estes permitem que os professores respondam com sucesso aos desafios que lhes vão sendo colocados. Tal ideia é corroborada por Glickman *et al.* (2001), quando referem que os professores são a ‘face’ do sucesso pedagógico, a supervisão está na sua retaguarda fornecendo suporte, conhecimento, destrezas que permitem que os professores atinjam o referido sucesso. Sullivan & Glanz (2009) também valorizam o processo colaborativo e consideram que o objetivo da supervisão, ao contrário do que se pode pensar, não é identificar as deficiências dos docentes mas sim incentivar os professores a desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. Marzano *et al.* (2011) também valorizam a discussão colegial, podendo esta basear-se, por exemplo, em observações colegiais de aulas, visto ser uma das oportunidades para melhorar as competências pedagógicas dos professores. Segundo estes últimos a supervisão deveria ter como objetivo a melhoria das referidas competências, com o fim último de melhorar os resultados dos alunos. Segundo Wiles & Bondi (2000), falta uma definição consensual de supervisão e esta é indispensável para a melhoria das escolas. Nolan & Hoover (2005) também destacam a inexistência de uma definição comumente aceite.

Segundo Glickman & Kanawati (citados por Oliveira-Formosinho, 2002), atualmente podemos identificar quatro tendências na supervisão: a deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo; a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional; a deslocação do foco numa conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão e a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central. A proposta de reconceptualização da supervisão de Glickman & Kanawati, também é partilhada por outros investigadores, entre eles, Vieira *et al.* (2006).

A supervisão, importante suporte pedagógico dos professores, pode assumir vários estilos (Alarcão & Roldão, 2008): a supervisão vertical (supervisor-professor, estilo mais formal) a colaborativa também designada de interpares ou horizontal (professor-professor, estilo informal), a autossupervisão (esta última de natureza intrapessoal). Estes estilos podem coexistir numa mesma escola se existir, tal como refere Glatthorn (1997), a aceitação de uma supervisão diferenciada, que permite disponibilizar aos professores diferentes opções relativas ao tipo de supervisão que receberão. Tais opções diferem ao nível dos intervenientes, das metodologias aplicadas e das ferramentas utilizadas.

Em suma, a supervisão informal, nomeadamente a supervisão colaborativa e colegial e a autossupervisão, provavelmente afirmar-se-ão, num futuro próximo, como importantes contextos de promoção do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, a supervisão está a desviar-se de uma preocupação com a avaliação para uma facilitação da função de desenvolvimento profissional

(Tracy, 2002). Tal ocorrerá mesmo nos contextos em que a supervisão é uma ferramenta ao serviço de avaliação, designadamente, do desempenho docente, uma vez que, tal como refere Holland (2005), pode-se entender a avaliação [formativa] como processo de desenvolvimento profissional. Devemos ter sempre presente, tal como refere Day (2001) que “os professores não podem ser formados passivamente, eles formam-se ativamente” (p.17), e precisam do suporte, do encorajamento dos seus pares (Zepeda & Mayers, 2004). Não conseguem desenvolver-se isoladamente. Assim, o desenvolvimento profissional deverá ocorrer em contextos favoráveis à partilha de experiências e de saberes, como por exemplo, as comunidades de aprendizagem. A supervisão pode dar um importante contributo para a sua criação e desenvolvimento (Zepeda, 2005). Estas comunidades promovem culturas colegiais colaborativas e geram oportunidades de aprendizagem diferenciada dentro e fora escola.

#### 4. METODOLOGIA

O presente estudo possui uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A opção por desenvolver um estudo com uma componente quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário, deveu-se ao facto de pretendemos trabalhar com um elevado número de sujeitos para obter conclusões generalizáveis. No entanto, dado haver alguma complexidade no assunto abordado, recorreremos também a entrevistas (componente qualitativa do estudo), para podermos ter mais segurança na análise e interpretação das respostas obtidas com o questionário. Para recolher os dados necessários, procedeu-se à elaboração, de raiz, de um questionário e de dois guiões de entrevista, os quais foram, posteriormente, validados com especialistas e testados em sujeitos semelhantes aos respondentes. O questionário foi aplicado a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental (60 escolas). Os guiões de entrevista foram aplicados a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte, de Portugal. O tratamento de dados deste estudo, o caso do questionário, envolveu: o cálculo da frequência e da percentagem, por alternativa de resposta, no caso das perguntas de resposta fechada, e a análise de conteúdo (com vista à quantificação) das respostas às perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação às perguntas de resposta fechada, com base em conjuntos de categorias definidos a *posteriori*, para cada uma das questões; no caso das entrevistas, foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes, cuja ausência ou presença nas respostas de cada entrevista foi registada. Em qualquer dos casos, essas análises foram realizadas por grupo, de modo a comparar as conceções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados, de Geografia.

#### 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para compreender o que entendem os professores por supervisão pedagógica solicitámos-lhes que nos indicassem o seu grau de concordância ou discordância relativamente a cinco afirmações facultadas. Verificámos que existe uma grande diversidade de opiniões em torno da supervisão pedagógica uma vez que, para cada uma das diversas afirmações disponibilizadas, não se obtiveram, em cada um dos cinco graus de concordância ou discordância disponibilizados, percentagens de respostas superiores a 50,0% (tabelas 1 e 2), necessárias para haver acordo entre a maioria dos respondentes.

Analisando a distribuição dos avaliadores e dos avaliados pelos diversos graus da escala, constata-se que, no caso da afirmação A (‘A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores’) a maior percentagem de avaliadores foi obtida para o grau Discordo (31,7%), tendo sucedido o mesmo no caso dos avaliados (30,0%).

Apesar da semelhança destas percentagens, os avaliadores são o grupo em que encontramos maior consenso em torno da discordância com essa afirmação, uma vez que 58,4% selecionaram os graus Discordo ou Discordo Totalmente (tabela 1), sendo a correspondente percentagem de avaliados de apenas 45,5% (tabela 2). A discordância com a referida afirmação por parte de avaliadores e de avaliados é concordante com a opinião de diversos investigadores, entre os quais se encontram Sullivan & Glanz (2009), que consideram que o objetivo da supervisão, ao contrário do que se pode pensar, não é identificar as deficiências dos docentes mas sim incentivar os professores a

desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

(N=60)

Afirmações	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
A. A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores.	6,7	11,6	20,0	31,7	26,7	3,3
B. A supervisão está relacionada com o oferecer ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino.	18,3	46,7	16,7	11,7	3,3	3,3
C. A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente.	18,3	25,0	21,7	18,3	13,4	3,3
D. A supervisão analisa o comportamento do professor, para lhe fornecer recomendações sobre o modo como deve agir.	6,7	48,3	25,0	13,4	3,3	3,3
E. A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente.	10,0	53,3	23,3	8,4	1,7	3,3

Tabela 1: Opiniões dos avaliadores relativamente às afirmações sobre supervisão pedagógica disponibilizada (%)

(N=110)

Afirmações	Concordo totalmente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Não respondeu
A. A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores.	10,9	22,7	17,3	30,0	15,5	3,6
B. A supervisão está relacionada com o oferecer ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino.	19,1	30,0	22,7	15,5	9,1	3,6
C. A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente.	16,5	42,7	10,0	23,6	3,6	3,6
D. A supervisão analisa o comportamento do professor, para lhe fornecer recomendações sobre o modo como deve agir.	9,1	43,6	19,1	17,3	6,4	4,5
E. A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente.	11,8	35,5	23,6	15,5	9,1	4,5

Tabela 2: Opiniões dos avaliados relativamente às afirmações sobre supervisão pedagógica disponibilizadas (%)

Na entrevista averiguámos a opinião das avaliadoras e das avaliadas relativamente aos motivos que poderão ter levado cerca de um terço dos avaliados, que concordaram ou concordaram totalmente com a referida afirmação (tabela 2), quando responderam ao questionário, a associar a supervisão à identificação dos erros dos docentes. Verificámos que essa associação poderá ter sido motivada, segundo a maioria das avaliadoras e das avaliadas entrevistadas, pelas características e perspetivas do avaliador. As avaliadoras entrevistadas referiram-se:

## i) à falta de formação do avaliador (duas de cinco avaliadoras):

“Eu acho que, se deve um bocadinho à nossa falta de preparação, porque nós tivemos a fazer supervisão sem ter preparação para isso. Ninguém me disse o que é que eu tinha que fazer. Eu era a relatora e ponto final.” (EA2)

## ii) à tendência dos humanos para apontar erros em vez realçar aspetos positivos (três de cinco avaliadoras):

“Eu acho que a tendência humana é castigar o outro com aquilo que é o que nós achamos que não está bem, e então, geralmente, começa-se por apontar os erros e, quando se já bateu tanto, muitas vezes o que o outro fez bem não lhe dá esse valor, não lhe dá esse doce.” (EA3)

As avaliadas entrevistadas (três de cinco) consideraram que as conceções prévias que os avaliadores possuem em relação à supervisão pedagógica, atribuindo-lhe uma carga negativa, poderão ter motivado tal associação por parte dos professores avaliados, que responderam ao questionário. Os seguintes excertos, das respetivas entrevistas, são ilustrativos da opinião destas professoras:

“Se calhar é a carga negativa, pejorativa que a expressão ‘supervisão pedagógica’ tem. Eu não concordo nada. Acho que a supervisão pedagógica não tem que ser ver os erros, pelo contrário, pode ser ver as mais-valias, com as potencialidades e se for ver os erros também tem que ser ver os erros para melhorar.” (EP3)

“[...] a maioria dos professores com este sistema de avaliação que foi implementado achava que a supervisão seria sempre para o lado negativo. (...) Se nós já fomos alunos e somos professores temos de ter a noção que a supervisão não tem que ser para o lado negativo, pode ser para o lado positivo.” (EP5)

A falta de formação a que se referiram algumas avaliadoras entrevistadas foi discutida por alguns investigadores (ex.: Antunes, 2014), que consideram que os professores não reconhecem legitimidade aos avaliadores quando têm dúvidas sobre as suas competências científicas e/ou pedagógicas ou quando consideram que eles têm falta de formação específica. A OCDE (2009) também identificou a reduzida experiência e a formação limitada dos professores avaliadores relativamente à avaliação de desempenho docente e a existência de líderes pedagógicos pouco especializados, no que diz respeito às competências supervisivas e avaliativas, como constrangimentos do sistema de avaliação de desempenho dos professores portugueses.

A maior percentagem de avaliadores (tabela 1) e de avaliados (tabela 2) partilharam a opinião, concordando, ambos os grupos, com as ideias de que a supervisão oferece ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino (afirmação B: avaliadores 46,7%; avaliados 30,0%), e de que faculta recomendações sobre o modo como deve agir (afirmação D: 48,3%; avaliados 43,6%). Estas opiniões são concordantes com o defendido por diversos investigadores, entre os quais se encontram Alarcão & Tavares (2003), Nolan & Hoover (2005) e Zepeda (2008), para quem a supervisão tem o papel de facilitar o desenvolvimento profissional docente, fornecendo apoio especializado e um *feedback* positivo sobre o desempenho docente.

Quando confrontados com a relação supervisão/avaliação a maioria dos avaliados (tabela 2: 59,2 %), em oposição aos avaliadores (tabela 1: 43,3%), Concorda ou Concorda Totalmente com a afirmação C (‘A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente’). Contudo, mesmo entre os avaliadores esta conceção de supervisão ainda é bastante relevante, uma vez que apenas 31,7 % Discorda ou Discorda Totalmente (tabela 1) e existe um número ainda elevado (21,7%) de avaliadores sem opinião formada (tabela 1). Esta opinião não coincide com o que defendem os especialistas na área (ex.: Nolan & Hoover, 2005; Vieira *et al.*, 2006; Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2009), segundo os quais a supervisão preocupa-se com a facilitação do desenvolvimento profissional docente, ao longo da carreira. Na entrevista foi solicitado às professoras avaliadoras e avaliadas que explicassem o facto de a maioria dos professores associar a supervisão à avaliação de desempenho. Na perspetiva das professoras entrevistadas tal associação entre supervisão e avaliação de desempenho poderá estar relacionada com:

## i) o modelo de avaliação de desempenho docente implementado (três de cinco avaliadas; três de cinco avaliadoras):

“[...] foi um modelo imposto pelo Ministério, procurava-se supervisionar para avaliar, para comparar, para ver quem progride (...). É a supervisão que a maioria das pessoas vê.” (EP1)

## ii) as conceções prévias de supervisão (uma de cinco avaliada):

“Repara na expressão ‘Supervisão Pedagógica’, supervisão vem do verbo espiar, olhar, observar; pedagógica é o que se passa dentro da sala de aula [...] há um bocado esse rotular da supervisão pedagógica à avaliação de desempenho porque é o olhar, o observar em termos de sala de aula.” (EP3)

## iii) a experiência prévia de supervisão que cada professor teve (duas de cinco avaliadoras):

“[...] pode ter a ver com as experiências que eles tiveram enquanto avaliados, serão diferentes de escola para escola e de professor para professor.” (EA5)

“[...] têm medo da supervisão e, portanto, avaliação significa estar um professor dentro da sala de aula a ver a minha aula, não significa mais nada (...). Não se percebe como é que os professores, a nível nacional, aqui há uns tempos atrás, quando mudou, todos estavam completamente loucos por causa da avaliação (...). Então, como é que nós professores avaliamos os nossos alunos, se nós temos medo de ser avaliados, isso não cabe na cabeça de ninguém!” (EA3)

Consideramos que o modelo de avaliação de desempenho implementado, em que não se verificou uma clara separação entre o processo supervisivo e o processo avaliativo, poderá ter motivado a maioria dos avaliados e uma percentagem considerável de avaliadores a Concordar ou a Concordar Totalmente com a ideia de que a supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente (afirmação C). Note-se que diversos investigadores (Nolan & Hoover, 2005; Figari, 2008) e a OCDE (2009) defendem a separação entre o processo avaliativo, com uma dimensão sumativa, e o processo supervisivo, com uma dimensão formativa, propiciadora do desenvolvimento profissional docente.

A posição relativa dos avaliadores e dos avaliados inverte-se quando relacionamos a supervisão, a observação de aulas e o desenvolvimento profissional, uma vez que cerca de 63,0 % dos avaliadores (tabela 1), e apenas 47,3% dos avaliados (tabela 2), Concordam ou Concordam Totalmente com a afirmação E (‘A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente’). A opinião destes professores é concordante com o preconizado por Glickman (2002), Alarcão & Roldão (2008) e Zepeda (2008).

Procurámos ainda conhecer a opinião dos professores avaliadores e professores dos avaliados relativamente às atividades supervisivas que consideraram ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Verificámos que 73,3% dos avaliadores, e apenas 47,3% dos avaliados, consideraram que observação de aulas e os respetivos encontros pré e pós-observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (tabela 3), o que parece significar que os avaliadores têm uma visão mais positiva dos encontros pré e pós observação e da própria observação de aulas.

Atividades supervisivas	Avaliadores (n <sub>a</sub> = 60)	Avaliados (n <sub>p</sub> = 110)
A. Os professores investigam sozinhos as suas práticas educativas.	26,7	27,3
B. Os professores analisam as suas práticas com ajuda de colegas e/ou um colega especializado.	66,7	67,3
C. O professor relator e o professor avaliado preparam colaborativamente as aulas a observar.	50,0	47,3
D. Entre o relator e o avaliado existe o encontro pré-observação, a observação de aula, e encontro pós-observação.	73,3	47,3
E. Os professores participam em projeto(s) de parceria com a(s) universidade(s).	40,0	47,3
F. Os professores constroem o <i>dossier</i> /portefólio docente.	38,3	36,4
G. Os professores lêem e discutem entre si artigos de revistas científicas/educacionais.	51,7	56,4

**Tabela 3: Opiniões dos avaliadores e dos avaliados relativamente às atividades supervisivas que consideraram ter um impacto positivo no DP dos professores de Geografia (%)**



Perante estes resultados, em situação de entrevista, questionámos as professoras entrevistadas sobre os motivos que poderão ter levado cerca de 45,0% dos avaliados, que responderam ao questionário, a considerar que o encontro pré-observação de aula, a observação de aula e o encontro pós-observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. De acordo com o discurso das professoras entrevistadas, tal resultado poderá estar relacionado com o facto de terem:

i) encontrado avaliadores que cumpriram a sua função (duas de cinco avaliadas):

“Tiveram sorte com os avaliadores. As pessoas cumpriram a função para a qual foram destinadas que é avaliar como nós avaliamos os nossos alunos, a partir de critérios, com as ferramentas próprias [...]” (EP3)

ii) melhorado o seu desempenho (duas de cinco avaliadas):

“Deve-se a um trabalho, [...] da experiência que eu tenho, em parceria [...], a um trabalho em que se constroem recursos, em que se debatem ideias e em que tudo é melhorado.” (EP5)

iii) recebido um *feedback* da sua prática (uma de cinco avaliadoras; uma de cinco avaliadas):

“O facto de eu achar que o processo não era o melhor de todo, não acho que era o melhor, mesmo assim, se pensarmos nesses espaços e nesses encontros, tira-se sempre coisas boas, porque no fundo, o primeiro encontro serve para colocar um e outro, avaliador e avaliado dentro do processo, o que é que foi feito até ali, depois vai-se observar e depois faz-se o *feedback* da observação [...]. Se tirarmos a carga da avaliação até era um processo que serviria de muito. Fico até surpreendida que mesmo assim 45% das pessoas diga isso, até esperaria mais.” (EA4)

“Eu acho que quando alguém nos alerta para aquilo que nós fizemos de mal e que fizemos de bem e que gostaram, que nos estimula a retificar aquilo que está menos bem e a continuar com aquilo que temos de mais positivo é benéfico. [...]a partir do momento que integraram o processo também conseguiram ver os aspetos positivos do mesmo.” (EP1)

iv) refletido sobre a sua prática (uma de cinco avaliadoras):

“[...] o obrigar-nos a refletir um pouco, que se calhar, nós no dia a dia não fazemos. Obriga-nos a pensar nas escolhas que fizemos, tivemos que as justificar, e eu acho que o mais importante da avaliação é isso, é essa a reflexão que fazemos das coisas, antes e depois.” (EA2)

Alguns dos impactos positivos da observação de aulas, enunciados pelas professoras entrevistadas, são concordantes com o preconizado por Glickman (2002), Sullivan & Glanz (2009), Marzano *et al.* (2011) e Danielson (2012), que consideram que a observação de aulas tem um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores.

## 6. CONCLUSÕES

Com este estudo pretendeu-se comparar as perspetivas de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia sobre o desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

De um modo geral, os dados obtidos sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores acerca do desenvolvimento profissional docente. Os dados parecem sugerir que existe uma grande diversidade de opiniões em torno da supervisão pedagógica.

Constata-se que, no caso da afirmação ‘A supervisão está, essencialmente, preocupada em identificar os erros dos professores’ a maior percentagem de avaliadores foi obtida para o grau Discordo, tendo sucedido o mesmo no caso dos avaliados. A discordância com a referida afirmação por parte de avaliadores e de avaliados é concordante com a opinião de diversos investigadores que consideram que o objetivo da supervisão não é identificar as deficiências dos docentes mas sim incentivar os professores a desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem.

A maior percentagem de avaliadores e de avaliados partilharam a opinião, concordando, ambos os grupos, com as ideias de que a supervisão oferece ajuda especializada ao professor no sentido deste melhorar o seu ensino, e de que faculta recomendações sobre o modo como deve agir, concordando assim com o defendido por diversos investigadores, para quem a supervisão tem o papel de facilitar o desenvolvimento profissional docente.

Quando confrontados com a relação supervisão/avaliação a maioria dos avaliados, em oposição aos avaliadores, Concorda ou Concorda Totalmente com a afirmação 'A supervisão está, essencialmente, preocupada em avaliar o desempenho docente'. Esta opinião não coincide com o que defendem os especialistas na área, segundo os quais a supervisão preocupa-se com a facilitação do desenvolvimento profissional docente, ao longo da carreira. Na perspetiva das professoras entrevistadas tal associação entre supervisão e avaliação de desempenho poderá estar relacionada com: o modelo de avaliação de desempenho docente implementado; as conceções prévias de supervisão ou a experiência prévia de supervisão que cada professor teve.

A maioria dos avaliadores, e apenas 47,3% dos avaliados, Concordam ou Concordam Totalmente com a afirmação 'A supervisão envolve a observação dos colegas em sala de aula, de modo a desenvolverem-se profissionalmente', indo ao encontro do preconizado por diversos investigadores.

Finalmente refira-se que, a maioria dos avaliadores, e apenas 47,3% dos avaliados, consideraram que observação de aulas e os respetivos encontros pré e pós-observação têm um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, o que parece significar que os avaliadores têm uma visão mais positiva dos encontros pré e pós observação e da própria observação de aulas.

Este conhecimento poderá contribuir para o aperfeiçoamento do processo de supervisão pedagógica, tornando-o mais frutuoso em termos do DPD.

## 7. REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Antunes, M. (2014). *Desenvolvimento profissional dos professores: perspetivas sobre a avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Glasgow: McGraw-Hill.
- Figari, G. (2008). A avaliação dos professores entre o controlo e o desenvolvimento. In C. Ramos (Dir.), *Avaliação de professores. Visões e realidades. Atas da Conferência Internacional* (pp.17-26). Lisboa: Ministério da Educação.
- Evans, L. (2002). What is teacher development?. *Oxford Review of Education*, 28, 123–137.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. et al. (2001). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gordon, S. (2005). Standards for supervision of professional development. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 155-169). Larchmont: Eye on Education.
- Huberman, M., & Guskey, T. (1995). Conclusion. In T. Guskey, M. Huberman (Eds.), *Professional development in education – new paradigms & practices* (pp.269-272). Londres: Teachers College Press.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-235). Glasgow: McGraw-Hill.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7 – 22.
- Marzano, R. et al. (2011). *Effective supervision: supporting the art and the science of teaching*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Muijs, D. et al. (2004). Evaluating CPD: an overview. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 291-309). Glasgow: McGraw-Hill.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- OCDE (2009). *Teacher evaluation: current practices in OCDE countries and a literature review*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II - da organização à pessoa* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord). *Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Silva, S. (2012). *Erros e dificuldades no processo de ensinar e aprender a resolver sistemas de duas equações do 1º grau no 8ºano*. Tese de mestrado, Universidade do Minho.
- Sousa, S. (2011). *Análise de erros na produção escrita de aprendentes de Português língua estrangeira*. Tese de mestrado, Universidade do Porto.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning* (3º ed.). Londres: Corwin.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice* (5º ed.). Nova Jersey: Prentice Hall.
- Zepeda, S., & Mayers, R. (2004). *Supervision across the content areas*. Londres: Eye on Education.
- Zepeda, S. (2005). Standards of collegiality and collaboration. In S. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision enhancing teaching and learning* (pp. 63-75). Larchmont: Eye on Education.
- Zepeda, S. (2008). *Professional development what works*. Nova Iorque: Eye on Education.

## O *FEEDBACK* NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PRÁTICA PROMOTORA DA APRENDIZAGEM NOS FUTUROS PROFESSORES

Carlos Alberto Ferreira<sup>1</sup>, Ana Maria Bastos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), [caferreira@utad.pt](mailto:caferreira@utad.pt)

<sup>2</sup>Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), [abastos@utad.pt](mailto:abastos@utad.pt)

### Resumo:

O *feedback*, enquanto informação obtida pelo aluno sobre a sua aprendizagem, é uma prática determinante para regular o processo de aprendizagem. Podendo ser oral ou escrito, é através dele que os futuros professores tomam consciência das aprendizagens feitas, das suas dificuldades e lhe são indicadas pistas que os ajudam a melhorar as suas aprendizagens. Tendo-se procurado implementar uma prática de *feedback* estruturada e sistemática numa unidade curricular dos mestrados de formação de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, pretendemos aqui descrever e refletir sobre a mesma. Através dessa prática, foi proporcionado o *feedback* oral e escrito aos futuros professores nas diversas tarefas de natureza profissional em que se envolveram. Foi possível verificar, pela supervisão e orientação dos docentes, que os futuros professores foram melhorando a sua aprendizagem através do *feedback* que foram obtendo.

**Palavras-chave:** *feedback*; futuros professores; aprendizagens profissionais.

### Abstract

The feedback, while information obtained by the student on their learning, is a practice to regulate the learning process. It can be oral or written, it is through it that the teachers training become aware of the learning made, its difficulties and it are given them the clues to help them improve their learning. Having sought to implement a practice in a structured and systematic feedback in a course of childhood teacher training masters and teachers of the 1st and 2nd cycles of the basic education, we intend here to describe and reflect on it. Through this practice, we were provided the oral feedback and writing to prospective the teachers training in the various tasks of a professional nature in which it is involved. It was possible to verify, with the supervision and guidance of the teachers, that the teachers training are improving their learning through feedback we were getting.

**Keywords:** feedback; teachers training; professional learnings.

### 1-O *FEEDBACK*: UMA FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

É no contexto da prática da avaliação formativa que são recolhidas e analisadas informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos, pela comparação com critérios de avaliação definidos para as tarefas com as quais

realizam as aprendizagens (Ferreira, 2007; 2011; Santos, 2010). Tal prática possibilita a construção de juízos de valor sobre as aprendizagens que os alunos estão a fazer e sobre as suas dificuldades ou erros diagnosticados. É a partir desses juízos de valor que é proporcionado o *feedback* conducente à regulação da aprendizagem (Allal, 2007; Bruno & Santos, 2010; Fernandes, 2005; Ferreira, 2007; Santos, 2008).

Tratando-se de informações dadas ao aluno, em tempo útil, sobre “o seu nível real, ou o seu estado, perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, fornecer informação que os ajude a diminuir o fosso entre o estado real e o pretendido” (Bruno & Santos, 2010, p. 62), o *feedback* constitui uma prática que visa estimular a sua aprendizagem (Ferreira, 2011). Isto porque, como sustentam Boud e Molloy (2015, p. 20), o *feedback* é

um processo por meio do qual os aprendizes obtêm informação sobre o seu rendimento que lhes permite apreciar as semelhanças e as diferenças entre os *standards* apropriados para o desempenho da tarefa e as qualidades do seu próprio [desempenho], podendo, assim, gerar uma série de melhorias no mesmo.

Para que este *feedback* aconteça, é necessária a realização da prática da avaliação formativa contínua. Ao tomar como objeto avaliativo as estratégias de aprendizagem dos alunos nas tarefas escolares, em função dos critérios claramente definidos e do conhecimento dos alunos, a avaliação formativa contínua proporciona, na forma de *feedback*, informações detalhadas e atempadas sobre as aprendizagens, sobre as suas dificuldades ou erros e sobre as causas destes problemas (Ferreira, 2007; 2011). Para cumprir esta finalidade, é fundamental que a comunicação entre professor e aluno tenha uma intencionalidade avaliativa (Bruno & Santos, 2010), concretizada pela reflexão conjunta sobre os processos de aprendizagem e pela negociação de estratégias pedagógicas que possibilitarão ao aluno ultrapassar as suas dificuldades, ou corrigir os erros cometidos. Esta comunicação implica uma relação de abertura e de confiança entre professor e aluno, o uso de uma linguagem comum a ambos e o conhecimento e a compreensão pelos alunos dos critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem (Santos, 2008). Só assim estão criadas as condições para que seja estabelecido um diálogo

reflexivo entre eles. Este diálogo reflexivo é estruturado por questões que permitam a compreensão dos raciocínios e das estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos nas tarefas que são objeto de avaliação (Ferreira, 2011; Santos, 2008). Nele, “o professor coloca os alunos em situações de confronto de ideias, de opiniões e de decisões que os obriguem a explicitar os seus pontos de vista, a tomarem decisões, a planejarem o seu trabalho, a procurarem recursos, etc” (Ferreira, 2007, p. 83).

Com estes procedimentos avaliativos é possível um *feedback* com qualidade avaliativa e que visa estimular a aprendizagem, isto é, um *feedback* descritivo dos processos de aprendizagem, que permita a consciencialização do aluno sobre o seu processo de aprendizagem e que indica pistas que o estimulam a aprender (Boud & Molloy, 2015; Bruno & Santos, 2010).

## **2-CARACTERÍSTICAS DO *FEEDBACK* QUE ESTIMULA A APRENDIZAGEM**

Visando o *feedback* auxiliar o aluno na sua aprendizagem, não é suficiente que com ele só sejam proporcionadas informações sobre as aprendizagens feitas e sobre as dificuldades ou erros diagnosticados no contexto da prática da avaliação formativa. Tem, também, de “fornecer aos estudantes pistas sobre as estratégias e processos que estes podem usar de forma a colmatar a diferença existente entre o estado em que se encontram e aquele que é pretendido” (Oliveira, Leal & Bruno, 2010, p. 5183). Só assim é que esse *feedback* constituirá um contributo para a aprendizagem de cada aluno considerado na sua individualidade.

Mas para que o *feedback* seja potenciador das aprendizagens dos alunos, Bruno & Santos (2010), Ferreira (2011) e Santos (2008) afirmam que ele tem que assumir as seguintes características: deve incidir, de forma clara para o aluno, nos erros ou nas dificuldades diagnosticadas, bem como nas estratégias de aprendizagem por ele usadas e que o conduziu a esses erros ou dificuldades; tem de dar sugestões de como o aluno pode superar o erro ou a dificuldade por vias alternativas; deve estimular o pensamento do aluno, para que possa, de forma progressiva e autónoma, corrigir os seus erros ou superar as suas dificuldades; tem que focar-se mais no processo de aprendizagem que nos resultados; tem de ser implementado de forma sistemática e tem, também,

de identificar as aprendizagens já feitas, para estimular o aluno para a aprendizagem. Com estas características, o *feedback* orienta e apoia o aluno no seu processo de aprendizagem, fazendo com que se responsabilize na mesma e, dessa forma, aprenda mais e melhor (Fernandes, 2005).

Enquanto prática de obtenção de informações sobre os processos de aprendizagem, o *feedback* pode ser oral ou escrito (Bruno & Santos, 2010; Oliveira, Leal & Bruno, 2010). O *feedback* oral é aquele a que o aluno tem acesso no imediato, logo após a recolha e a análise de informações sobre o modo como está a resolver uma dada tarefa de aprendizagem. Por isso, este *feedback* é considerado por Bruno & Santos (2010) de informal e pouco refletido. Já o escrito é aquele que surge na forma de comentário escrito à resposta do aluno na tarefa de aprendizagem e que é mais refletido pelo professor, porque elaborado de forma distanciada e crítica (Bruno & Santos, 2010). Estes autores consideram o *feedback* escrito mais eficaz na promoção da aprendizagem, por ser mais pensado pelo professor, por indicar sugestões para a correção dos erros ou para melhorar a aprendizagem e por evitar o seu esquecimento pelo aluno.

Por sua vez, Gipps (1999) classifica o *feedback* em avaliativo ou descritivo. O *feedback* avaliativo constitui a informação dada ao aluno derivada do juízo avaliativo construído pela comparação entre as informações recolhidas sobre o modo como o aluno resolveu uma dada tarefa de aprendizagem e os critérios de avaliação definidos para a mesma. Já o *feedback* descritivo é aquele em que o professor dá ao aluno as informações sobre aprendizagens feitas e sobre as suas dificuldades e erros, mas que também lhe indica pistas para os superar. Gipps (1999) integra neste *feedback* descritivo aquele que é construído com o aluno através da reflexão com o professor sobre o seu processo de aprendizagem. Este tipo de *feedback* conduz à negociação de estratégias de aprendizagem que permitam ao aluno ultrapassar as suas dificuldades, corrigir os seus erros ou melhorar aquilo que precisa na sua aprendizagem.

Entendendo que o *feedback* deve centrar-se na atividade do aluno e não no trabalho do professor, Boud & Molloy (2015) referem que tem que incitar o aluno a procurar informação para melhorar a sua aprendizagem, tem de levá-lo a responder aos comentários do professor, ou a incorporar o que aprendeu

com o *feedback* nas tarefas seguintes. Isto porque “o *feedback* se caracteriza pelos efeitos que tem, quer dizer, pelas mudanças produzidas em resultado da aplicação da informação que é dada e não tanto pelos *inputs* que se produzem no processo” (Boud & Molloy, 2015, p. 19). Para que estes efeitos na aprendizagem aconteçam, é fundamental que o aluno tenha vontade de aprender e tenha consciência da sua aprendizagem, isto é, das suas dificuldades, dos seus erros e dos raciocínios que estiveram na sua origem. Mas para que tal aconteça, o aluno tem que autoavaliar-se, porque desta prática resulta um juízo avaliativo que lhe permite elaborar um *feedback* interno, que é estimulador de uma aprendizagem autónoma e responsável. É por esta razão que Boud e Molloy (2015, p. 52) referem que “o *feedback* devia servir para capacitar, progressivamente, os alunos a supervisionarem, avaliarem e regularem melhor a sua própria aprendizagem independentemente dos seus professores”.

### **3-O *FEEDBACK* NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DOS 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

#### **3.1-A unidade curricular onde aconteceu a prática de *feedback***

A prática de *feedback* que aqui nos propomos apresentar e refletir ocorreu no ano letivo de 2015/2016, no âmbito da unidade curricular de Integração das Atividades Educativas, dos Mestrados em: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (U.T.A.D.). Sendo uma unidade curricular de natureza teórico-prática do segundo semestre do 1º ano dos referidos cursos e que, por isso, surge antes do estágio, constitui o primeiro momento em que os mestrandos cooperam na prática de ensino. Por isso, a referida unidade curricular contempla uma dimensão teórica e outra prática. A componente teórica é realizada na universidade, numa aula de 1h por semana, destinada, essencialmente, à planificação e à reflexão, fundamentadas teoricamente,



sobre a prática de ensino supervisionada nos grupos de crianças da Educação Pré-Escolar e nas turmas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, de acordo com o mestrado que os estudantes frequentam.

A componente prática da dita unidade curricular, também ajustada ao curso frequentado, concretiza-se, respetivamente, pela cooperação dos mestrandos na prática letiva dos educadores de infância e dos professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico cooperantes. Esta componente prática foi realizada em 3h de um dia da semana previsto no horário de cada um dos cursos. De acordo com os respetivos níveis de ensino para os quais os futuros professores estavam a ser formados, a cooperação na prática de ensino aconteceu nos dois contextos de formação abrangidos por cada curso. Assim, os estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizaram a prática de ensino supervisionada, em metade das aulas práticas previstas, na educação pré-escolar e a outra metade das aulas práticas no 1º ciclo do ensino básico. Já nos cursos de mestrado que formam professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, metade das aulas práticas previstas destinou-se, respetivamente, à prática de ensino supervisionada no 1º ciclo do ensino básico e as restantes em turmas do 2º ciclo do ensino básico nas disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais e de Português e História e Geografia de Portugal, consoante o curso de frequência dos alunos.

### **3.2-O *feedback* promovido na unidade curricular de Integração das Atividades Educativas**

Dada a importância do *feedback* para a regulação da aprendizagem dos alunos, proporcionado no contexto da avaliação formativa contínua (Fernandes, 2005; Bruno & Santos, 2010), foi nossa intenção implementar uma prática de *feedback* mais estruturada, contínua e descritiva das aprendizagens feitas e das dificuldades dos futuros professores no âmbito das tarefas de aprendizagem que a unidade curricular requereu. Deste modo, é nosso intuito apresentar e refletir sobre essa prática de *feedback*, que foi sendo realizada pelos docentes da universidade e pelos professores cooperantes, em várias tarefas. Estas tarefas consistiram nas planificações das aulas que iam lecionar, na elaboração dos recursos didáticos a utilizar na prática de ensino, nos

instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos e na reflexão sobre a prática de ensino levada a cabo pelos futuros educadores e professores.

Para essa prática de *feedback*, foram definidos critérios de avaliação qualitativos e quantitativos (Santos, 2010), que eram do conhecimento dos mestrandos. Esses critérios de avaliação constituíram o referente a partir do qual a avaliação formativa foi sendo realizada e foi sendo dado o respetivo *feedback* (Ferreira, 2007). O conhecimento dos critérios de avaliação de cada tarefa pelos estudantes permitiu que tomassem “consciência do que já aprenderam e do que ainda precisam aprender, e saibam, por isso, o que é esperado deles” (Oliveira, Leal & Bruno, 2010, p. 5183). Foi a partir dos juízos avaliativos elaborados que os docentes da universidade e os professores cooperantes foram dando o *feedback* aos futuros educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico sobre o que tinham feito bem, o que precisavam melhorar ou corrigir em cada uma das tarefas de aprendizagem. Pois, com esse *feedback* pretendia-se fornecer toda a informação

sobre um desempenho ou sobre uma aprendizagem, que ajude os alunos a perceber qual o seu nível real, ou o seu estado perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, forneça informação que os ajude a diminuir o fosso entre o estado real e o pretendido (Oliveira, Leal & Bruno, 2010, p. 5183).

Pretendeu-se proporcionar um *feedback* de qualidade e atempado em cada tarefa de aprendizagem (Bruno & Santos, 2010; Ferreira, 2011). Neste sentido, logo que os mestrandos iniciaram a prática da planificação das aulas que iam lecionar, supervisionada pelos docentes da universidade, foi-lhes dado *feedback* oral sobre as decisões tomadas nas planificações, sobre a seleção e a construção dos recursos didáticos e dos instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos das turmas. De facto, na aula teórica e em tutoria, os docentes da universidade supervisionaram essas planificações e foram indicando oralmente o que nelas precisavam melhorar e o que tinham que corrigir, mas também elogiando o que estavam a fazer bem para estimular os mestrandos para a aprendizagem (Santos, 2008). Quando os docentes verificavam que os objetivos de aprendizagem descritos nas planificações não estavam bem formulados ou que não se articulavam com as outras

componentes da planificação, chamavam à atenção do respetivo grupo de mestrandos (2 elementos). Também relembavam-lhes as regras de formulação dos objetivos e discutiam formas de articulação dos objetivos com os conteúdos e com as atividades. Também faziam sugestões de atividades a realizar para a lecionação dos conteúdos, tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos da turma, e de melhoria dos recursos didáticos que iam usar nas aulas. Ainda lembravam aos estudantes as regras de construção dos instrumentos de avaliação das aprendizagens para que assumissem qualidade avaliativa.

Tendo como referente os critérios de avaliação das planificações, os docentes da universidade faziam a correção final das mesmas com um *feedback* escrito (Bruno & Santos, 2010; Oliveira, Leal & Bruno, 2010; Santos, 2008). Este *feedback* escrito consistiu em comentários claros, breves e de fácil compreensão dos estudantes junto de cada aspeto a corrigir ou a melhorar (Bruno & Santos, 2010) na planificação seguinte. Para além de ser assinalado o erro, os docentes registaram pistas para os grupos de mestrandos corrigirem ou melhorarem o que precisavam na planificação seguinte, como, por exemplo, indicando a leitura de textos sobre os objetivos de aprendizagem e sobre os instrumentos de avaliação, davam sugestões para a melhoria dos recursos didáticos e de avaliação das aprendizagens e para a articulação das atividades de ensino e de aprendizagem. Na aula teórica seguinte, estas planificações corrigidas e com o *feedback* escrito do professor eram analisadas por cada grupo de mestrandos. Com este procedimento visou-se que os futuros professores tomassem consciência do que tinham feito bem nas planificações e do que precisavam corrigir ou melhorar nas seguintes, estimulando-lhes a reflexão de como os superar a partir das pistas sugeridas pelos docentes em cada planificação semanal (Boud & Molloy, 2015; Oliveira, Leal & Bruno, 2010). Através da avaliação formativa contínua e do *feedback* oral e escrito, foi possível verificar que cada grupo de mestrandos foi superando as suas dificuldades e cometendo cada vez menos erros de uma planificação para a seguinte.

Também a prática de ensino supervisionada foi objeto de avaliação formativa contínua e de *feedback* oral, possibilitados pela observação e pela reflexão dessa prática pelos docentes da universidade e das turmas de

cooperação, em função de critérios de avaliação do conhecimento dos mestrados. Esses critérios constavam numa escala de graduação e consistiram nos seguintes: empatia na relação com os alunos; clareza na apresentação dos conteúdos; rigor científico nos conteúdos ensinados; adequação das atividades aos conteúdos ensinados e aos alunos das turmas; preocupação com a participação dos alunos. Após cada aula lecionada por cada futuro professor, o docente da universidade e o professor cooperante refletiam com cada grupo de futuros professores sobre a aula, fornecendo o *feedback* oral sobre o que tinha corrido bem e o que precisava melhorar em relação a cada critério de avaliação. Com esta reflexão conjunta com o estudante e com o *feedback* oral proporcionado pretendeu-se a consciencialização do futuro professor (Bruno & Santos, 2010; Santos, 2010) da sua prática de ensino, a indicação das suas dificuldades e dos aspetos sucedidos e ainda de pistas que o ajudassem a melhorar o que precisava nas aulas seguintes. Esta reflexão contínua e conjunta sobre a prática de ensino, bem como o respetivo *feedback* oral possibilitaram que cada futuro professor fosse, progressivamente, adquirindo competências profissionais que o levaram a realizar uma prática de ensino com mais qualidade, porque ajustada aos conteúdos a ensinar e aos alunos das respetivas turmas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No âmbito da unidade curricular de Integração das Atividades Educativas dos Mestrados de formação de educadores de infância e de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico da U.T.A.D foi implementada, no ano letivo de 2015/2016, uma prática contínua de *feedback* decorrente da realização da avaliação formativa nas diversas tarefas em que os futuros professores se envolveram. Por ser uma unidade curricular com uma componente prática de cooperação na lecionação nos referidos níveis de ensino, foi proporcionado *feedback* oral e escrito nas planificações das aulas que os futuros professores lecionaram, em função dos critérios de avaliação determinados. Também lhes foi proporcionado *feedback* oral sobre a sua prática de ensino supervisionada, o que lhes possibilitou consciencializarem-se das aprendizagens feitas e do que precisavam melhorar. Através do *feedback* nas referidas tarefas, foi possível aos docentes e aos próprios futuros

professores verificarem a melhoria da aprendizagem, quer pela correção dos erros cometidos nas planificações das aulas, quer pela progressiva realização de uma prática de ensino mais adequada aos conteúdos que ensinavam e aos alunos a quem pretendiam promover a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS:

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. M. López (Dir.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles: De Boeck Université.
- Boud, D. & Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bruno, I. & Santos, L. (2010). Evolução da Escrita Avaliativa num Contexto de Trabalho Colaborativo. *Revista de Educação*, XVII (2), 61-92.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2011). O *Feedback* na Avaliação Reguladora da Aprendizagem: Reflexões Para a Prática. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.). *Libro de Atas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (p. 341-349). A Coruña: Universidade de Coruña.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.
- Oliveira, P., Leal, R. & Bruno, I. (2010). Feedback como Dimensão a Privilegiar na Avaliação das Aprendizagens: Transversalidades em Investigações do Pré-Escolar ao Ensino Superior. In C. Leite, A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado & A. Mouraz (Coords.). *Atas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/ V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares* (p. 5182-5195). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto.
- Santos, L. (2008). Dilemas e Desafios da Avaliação Reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Orgs.). *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (p. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santos, L. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

# O TEMPO E O ESPAÇO NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Alfredo Dias<sup>1</sup>, Maria João Hortas<sup>2</sup>, Nuno Martins Ferreira<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa (PORTUGAL), [adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa (PORTUGAL), [mjhortas@eselx.ipl.pt](mailto:mjhortas@eselx.ipl.pt)

<sup>3</sup>Escola Superior de Educação de Lisboa (PORTUGAL), [nunoferreira@eselx.ipl.pt](mailto:nunoferreira@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Esta comunicação tem como objetivo analisar a centralidade dos conceitos de Espaço e de Tempo na promoção das competências dos saberes histórico e geográfico, partindo da ideia de que ambos os conceitos se constituem como âncoras que contribuem para garantir uma perspectiva interdisciplinar no ensino da história e da geografia.

Reconhecendo que o programa de *História e Geografia de Portugal* do 2.º Ciclo do Ensino Básico nos convida a assumir esta perspetiva interdisciplinar. Sabemos, contudo, que nem sempre ela está presente nas salas de aula.

Importa fundamentar, através de um olhar epistemológico, a necessidade de mobilizar aqueles conceitos nas diferentes unidades temáticas do programa daquela disciplina e garantir uma abordagem que integre os saberes da história e da geografia. Por outro lado, é fundamental que esta perspetiva seja assumida no contexto da formação inicial dos estudantes candidatos a futuros professores.

A unidade curricular *História e Geografia de Portugal I*, da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa, prevê o estudo da interinfluência entre as características físicas do território e os processos históricos que conduziram à formação da nacionalidade. A estrutura do guião do trabalho, que os estudantes devem seguir, indicia o caráter interdisciplinar dos objetivos gerais da unidade curricular.

Propomos abordar esta dimensão interdisciplinar da seguinte forma: a) Tempo e Espaço na Construção do Saber Histórico-Geográfico; b) as dimensões espaço-temporais no programa *História e Geografia de Portugal* do 2.º Ciclo do Ensino Básico; c) *História e Geografia de Portugal I* na Escola Superior de Educação de Lisboa: uma abordagem interdisciplinar.

Palavras-chave: Espaço; Tempo; Ensino da História; Ensino da Geografia; Formação Inicial de Professores.

## Abstract

This communication aims to analyze the centrality of the concepts of space and time in promoting the skills of historical and geographical knowledge, based on the idea that both concepts are anchors that help to ensure an interdisciplinary perspective in the teaching of history and geography.

Recognizing that the History and Geography of Portugal program for the 2<sup>nd</sup> cycle of basic education invites us to take this interdisciplinary perspective, we know however that it is not always present in the classroom.

It is important to support, through an epistemological look, the need to mobilize those concepts in the discipline program and ensure an approach that integrates the knowledge of history and geography. On the other hand, it is important that this perspective is taken in the context of initial training of the future teachers.

The curricular unit *History and Geography of Portugal I*, in the Bachelor degree in Basic Education at the School of Education of Lisbon provides a link between the physical characteristics of the territory and the historical processes that led to the formation of nationality. The structure of the script work suggests the interdisciplinary character of the general objectives of the curricular unit.

We propose this interdisciplinary dimension as follows: a) Time and Space in the construction of historical and geographical knowledge; c) The spatio-temporal dimensions in the History and Geography of Portugal program of the 2<sup>nd</sup> cycle of basic education; d) History and Geography of Portugal I at the School of Education of Lisbon: an interdisciplinary approach.

Keywords: Space; Time; Teaching of History; Teaching of Geography; Initial Teacher Training.

## INTRODUÇÃO

Partimos do reconhecimento de que as noções de espaço e tempo se constituem como os conceitos nucleares quer da história, quer da geografia, contribuindo decisivamente para a complementaridade destas duas disciplinas das ciências sociais e humanas, atrevendo-nos a considerar a hipótese de se afirmar um discurso histórico-geográfico, no campo do saber científico.

Da centralidade destes dois conceitos no processo de construção do saber histórico-geográfico resulta a pertinência de valorizar, na formação inicial de professores do ensino básico, em particular do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), por um lado, a relevância dos conceitos de espaço e de tempo para a compreensão dos fenómenos sociais e, por outro lado, para a formação de cidadãos histórica e geograficamente competentes.

Assim, num primeiro momento, propomo-nos analisar de que forma os conceitos de espaço e tempo contribuem para aprofundar a complementaridade científica entre a história e a geografia. No segundo ponto, ensaiamos uma breve análise do programa da disciplina de *História e Geografia de Portugal* (HGP) do 2.º CEB, tentando identificar o lugar que nele ocupam os conceitos de espaço e tempo. Finalmente, no terceiro ponto desta comunicação, refletimos sobre a experiência que está a decorrer na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), com a integração das unidades curriculares de *História e Geografia de Portugal I e II no plano de estudos do 1º ciclo de formação*, promovendo uma abordagem articulada dos fenómenos espaço-temporais que ocorrem no processo de questionamento e construção permanente da realidade nacional.

## 1 PROBLEMÁTICA E LINHAS METODOLÓGICAS

Definimos como problemática deste estudo que a complementaridade científica entre a história e a geografia, alicerçada na centralidade das noções de espaço e tempo, deve ser apropriada por uma educação histórico-geográfica potenciadora de uma abordagem interdisciplinar na construção do conhecimento espaço-temporal.

A resposta à problemática definida organiza-se em três momentos. O primeiro momento, alicerça-se numa revisão da literatura sobre a epistemologia da história e da geografia, mobilizando alguns nomes de referência que nos ajudam a identificar os conceitos centrais na construção do conhecimento histórico e geográfico. Entre estes, destacamos os nomes de Vidal de la Blache, Paul Claval, Orlando Ribeiro, Milton Santos, Fernand Braudel, George Duby e José Mattoso. Pretende-se avançar com uma reflexão que permita aprofundar a complementaridade científica entre a história e a geografia e sustentar a opção por uma abordagem espaço-temporal nas unidades curriculares de História e Geografia de Portugal da formação inicial de professores da ESELx. No segundo momento, a análise foca-se nas finalidades histórico-geográficas definidas para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB), procurando explicitar o lugar ocupado pelos conceitos de tempo e espaço no programa da disciplina de HGP, em vigor naquele nível de ensino. Pretende-se, a partir de uma reflexão que tem como pano de fundo a temporalidade histórica e a espacialidade geográfica identificar: (i) as dimensões espaço-temporais presentes nos diferentes subtemas do programa de HGP; (ii) os subtemas que suscitam uma abordagem interdisciplinar entre a história e a geografia; (iii) as potencialidades do programa para a construção de um olhar integrado e integrador do saber histórico-geográfico, no sentido da compreensão totalizante das realidades histórico-geográficas que caracterizam o passado histórico de Portugal e explicam as características do seu território. No terceiro momento, dedicado ao trabalho desenvolvido na formação inicial de professores da ESELx, a análise centra-se na apresentação e exploração de evidências na ficha de unidade curricular de História e Geografia de Portugal I (2015-16) que ilustram a abordagem interdisciplinar, em que se prevê o estudo da interinfluência entre as características físicas do território e os processos históricos que conduziram à formação e consolidação da nacionalidade. Para este último ponto foram mobilizados os objetivos e competências definidos para a unidade curricular e exploradas as potencialidades do guião de trabalho proposto, no qual se pretende que cada grupo de trabalho seja capaz de mobilizar, articuladamente, conhecimentos e metodologias da História e da Geografia.

## 2 TEMPO E ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO-GEOGRÁFICO

A complementaridade dos saberes histórico e geográfico resulta, em grande medida, do caráter estruturante que assumem os conceitos de espaço e tempo na construção dos discursos da história e da geografia, uma abordagem que tem acompanhado o percurso destas duas ciências ao longo do tempo.

A interinfluência que cada uma das disciplinas exerce sobre a outra é testemunhada pelos autores que se dedicam ao estudo da história da geografia e da história da história, bem como aqueles que nos oferecem a análise dos percursos biográficos de geógrafos e historiadores (Aguilhon et al, 1989; Claval, 1995; Sales, 2005; Barros, 2010).

Para Vidal de La Blache (1845-1918), fundador da nova escola francesa de geografia e impulsor dos *Annales de géographie* (Claval, 1995), “L’Histoire d’un peuple est inséparable de la contrée qu’il habite” (p. i) (Dias & Hortas, 2015, p. 191). Esta afirmação surge na nota de abertura (*Avant-propos*) do primeiro dos vinte e um volumes de uma extensa História da França (1903-1922): *La France. Tableau de la géographie* (1903). Dirigida pelo historiador Ernest Lavisse (1842-1922), esta obra constitui-se como um momento de viragem da geografia francesa pelo contributo (i) na construção da autonomia científica da disciplina, afastando-a do estatuto de “olho da história” e, (ii) na redefinição do seu campo de atuação em paralelo com a história, aprofundando-se a interação entre as duas (Sierra, 2011).

Com Vidal de La Blache, os anos de viragem para o século XX são vividos por uma aproximação entre as duas disciplinas: “Tandis que les historiens utilisent des tableaux géographiques à fonction mémorielle et patriotique – qui s’érigent en genre littéraire – pour introduire leurs écrits, les géographes placent souvent au seuil de leurs monographies régionales des récits historiques” (Sierra, 2011, p. 60). Roger Dion (1896-1981), seguindo a linha de Vidal de La Blache, ao desenvolver os seus estudos sobre o Vale de Loire propõe a criação de uma nova geografia histórica, entendendo-a “como uma história da ocupação do solo e uma interpretação da paisagem humanizada” (Dias & Hortas, 2015, p. 191).

Esta linha do pensamento geográfico da escola francesa é protagonizada por nomes que se assumem como geógrafos e historiadores. Apesar dos movimentos pendulares de aproximação e afastamento entre as duas ciências serem um facto ao longo do século XX (Sierra, 2011), a escola francesa é um exemplo particularmente frutuoso quando partimos em busca das especificidades e das complementaridades científicas entre as duas ciências, quer ao nível das perspetivas epistemológicas que lhes estão subjacentes, quer ao nível da investigação empírica realizada.

Assim se compreende melhor a influência de Vidal de La Blache não só na evolução do pensamento geográfico francês, mas também no desenvolvimento da historiografia, em particular quando se reconhece que a difusão da geografia vidaliana, sensível à longa duração, joga um papel motor na rutura dos *Annales* com a história política e factual, a favor de uma história económica e social (Claval, 1995; Sierra, 2011). Este é o caminho que leva Fernand Braudel a propor uma *geo-história*, alicerçada numa obra considerada como um ponto de viragem na perspetiva interdisciplinar entre a geografia e a história – *La Méditerranée à l’époque de Philippe II* (1949) –, que se define como o estudo geográfico dos processos históricos, promovendo um projeto epistemológico específico (Sierra, 2011).

Antes, já Lucien Febvre havia mobilizado as conceções de espaço de La Blache para refletir sobre as relações entre o meio físico e o meio social, do que resultou a obra *A Terra e a Evolução Humana*, publicada em 1922 (Barros, 2010).

Contudo, é Fernando Braudel o primeiro a aplicar estas noções a um objeto historiográfico mais específico e de maior magnitude. *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico no tempo de Felipe II* (1945) – obra que se celebrou por entremear para um mesmo objeto o exame de três temporalidades distintas (a longa, a média e a curta duração), cada qual com seu ritmo próprio – traz precisamente no primeiro volume, dedicado ao estudo de uma longa duração onde tudo se transforma muito lentamente, um paradigma que marcaria toda uma geração de historiadores: a ideia de estabelecer como ponto de partida da análise historiográfica o espaço geográfico (Barros, 2010, pp. 73-74).

Braudel, ao criar aquele neologismo, coloca o espaço como sujeito central da história. Esta nova abordagem aproxima-se do que poderemos considerar como uma rutura epistemológica, oferecendo-nos um quadro analítico alicerçado num pensamento histórico-geográfico, onde se concilia uma nova perspetiva de tempo histórico e de espaço geográfico.

O tempo histórico é aqui entendido na inter-relação entre a longa duração (estrutural), a média duração (conjuntural) e a curta duração (factual). Nas palavras de Emmanuel Le Roy Ladurie,



estamos perante uma trilogia temporal: estrutura espacial, conjuntura económica, acontecimento político (Sierra, 2011).

No que diz respeito ao espaço, Braudel associa-o à longa duração, perspetivando-o como a primeira condicionante que se impõe às sociedades humanas. Neste sentido, Poloni-Simard (2005) não hesita em rotular Fernand Braudel como o historiador do espaço.

Em síntese, a geo-história, sublinhando que o espaço não pode pensar-se independentemente do tempo, desenvolve o conceito de “espaço-tempo”, devendo encontrar uma resposta integrada às duas questões essenciais, uma da geografia, “Porquê ali?”, e outra da história, “Porquê nesse momento?” (Sierra, 2011).

Ainda segundo Sierra (2011), depois de 2000, aprofundou-se a atenção dos historiadores pelo espaço e dos geógrafos pelo tempo, abrindo-se uma nova fase no diálogo entre a história e a geografia, a que não deverá ser estranho o processo da globalização a partir do último quartel de noventa, com os seus efeitos políticos, económico-sociais e culturais. Neste sentido, encontramos as investigações históricas que tendem a focar-se em objetos territorializados, sublinhando a sua historicidade: o espaço, os cortes territoriais, as fronteiras, as redes de cidades e de transportes, a paisagem, o ambiente.

No campo da geografia, Orlando Ribeiro mobiliza o conceito de tempo na primeira edição de *Introduções Geográficas à História de Portugal* (1977), como elemento essencial na compreensão da configuração e natureza de um território, associando-o às diversas influências que sucessivas gerações imprimiram na fisionomia dos lugares: a “terra de um povo” é o resultado de uma “combinação, original e fecunda, de dois elementos: território e civilizações” (Ribeiro, 2001, p. 15). Milton Santos, na obra *A Natureza do Espaço* (1996), reporta-se ao tempo como um dos conceitos a partir dos quais a geografia opera, a par dos conceitos de totalidade, técnica e sistemas de objetos e ações. Na abordagem ao espaço como uma totalidade, o autor define quatro categorias de análise – forma, função, estrutura e processo – que, analisadas de forma relacional, permitem compreender a construção do espaço ao longo do tempo (Santos, 1992). Na sua perspetiva, um determinado lugar é o resultado de ações, processos e tempos, devendo ser analisado na sua totalidade. Assim, o espaço é composto por um conjunto de sistemas de objetos naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberados ou não, que interagem e se constituem como “um quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1996, p. 51). A cada época novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente (Santos, 2008, p.46). O homem é o principal ator da transformação e construção socioespacial, mobilizando o passado para atuar no presente e projetar o futuro.

Este aprofundar de uma abordagem interdisciplinar entre a história e a geografia reflete-se ainda em dois caminhos que historiadores e geógrafos têm trilhado e que podemos analisar numa perspetiva complementar. Por um lado, ao macro espaço de Braudel foi-se associando também o micro espaço, genericamente rotulado de “história local”. Por outro lado, a associação da geografia à história ao nível da longa duração estende-se também à curta duração, à história política, dos acontecimentos, considerada como “estudo deste infundável devir de territorialidades que se constituem a partir dos espaços físicos, mas também dos espaços sociais, culturais e imaginários” (Barros, 2010, p. 82).

Este longo diálogo entre a geografia e a história, que já conta mais de um século, resulta então num quadro de análise da realidade social centrado num triângulo conceptual formado pelos conceitos de *tempo, espaço e homem*.

Com a introdução da geo-história e do tempo longo de Braudel, reforçam-se as relações entre as duas disciplinas e o meio passa a ser considerado como um elemento constitutivo da sociedade. Mesmo quando a nova geografia, assente num paradigma quantitativo e recorrendo aos modelos para interpretação da realidade, se afasta desta história, a proximidade subsiste graças à geografia política que considera as fronteiras como o “tempo inscrito no espaço” e à “time geography” que fala da história como uma sucessão de geografias (Bailly & Ferras, 2006).

Georges Duby (1992) consubstancia a aproximação da história e da geografia à ideia de observação, descrevendo o trabalho do geógrafo como alguém que olha e explica a paisagem e prestando a sua “homenagem a esta disciplina ‘a mais arrebatadora das ciências do homem’ porque é a ‘ciência do ar livre’ ” (Boucheron, 2005, p. 281).

O geógrafo olha uma paisagem e esforça-se por explicá-la. Sabe que esse objecto, verdadeira obra de arte, é o produto de uma longa elaboração, que ele foi moldado ao longo dos tempos, e ainda hoje é transformado, pela acção colectiva do grupo social instalado nesse espaço. Por isso, o geógrafo sente-se obrigado a estudar antes de mais o material, quer dizer, os elementos físicos talhados pouco a pouco por esse grupo, mas não menos atentamente as forças, os desejos, a configuração deste último, ou seja, a fazer um pouco de historiador (Duby, 1992, p. 12).

A atividade de observação da paisagem, como enuncia Georges Duby, remete-nos, pois, para o conceito de *espaço*, em primeiro lugar de espaço geográfico, projetado e construído pelo homem e, por isso, integrado na história. Em última análise, o espaço geográfico assume-se como um produto social (Bailly & Ferras, 2006).

O *homem* – a sua ação e o seu pensamento – é assim associado ao conceito de *espaço*, oferecendo-lhe uma dimensão social que se concretiza ao longo do *tempo*. Do mesmo modo que o espaço geográfico implica o envolvimento da presença humana, também, não há história, como afirma Lucien Febvre (1989), que não seja a história do homem.

*Homem, tempo e espaço* articulam-se num triângulo conceptual que, de forma indissociável, nos oferece a possibilidade de compreender e explicar os fenómenos sociais que interrogamos nos processos de investigação que cada cientista abraça no seu ofício:

uma sociedade, como uma paisagem, é um sistema de que múltiplos factores não são de causa e efeito mas de correlação, de interferência, e que é um bom método, num primeiro momento, examiná-los um por um, pois cada um deles age e evolui segundo o seu próprio ritmo, mas que se torna imperativo considerá-los na indissociável coesão que os reúne se queremos compreender o funcionamento do sistema. Os mesmos princípios que desde então refiro. E o estudo das paisagens tinha-me também permitido entrever que, entre esses factores, cuja conjugação dirige o destino das sociedades humanas, aqueles que tocam a natureza, ou seja, a matéria, não prevalecem necessariamente sobre os outros que dependem da cultura, logo, do espírito (Duby, 1992, pp. 12-13).

Encontramos finalmente o nosso ponto de chegada: uma vez identificados os conceitos nucleares que explicam a complementaridade científica entre a geografia e a história – *Espaço-Tempo-Homem* – importa reconhecer de que modo, a educação histórica e geográfica é capaz de mobilizar todas as potencialidades desta dinâmica interdisciplinar entre a geografia e a história, e assim contribuir para o desenvolvimento de competências espaço-temporais.

### 3. DIMENSÕES ESPÁCIO-TEMPORAIS NO PROGRAMA DE HGP DO 2.º CEB

Pretendendo focar a nossa análise nas finalidades histórico-geográficas do 2.º CEB, propomo-nos analisar o lugar ocupado pelos conceitos de tempo e espaço no programa da disciplina de HGP, em vigor naquele nível de ensino.

Num primeiro olhar, mais superficial, são aparentemente óbvios os subtemas que, regra geral, são associados ao domínio da história ou ao domínio da geografia, tendo como referência os conteúdos e os conceitos que lhes estão associados.

No que diz respeito à geografia, destacamos, a título de exemplo, o sub-tema “Ambiente Natural e Primeiros Povos”, o qual se propõe trabalhar a posição geográfica da Península Ibérica (PI), tendo por referência a Europa e o Mundo; os traços morfológicos da PI, assim como a sua rede hidrográfica, o clima e a vegetação natural; ou, ainda, a relação entre os recursos naturais e a fixação dos primeiros povos (Ministério da Educação, 1991, vol. II, pp. 11-12). No que respeita aos conceitos identificados, estes não deixam lugar para dúvidas de que estamos perante um subtema que incide sobre o campo científico da geografia. Dando apenas alguns exemplos, podemos nomear os seguintes: atlas, continente, rosa-dos-ventos, planalto, península, precipitação, etc.. Saltando para um subtema que é abordado no 6.º ano de escolaridade – “Os Lugares onde Vivemos” – são propostos conteúdos relacionados com as realidades do mundo urbano e rural, remetendo para conceitos como povoamento, acessibilidade, saneamento básico e equipamento coletivo (Ministério da Educação, 1991, vol. II, p. 38).

Num outro sentido, são diversos os subtemas que são enunciados como pertencendo ao campo do saber histórico. Também a título de exemplo, relembramos “Um Reino Chamado Portugal”, cujo conteúdo remete para a ação de D. Afonso Henriques e a luta pela independência e cujos conceitos propostos são condado, fronteira, independência, reino e monarquia (Ministério da Educação, 1991, vol. II, p. 16). Na mesma linha, encontramos o subtema “A Revolução Republicana”, incidindo sobre o processo de implantação do regime republicano em Portugal, mobilizando os seguintes conceitos: república, alfabetização, sindicato e greve (Ministério da Educação, 1991, vol. II, p. 31).

Não obstante esta aparente vinculação dos subtemas a uma das duas áreas do saber que emprestam o nome à disciplina de HGP da 2.º CEB, a análise mais profunda de cada um dos subtemas convida-nos a considerar que cada um deles tem potencialidades didáticas que podem ser

desenvolvidas no sentido de oferecer aos alunos uma visão interdisciplinar das realidades histórico-geográficas do espaço e tempo nacionais.

A temporalidade histórica é, em pano de fundo, oferecida pela organização cronológica dos temas abordados ao longo dos subtemas definidos para o programa. No entanto, as noções temporais são aprofundadas quando o próprio programa sugere, naquilo que designa de “articulação com os objetivos gerais” que se “desenvolvam o conceito de mudança através do reconhecimento de diferenças entre as comunidades recolectoras e agro-pastoris”, “distingam diferenças entre este período [séc. XIII] e a nossa época” ou “reconheçam alterações que a expansão operou em Portugal e no mundo, sensibilizando-se para os conceitos de interação e causalidade”.

A espacialidade geográfica sendo óbvia nos dois exemplos anteriormente apresentados, vai, também ela, muito mais longe, quando se aposta que os professores “desenvolvam os conceitos de diferença/contraste através do conhecimento da distribuição das diferentes actividades económicas e dos modos de vida dos diversos grupos sociais” [no século XIII], “reconheçam o contributo das grandes viagens para o conhecimento da terra” ou “estabeleçam relações entre as formas de organização do espaço português no século XVIII e os elementos naturais e humanos”.

Os exemplos atrás enunciados sugerem algumas considerações: (i) as dimensões espaço-temporais encontram-se presentes nos diferentes subtemas do programa de HGP; (ii) todos os subtemas convidam os docentes a mobilizar os conceitos de espaço e tempo, e outros que a estes estão associados, para garantir uma abordagem interdisciplinar entre a história e a geografia, tendo por objeto de estudo a realidade política, económica, social e cultural de Portugal; (iii) que é nesta dinâmica interdisciplinar, que nos aproxima do olhar integrado e integrador do saber histórico-geográfico, que mais facilmente contribuimos para uma compreensão totalizante das realidades histórico-geográficas que caracterizam o passado histórico de Portugal e explicam as características do seu território.

Finalmente, o que falta sublinhar é a condicionante facilitadora ou impeditiva desta abordagem integrada entre a história e a geografia do programa do 2.º CEB, a saber, esta abordagem depende das opções metodológicas dos docentes do 2.º CEB que lecionam a disciplina de HGP. Dito de outro modo, importa assumir que esta é uma opção que deve estar presente, de forma explícita, na formação inicial de professores deste nível de ensino.

#### **4 HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL I NA ESELX: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

A inserção da *História e Geografia de Portugal I* (HGP I) na Licenciatura em Educação Básica<sup>1</sup> visa desenvolver competências no campo científico e didático no âmbito das Ciências Sociais, em particular no que se refere ao Estudo do Meio Social (à escala local) e à História e à Geografia de Portugal (às escalas regional e nacional).

Privilegiando uma abordagem interdisciplinar, HGP I prevê o estudo da interinfluência entre as características físicas do território e os processos históricos que conduziram à formação e consolidação da nacionalidade. Assim, numa perspetiva sincrónica e diacrónica, os estudantes poderão desenvolver a sua capacidade de mobilizar ferramentas de análise que lhes permitam compreender (i) as características físicas do território, (ii) as raízes históricas da formação de Portugal e, (iii) as manifestações culturais do passado<sup>2</sup>.

De entre as competências que os estudantes devem adquirir, salienta-se (a) compreender a complexidade do mundo contemporâneo a partir do conhecimento científico sustentado numa perspetiva histórico-geográfica; e (b) reconhecer as interinfluências entre as principais características físicas do território português, e o processo de formação e organização do território nacional. Esta articulação entre os conhecimentos histórico e geográfico é reforçada com o contributo em sala de aula de dois docentes, um de cada uma das ciências sociais referidas.

Tendo em conta os objetivos de aprendizagem enunciados, sobretudo o da abordagem interdisciplinar, em que se prevê o estudo da interinfluência entre as características físicas do território e os processos históricos que conduziram à formação e consolidação da nacionalidade, é proposto um trabalho de grupo no qual se pretende mobilizar, articuladamente, conhecimentos e metodologias da História e da Geografia.

O trabalho de grupo é uma opção metodológica central no que toca à importância do conhecimento histórico e geográfico. Aquele trabalho reveste-se de um exercício que tem por objetivo desenvolver

<sup>1</sup> Reportamo-nos a HGP I, pois a unidade curricular HGP II apenas entrará em funcionamento no primeiro semestre do ano letivo 2016/2017.

<sup>2</sup> Informações retiradas da Ficha de Unidade Curricular (documento interno).

as competências da História e da Geografia (pesquisa, tratamento e comunicação da informação) (Mattoso, 1988), a partir de um território que permita conhecer: i) o passado histórico, compreendido entre o nascimento do País (século XII) e a introdução do Liberalismo em Portugal (século XIX); ii) os fatores físicos que explicam as diferentes fisionomias, nomeadamente ao nível do relevo, do clima e da rede hidrográfica; e, iii) a contextualização da realidade portuguesa nos espaços europa-mundo.

A cada grupo é atribuído um território que deve ser trabalhado a partir de um guião de análise fornecido pelos docentes. No seu estudo dever-se-ão ter em conta diferentes aspetos, tais como: a indicação do nome do local na atualidade; a localização geográfica e administrativa do local (país, região, município, freguesia, ruas/praças na sua confluência); uma breve descrição do local na atualidade; a principal função do local na atualidade (no quotidiano e, eventualmente, em momentos particulares); a caracterização do período histórico para que remete, tendo em conta alguns dos acontecimentos históricos a que ficou associado; e a evolução da apropriação do local (se possível, desde a sua fundação até ao presente).

Os territórios selecionados estão associados aos respetivos módulos da unidade curricular, referentes aos conteúdos de história, enquanto que os conteúdos da geografia estão integrados transversalmente nos mesmos. De seguida, apresentam-se os exemplos de territórios passíveis de serem trabalhados à luz da articulação entre os conhecimentos histórico e geográfico, propostos pelos docentes: Módulo 3 (A Península Ibérica: primeiros povos e ocupação do território) – Mértola islâmica e Conímbriga; Módulo 4 (Portugal medieval: reconquista e a formação de Portugal, sécs. VIII-XIV) – Lisboa medieval, castelo de Sintra, Sortelha e Castelo de Tomar; Módulo 5 (Portugal e o mundo: a construção de um espaço ultramarino, sécs. XV-XVII) – Torre de Belém; Módulo 6 (Portugal setecentista: O império luso-brasileiro e monarquia absolutista, sécs. XVII-XVIII) – Palácio-convento de Mafra.

O trabalho de grupo desta unidade curricular bem como o contributo científico dos docentes, um de história e outro de geografia, acentua a ideia de que o espaço geográfico é essencial no estudo do tempo histórico. No caso específico de HGP I, sem a perceção da evolução dos diferentes espaços ao longo da história de Portugal, torna-se difícil compreender os movimentos de alargamento e contração do território no período da reconquista cristã ou durante a expansão ultramarina. O nascimento e desenvolvimento do país, a partir da sua caracterização geográfica, permite uma compreensão holística do nosso passado humano, passado esse que, qual organismo vivo, sofreu mutações, incorporou territórios, perdeu ou abdicou de outros.

Como tão bem identificou Ribeiro (2001), a preocupação com a geografia surgiu com as primeiras descrições historiográficas. De entre os muitos exemplos que podemos encontrar na nossa produção escrita, releve-se os *Lusíadas* de Camões que, antes de iniciar a descrição da gesta ultramarina portuguesa, revelou uma intenção inicial: *Primeiro tratarei da larga terra / Depois direi da sanguinosa guerra* (canto III, estrofe 5, cit. por Ribeiro, 2001, p. 17). A construção da ideia de uma identidade nacional, ideia essa que conheceu avanços e recuos, à luz das conjunturas históricas, é hoje entendida como resultado do contributo articulado entre a história e a geografia. É inegável que, para além das vicissitudes da história, há que contar com as dualidades geográficas e espaciais existentes no território – litoral/interior, norte/sul, capital/província (Ribeiro, 1998; Martins, 2007) – que caracterizam uma diversidade geográfica que pode ser dividida em três grandes regiões naturais: norte atlântico, norte interior e sul mediterrânico (Mattoso, 1986; Ribeiro, 1998). Conte-se igualmente com a Cordilheira Central que divide o norte do sul, e, no litoral, com a área de planícies e colinas que servem de comunicação entre o norte e o sul. Apesar destas diferenças, a questão da identidade nacional deve ser lida à luz do contexto ibérico, pois “se o destino histórico separou e tendeu a isolar os dois Estados ibéricos, as suas origens são em larga parte comuns e a sua evolução em longa parte também paralela” (Ribeiro, s.d., p. 131). É por isso que Ribeiro (s.d) defendeu, com exemplos, num texto que deve constituir, ainda hoje, leitura obrigatória para estudo destas questões, a existência de uma continuidade geográfica na península que não corresponde à delimitação das fronteiras políticas: “o contraste entre Galiza litoral e interior repete-se entre o Minho e Trás-os-Montes; a Beira Baixa e o Alentejo são afins da Estremadura espanhola [...]. A ideia duma «individualidade geográfica» de Portugal como base da sua separação política [...] carece de fundamento” (p. 132).

A história e a geografia são duas ciências sociais indissociáveis, porque os seus objetos de estudo, o Homem e o Meio, respetivamente, não podem ser compreendidos separadamente. Tal como defendeu Jordá Poblet (2011), numa referência à validade da geo-história para a compreensão da interação do Homem com o Meio, “todo o grande esforço histórico de interpretação contém geografia. O inverso também poderá ser afirmado e, sobretudo, quando se trata da geografia humana” (p. 53). É este compromisso entre as duas ciências sociais que se assume em HGP I, numa dupla perspetiva: do ponto de vista do docente, o ensino da história não pode ser dissociado da geografia (e vice-

versa); e, do ponto de vista do estudante, a aquisição de competências espácio-temporais permite-lhe um melhor posicionamento face ao estudo e compreensão do presente com base no passado histórico e geográfico.

## CONCLUSÕES

Retomamos a ideia da *geo-história* de Braudel, no sentido de fundamentar e valorizar o estudo da evolução humana num determinado território a partir do conhecimento do seu espaço geográfico. Esta 'atitude' científica que analisa, como vimos, a complexidade social a partir do *espaço*, do *tempo* e do *homem*, é trabalhada no âmbito da unidade curricular de HGP I com uma dupla dimensão formativa do estudante: como futuro professor e como cidadão que pode, e deve, em ambos os casos ser histórica e geograficamente competente.

Ainda que o programa de HGP para o 2.º Ciclo apresente subtemas vinculados ao campo da história ou ao campo da geografia, os seus conteúdos ganham maior alcance do ponto de vista da interpretação e reflexão acerca do fenómeno histórico-geográfico se forem trabalhados numa perspetiva integrada. Como tal, em HGP I, o exercício realizado em torno de um território materializa a importância da articulação entre o conhecimento do tempo histórico e o espaço geográfico. Mas importa ainda dizer que este exercício exige dos estudantes uma atitude e capacidade investigativas para pesquisar, sintetizar e comunicar a informação de forma articulada. Trata-se, portanto, de integrar a geografia na história e vice-versa, e não de apartar duas ciências sociais que, na sua essência, se complementam.

Ficando realçada a complementaridade entre estes dois saberes a partir de uma abordagem de carácter epistemológico, fica também apontado o caminho a seguir no campo do ensino e aprendizagem. Não obstante o respeito pelas diferenças que devem ser consideradas entre os domínios científico e didático, consideramos que, não exigindo a um estudante na formação inicial de professores que seja historiador ou geógrafo, o que importa acentuar é o trabalho em torno das competências espácio-temporais, as quais deverá desenvolver, em sala de aula, com os seus futuros alunos.

## REFERÊNCIAS

- Agulhon, M., Chaunu, P., Duby, G., Girardet, R., Perrot, M., Le Goff, J., Rémond, R. & Nora, P. (1989). *Ensaio de ego-história*. Lisboa: Edições 70.
- Bailly, A. & Ferras, R. (2006). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Barros, J. (2010). Geografia e história: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço. *Geografia (Londrina)*, 3 (19), 67-84. Consultado a 1 de agosto de 2015 em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>
- Boucheron, P. (2005). Georges Duby. In V. Sales (coord.), *Os historiadores* (pp. 279-307), Lisboa: Teorema.
- Claval, P. (1995). *Histoire de la Géographie*. Paris: PUF.
- Dias, A. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.
- Duby, G. (1992). *A história continua*. Porto: Asa.
- Febvre, L. (1989). *Combates pela história*. Lisboa: Presença.
- Jordá Poblet, M. (2011). A dimensão espaço-temporal em Fernand Braudel: aportes teóricos para a geografia. Dissertação de mestrado. Universidade de Minas Gerais; Instituto de Geociências, Brasil.
- La Blache, P. (1903/1908). *Tableau de la géographie de la France*. Paris: Hachette.
- Martins, G. O. (2007). Portugal. Identidade e diferença: aventuras da memória. Lisboa: Gradiva.

- Mattoso, J. (1986). *O essencial sobre a formação da nacionalidade*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da história* (pp. 15-30). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação. (1991). Programa de história e geografia de Portugal. Plano de organização do ensino-aprendizagem (2 vols.). Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Editorial do Ministério da Educação.
- Poloni-Simard, J. (2005). Fernand Braudel. In V. Sales (coord.), *Os historiadores* (pp. 173-200). Lisboa: Teorema.
- Ribeiro, O. (s.d). Formação de Portugal. In J. Serrão (dir.), *Dicionário de História de Portugal* (vol. V) (pp. 130-149). Porto: Figueirinhas.
- Ribeiro, O. (1998, 7ª ed.). *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico. Esboço de relações geográficas*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Ribeiro, O. (2001, 2ª ed.). *Introduções geográficas à história de Portugal. Esboço crítico*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Sales, V. (coord.). (2005). *Os historiadores*. Lisboa: Teorema.
- Santos, M. (1996). *A Natureza do Espaço A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC.
- Santos, M. (1992). *Espaço e método*. São Paulo: Nobel.
- Santos, M. (2008). *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico- informacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Sierra, P. (dir.). (2011). *La géographie: concepts, savoirs et enseignements*. Paris: Armand Colin.

# ARQUITETURAS CURRICULARES EM TRANSIÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL

Elizabeth D. Krahe<sup>1</sup>, Sonia M. Bonelli<sup>2</sup>, Maria Estela D. P. Franco<sup>3</sup>

1. *Univ Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) elzkrahe@gmail.com*

2. *Pontifícia Univ Católica do Rio Grande do Sul (Brasil) sbonelli@puccrs.*

3. *Univ Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) medpf@orion.ufrgs.br*

## Resumo

A formação de professores para as próximas gerações encontra-se em cenário de variada gama de mudanças: tecnológicas, sociais, ambientais. Refletimos sobre a necessária mudança/renovação/ inovação nos currículos de cursos de licenciaturas transitando no quadro descrito por Bauman (2011) como modernidade líquida. O artigo trata do momento atual no Brasil, trazendo um recorte da questão da formação docente em contextos emergentes. Os principais questionamentos se referem às licenciaturas e à interdisciplinaridade. As discussões sobre interdisciplinaridade se fazem presentes há mais de quatro décadas, ressurgindo ao pensarmos modificar sistemas educacionais e currículos escolares. “[...] devem ser rompidos paradigmas e superados hábitos enraizados, exigindo mudança de comportamento de todos os atores” escreveu Agopyan (2011, p XIII). Baseados em pesquisa qualitativa, com estudo comparativo entre 3 universidades sulriograndenses, discutiremos as determinações legais e seus reflexos, o momento de transição sociopolítico que o Brasil vive, procurando desvelar o que efetivamente mudou nos currículos e nas práticas dos cursos de formação de professores. Analisamos grades curriculares de licenciaturas e súmulas, uma das formas de expressão de mudanças ou não. Não poderemos mais pensar em currículos cartesianos, segmentados, com as disciplinas fragmentadas, segundo Bernstein (1996), de coleção. Discutimos demandas legais brasileiras para formação de professores. A necessidade é de currículos inovadores, que superem e rompam as barreiras disciplinares, integrando e estabelecendo o diálogo entre as áreas: de especialidades, pedagógicas e tecnológica. Sabemos que são necessárias mudanças nestes tempos de transição, muitas vezes sabemos as mudanças que queremos, porém evidenciamos as dificuldades de mudar.

Palavras-chave: formação docente; licenciaturas; currículos interdisciplinares

## Abstract

Teacher education for the next generation is in a wide range of scenery changes: technological, social, environmental. We reflect on the necessary change / renewal / innovation in the curricula of undergraduate courses transiting the framework described by Bauman (2011) as liquid modernity. The article discusses the current situation in Brazil, bringing a clipping from the issue of teacher education in emerging contexts. The main questions relate to bachelor degrees and interdisciplinarity. Discussions on interdisciplinarity make themselves present for more than four decades, a resurgence to think changing educational systems and curricula. “[...] paradigms should be broken and ingrained habits overcome, demanding change of behavior of all actors” wrote Agopyan (2011, p XIII). Based on qualitative research, with a comparative study among 3 south Brazilian universities we will discuss the legal requirements and their reflections, the time of socio-political transition that Brazil is experiencing, trying to understand what actually changed in the curricula and practices of teacher education courses. We analysed curricula of undergraduate teacher education and summaries, a form of expression of changes or not. We can no longer think of Cartesian curricula, segmented, with the fragmented disciplines, according to Bernstein (1996), of collection. We discussed Brazilian legal requirements for teacher education. The need is of innovative curricula to overcome and break the disciplinary boundaries, integrating and establishing dialogue between specialty, educational and technological areas. We know that changes are required in these transition times, often we know the changes we want, but we evidenced difficulties for changing.

Keywords: teacher education; undergraduate teacher education; interdisciplinary curricula

## 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores para as próximas gerações encontra-se em cenário de variada gama de mudanças: tecnológicas, sociais, ambientais. Frente a isto procuramos refletir sobre a necessária mudança, renovação e inovação nos currículos de cursos de formação inicial docente, em nosso país chamados de licenciaturas, transitando no quadro descrito por Bauman (2011) como modernidade líquida. A incerteza quanto ao perfil do egresso, que se pretende formar nestes cursos, é fato comprovado tanto por dados empíricos analisados através de documentos oficiais dos cursos quanto através das falas dos professores universitários que trabalham nestes. Existe dúvida quanto à real necessidade de quais saberes são primordiais ao futuro docente, para sua carreira profissional em tempos de inseguranças. Falta-nos atualmente a confiança em determinar a arquitetura curricular de licenciaturas que oportunize as competências exigidas para o bom desempenho deste profissional nas escolas brasileiras.

No momento presente, o cenário educacional em nosso país é de profunda apreensão, pois se já historicamente são encontradas densas lacunas entre a escolarização pública e a privada, agora em quadro de tensa instabilidade econômica, estas diferenças tendem a se acentuar.

No caso específico de cursos de formação inicial de professores tivemos, no Brasil, um intervalo otimista de aproximadamente uma década, em que propostas meritórias de desenvolvimento da formação dos docentes para educação básica receberam incentivos governamentais, tanto políticos quanto econômicos.

No entanto, os reflexos da crise econômica e política atual se tornam evidentes, por exemplo, na tentativa de esvaziar programas importantes de aproximação entre o ensino superior e a educação básica, que auxiliam na motivação dos jovens cursando as licenciaturas a efetivamente exercer a profissão para a qual se formam. Caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Devemos ter em mente que este fenômeno que para nós se apresenta com maior vigor na área econômica, reflexo de profunda crise política, tem também componente que superam as fronteiras nacionais: a pouca valorização da profissão docente, há décadas, que traz como resultado a baixa procura da profissão por jovens que encerram o ciclo médio de escolaridade.

Frente às circunstâncias acima apontadas, há decênios estudiosos da Educação discutem teoricamente e tem posto em prática, na medida do possível, inovações curriculares em cursos no nível superior, objetivando que estas mudanças se façam refletir em modificações positivas na educação básica. Um dos temas mais candentes é a tentativa de arquiteturas curriculares interdisciplinares, que poderiam responder de melhor forma aos desafios contemporâneos, apresentados não apenas pelos avanços das ciências, mas acrescidos das novas tecnologias da informação já presentes intensamente de forma extracurricular na vida dos alunos. Uma das possibilidades abertas às arquiteturas curriculares inovadoras são as metodologias ativas, por meio das quais, segundo Moran (2015), cada sujeito aprende de acordo com o seu ritmo, também com colegas e em projetos, com a supervisão do professor.



Situamos nossa pesquisa no momento atual no Brasil, trazendo neste trabalho um recorte da questão de currículos da formação docente, em cursos de ensino superior universitário, em contextos emergentes.

## 2. FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

Nossos principais questionamentos se referem às licenciaturas e à interdisciplinaridade. As discussões sobre interdisciplinaridade se fazem presentes há mais de quatro décadas, ressurgindo a cada vez que pensamos modificar sistemas educacionais e conseqüentemente currículos escolares em todos os níveis. “[...] devem ser rompidos paradigmas e superados hábitos enraizados, exigindo mudança de comportamento de todos os atores” escreveu Agopyan (2011, p XIII). A Universidade, a Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), local de nossos estudos, há 80 anos forma docentes para a Educação Básica, o que já discutimos amplamente em outros trabalhos (KRAHE, 2009, 2012, 2015). Apesar desta tradição faz-se necessário constante cuidado e abertura para alterações e adequações a necessidades emergentes.

No entorno de tais apontamentos dois pontos tornam-se necessários de considerar nas decisões educacionais: o primeiro resulta da constatação de que os *contextos emergentes*, devido à complexidade que envolvem e às repercussões que neles estão imbricadas, exigem um contínuo “estado de alerta”; o segundo, a *interdisciplinaridade*, surge como uma possibilidade estratégica para adentrar e enfrentar o que os contextos emergentes trazem consigo.

Especialmente na Educação Superior, não surpreende que essas temáticas, as questões que refletem, estejam suscitando a atenção do mundo acadêmico por meio de estudos, pesquisas, produções textuais e eventos científicos.

A concepção de contextos emergentes deriva de uma construção paulatina, especialmente da RIES -Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior, cujos estudos remontam há quase três décadas. Nos desdobramentos de pesquisas a noção de contextos emergentes vai corporificando-se por meio da assimilação de resultados das investigações. Nessas publicações prevalece a ideia de que contextos emergentes implicam construções que se apresentam em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com outras pré-existentes, sendo reflexos de processos históricos. (MOROSINI,2014). Subjazem a tal noção dois pontos de interesse para os educadores e reformadores de currículos: o movimento contínuo e recorrente que perfaz os contextos emergentes e o uso da mudança como poder. O primeiro implica mudanças e alteração de posições, fundamental para uma sociedade democrática; já o uso da mudança como poder implica referência a critérios prévios e a princípios éticos que sinalizam o norte e a missão do curso, e/ou da instituição.

As categorias de contextos emergentes identificadas são agregadoras das convergências temáticas que tencionam a educação e seu currículo. Elas tendem a estar *pari passu* daquelas identificadas nas produções citadas. São elas a política e gestão; as práticas pedagógicas, o desenvolvimento profissional docente e formação, a avaliação e redes de colaboração e a internacionalização

A interdisciplinaridade, segundo ponto nas decisões educacionais pelo caráter estratégico de gerir tensões que os contextos emergentes trazem consigo, tem

presença em todas as categorias previamente identificadas. Todas elas envolvem o conhecimento sistematizado pela ciência. Fica claro, nas várias concepções de interdisciplinaridade que o visado não é um novo campo disciplinar, mas o diálogo entre disciplinas, entre saberes. É um modo de ver e pensar que se opõe à fragmentação, ao isolamento

Ao analisar a interdisciplinaridade sob diferentes concepções, em documentos internacionais com força de políticas e suas ressignificações nas políticas públicas brasileiras, Franco et all (2014) ressaltam o diálogo entre e para além das fronteiras disciplinares e apresentam os resultados de concepções e práticas identificados, sob 4 categorias: expansão, produção do conhecimento pela investigação científica, produção do conhecimento pela formação profissional e sustentabilidade.

Na expansão são registrados os avanços das universidades públicas federais no oferecimento de cursos de Graduação e de Pós-graduação o que se caracteriza pela diversificação de formatos de universidades e de cursos. Acrescenta-se a inclusão de grupos étnicos e/ou oriundos de escolas públicas do que resultam relações mais complexas e definidoras de novos movimentos.

Na produção do conhecimento pela investigação científica é destacada a construção compartilhada, assentada em diálogo entre campos disciplinares, instituições locais e de diferentes culturas que promove a excelência científica, a interdisciplinaridade e o encaminhamento de soluções para problemas multidimensionados. Incluídos aqui estão a Área de Avaliação Interdisciplinar da Capes e eixo à multi e interdisciplinaridade no PNPG 2011-2020.

Na produção do conhecimento pela formação profissional as autoras observam as possibilidades de articulação em grandes áreas que se abrem para as novas profissões que surgem, sob perspectivas e lógicas diferenciadas.

Na sustentabilidade os avanços estão nas perspectivas para o uso responsável de recursos, sejam materiais, financeiros, naturais ou humanos estratégias de acesso e permanência que se vinculam à concessão de recursos;

Neste cenário de mudanças, principalmente nos contextos emergentes, profissões como a docente exigem uma boa qualificação, pois os trabalhadores precisam de “competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 20).

É primordial que o docente universitário articule em seu trabalho os níveis formativos com as devidas necessidades profissionais da profissão para qual prepara, compreendendo as alterações que a formação inicial vem sofrendo, segundo Zabalza (2004, p. 28) : “como uma formação básica e geral destinada a estabelecer os alicerces de um processo formativo que continuará após a conclusão da graduação com formatos mais especializados e vinculados a atuação profissional mais específica”. Nesta perspectiva, universidade e escola são campo de formação de professores, sendo esta última quem irá alimentar o local da formação inicial com as discussões contemporâneas para a formação de professores que essa instituição escolar demanda, proporcionando levar a formação de professores para dentro da profissão como sugere Nóvoa (2011).

Entendemos que qualificar o ensino superior nos cursos de formação inicial docente é melhorar a formação dos professores para atuarem na Educação Básica, como

profissionais que se graduam na Universidade, melhor aparelhados para ensinar, auxiliando na formação básica de crianças, jovens e adultos que futuramente estarão nos bancos universitários. (BITENCOURT; KRAHE, 2016)

### **3. PESQUISA EM AÇÃO**

As reflexões que descrevemos são pequeno exemplo das resultantes de pesquisa qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Utilizamos a metodologia de estudo comparativo (VELLOSO, PEDRÓ, 1991) com dados de três tradicionais universidades do Rio Grande do Sul, Brasil: uma pública e duas privadas. Discutimos na investigação as propostas curriculares de cursos de formação inicial de professores, no Brasil denominados de licenciaturas; analisamos em relação às determinações legais e seus reflexos, no momento de transição sociopolítico que o Brasil vive, procurando desvelar mudanças efetivas nos currículos e nas práticas destes cursos de formação de professores. Permitimo-nos já de antemão afirmar: menos do que o desejado e esperado.

Em nosso estudo seguimos na metodologia os quatro passos propostos para a comparação dos fenômenos a investigar: descrição; interpretação ou explicação; justaposição e finalmente a comparação propriamente dita. Nesse cenário, estudamos dados concretos, explorando, entre outros, as grades curriculares de licenciaturas, e súmulas ou ementas das disciplinas oferecidas nos cursos (a terminologia varia entre as instituições), que são uma das formas de expressão de mudanças ou não mudanças na proposta pedagógica.

Analisamos os currículos de forma sincrônica e diacrônica. O recorte aqui apresentado diz respeito à análise sincrônica dos currículos vigentes. Ao lado desta, mas não aqui exposta, foi feita análise da evolução dos mesmos a partir dos anos 1990, visando desvelar modificações determinadas pelo contexto social emergente, pela legislação brasileira, ou necessidades específicas de cada instituição de ensino superior.

Em pesquisa procuramos responder às exigências postas a nós formadores de professores pela sociedade contemporânea: não mais pensar em currículos cartesianos, segmentados, com as disciplinas fragmentadas, em suma, segundo Bernstein (1996), de coleção. Na mesma perspectiva de imprescindível inovação existem demandas legais brasileiras em relação à formação de professores que foram observadas e discutidas durante o trabalho de pesquisa.

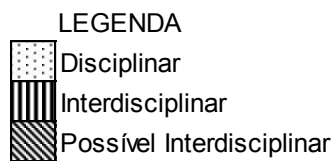
### **4. COMPARAÇÕES E REFLEXÕES:**

A necessidade que está colocada, a mais aparente, é de currículos inovadores, que superem e rompam as barreiras disciplinares, integrando e estabelecendo o diálogo entre as áreas: de especialidades, pedagógicas e tecnológica. Sabemos que são necessárias mudanças nestes tempos de transição, muitas vezes sabemos as mudanças que queremos, porém evidenciamos as dificuldades de mudar. Nossa extensa experiência em cursos de formação inicial de professores permite afirmar que modificações curriculares conforme propostas em documentos legais nem sempre se concretizam na realidade das salas de aula do ensino superior. Há tendência de acomodação dos professores a práticas e temas já de longo domínio dos mesmos, se estabelecendo o que categorizamos como praxe docente (KRAHE, 2009).

Para exemplificar a pesquisa, apresentamos a seguir excertos dos resultados obtidos em uma das licenciaturas investigadas comparativamente: Matemática. Embasadas no conteúdo das súmulas estabelecemos 3 categorias de análise: disciplinar, possível interdisciplinaridade, interdisciplinar.

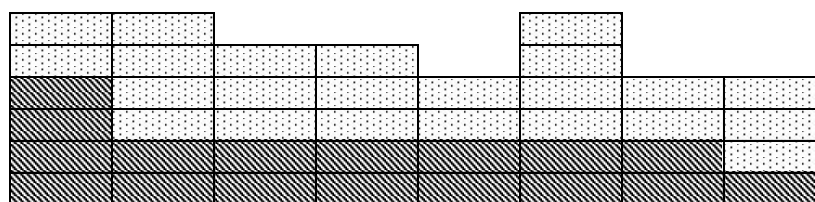
A segunda categoria, possível interdisciplinaridade, é uma construção que assumimos como inferência a partir de súmulas que apontavam para mais de uma área de conhecimento na constituição da proposta. Com isso evidenciamos a subjetividade que pode perpassar categorizações em estudos qualitativos. São leituras que permitem discussões e classificações diversas. Neste caso entendemos que determinadas súmulas são construtos de duas ou mais grandes áreas do conhecimento. A categorização como interdisciplinar foi apenas utilizada naqueles casos em que a súmula claramente declarava que assim era o objetivo do trabalho docente, usualmente em contextos emergentes, frente a novas necessidades, fenômenos sociais ou científicos, que não podem mais ser explicados por conteúdo de uma só área do conhecimento.

Exemplificamos a seguir com gráficos dos três currículos de licenciaturas em Matemática, suas divisões por etapas ou semestres, e a categorização decorrentes das análises da pesquisa. Os mesmos representam grades curriculares, do ano corrente, de uma Universidade Pública (U Pb) e duas privadas (U Pv) em pesquisa. O significado visual das representações:



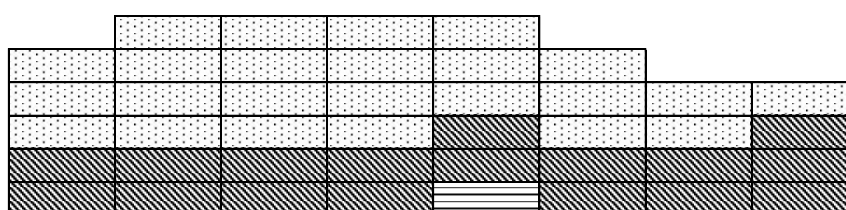
**Gráfico 1. U Pb - 2016**

ETAPA 1 ETAPA 2 ETAPA 3 ETAPA 4 ETAPA 5 ETAPA 6 ETAPA 7 ETAPA 8



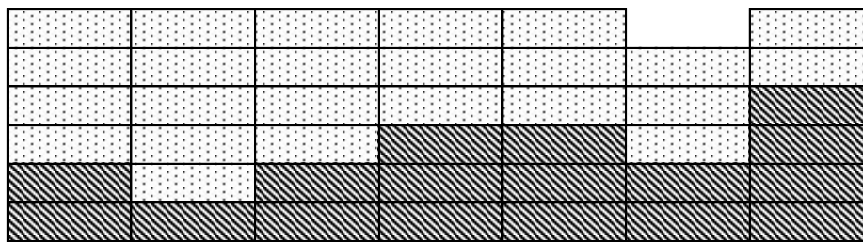
**Gráfico 2. U Pv 1 – 2016**

ETAPA 1 ETAPA 2 ETAPA 3 ETAPA 4 ETAPA 5 ETAPA 6 ETAPA 7 ETAPA 8



**Gráfico 3. U Pv 2 – 2016**

ETAPA 1 ETAPA 2 ETAPA 3 ETAPA 4 ETAPA 5 ETAPA 6 ETAPA 7



No caso das licenciaturas em Matemática, aqui em exposição, cabe explicar que a escolha de análise adveio da importância dada à área na Educação Básica, e igualmente pela polêmica que suscitam os baixos resultados que estudantes brasileiros tem tido em avaliações padronizadas, nacionais e internacionais nesta matéria. Entendendo a importância das aulas de Matemática neste nível escolar, segue a pergunta quanto ao preparo dos professores desta disciplina: qual formato dos cursos de formação inicial docente, tradicional ou inovador? Responde às exigências da sociedade contemporânea emergente, dinâmica, interconectada, informatizada? Ou permanece seguindo cânones curriculares tradicionais, segmentados, sem diálogo entre as áreas?

Como elucidamos nos gráficos acima, podemos demonstrar que com uma exceção apenas em universidade privada, não encontramos em nenhuma etapa dos currículos analisados atividade explicitamente interdisciplinar. Das três universidades investigadas, o que se evidenciou nos currículos atualmente em vigência são mais semelhanças do que diferenças. Todos apresentaram grande número de disciplinas com conteúdo exclusivo de uma área específica da licenciatura (fosse da especialidade ou da formação pedagógica), portanto classificadas como 'disciplinar'. Em menor carga nos currículos, súmulas de disciplinas que categorizamos como 'possível interdisciplinar', uma vez que na análise do conteúdo das mesmas encontramos evidenciadas duas ou mais grandes áreas do conhecimento, porém sem referência à intencionalidade interdisciplinar. Finalmente um único exemplo, como acima descrevemos, de uma súmula expondo explicitamente atividade interdisciplinar.

Estes resultados, que foram repetidamente encontrados em outros cursos analisados nestas três universidades, nos levam a refletir profundamente sobre qual professor precisamos em nossa sociedade deste século XXI e qual professor estamos efetivamente formando com estes currículos. Como podemos propor que os egressos da educação básica tenham competências de resolver questões complexas, que envolvam duas ou mais áreas do conhecimento (habilidade fundante contemporânea), se seus docentes, muitos deles recém-saídos dos bancos da educação superior, continuam trabalhando por princípios monodisciplinares, cartesianos, fechados em suas áreas específicas e mesmo nelas abordando apenas frações dos conteúdos, muitas vezes sem a necessária conexão com os demais da matéria? Como almejar que os alunos em final do ensino médio brasileiro tenham bons resultados nas provas de Estado, hoje condição de ingresso na maioria das instituições de ensino superior, se estas provas são com problemas de resolução integrativa entre matérias, exercício que seus próprios professores não dominam por não os ter aprendido enquanto em formação?

Para que possamos pensar a sociedade contemporânea, da maneira como ela está organizada, e para que tenhamos condições de estabelecer uma relação com a realidade escolar, tal como é apresentada, precisamos reconhecer a necessidade de rever quem é este aluno que está chegando às escolas e quem é o professor que vai trabalhar com ele.

Nessa perspectiva, esperamos que os professores sejam os mediadores no processo de formação de seus alunos, que explorem os conhecimentos por meio da autoaprendizagem, que só poderá ser desenvolvida por intermédio da autonomia, isto é, a possibilidade de pensar e refletir criticamente (KAMII, 1998). É preciso que eles desenvolvam atividades, em seus cursos de formação, que envolvam habilidades de leitura, análise, síntese, liderança, ética, criatividade e a relação dessas habilidades com a compreensão desse mundo, o qual está sujeito a grandes transformações promovidas por nós mesmos.

Quanto aos alunos, é importante que se percebam como corresponsáveis no processo de sua formação, com capacidade de se avaliarem e se adaptarem às mudanças, num processo de educação permanente, principalmente em relação ao mundo que os cerca. Assim, professores e alunos poderão interagir, no âmbito da escola, num ambiente de acolhida e de entendimento. Esse processo poderá contribuir para a formação de pessoas capacitadas para enfrentar os conflitos e os desafios dessa sociedade emergente. (BONELLI, 2014)

Desta forma, através do exemplo de um curso de formação de professores em Matemática, em três universidades muito positivamente consideradas nos ranqueamentos nacionais, esta pesquisa desvela que ainda há um longo caminho a ser percorrido entre as propostas teóricas que preconizamos há decênios para avanços na educação e suas efetivas concretizações nos cursos daqueles que, em se formando professores, irão ensinar as novas gerações nas próximas três décadas.

Em entrevistas com colegas que estiveram envolvidos em reformas curriculares em licenciaturas (KRAHE, 2009), evidenciamos as dificuldades não apenas na construção de novas arquiteturas curriculares, todavia também no convencimento dos envolvidos na concretização destas inovações em sala de aula – professores e alunos- de que mudanças são necessárias. Repetindo Agopyan (2011) precisamos todos, instituições, docentes, discentes romper paradigmas e superar velhos hábitos para que uma nova proposta necessária para os tempos difíceis atuais de uma sociedade em rápida e profunda mudança seja concretizada. Para tanto analisamos nossa realidade atual, visando nela intervir, objetivando formar mais e melhores professores para os tempos emergentes.

## REFERÊNCIAS

- Agopyan, Vahan.(2011) Prefácio. in: Philippi Jr, A.; Silva Neto, A. (eds.). *Interdisciplinaridade em ciência: tecnologia & inovação*. Barueri: Manole.
- Bauman, Zygmunt. (2011) *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bernstein, Basil.(1996)*A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.

- Bitencourt, Loriege P; Krahe, Elizabeth D. (2016) Educação Matemática na Escola e na Universidade: aproximações possíveis através da extensão universitária. *Revista Cultura & Extensão*. UNEMAT. Cáceres, MT. Vol 1, n.1 .jan/jun, p.48-59
- Bogdan, Robert C.; Biklen, Sari Knopp.(1994)*Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bonelli, Sônia Maria de Souza. (2014) *O Ensino de Ciências no Ensino Fundamental: ressignificando a formação de professores*. (Tese de doutoramento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
- Franco, Maria Estela D. P.; Rubin, Marlize . O.; Longhi, Solange M.;Krahe,E. D.(2014) Das políticas e presença da interdisciplinaridade nas Instituições Federais de Educação Superior. In: Gauthier,Fernando O. et all. *Interdisciplinaridade - teoria e prática* . Florianópolis, UFSC/EGC, 2014. p.319-346.
- Kamii, Constance. (1998) *A Criança e o Número*. Campinas: Papirus
- Krahe, Elizabeth D. (2009) *Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile); década de 1990*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Krahe, Elizabeth D.; Bonelli, Sônia M. (2012) Docentes *universitários*: ressignificando a formação de professores- a questão da simetria invertida. Congresso Iberoamericano de Docência Universitária (7 : 2012 : Porto) Inovação e qualidade na docência. Porto : FPCEUP, 2012
- Krahe, Elizabeth D.; Bitencourt, Loriege P. (2015) *Formar-nos professores de matemática: opção pela profissão ou “O que nos restou”?* In: Revista de Educação Pública. Cuiabá, MT.
- Morán, José Manuel. Mudando a Educação com Metodologias Ativas (2015) in: Souza, Carlos Alberto de; Morales, Ofelia Elisa Torres (org) *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/ PROEX p.15-33.
- Morosini, Marilia Costa (2014). *Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes*. Avaliação .Campinas:Sorocaba,SP,v.19,n.2,p.385-405.2014
- Nóvoa, Antônio (2011). *O regresso dos Professores*. Pinhais: Editora Melo.
- Velloso, Augustín; Pedró, Francesc.(1991) *Manual de educación comparada: conceptos básicos*. Barcelona:PPU, v.1
- Zabalza, Miguel A. (2004) *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

# A EDUCAÇÃO SEXUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

**Daniela Branco<sup>1</sup>, Bianor Valente<sup>2</sup>, Maria João Silva<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa (PORTUGAL),  
danibranco.7@gmail.com*

<sup>2</sup>*Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa (PORTUGAL),  
bianorv@eselx.ipl.pt*

<sup>3</sup>*Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa (PORTUGAL),  
mjsilva@eselx.ipl.pt*

## Resumo

A Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 estabeleceu o regime de aplicação da educação sexual (ES) em meio escolar e criou as orientações curriculares para cada nível de ensino. De acordo com esta legislação os estabelecimentos de ensino básico devem implementar um programa de ES, com uma duração mínima de 6 horas para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Não obstante, tem-se assistido a alguma resistência à abordagem da ES em meio escolar e a diferentes dificuldades na sua implementação. Vários fatores contribuem para este cenário, em particular, a falta de formação dos/as professores/as neste domínio.

Este estudo visa caracterizar a integração da ES nos currículos de formação inicial de professores/as do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e avaliar a sua adequabilidade, face às prioridades delineadas pelas políticas educativas e pela comunidade científica.

Efetou-se o levantamento da oferta formativa na área da ES nos planos de estudo das licenciaturas em Educação Básica, no ano letivo 2015/2016. Posteriormente, realizou-se uma análise documental dos programas das unidades curriculares no âmbito da ES e aplicou-se um questionário.

Os resultados deste estudo evidenciam, em primeiro lugar, uma integração de tópicos relativos à sexualidade e ES nos currículos de formação inicial de professores/as, num número significativo de instituições de ensino superior. Em segundo lugar, nas instituições onde esta formação é valorizada, a sua implementação apresenta diferenças ao nível da natureza das unidades curriculares, como dos temas abordados e das metodologias adotadas.

Palavras-chave: Educação Sexual; Sexualidade; Formação Inicial de Professores/as do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico

## Abstract

Law No. 60/2009 of August 6, regulated by Decree No. 196-A/2010 established the implementation of sex education (SE) in schools and created the curriculum guidelines for each grade level. According to this law, primary schools should implement an SE program, with a minimum duration of 6 hours for the 1st and 2nd cycle of basic education. Nevertheless, we have seen some resistance to initiate SE in schools and distinct difficulties have aroused in its implementation. Several factors contribute to this scenario and an example is the lack of teachers' training in this area.

Given the importance of sexuality and SE, it is not only relevant as pivotal. This study aims at portraying the integration of SE in initial primary teachers' training curricula, and evaluating their suitability to the priorities outlined by the educational policies and the scientific community.

This study analyses the integration of SE in the curricula of undergraduate programmes in basic education offered by the Portuguese public higher education institutions in 2015/2016. Subsequently, we carried out a documentary analysis of those courses programmes, in what concerns SE and we applied a questionnaire.

The results of this study show, first, an integration of sexuality and SE in initial teachers' training curricula in a substantial number of higher education institutions. Second, in the institutions where this



area of knowledge is valued, its implementation has different features. This diversity is blatant either in the course nature or in the themes and methodologies adopted.

Keywords: Sex Education, Sexuality; Primary teachers' training.

## 1 INTRODUÇÃO

A LEI 3/84 legislou, pela primeira vez, a intenção de implementar a Educação Sexual em Portugal: “O Estado garante o direito à educação sexual, como componente do direito fundamental à educação” (p. 981). Já nesta Lei, as questões biológicas são colocadas a par com as questões de género: “Os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humana, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional, de funções entre mulher e homem” (p. 981).

A referida Lei enfatizou ainda a formação para a docência em educação sexual, referindo que “Será dispensada particular atenção à formação inicial e permanente dos docentes, por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens.” (p. 981). Por outro lado, não deixou de evidenciar a necessidade de colaboração com as famílias, salientando: “Serão criadas também condições adequadas de apoio aos pais no que diz respeito à educação sexual dos seus filhos” (p. 982).

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece a necessidade, o direito e o dever da escola de promover a educação sexual. A LEI 120/99, tendo com objetivo a luta contra a epidemia SIDA, enfatizou a necessidade de compreensão das doenças sexualmente transmissíveis e estabeleceu que as escolas secundárias deveriam considerar a distribuição gratuita de preservativos (Cibele, Barroso e Carvalho, 2010). Posteriormente, no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela LEI 120/99, em 2000, o Decreto-Lei 259/2000, explicita pela primeira vez a “obrigatoriedade” da promoção da saúde sexual e da educação sexual nas escolas.

Foram, no entanto, necessários 25 anos para passar da intenção legislativa da LEI 3/84 - que ligava a educação sexual ao planeamento familiar, tentando fazer face o problema das gravidezes indesejadas e adolescentes - para um quadro legal e normativo, que inclui objetivos, tópicos e orientações metodológicas (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2010). A LEI n.º 60/2009 e a Portaria N.º 196-A/2010 estabelecem as orientações curriculares relativas aos conteúdos a abordar na Educação Sexual, devendo esses conteúdos ser trabalhados no âmbito da Educação para a Saúde. Trata-se de um modelo de promoção da saúde centrado no Utente, em que, para além das questões relacionadas com a biologia sexual e reprodutiva, com a igualdade entre os sexos (questões de género) e com o trabalho com as famílias, já presentes na LEI 3/84, se valoriza a sexualidade e afetividade, enfatizando-se a melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens e o desenvolvimento de competências que permitam escolhas informadas e seguras. É dado ainda destaque à prevenção da violência sexual, sendo explícitas as preocupações com o respeito e a eliminação da discriminação de expressões da sexualidade, nomeadamente das diversas orientações sexuais. Adicionalmente, a identidade de género é um conteúdo mínimo de educação sexual desde o 3º ano de escolaridade (Portaria N.º 196-A/2010).

Num estudo com docentes do 1º ciclo, em Portugal, os resultados mostram a concordância com a necessidade de cursos de formação específicos para a educação sexual, que preparem para lecionar o currículo de educação sexual, para responder às questões imprevisíveis das crianças (Anastácio, 2007). No mesmo sentido, os/as docentes que frequentaram formação específica e/ou esporádica sobre educação sexual revelaram

maior concordância com a ES no 1ºCEB, maior percepção das perguntas das crianças, maior percepção de situações relacionadas com a sexualidade das crianças, maior credibilidade na ES para a promoção da saúde, menores dificuldades em todas as áreas e tópicos, maior concordância com a participação da maioria dos possíveis intervenientes, menores receios, e significativamente maior à vontade, e ainda maior concordância com a formação específica (Anastácio, 2007, p. 515).

Não obstante tal constatação de necessidade de formação inicial em Educação Sexual, e mesmo sabendo que a formação inicial em educação sexual contribui de forma importante para a percepção, pelas/os docentes, da importância, da eficácia e do conforto, no que se refere à educação sexual (Eisenberg et al., 2010), num estudo mais recente, também com docentes do 1º CEB em Portugal (Calado, 2011), a maioria referiu que a sua formação inicial não foi adequada para lecionar educação sexual. Concordantemente, o “Relatório de Avaliação do Impacto da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril” (Matos et al., 2013) recomenda o investimento da formação inicial, contínua e pós-graduada para a docência em educação sexual, para que a educação sexual legislada possa ser real. No entanto, pouco se sabe sobre a integração da ES na formação inicial de docentes. Tanto quanto é do nosso conhecimento, os estudos nesta área ou são inexistentes ou focam-se noutros países (Carman, Mitchell, Schlichthorst, & Smith, 2011; McKay & Barrett, 1999).

Relativamente à opinião dos/as docentes sobre os conteúdos que a formação em educação sexual deveria focar, o estudo de Anastácio (2007) realçou os valores, os abusos sexuais, tendo os conteúdos científicos associados ao aparelho reprodutor sido os que obtiveram menor grau de interesse. Referiram ainda dificuldades em trabalhar tópicos relacionados com o prazer. No estudo de Calado (2011),

os temas escolhidos pelos docentes com os mais importantes para abordar na faixa etária do 1.ºCEB são a prevenção de comportamentos de risco, os afetos e os valores no desenvolvimento humano e o abuso sexual. O abuso sexual juntamente com as dimensões da sexualidade são aqueles onde afirmaram ter mais dificuldade. As questões relacionadas com o ato sexual são aquelas que mais incomodam os professores (p. 99).

Consequentemente, neste trabalho, considera-se que a formação de docentes na área de ES deverá abranger os seguintes conteúdos:

- Desenvolvimento biopsicossocial, nomeadamente na infância e adolescência;
- Temas básicos, como a saúde sexual e reprodutiva, métodos contraceptivos, IST e violência;
- Treino de metodologias de projeto e participativas, com ênfase no trabalho a realizar com crianças e adolescentes (GTES, 2007);
- Perspetivas morais divergentes (Eisenberg et al., 2010).

Neste último tópico, importa que a formação de docentes (inicial e contínua) integre explicitamente as questões relacionadas com a diversidade das/os estudantes, o treino de resposta a questões difíceis por parte das/os alunas/os, a compreensão das perspetivas morais divergentes em Educação Sexual e a preparação para uma resposta efetiva e empática às reações da comunidade aos conteúdos e processos de educação sexual.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta os seguintes objetivos: i) analisar os Planos de Estudo das Licenciaturas em Educação Básica (LEB); ii) identificar em que medida os planos de estudo incluem Unidades Curriculares (UCs) relativas à ES; iii) analisar os programas das UCs com enfoque na ES e que conteúdos contemplam. Para a concretização destes objetivos utilizaram-se como métodos de recolha de dados a pesquisa documental e o inquérito por questionário.

Na pesquisa documental, realizou-se uma incursão no *síte* da Direção Geral do Ensino Superior, com o propósito de identificar as instituições de Ensino Superior Portuguesas, de natureza pública e privada, que oferecem a Licenciatura em Educação Básica. Posteriormente, pesquisaram-se e analisaram-se os planos de estudo em vigor no ano letivo 2015/2016, através dos *sítes* de cada instituição. A análise dos referidos planos incidiu sobre a sua estrutura, as unidades curriculares que o compõem, e a identificação de unidades curriculares no âmbito da ES. Mais concretamente,

identificaram-se as UCs que, na sua designação, incluíssem termos como “sexual”, “sexualidade” ou “saúde”.

De seguida, procedeu-se à recolha das respetivas fichas das UCs, assim como dos contactos dos coordenadores de curso ou da própria UC, através dos sites institucionais. Em muitas instituições públicas a ficha da UC (FUC) não estava no momento disponível mas todas disponibilizavam os contactos dos coordenadores. Relativamente às instituições privadas, nenhuma disponibilizava esta informação. Assim, optou-se por não incluir estas instituições nas etapas subsequentes do estudo.

A solicitação as fichas foi integrada no questionário enviado para todos/as os/as coordenadores/as de curso com o intuito de que este o encaminhasse para os/as docentes responsáveis por UCs no âmbito da ES (Fig.1). Neste questionário procurou-se compreender as condições que propiciaram o aparecimento de UCs no âmbito da ES, os critérios de seleção de conteúdos, as perspetivas de continuidade da UC, o perfil do/a docente e a existência de projetos de ES nas instituições.

Através da análise detalhada das FUCs e dos questionários, foi possível perceber que conteúdos alusivos à ES eram abordados e procedeu-se a uma organização destes conteúdos por temas, sendo estes: (i) questões de género; (ii) orientação sexual; (iii) estratégias de educação sexual; (iv) auto-estima e assertividade; (v) competências de comunicação interpessoal; (vi) tomada de decisão; (vii) valores; (viii) IST; (ix) planeamento familiar; (x) violência e abusos; (xi) biologia dos sistemas sexuais e reprodutivos; e (xii) desenvolvimento psicosexual. Após a organização dos temas, foram contabilizados quantos temas eram abordados em cada uma das UCs e categorizou-se como inclusão pontal todas as UCs que apenas abordavam 1 a 2 temas, como inclusão parcial todas as UCs que abordavam 3 a 9 temas e inclusão total todas as UCs que abordavam entre 10 a 12 temas.

Além disso, assinalaram-se, através da sua denominação, UCs que, embora não incluíssem os termos “sexual”, “sexualidade” ou “saúde”, tivessem potencial para abordar pelo menos um tema de ES, como por exemplo “Psicologia do Desenvolvimento” e “Biologia Humana”.



Fig. 1. Design do Estudo

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Segundo a Direção Geral do Ensino Superior, em Portugal existem 30 instituições que oferecem a LEB, 20 públicas e 10 particulares.

Da análise efetuada foi possível verificar que apenas 3 UCs, em 3 instituições diferentes, incluem na sua designação o termo “sexual” ou “sexualidade”. Todas possuem uma natureza opcional e o número de ECTS (European Credit Transfer System – Sistema Europeu de Transferência de Créditos) varia entre 3 e 4. Nas instituições privadas não existe nenhuma UC que inclua na sua nomenclatura as palavras-chave anteriormente mencionadas.

Foi possível ter acesso à FUC daquelas UCs e aplicar o questionário aos/às respetivos/os coordenadores/as. Como se pode constatar na Tabela 1, habitualmente, em cada uma destas 3 instituições, abre uma turma de 25 a 30 alunos, por ano.

Com turmas destas dimensões, nem todas/os as/os alunas/os têm a oportunidade de as frequentar como se pode verificar pela percentagem que frequenta estas UCs relativamente ao total de alunos/as das licenciaturas (tabela 1). Desta forma, e por serem todas de natureza opcional, parte-se do princípio que apenas os/as alunos/as que se interessem por esta área e que tenham vaga nas turmas, têm acesso a estas UCs.

**Tabela 1. Funcionamento das UCs que incluem o termo “sexual” ou “sexualidade” na sua designação**

Instituição	Ano em que entrou em funcionamento	Número de alunos em 2015/2016	% relativamente ao número total de alunos	Oferecida todos os anos	ECTS
A	2007	30 alunos	62,5	Sim	4
B	2008	25 alunos	29,4	Sim	3
C	2012	28 alunos	59,6	Sim	3

Naturalmente, e como era de esperar, a análise dos programas destas UCs revelou que as mesmas abordavam entre 10 a 12 dos temas no âmbito da ES. Por outras palavras, são UCs que fazem uma inclusão total da ES no seu programa.

Por outro lado, das 30 instituições de ensino superior, 21 (6 do ensino privado e 15 do público) tinham, no plano de estudos, uma unidade curricular que incluía na sua denominação a palavra “saúde” (Tabela 2). No entanto as denominações das UCs são diversificadas (Saúde Infantil, Educação para a Saúde, Biologia Humana e Saúde são alguns exemplos). Relativamente ao número de UCs, quatro das instituições públicas possuem duas UCs nesta situação o que totaliza 25 UCs (6 do ensino privado e 19 do público). Quanto ao número de ECTS varia entre 2 a 5 tendo em conta a natureza da UC (opcional ou obrigatória).

**Tabela 2. Número de instituições com UCs com denominação “saúde” e sua natureza**

	Número de instituições	Número de UCs		
		Natureza Obrigatória	Natureza Opcional	Total
Público	15	9	10	19
Privado	6	4	2	6

Das 19 UCs das instituições de ensino público, apenas foi possível recolher informação sobre os conteúdos de 14 e destas, 10 incluíam temas de ES, na sua maioria de inclusão parcial (Tabela 3). Analisando os programas das 4 UCs que não incluem temas de ES, constatou-se que estes têm um maior enfoque na área de Primeiros Socorros e doenças infantojuvenis.

**Tabela 3. Inclusão de temas no âmbito da ES nas UCs, de instituições de ensino público, com “saúde” na sua designação**

Inclusão de temas no âmbito da ES	Número de UCs
Sem informação	5
Não inclusão	4
Inclusão pontual	4
Inclusão parcial	6
Inclusão total	0

No conjunto do total de UCs com potencial para abordar temas de ES (incluindo ou não os termos “sexual”, “sexualidade” e “saúde”), *A Biologia dos sistemas sexuais e reprodutivos* e *o desenvolvimento psicosexual* são os conteúdos contemplados por um maior número de UCs. A

grande maioria das UCs que abordam estes conteúdos são de natureza obrigatória e da área das ciências Físico-Naturais e da Psicologia. A orientação sexual e o planeamento familiar são, pelo contrário, os conteúdos focados num menor número de Ucs. Além disso, as UCs que abordam estes conteúdos são, maioritariamente, de caráter facultativo.

Relativamente aos docentes que lecionam estas UCs, verificou-se uma grande diversidade ao nível da sua formação. Sendo que alguns não têm qualquer tipo de formação na área da Educação Sexual, outros realizam formações pontuais e ainda alguns possuem trabalhos de investigação na área da Educação Sexual.

Através do inquérito por questionário conseguiu perceber-se que as principais razões apontadas para a abertura destas UCs relacionam-se com a o reconhecimento da relevância de formação dos/as futuros/as docentes. Foi ainda possível constatar que algumas instituições possuem projetos no âmbito da Educação Sexual e proporcionam um trabalhado de continuação nos mestrados profissionalizantes.

## 4 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo evidenciam, em primeiro lugar, uma integração da sexualidade e da ES nos currículos de formação inicial de professores/as num número significativo de instituições de ensino superior. Em segundo lugar, nas instituições onde esta formação é valorizada, a sua implementação apresenta diferentes características. Esta diversidade é evidente tanto ao nível da natureza das unidades curriculares, como dos temas abordados e das metodologias adotadas. Como foi possível constatar, algumas instituições oferecem unidades curriculares eletivas no âmbito da educação sexual, enquanto outras optam por abordar explicitamente conteúdos desta área em unidades curriculares obrigatórias.

O facto de existirem UCs específicas na área da ES pode significar uma maior atenção a esta problemática, visto que a existência de UCs com estas designações demonstra a preocupação na formação dos/as futuros/as docentes nesta área. É ainda evidente a relação existente entre as UCs com o termo “sexual”, “sexualidade” ou “saúde” na sua designação e a inclusão dos temas no âmbito da ES. Todas as UCs com o termo “sexual” ou “sexualidade” possuem uma inclusão total e as UCs com o termo “saúde” têm, na sua maioria, uma inclusão parcial destes mesmos temas.

Constatou-se ainda uma estreita relação entre o tipo de inclusão realizada pela UC e a sua natureza. Assim, a maior parte das UCs com inclusão pontual são de cariz obrigatório enquanto as UCs com inclusão total são de cariz opcional. Esta análise permite perceber que existe uma preocupação na necessidade de formação dos/as futuros/as docentes na área de ES, contudo esta não é igual para todos nem consegue chegar a todos devido às dimensões das turmas, deixando ao critério do/a aluno/a se pretende frequentar ou não as UCs de inclusão total.

Relativamente às decisões curriculares de ter ou não UCs direcionadas para a ES nas instituições de ensino superior, esta situação pode estar relacionada com a qualificação do corpo docente das instituições. Na verdade, e como foi possível constatar, nas 3 instituições de ensino superior públicas que possuem UCs com o termo “sexual” ou “sexualidade” na sua designação, os docentes têm formação específica e desenvolvem trabalhos na área da ES.

Contudo, não devemos esquecer que as Licenciaturas em Educação Básica não conferem profissionalização, pelo que será necessário fazer um estudo incluindo os mestrados de educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclo para ter um quadro mais fidedigno sobre a integração da ES na formação dos/as docentes.

## REFERÊNCIAS

- Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Calado, L. F. (2010). *Educação Sexual no 1º Ciclo do Ensino Básico Concepções dos Professores de um Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6249/1/ulfpie040007\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6249/1/ulfpie040007_tm.pdf)
- Cibele, C., Barroso, J. & Carvalho, L. M. (2010). *Knowledge and public action: Sex education in school (1984-2009)*. Lisbon: University of Lisbon, Institute of Education. [com a colaboração de Carla Menitrag]. KNOWANDPOL National Report.
- Decreto-Lei 259/2000, de 17 de outubro, Diário da República, I Série - A.
- Eisenberg, M. E., Madsen, N.i, Oliphant, J. A., Sieving, R. E. & Resnick, M. (2010). "Am I qualified? How do I Know?" A Qualitative Study of Sexuality Educators' Training Experiences, *American Journal of Health Education*, 41(6), 337-344.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação Sexual no 1.º Ciclo. Um guia para professores e formadores*. 8ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- GTES (Grupo de Trabalho de Educação Sexual) (2007). Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual. <http://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>
- Lei Nº 03/1984, de 24 de março, Diário da República, I Série.
- Lei Nº120/99, de 11 de agosto, Diário da República, I Série - A.
- Lei Nº 60/2009, de 24 de agosto, Diário da República, I Série.
- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. L. P., Leal, I. & Equipa Aventura Social (2013). Relatório de Avaliação do Impacto da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril. Lisboa: SPPS (Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde), Aventura Social / FMH – Universidade de Lisboa. <http://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>
- Portaria Nº 196-A/2010 de 9 de abril, Diário da República, I Série-A.

# FORMAÇÃO CONTÍNUA E *ETHOS* PROFISSIONAL O CASO DOS EDUCADORES SOCIAIS

Camões, A.<sup>1</sup>, Baptista, I.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Educadora Social, doutoranda FEP-UCP/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) – [acrcamoes@gmail.com](mailto:acrcamoes@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Associada FEP-UCP/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) – [ibaptista@porto.ucp.pt](mailto:ibaptista@porto.ucp.pt)

## Resumo

Esta comunicação aborda a relação entre formação contínua e *ethos* profissional dos educadores sociais, tendo por base uma investigação ainda em fase inicial e enquadrada pelo doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, área de aprofundamento em Pedagogia Social. A Educação Social corresponde a uma área académica inserida no campo epistemológico da Pedagogia Social, enquanto ciência da educação autónoma e específica. Estamos na verdade perante uma área educacional com ampla tradição nos países europeus e já bem reconhecida no nosso país, sobretudo graças à afirmação de grupos profissionais com perfil distintivo como é o caso dos educadores sociais. Embora em Portugal os primeiros licenciados em Educação Social tenham saído para o mercado de trabalho apenas há cerca de década e meia (UPT, 2000), os educadores sociais ocupam já um lugar significativo na sociedade portuguesa, sobretudo no campo de atuação profissional tradicionalmente identificado com o “trabalho social”.

Contudo, e tal como alertam as associações mais representativas deste setor, nacionais e internacionais, as questões de identidade e de desenvolvimento profissional carecem ainda de estudo e de um enquadramento conseqüente ao nível de programas de formação contínua devidamente estruturados e especificamente destinados aos educadores sociais. Assim, partindo desta constatação e no pressuposto de que a formação contínua desempenha um papel crucial na qualificação das práticas e na afirmação de um *ethos* profissional autónomo, interessa-nos perceber a qual o lugar que é atribuído à formação contínua pelos educadores sociais portugueses, recorrendo para o efeito a um estudo de natureza qualitativa ancorado fundamentalmente numa estratégia de inquirição dos próprios atores.

Palavras-chave: Pedagogia Social, Educação Social, Formação Contínua, *Ethos* Profissional, Educadores Sociais.

## Abstract

This paper discusses the relationship between training and professional ethos of social educators, based on an investigation still in early stages and framed by the PhD in Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology of the Portuguese Catholic University, deepening the area of social pedagogy. The Social Education corresponds to an specific academic field in the epistemological Social Pedagogy as a science of autonomous and specific education. We are in fact facing an educational area with long tradition in European countries and already well recognized in our country, mainly thanks to the affirmation of professional groups with distinctive profile such as social educators. While in Portugal the first graduates in Social Education have gone to the labor market only about a decade and a half (UPT, 2000), social educators already occupy a significant place in Portuguese society, especially in the professional field traditionally identified with "social work."

However, and as warn the most representative associations of the sector, national and international, the questions of identity and professional development still require further study and a consistent framework at the level of properly structured training programs, and specifically for the social educators. Thus, based on this finding and on the assumption that continuing education plays a crucial role in the qualification of the practices and the affirmation of an autonomous professional ethos, we are interested to understand what is the place that is assigned to training, by the

Portuguese social educators, using for this purpose a qualitative study, fundamentally anchored in a questioning strategy of the actors themselves.

Keywords: Social Pedagogy, Social Education, Continuing Education, Professional Ethos, Social Educators.

## 1. INTRODUÇÃO

As questões da educação e da formação assumem particular importância nas sociedades contemporâneas numa perspetiva de capacitação e atualização contínua de todos os cidadãos. Neste contexto, a formação constitui-se como um direito e um dever de todos os profissionais, obrigando a que as respetivas comunidades se organizem no sentido de assegurar ofertas formativas suficientemente diferenciadas.

Perspetivando as exigências de qualificação permanente dos educadores sociais neste quadro amplo, importa, no entanto, refletir sobre as suas exigências específicas. Sobretudo considerando que estamos diante de grupo profissional relativamente “jovem” e em pleno processo de afirmação identitária. Em termos de perfil profissional, os educadores sociais definem-se como atores socioeducativos, remetendo assim para uma intervenção situada na linha de encontro entre duas áreas particularmente complexas, a educação e a solidariedade social, facto que só por si gera dificuldades acrescidas em termos de definição de um *ethos* profissional específico.

Adotando uma conceção de profissionalidade ampla, em consonância com os imperativos de carácter técnico, mas também ético e estético que configuram a atividade dos educadores sociais (Baptista, 2008), propomo-nos desenvolver um estudo sobre a situação dos educadores sociais portugueses no que se refere à sua relação com a formação contínua, procurando ter sempre em perspetiva a devida contextualização internacional. A opção pelo termo *ethos* para designar as questões de identidade profissional prende-se justamente com estas preocupações, traduzidas também ao nível da estratégia investigativa.

## 2. ESPECIFICIDADE DE UM CAMPO PROFISSIONAL

A atividade profissional dos educadores sociais refere-se à praxis educativa desenvolvida num quadro de aprendizagem social e ao longo da vida (Baptista, 2008, p.18), ganhando, como tal, especial relevo nas sociedades democráticas atuais, subordinadas a um paradigma de respeito pelos direitos humanos. Um paradigma que obriga a considerar valores e objetivos de inclusão, solidariedade e justiça social. Com efeito, os educadores sociais atuam na chamada “linha de fronteira”, junto de pessoas e grupos humanos especialmente vulneráveis, excluídos ou em risco de exclusão.

Por essa razão, tradicionalmente a educação social tende a ser associada à área do trabalho social, tal como acontece ainda em muitos países, onde os educadores sociais surgem inseridos no grupo das chamadas “profissões sociais”. Em Portugal, e em alinhamento com o que é defendido por Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004), a educação social insere-se na área da educação, em consonância com os ideais de educação ao longo da vida, para todas as pessoas sem exceção. Tal como sublinham os autores citados, os educadores sociais trabalham em contextos muito diversos que vão desde as áreas da família, do ambiente, da cultura, da toxicodependência, da deficiência, da gerontologia educativa e de todas as outras áreas de especialização necessária e possível, sendo convocados para missões muito delicadas do ponto de vista humano, traduzidas numa pluralidade de funções e papéis.

“A educação é uma das atividades mais nobres e há uma relação grande entre os níveis educacionais de um povo e o bem-estar social.” (Marques, 2003, p.11). Remetendo para a Estratégia Europa 2020 no domínio da educação e da formação, pretende-se hoje tornar a aprendizagem ao longo da vida numa realidade, melhorando a qualidade e a eficácia da educação e da formação, promovendo a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa e incentivando a criatividade e a



inovação.

Ora, este princípio geral ganha especial importância quando em causa está o desenvolvimento profissional referente ao campo socioeducacional e numa lógica de compromisso de cada profissional com a melhoria das suas práticas. Por outro lado, as políticas públicas apontam cada vez mais para a importância do trabalho em rede e numa lógica de integração em equipas multiprofissionais. O que vem reforçar a necessidade de reflexão sobre as práticas formativas num quadro de afirmação de competências específicas.

Com efeito, trabalhando junto de pessoas e grupos humanos vulneráveis e em contextos muito diversificados, os educadores sociais carecem de dinâmicas de formação consistentemente exigentes, tanto do ponto de vista científico, técnico e ético.

Neste cenário, é urgente refletir numa formação contínua instigante, motivadora, é necessário “pensar numa nova forma de fazer formação contínua (Vieira, 2011, p.100). Tanto mais que, tal como tivemos oportunidade de constatar através da realização de um estudo exploratório para efeitos de fundamentação do nosso projeto de investigação (Camões, 2016), não existem atualmente em Portugal programas de formação contínua devidamente estruturados e especificamente destinados aos educadores sociais. As ofertas que existem são muito dispersas e dirigidas a um público muito vasto, a não ser nos casos das associações profissionais como a APTSES (Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social).

Tal como foi dito, a formação desempenha um papel decisivo nos processos de afirmação e desenvolvimento das identidades profissionais. No seguimento das teses de Durkheim e Weber, as “profissões” são um fenómeno social moderno, apresentando uma dupla relevância, uma vez que se por um lado “as profissões contribuem para a racionalização de instituições específicas das sociedades modernas” por outro lado “a racionalização dessas instituições contribui para o desenvolvimento das profissões.” (Rodrigues, 2012, p.65).

Para Dubar, a profissionalidade “assenta num saber teórico adquirido num decurso de formação longa e sancionada”, adquirido em contexto universitário e “que se apoia na prática, na experiência de uma «relação agradável».” (Dubar, 1997, p.129). Neste sentido, o essencial, recai sobre “a natureza das competências e conhecimentos técnico-científicos mobilizados para o desempenho profissional” (Rodrigues, 2012, p.68), onde os profissionais se norteiam por valores do altruísmo e do serviço público.

As autoras Sara Banks e Kirsten Nøhr (2008, p.10) sublinham igualmente esta ligação da formação à construção da profissionalidade. No caso dos educadores sociais, em Portugal esta exigência surge enquadrada na Pedagogia Social “como uma educação para os valores, uma educação axiológica, com responsabilidades na formação cívica das pessoas” (Azevedo & Correia, 2013, p.4). A intervenção do educador social não pode assim reduzir-se à dimensão técnica, apelando ao desenvolvimento de aptidões profissionais de natureza ética e estética.

### **3. ETHOS PROFISSIONAL E EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Pelas razões indicadas anteriormente e reconhecendo que a identidade profissional corresponde a um processo, a uma construção contínua que, como tal, deverá ser estrategicamente configurada por valores e padrões de desempenho distintivos (Baptista, 2005), a implementação de formação constitui hoje uma prioridade da agenda profissional, tal como consta das recomendações oficiais, nacionais e internacionais, designadamente as que são produzidas no âmbito das associações representativas deste setor, como a FESET (European Association of Training), a AIEJI (International Association of Social Educators) ou a APTSES (Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social).

Citando Sílvia Azevedo (2013, p.8), presidente da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, a “educação social (...) tem de ser trabalhada pelos próprios profissionais, tem de se basear em saber científico de qualidade, tem de ser amada, cuidada e desenvolvida. Para isso é necessário investir na formação permanente e interdisciplinar.” Ou como refere a AIEJI (International Association of Social Educators) “Deveria estabelecer-se um sistema de formação contínua e complementar para educadores e educadoras sociais publicamente reconhecido e vinculado à profissão.” (AIEJI, 2005, p.14).

No seguimento do que foi afirmado e partindo da convicção de que a formação contínua desempenha um papel crucial na afirmação de um *ethos* profissional autónomo e reflexivo, o nosso estudo procura refletir sobre o lugar da formação contínua nos processos de desenvolvimento profissional dos educadores sociais portugueses, tendo por base a operacionalização de três objetivos de investigação fundamentais: a) Identificar e analisar ofertas atualmente existentes no âmbito da formação contínua dos educadores sociais; b) Identificar e analisar práticas de formação contínua dos educadores sociais atualmente existentes, tendo sobretudo em referencia as instituições académicas e as associações profissionais; c) Identificar e analisar as perceções dos educadores sociais sobre ofertas, necessidades, interesses e expectativas de formação contínua.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

“A pesquisa científica em educação implica necessariamente a escolha de uma opção sobre o modo de abordar um campo tão vasto e polifacetado, atravessado por correntes, tradições e comunidades científicas muito diversificadas” (Afonso, 2014, p.13). Assim, em consonância com a questão de estudo e com os objetivos enunciados, optamos por um quadro conceptual balizado, fundamentalmente, pela Pedagogia Social, reconhecida como uma ciência da educação que enquadra as profissões socioeducativas.

Em termos de enquadramento metodológico, o estudo assentará numa abordagem de natureza quali-quantitativa, tendo por base um processo de recolha de dados através da consulta documental e na inquirição direta de atores.

Acreditamos que a combinação entre abordagem quantitativa e qualitativa pode facilitar a nossa investigação, sobretudo pretendendo identificar e analisar as perceções dos profissionais sobre necessidades, interesses e expectativas de formação, e seus impactos no desenvolvimento profissional. Cada vez mais, o “pensamento actual defende posturas epistemológicas mais abertas e plurais, dado que o conhecimento científico não se constrói a partir de uma perspetiva única” (Serrano, 2011, p.328).

Através da investigação qualitativa “é possível estabelecer uma teoria hermenêutica que vá ao encontro de um conhecimento construído a partir de práticas sociais, da complexidade existente nas referidas práticas e no interpretar desse conhecimento que nos é dado pela ação” (Lopes, 2011, p. 244). Por outro lado, é necessário “quantificar dados obtidos por meio de informações coletadas através de questionários, entrevistas,” (Oliveira, 2012, p.61), tendo a noção de que “os dados obtidos por uma abordagem quantitativa são estanques, isolados, lineares sem nenhuma interação entre o fato pesquisado e o pesquisador(a)”.

Assim, em termos de estratégia de desenvolvimento recorreremos, por um lado, a consulta documental, para efeitos de contextualização e de identificação das ofertas formativas atualmente existentes, tendo sobretudo por base os documentos oficiais das entidades públicas, instituições académicas e das associações profissionais.

Paralelamente, será desenvolvido um processo de inquirição de atores, através de inquéritos por questionário aplicados aos educadores sociais sócios da APTSES, a entrevistas individuais e *focus group* com profissionais. Entre as entrevistas, destacamos a realização de entrevistas abertas a figuras significativas, como o presidente da AIEJI – International Association of Social Educators; ao Presidente da FESET - European Association of Training Centres for Socio-Educational Care Work; a Presidente da APTSES - Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social e responsáveis académicos no âmbito da Educação Social.

#### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Pedagogia Social, a ciência que “possibilita um enquadramento epistemológico e metodológico das práticas socioeducativas, constituindo-se como matiz disciplinar da Educação Social” (Correia, 201, p.6), é uma história viva e em aberto. E tal como sublinha Isabel Baptista, são os próprios educadores sociais os sujeitos dessa história (Baptista, 2008), enquanto profissionais

dotados de autonomia e de capacidade crítica, em consonância com um *ethos* profissional relevante, específico e muito exigente.

No seguimento do que foi dito, acreditamos que as questões relativas à formação contínua desempenham um papel fundamental no processo histórico de afirmação identitária dos educadores sociais e, dessa forma, também no processo de consolidação científica e académica da própria Pedagogia Social, enquanto ciência da educação, n alinha do que é defendido pelos autores portugueses (Azevedo, 2007; Azevedo, 2011 e 2013; Banks, 2008; Baptista, 2007 e 2008; Carvalho e Baptista, 2004; Vieira, 2013; Vieira e Vieira, 2016).

Correspondendo a um dos eixos fundamentais de profissionalidade, em conformidade com as exigências sociais e educacionais da sociedade contemporânea, a formação surge expressamente considerada como uma prioridade das agendas profissionais. Como vimos, as associações profissionais representativas do setor reconhecem, que há, de facto, ainda muito caminho a fazer em termos de implementação de programas formativos especificamente destinados aos educadores sociais.

Mas se é verdade que este caminho de valorização e reconhecimento da educação social passa muito pela implementação de programas consistentes de qualificação contínua, esse esforço passa também pela sensibilização e motivação dos próprios educadores sociais. E este é, como sublinha recorrentemente Isabel Baptista, um compromisso ético inalienável. Ser educador social significa ser um profissional sensível, comprometido e reflexivo. Um profissional que, atuando como promotor de laços sociais e de capacitação cívica, desempenha um papel especialmente relevante nas sociedades contemporâneas, em cooperação solidária com outros educadores e outros atores sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- AIEJI (2005). *La formación de las educadoras y los educadores sociales*. Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2007). “Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação.” *Cadernos de Pedagogia Social*. Volume 1, 7- 40. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos.
- Azevedo, S. (2013). *Entrevista in Revista Praxis Educare*. *Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social*. Nº1, 5-8. <http://www.aptses.pt/sites/default/files/pe/PE1.pdf>
- Azevedo, S. & Correia, F. (2013). *A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional*. *RES – Revista de Educación Social*. 17. [http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf)
- Banks, S. & Nøhr K. (Coord.) (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. (2005). Educação, cidadania e transcendência. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 101-109.
- Baptista, I. (2007). “Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social.” *Cadernos de Pedagogia Social*. Volume 1, 135- 151. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Baptista, I. (2008). “Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção.” *Cadernos de Pedagogia Social*. Volume 2, 7- 30. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camões, A. (2012). Trajetórias de vulnerabilidade: Perceção Subjetiva e Objetiva da Condição do «Novo Pobre». *Dissertação de Mestrado não publicada*. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Camões, A. (2016). Formação contínua e *ethos* profissional. O caso dos educadores sociais. *Projeto de Investigação submetido para provas de qualificação de doutoramento em Ciências da Educação*. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Capul, N. & Lemay, M. (2015). *Da Educação à Intervenção Social*. 1º Volume. Porto Editora.
- Carvalho, A., D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Chauvière, M. (2005). Les Professions du Social. In J. Ion (Ed.), *Le Travail Social en Débat[s]* (pp. 119-134). Paris: La Découvert
- Correia, F. (2015). Educação Social. Profissão, profissionalização e profissionalidade. A análise reflexiva de um perfil profissional. *Dissertação de Mestrado não publicada*. Escola Superior de Educação do Porto.
- Delors, J. (Coord.) (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 8.ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia Social – Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7,91-104.
- Dubar, Claude (1997). *A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora, LDA.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, A. Reis (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.
- Pantoja, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *SIPS – Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pérez-serrano, G. (2003). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, M.L. (2012). *Profissões - Lições e Ensaio*. Edições Almedina.
- Rodríguez, G., Gil, J., Garcia, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: ediciones Aljibe
- Saéz, J. (2005). La socialización de los profesionales. La construcción de la identidad profesional del educador social. In C. ALVARÉZ (coord.), *La Educación Social: discurso, práctica y profesión* (99-143). Madrid: Dykinson.
- Saéz, J (coord.) (2007). *Pedagogia Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Editorial Pearson.
- Santos, C. (2005). *A construção social do conceito de identidade profissional*. *Interacções*, 8, 123-144.
- Serapicos, A. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Cadernos de Estudo*, 3, 7-15.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (2011). *Ser Igual, Ser Diferente*. Encruzilhadas da Identidade. 3ª Edição. Profedições.
- Wittorski, R. (2014). Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. *Investigar em Educação*, 2, 31-38.

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DE LISBOA: RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO SOBRE CONCEÇÕES DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

Filomena Rodrigues<sup>1</sup>, Maria João Mogarro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL),  
filomenarodrigues@campus.ul.pt*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), mjmogarro@ie.ulisboa.ul.pt*

## Resumo

Com este estudo pretende-se compreender de que forma se processa a formação inicial de professores de ciências, nomeadamente no que refere às relações que se estabelecem entre o currículo dos cursos de formação inicial e as conceções de identidade profissional de futuros professores do Ensino Básico e Secundário da área das ciências. Este texto centra-se no Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia e no Mestrado em Ensino de Física e Química da Universidade de Lisboa. Durante o ano letivo de 2015/2016, utilizando uma metodologia qualitativa de estudo de caso, acompanharam-se os mestrandos do segundo ano destes dois cursos nas unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional. Os dados resultam da análise de narrativas, da observação de aulas e de entrevistas. A partir da análise preliminar dos dados recolhidos, verifica-se que existem diferenças assinaláveis entre os sujeitos com e sem experiência profissional prévia, tendo os primeiros uma maior consciencialização dos seus desempenhos e apresentando conceções mais claras da sua identidade. No entanto, é nos sujeitos sem experiência profissional que se verifica um maior e mais rápido desenvolvimento, resultante do contacto com a prática profissional.

Palavras-chave: Currículo, Ensino superior, Formação inicial de professores, Prática profissional, Identidade profissional.

## Abstract

With this study we want to understand how initial teacher education in the field of sciences is done, specifically regarding the relations that can be established between the curricula of initial teacher education programmes and the professional identity perceptions of teacher candidates that will teach sciences in Secondary Education. This paper is centred on the Masters for Teaching Biology and Geology and the Masters for Teaching Physics and Chemistry of the University of Lisbon. During the school year of 2015/2016, using a qualitative methodology of multiple case study, we have followed the final student teachers of these two programmes in the courses of Professional Practice Initiation. The data are the result of narrative analysis, lesson observations and interviews. From the preliminary analysis of the collected data, we can see that there are major differences between the pre-service and in-service teacher candidates, with the latter having better awareness of their performances and clearer perceptions of their identities. However, pre-service teacher candidates show greater and faster development as a result of the contact with professional practice.

Keywords: Curriculum, Higher education, Initial teacher education, Professional practice, Professional identity.

## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem resulta de um processo individual e social de adaptação e moldagem das ideias e convicções dos indivíduos, a partir do desenvolvimento de novos conhecimentos (Lasky, 2005). Desta forma, os cursos de formação inicial de professores são importantes para a promoção da reflexão e do desenvolvimento profissional (Alves & Flores, 2011). A Declaração de Bolonha visa a criação de um espaço europeu de ensino superior, que inclui a formação inicial de professores (FIP). A FIP, por sua vez, é influenciada pelas características históricas, culturais, sociais, tecnológicas e económicas próprias da sociedade em que se insere (Lopes & Pereira, 2012; Flores, 2011).

Este trabalho resulta de uma investigação de doutoramento em curso, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/111488/2015), onde se analisam as relações que se estabelecem

entre as diretrizes europeias, o currículo dos cursos de formação inicial e a as concepções de identidade profissional de futuros professores do Ensino Básico e Secundário da área das ciências, em duas instituições europeias de ensino superior – uma portuguesa e uma irlandesa. Contudo, este texto centra-se apenas numa parte da componente do caso português, que se foca no Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia (MEBG) e no Mestrado em Ensino de Física e Química (MEFQ) da Universidade de Lisboa, mais concretamente, nas concepções de identidade profissional de dois dos mestrandos destes cursos (um de cada mestrado), no início e durante a iniciação à prática profissional subjacente aos mesmos.

## 2 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Formar um professor implica a construção de uma identidade profissional. A identidade profissional docente é um constructo complexo. Sem pretensão de o definir aqui em toda a sua amplitude, no âmbito deste trabalho, considera-se que a identidade profissional está em constante metamorfose, devido às permanentes interações que se estabelecem entre o conhecimento pessoal e profissional, resultante dos processos de socialização que ocorrem dentro e fora do contexto escolar, partindo das crenças e dos valores dos indivíduos (Flores & Day, 2006). A construção de uma identidade profissional resulta de um processo de aprendizagem que é complexo, multidimensional, contínuo, incompleto, relacional, interativo, dinâmico e mutável (Lopes & Pereira, 2012; Davis, 2012; Izadinia, 2013; Pinho & Andrade, 2014), que implica a construção de uma representação do eu profissional (Oliveira, 2004). Assim, a identidade profissional é determinada por um conjunto de fatores internos – tais como, a motivação e as emoções – e externos – como o contexto e as experiências anteriores (Izadinia, 2013).

As concepções de identidade profissional dos indivíduos advêm da percepção de si próprios em relação aos outros. No caso de mestrandos (futuros professores) as concepções de identidade profissional resultam da atribuição de significados específicos às representações individuais de “professor” e às práticas associadas à profissão docente (Forbes & Davis, 2012). Desta forma, as características pessoais dos sujeitos têm uma profunda influência no que irão (ou não) aprender durante a formação inicial e, conseqüentemente, no tipo de professores que irão ser (Timoštšuk & Ugaste, 2010). É, por isso, importante que a formação inicial se centre no conhecimento que o estudante tem acerca de si próprio (Timoštšuk & Ugaste, 2010), conhecimento este que advém da reflexão.

No estudo de Schultz e Ravitch (2013), os futuros professores adotam uma identidade profissional que se baseia em diferentes pontos de partida e contextos, de acordo com as suas trajetórias de vida. O estudo realizado por estas autoras mostra que a identidade profissional é moldada pelos conhecimentos adquiridos durante o percurso escolar e no decurso do programa de formação inicial, pelo grupo de amigos, etc. Este estudo indica ainda que, no final da prática, os (futuros) professores já não eram ambivalentes no que respeita às suas identidades enquanto professores. O seu crescente sentido de profissionalismo era evidente, apesar de não ser linear. Os estudos realizados por Timoštšuk e Ugaste (2010) e por Schultz e Ravitch (2013) vêm demonstrar que já há, por parte dos futuros professores, a construção de uma primeira identidade profissional.

## 3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL

A partir da implementação do Processo de Bolonha, e segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, é conferida habilitação profissional para a docência no ensino secundário, de uma ou duas áreas disciplinares, a quem for detentor de um Mestrado em Ensino. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, e no se refere ao Ensino de Biologia e de Geologia, e de Física e Química, o acesso a este grau está condicionado à posse de uma Licenciatura (1º Ciclo) na especialidade correspondente, em que o total dos créditos obtidos em cada área disciplinar seja no mínimo igual a 50 créditos. Com a reestruturação de Bolonha há a reintrodução de um modelo bietápico de FIP, formato que se aproxima ao do início do século XX, onde a formação de professores do ensino secundário implicava, de acordo com Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), a posse do grau de bacharel e um diploma de um curso de uma Escola Normal Superior.

### 3.1 Mestrados em Ensino

O desempenho docente na área das ciências físicas e naturais exige o domínio do conteúdo científico das disciplinas da área curricular de docência, pelo que os Mestrados em Ensino enfatizam as metodologias de investigação educacional e a necessidade do domínio da pedagogia (Decreto-Lei n.º

43/2007). Os princípios gerais de organização curricular destes programas de formação inicial são estabelecidos, segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de acordo com o n.º 1 do artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, o Mestrado em Ensino deverá proporcionar formação nos seguintes domínios (Lei n.º 49/2005): a) científico – métodos e técnicas científicas de base da(s) área(s) a lecionar; e b) pedagógico – métodos de ensino-aprendizagem e formação pessoal e social, adequados ao exercício da função docente. Esta formação, de acordo com o mesmo Decreto-Lei, deverá ainda permitir uma articulação entre a teoria e a prática, devendo a mesma ser estruturada de forma a estimular a inovação e a investigação relacionadas com a atividade educativa, a reflexividade acerca da prática letiva e a aprendizagem ao longo da vida. Estes pressupostos traduzem-se, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, e no que se refere ao Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia, na adoção de uma estrutura curricular composta por quatro componentes de formação baseadas nos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências necessárias para o desempenho da atividade docente: a) formação educacional geral, correspondente a pelo menos 25% da totalidade dos créditos; b) didáticas específicas, correspondentes a pelo menos 25% da totalidade dos créditos; c) iniciação à prática profissional, com pelo menos 40% da totalidade dos créditos do curso; e d) formação na área de docência, com pelo menos 5% da totalidade dos créditos.

### 3.1.1 *Iniciação à Prática Profissional*

No MEBG e no MEFQ existem quatro unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional (IPP), mas apenas na IPP III e IV, unidades curriculares do segundo ano dos mestrados, os mestrandos observam as aulas do seu professor cooperante e fazem algumas intervenções, isto é, lecionam algumas aulas. De acordo com o programa de IPP III (Galvão, 2015; Baptista, 2015) e IPP IV (Galvão, 2016; Baptista, 2016), os mestrandos têm de fazer pelo menos três intervenções em IPP III e cinco intervenções em IPP IV. De acordo com Rodrigues (2013), alguns professores cooperantes permitem que os mestrandos façam mais intervenções, mas há professores cooperantes que se cingem estritamente ao que está especificado no regulamento.

## 4 A PRÁTICA LETIVA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação inicial deve ser vista como o primeiro passo de um processo contínuo que prepara apenas para a entrada na profissão (Flores, 2011). Assim, de acordo com a Comissão Europeia (European Commission, 2009), a prática profissional dos cursos de FIP (correspondente à Iniciação à Prática Profissional nos Mestrados em Ensino) é percecionada como um local privilegiado para iniciar o futuro professor num processo de experimentação e reflexão que se deverá prolongar durante toda a sua carreira, a partir da aplicação das teorias e conhecimentos adquiridos na FIP (Galvão & Reis, 2002). Será ainda nesta fase da formação que o futuro professor começará a construir a sua identidade profissional, desenvolvendo algumas conceções acerca da profissão que o influenciarão ao longo de toda a sua vida profissional (European Commission, 2009). Desta prática deverá resultar a capacidade de ser um profissional autónomo (Idem).

De acordo com Galvão e Reis (2002), durante o período de estágio (correspondente ao IPP III e IV nos Mestrados em Ensino), a formação de professores deve servir para desafiar as conceções e os conhecimentos prévios dos jovens professores, adquiridos durante a sua educação (formal e não-formal). Durante a prática letiva do curso de FIP deve ser dado especial enfoque ao pensamento pedagógico-didático (Idem), através da reflexão sobre a experiência a partir da mobilização do conhecimento prático. Para além disso, por forma a garantir uma aprendizagem significativa, estes autores salientam a importância da supervisão e da reflexão para o crescimento individual e para a construção da identidade docente.

## 5 METODOLOGIA

Durante o ano letivo de 2015/2016, utilizando uma metodologia qualitativa de estudo de caso múltiplo, acompanharam-se os mestrandos do segundo ano do MEBG e do MEFQ nas unidades curriculares de IPP III e IV. Neste texto cingir-nos-emos a dois mestrandos, um do MEBG e outro do MEFQ, e a parte dos dados que foram recolhidos, nomeadamente às narrativas que foram escritas pelos mestrandos e a algumas observações.

Com o objetivo de perceber de que forma os mestrandos desenvolvem conceções acerca da sua própria identidade profissional através do contacto com a prática, pedimos-lhes que escrevessem, no início do referido ano letivo, uma narrativa sobre as suas conceções de escola, professor, aluno e

ensino. Depois, observámos algumas das intervenções que estes mestrandos realizaram no âmbito de IPP III e IV, tendo sido observadas pelo menos um total de oito intervenções de cada mestrando. Das observações resultaram notas de campo. Os dados que aqui se apresentam referem-se apenas aos resultados preliminares da análise das quatro primeiras observações. Foram também observadas algumas das reuniões que os mestrandos efetuaram com os seus professores cooperantes e supervisores, o que permitiu complementar as informações recolhidas durante as observações das intervenções dos mestrandos, possibilitando a compreensão de diferentes perspetivas acerca do mesmo fenómeno.

Seguindo as ideias de Schreier (2012) sobre análise qualitativa de conteúdo, desenvolveram-se quadros de codificação para a análise das narrativas e das notas de campo. No caso das narrativas, as categorias foram dedutivamente construídas a partir dos tópicos de escrita que foram facultados aos participantes (Tabela 1). Para a análise das notas de campo utilizou-se um quadro de codificação semi-indutivo, onde as categorias foram adaptadas da literatura (nomeadamente, segundo as ideias de Borich, 2011) e as subcategorias surgiram a partir dos próprios dados. Neste texto, centrar-nos-emos apenas em três subcategorias (selecionadas a partir de vinte e oito dimensões) do quadro de codificação das notas de campo (Tabela 2). A análise dos dados foi efetuada manualmente, com o auxílio do Excel, o que nos permitiu uma análise do conteúdo mantendo a visão do todo. O NVivo foi utilizado na codificação das notas de campo para facilitar a compreensão do progresso ao nível dos desempenhos dos mestrandos.

**Tabela 1. Dimensões de análise das narrativas.**

Quadro de Codificação (Narrativas)	
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
Características do professor	Bom professor
	Mau professor
	Tipo de professor que gostaria de ser
Escolha da profissão docente	Motivos para a escolha da profissão
	Pessoas que influenciaram essa escolha

**Tabela 2. Quatro dimensões de análise das notas de campo.**

Dimensões selecionadas do Quadro de Codificação (Notas de Campo)	
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
Clareza da aula	Explicação de conteúdos
Envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem	Estimula a colaboração dos alunos
Estratégias de ensino	Monitorização da progressão dos alunos

A credibilidade do estudo foi garantida, entre outros, através dos seguintes métodos: (a) triangulação de fontes e técnicas de recolha de dados; (b) obtenção de feedback por parte dos participantes, por forma a evitar a eventual parcialidade das investigadoras; (c) análise dos dados simultaneamente à sua recolha; e (d) descrição detalhada do processo de planificação, recolha e análise dos dados (Yin, 2003, 2011). Foi dada a devida atenção às questões éticas inerentes à investigação, garantindo-se que a participação dos mestrandos era voluntária, tendo estes expressado por escrito o seu consentimento informado para a utilização dos dados recolhidos. Para além disso, o anonimato foi garantido, pelo que os nomes dos participantes são fictícios.

## 5.1 Participantes

Para a elaboração deste texto escolheram-se dois mestrandos, um do MEBG e outro do MEFQ. Sofia, a mestranda do MEBG, não tem qualquer experiência profissional prévia e tem uma Licenciatura em Biologia, com um *minor* em Geologia. Rodrigo, o mestrando do MEFQ, tem experiência profissional, incluindo experiência de ensino, e tem um doutoramento em Física.



## 6 RESULTADOS PRELIMINARES

De seguida apresentamos os resultados preliminares da análise dos dados recolhidos a partir das narrativas de Sofia e Rodrigo e das observações das suas intervenções.

### 6.1 Sofia

Na sua narrativa escrita, Sofia mostra que o MEBG influenciou as suas ideias sobre o que significa ser professor e admite ter dúvidas e medos: «Nesta altura existem dúvidas, receios e muitos nervos, porque agora o sonho começa a tornar-se real, e isso é algo assustador! “Será que vou conseguir ser uma boa professora?” é a grande questão!» (S\_NE\_UC7). A mestranda refere que um professor deve encarnar simultaneamente uma multiplicidade de profissões, demonstrando atenção às necessidades individuais dos alunos, sendo capaz de os motivar e de crescer com eles:

Hoje, na minha perspetiva ser professor é ser, também, psicólogo, político, amigo e, muitas vezes, o pai ou o irmão mais velho que os alunos não têm. Ser professor é mais do que ensinar, do que transmitir conhecimentos. Ser professor é estar atento às necessidades de cada um dos seus alunos, quer em termos de grupo turma, quer em termos individuais. Ser professor é algo que está em constante crescimento e evolução. Todos os dias um professor ensina e aprende com os seus alunos. Para tal é fundamental que o professor saiba motivar os alunos para o que pretende ensinar (S\_NE\_UC4).

Sofia pretende ser uma professora que recorre a metodologias ativas, tal como as suas professoras de 3º Ciclo e Secundário, implementando atividades muito centradas nos alunos que os motivam.

E é assim que me imagino como professora! Para além de que eram professoras [as suas professoras de Ciências Naturais e de Biologia e Geologia] que vinham para as aulas com um brilhinho nos olhos quando traziam “na manga” estas ideias “fora do habitual”, porque deviam ter receio de como iríamos receber a tarefa, mas porque era algo que lhes dava luta! Esse é um dos meus exemplos como professora! Ser aquela que consegue transmitir o “bichinho” aos alunos da investigação científica, para que passem a “olhar para as coisas com olhos de ver”, e não se limitarem a ouvir. E para mim isso era como imaginava ser a vida de um professor e como imagino que é um bom professor! (S\_NE\_UC3)

No que se refere aos desempenhos de Sofia em sala de aula, analisando o conteúdo das subcategorias selecionadas (ver Tabela 2) e o gráfico, obtido com o NVivo (Figura 1), podemos verificar que, da primeira para a quarta aula, há um aumento progressivo da utilização de diferentes estratégias, o que mostra o desenvolvimento de autoconsciencialização e reflexividade. As suas estratégias de ensino são centradas maioritariamente na explicação de conteúdos, através da utilização de imagens e esquemas que são interpretados e discutidos em turma com a colaboração ativa dos alunos.

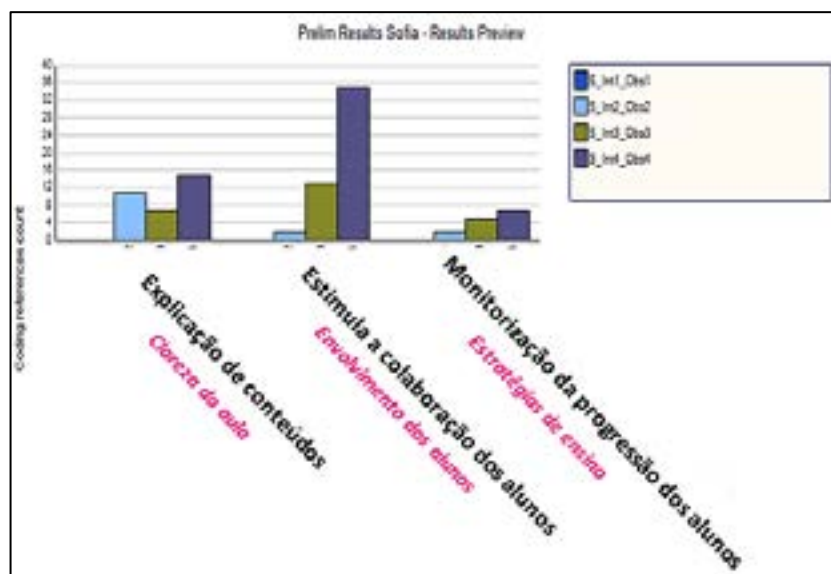


Fig. 1. Análise preliminar, utilizando o NVivo, das notas de campo que resultaram da observação das quatro primeiras aulas lecionadas por Sofia.

Confrontando a análise das notas de campo com a análise da narrativa escrita por Sofia, verifica-se que a mestranda: (a) usa linguagem próxima dos alunos, o que está de acordo com a visão que tem do professor como alguém que é um amigo dos seus alunos; (b) não tem problema em admitir que não sabe, procurando um crescimento conjunto com os seus alunos; e (c) tenta envolver os alunos no processo de aprendizagem promovendo a sua motivação.

A análise das notas de campo que resultaram da observação de algumas das reuniões que a mestranda realizou com a sua professora cooperante indicia que Sofia está pouco consciente dos seus desempenhos, mas demonstra uma elevada capacidade de reflexão sobre as críticas que lhe são feitas, sendo capaz modificar rapidamente (de uma aula para a outra) os seus desempenhos, corrigindo os comportamentos que foram criticados. De acordo com a perspetiva vigotskiana de identidade profissional apresentada por Timoštšuk e Ugaste (2010), a IPP parece estar a contribuir significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional de Sofia.

## 6.2 Rodrigo

Na sua narrativa escrita, Rodrigo afirma que a escolha da profissão docente foi baseada na necessidade de encontrar emprego, referindo que foi uma experiência muito enriquecedora:

Foi um ano difícil, porque estava a começar, e tinha muitos alunos. Mas foi uma experiência que nunca esqueci. Muito enriquecedora, quer do ponto de vista dos alunos que encontrei, como de alguns dos colegas professores que conheci (R\_NE\_UC3).

Este mestrando diz que

um bom professor deve ser em primeiro lugar uma pessoa disposta sempre a aprender: aprender dos seus pares, dos que têm conhecimentos noutras áreas ou na sua, dos seus alunos, de qualquer outra pessoa com quem se encontre. Uma pessoa que tem consciência das suas limitações, mas ao mesmo tempo sabe que tem mais conhecimentos na matéria que leciona do que os seus alunos e por isso os pode ajudar a aprender e a desenvolverem as suas capacidades (R\_NE\_UC1).

Rodrigo garante que está consciente das dificuldades que necessita de ultrapassar para ser um bom professor e vê-se como um instrumento integrante do processo de ensino/aprendizagem:

Julgo que só conseguirei ser um bom professor se conseguir manter sempre uma atitude aberta e atenta aos outros, que me ajudem a ser um instrumento apto para estimular nos meus alunos o desejo e o empenho em aprender e desenvolver as suas capacidades (R\_NE\_UC5).

No que se refere aos desempenhos do mestrando em sala de aula, analisando o conteúdo das subcategorias selecionadas (ver Tabela 2) e o gráfico, obtido com o NVivo (Figura 2), verifica-se que há uma preocupação em monitorizar a progressão da aprendizagem dos alunos durante as aulas, privilegiando o trabalho de pares/grupo como estratégia de ensino/aprendizagem. Consegue-se perceber que os desempenhos de Rodrigo são um pouco irregulares e que, apesar de haver alguma evolução ao longo destas quatro aulas, não há uma progressão sequencial, salientando-se que os seus melhores desempenhos ocorrem nas suas primeira e terceira aulas.

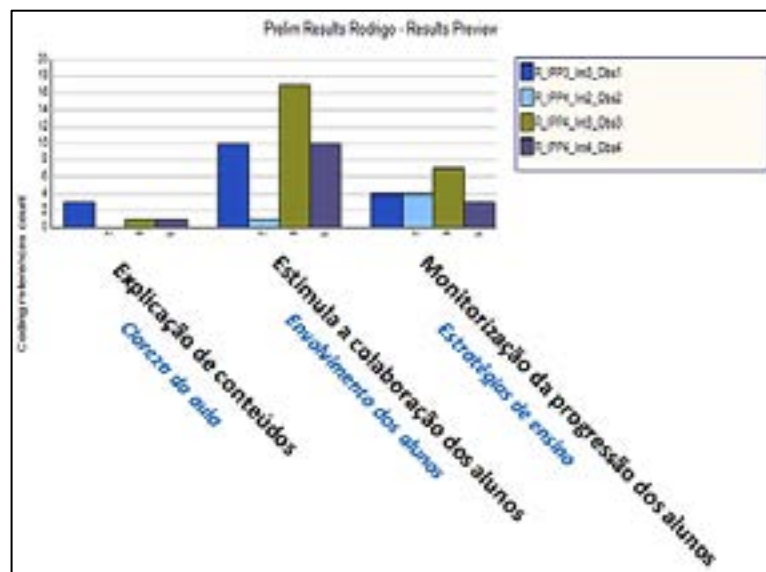


Fig. 2. Análise preliminar, utilizando o NVivo, das notas de campo que resultaram da observação das quatro primeiras aulas lecionadas por Rodrigo.

Confrontando a análise da narrativa escrita por Rodrigo com a análise das notas de campo que resultaram das observações das suas aulas, verifica-se que o mestrando: (a) centra as suas aulas no trabalho a pares e no raciocínio dos alunos, o que permite o desenvolvimento de competências de comunicação, raciocínio e relacionais; e (b) envolve os alunos na aprendizagem, privilegiando o trabalho laboratorial, o que, por sua vez, permite estimular o empenho e o envolvimento dos alunos na aprendizagem – características que Rodrigo considera muito importantes para o desenvolvimento das competências dos alunos.

A análise das notas de campo que resultaram da observação de algumas das reuniões que se concretizaram com a presença do mestrando, do seu professor cooperante e da sua supervisora indicia que Rodrigo está muito consciente dos seus desempenhos, tendo uma elevada capacidade de reflexão e sendo capaz de identificar os pontos que devem ser melhorados nas aulas que lecionou. Contudo, nem sempre é capaz de modificar os seus desempenhos nas aulas seguintes, mostrando-se um pouco irregular, confirmando as conclusões do estudo conduzido por Schultz e Ravitich (2013).

## 7 CONCLUSÕES

Com base nos resultados preliminares que foram apresentados, conseguimos perceber que existem diferenças assinaláveis entre os sujeitos com e sem experiência profissional prévia, no que se refere ao seu desenvolvimento e às suas conceções de identidade profissional. Sofia não tem experiência profissional prévia, demonstra uma fraca consciencialização acerca dos seus desempenhos, mas demonstra uma elevada capacidade de reflexão, mobilizando conhecimentos científicos e pedagógicos para a modificação dos seus desempenhos, revelando uma evolução linear a partir da segunda aula observada. Rodrigo tem experiência profissional prévia e está claramente consciente acerca dos seus desempenhos, mas apesar disso tem mais dificuldade em modificar os seus desempenhos. Existem ainda diferenças nas conceções individuais destes mestrandos sobre o que significa ser professor e nas estratégias de ensino/aprendizagem que privilegiam, que são, segundo Forbes e Davies (2012) e Timoštšuk e Ugaste (2010), provavelmente resultantes das representações individuais de “professor” e das suas características pessoais. Todavia, encontram-se também algumas semelhanças, dado que ambos privilegiam metodologias ativas e procuram envolver os alunos no processo de aprendizagem. Em suma, concluímos que Rodrigo apresenta uma maior consciencialização dos seus desempenhos e conceções mais claras da sua identidade, enquanto Sofia mostra uma maior evolução resultante do contacto com a prática profissional subjacente ao curso.

## REFERÊNCIAS

- Alves, M. P. & Flores, M. A. (2011). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Baptista, M. (2015). *Programa da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III – Física e Química: Mestrados em ensino da Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Baptista, M. (2016). *Programa da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV – Física e Química: Mestrados em ensino da Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Borich, G. (2011), *Observation skills for effective teaching*, Boston: Pearson Education.
- Davis, J. S. (2012), Developing and presenting a teaching persona: the tensions of secondary preservice teachers, *Current Issues in Education*, 15(2), 1-12.
- Decreto-Lei N.º 43/2007, Diário da República, 1ª Série, 38, pp. 1320-1328, Retirado de: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>
- European Commission (2009). *Practical classroom training within initial teacher education*. Report of a peer learning activity held in Vilnius, Lithuania, 4-8 October. Retirado de: <http://www.ksll.net/PeerLearningActivities/PlaDetails.cfm?id=93>

- Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for teaching: International Research and Pedagogy*, Vol. 37, No. 4, pp. 461-470.
- Flores, M. A. and Day, C. (2006), Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Forbes, C. T. and Davis, E. A. (2012), Operationalizing identity in action: a comparative study of direct versus probabilistic measures of curricular role identity for inquiry-based science teaching, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 267-292.
- Galvão, C. (2015). *Programa da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III – Biologia e Geologia: Mestrados em ensino da Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Galvão, C. (2016). *Programa da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV – Biologia e Geologia: Mestrados em ensino da Universidade de Lisboa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Galvão, C. & Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: o estágio de Sofia. *Revista de Educação*, Vol. XI, nº2, 165-178.
- Izadinia, M. (2013), A review of research on student teachers' professional identity, *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Lasky, S. (2005), A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform, *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República – I Série-A*, 166, pp. 5122-5138. Retirado de [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49\\_2005.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf)
- Lopes, A. and Pereira, F. (2012), Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity, *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17-38.
- Oliveira, H. (2004), Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: o contributo da formação inicial, *Quadrante*, 13(1), 115-145.
- Pinho, A. S. and Andrade, A. I. (2014), Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning, *European Journal of Teacher Education*, 37(41), 1-20.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, F. (2013). *Aprender a ensinar: estudo comparado sobre currículos e práticas na formação inicial de professores. O ensino das ciências em duas instituições de ensino superior europeias*, Dissertação de Mestrado, Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/9095>.
- Schreier, M. (2012), *Qualitative content analysis in practice*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schultz, K. and Ravitch, S. (2013), Narratives of learning to teach: taking on professional identities, *Journal of Teacher Education*, 64(1), 35-46.
- Timoštšuk, I. and Ugaste, A. (2010), Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Yin, R. K. (2003), *Case study research: design and methods*, Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011), *Qualitative research from start to finish*, New York, NY: Guilford Press.

# REORIENTAR A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

**Manuela Esteves**

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), mesteves@ie.ulisboa.pt*

## Resumo

As recentes mudanças do quadro legal relativo à formação contínua dos professores (2014) e à organização e gestão dos centros de formação (2015) vieram confrontar, simultaneamente, instituições escolares e instituições formativas com perspectivas que, não sendo inteiramente novas, raramente tinham sido, na realidade, acolhidas.

Serão apresentados dois projetos de investigação-ação: um, desenvolvido em 2014/2015 e outro, em 2015/2016, cujos propósitos foram contribuir, com metodologias adequadas, para a elaboração de planos de formação de um agrupamento de escolas, no primeiro caso, e de um centro de formação de uma associação de escolas, no segundo caso.

O desafio teórico principal foi o de se transitar de um paradigma de formação centrado no professor individual, para um paradigma de formação centrado na(s) escola(s) e na resolução de problemas destas, resolução para a qual se pensa que a formação contínua possa contribuir.

A metodologia utilizada passou pela análise documental (os projetos de escola e/ou de agrupamento, os relatórios de avaliação interna e externa, os planos anuais de atividades), pela realização de entrevistas a informantes-chave (diretores, detentores de cargos de gestão intermédia, outros professores) e pela construção, aplicação e tratamento de dados de um questionário a todos os professores, no segundo dos casos acima referidos.

Como principal conclusão, registamos que, embora sendo trabalhoso, é possível chegar a planos de formação com sentido e significado para o desenvolvimento das escolas. Os projetos contribuíram, ainda, para que os participantes nos projetos passassem a constituir equipas de trabalho capazes de prosseguirem fundamentadamente a sua ação de conceção, gestão e avaliação da formação contínua dos docentes.

Palavras-chave: formação contínua de professores, planificação da formação, organização e gestão da formação, análise de necessidades de formação

## Abstract

The recent changes in the legal framework on the continuing teacher education (2014) and on the organization and management of training centers (2015) came to confront both schools and training institutions with perspectives that, although not entirely new, had rarely been in fact, adopted.

Two action-research projects will be presented: one, developed in 2014/2015 and another in 2015/2016, whose purpose was to contribute, with appropriate methodologies, to the conception of teacher education programs for a group of schools, in the first case, and in the framework of a training center of a schools association, in the second case.

The main theoretical challenge was to move from a paradigm of training focused on the individual teacher to a paradigm of training centered on school (s) and on the resolution of their problems, resolution for which is thought that continuing teacher education can contribute. The methodology used included document analysis (school projects, internal and external evaluation reports, annual plans of activities), interviews with key informants (directors, middle management office holders, other teachers) and the construction, application and processing of data from a questionnaire to all teachers, in the second case mentioned above. As a main conclusion, we note that, although it is laborious, it is possible to reach teacher education plans with meaning and significance to the development of schools. The projects contributed also to the participants to begin to set up working teams able to continue their activities of design, management and evaluation of continuing teacher education programs.

Keywords: continuing teacher education, in-service teacher education planning, training organization and management, educational needs analysis

## 1 INTRODUÇÃO

A insatisfação com a formação contínua de professores que é oferecida em Portugal tem sido bastante comum.

Consagrada, em 1992, como sistema universal – um direito e um dever de todos os professores – cedo começaram a realizar-se estudos e a publicar-se trabalhos que foram assinalando regularmente insuficiências e debilidades, quando não mesmo perversões, de que tal formação padeceria. As críticas dirigiram-se tanto a aspetos estruturais como a aspetos dinâmicos do edifício formativo. Questionou-se o modo como os centros de formação foram concretizando as expectativas iniciais que sobre eles tinham sido formuladas, de corresponderem à iniciativa dos professores, à ligação com problemas da vida quotidiana da escola, enfim ao contributo para a resolução da “crise da escola” e da “crise da profissão docente” (Amiguiño e Canário, 1994).

Constatou-se que, embora nascidos geralmente da iniciativa dos professores e das escolas, os centros de formação, no binómio dependência / autonomia face à tutela política e administrativa, cedo abdicaram de desenvolver políticas e práticas relativamente autónomas e contextualizadas no tecido escolar de que emergiram, para se orientarem pelos ditames das orientações anuais associadas aos programas de financiamento (PRODEP – FOCO/FORGEST)).

Por outro lado, a associação da formação contínua à progressão na carreira docente fez com que os centros de formação interpretassem como prioritário satisfazer interesses ou necessidades dos professores individuais, em detrimento de necessidades e projetos das escolas (Barroso & Canário, 1999).

Outros estudos puseram em evidência que, numa primeira fase – anos 90 – prevaleceram as modalidades de formação tendencialmente mais escolarizadas (cursos e módulos de formação), na ordem dos 90%, privilegiando-se o paradigma do défice e recorrendo-se a formadores com currículo profissional certamente meritório mas, na sua maioria, sem especialização no campo específico formação de professores (Roldão et al., 2000).

Numa apreciação retrospectiva, Lopes et al. (2011) constatam que, embora a revisão do regime jurídico da formação contínua de 1996 tenha reforçado a importância de esta contribuir para a autonomia das escolas, as ações de formação privilegiadas pelos 33 centros que estudaram não tinham refletido uma preocupação de centrar a formação na escola:

“a ação dos Centros não resultou, na maioria dos casos, de uma política clara que originasse projetos de formação próprios, mas antes se organizou de modo contingente, procurando adequar a oferta e a disponibilidade de formadores às condições externas que resultavam dos normativos do RJFCP, da progressão na carreira, dos professores, e das condições de financiamento definidas pelo programa FOCO” (Lopes et al., 2011:38).

Ressalta, pois, como um dos aspetos críticos, a ponderação das necessidades a que se deveria responder para que a formação se constituísse como um recurso ao serviço do desenvolvimento das escolas, dos seus projetos, da sua maior autonomia, tendo em vista a promoção sustentada do sucesso escolar e educativo dos alunos.

Os processos de identificação e análise das necessidades de formação mostraram-se frequentemente superficiais, pouco ou mal sustentados nos planos teórico e técnico, pouco esclarecedores do que se deveria fazer.

A administração central foi tomando algumas iniciativas ao longo do tempo, umas com mais êxito que outras, para corrigir os aspetos insatisfatórios. Inscrevemos nesta linha a regulamentação das diversas modalidades de formação (1998); a recomendação feita em 1999 para se aumentar a oferta de modalidades de formação potencialmente mais focadas em problemáticas concretas dos contextos escolares e nas suas dinâmicas (oficinas de formação, círculos de estudo, projetos); a inscrição, a partir de 2006, da formação contínua em programas nacionais de desenvolvimento do ensino – aprendizagem (Plano Nacional de Ensino de Português, Plano de Ação da Matemática, Plano de Ensino Experimental das Ciências, Plano Tecnológico); a renovação da exigência de as escolas terem planos de formação específicos dos seus docentes (2008).

Recentemente, em 2014 e 2015, o edifício normativo criado em 1992 (DL 249/92, de 9 de Novembro, revisto e modificado em 1994 e 1996) foi substituído por um novo regime jurídico da formação contínua (DL 22/2014 de 11 de Fevereiro) e da organização e administração dos centros de formação (DL 127/2015 de 7 de Julho).

Pretende-se estabelecer (e citamos):

“um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos da política educativa local e nacional” (Preâmbulo do DL 22/2014)

Como acima se demonstrou, a orientação aqui estabelecida não é tão nova como o legislador pretende, mas é sintomática da falência relativa desta perspetiva ao longo do período anterior. No plano estratégico, houve a consciência do lugar incontornável que uma análise de necessidades cuidadosa deveria ocupar para uma elaboração de planos de formação que respondessem aos objetivos pretendidos. Citamos novamente do mesmo Preâmbulo:

“Nesta perspetiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui-se como o eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes”

Estas orientações, a que se somaram cerca de ano e meio mais tarde, novas formas de organização dos CFAE, vieram suscitar a emergência de duas dinâmicas relativamente difíceis e complexas face à falta de experiência no passado, a saber:

1. As escolas ficaram confrontadas com a exigência de elaborar o seu próprio plano de formação docente, como parte do seu projeto educativo e do plano de atividades anuais que dele decorre, plano de formação que deve atender, na maior parte dos casos, já não a uma escola independente mas a um agrupamento de escolas, sem, contudo, contarem com recursos humanos preparados para essa função;
2. Os CFAE ficaram comprometidos a elaborar os seus próprios planos em função dos planos das escolas associadas, o que presume um trabalho de proximidade, de colaboração e de coordenação de esforços muito mais intenso e profundo que o habitual – em certa medida, a criação de um novo órgão nos CFAE, a Secção de Formação e Monitorização, constituída por dois professores provenientes de cada uma das escolas associadas, parece responder a essa necessidade de aproximação e coordenação, ao mesmo tempo que proporciona suporte a um trabalho menos solitário e tendencialmente individualista do diretor do Centro.

## **2 DA ANÁLISE DE NECESSIDADES À CONCEÇÃO DE PLANOS DE FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADOS**

Em 2014/15 e em 2015/16, participámos em dois projetos desenvolvidos em parceria entre investigadores do IE-UL e, no primeiro caso, professores detentores de cargos de direção e de gestão intermédia de um agrupamento de escolas, e, no segundo caso, professores que integram a secção de formação e monitorização de um CFAE.

Em ambos os casos, visaram-se duas finalidades convergentes:

1. Desenvolver processos de trabalho coletivo, assentes na investigação, para (i) identificar e analisar necessidades de formação dos professores contextualizadas, por um lado, no desenvolvimento e melhoria das suas escolas e, por outro, no seu trajeto de desenvolvimento profissional individual; (ii) estabelecer prioridades de formação e (iii) delinear projetos de formação sensíveis aos contextos e onde prioridades da política local e nacional se articulassem;
2. Proporcionar aos participantes nestes projetos espaços e meios de desenvolvimento das suas competências profissionais enquanto planeadores, gestores e avaliadores da formação contínua: familiarização com as problemáticas respetivas e iniciação ou desenvolvimento do uso de metodologias investigativas como suportes da sua ação.

Independentemente das designações que estes projetos tiveram para fins administrativos de acreditação e creditação – círculo de estudos, no primeiro caso, e oficina de formação, no segundo, ambos se sustentaram em percursos de investigação-ação que, em seguida, descreveremos brevemente, assinalando aspetos comuns a ambos e pontos em que um e outro divergiram.

## 2.1 A investigação-ação como estruturante dos percursos

Desde que em 1946 Kurt Lewin, pela primeira vez, advogou a introdução de processos de investigação-ação em programas de ação social, esta estratégia simultaneamente investigativa e formativa não cessou de ser objeto de sucessivas concetualizações, nem de merecer aplausos e críticas. Importa então aqui esclarecer o sentido epistemológico e metodológico que demos à investigação-ação nos projetos em análise.

Uma definição sucinta da investigação-ação como a proposta por Sagor (2000) pode servir-nos como ponto de partida: “é um processo disciplinado de pesquisa conduzido por e para aqueles que realizam a ação. A primeira razão para nos envolvermos numa investigação-ação é apoiar o ator na melhoria ou no refinamento das suas ações”.

Recusámos, pois, deliberadamente a filiação dos projetos num paradigma positivista em que o objetivo seria a procura de uma racionalidade geral e abstrata de explicação dos fenómenos em estudo – neste caso, as necessidades de formação dos professores. Tentámos, certamente com limitações, interpretar esses fenómenos a partir da ótica dos atores – professores e órgãos de gestão das escolas-alvo: as finalidades por eles visadas, as intenções, motivações e razões que os animavam. Assim como tentámos que a experiência vivida pelas equipas de cada um dos projetos constituísse um passo emancipatório, de libertação e autonomização profissionais face a uma tarefa que, de início, se julgavam incapazes de realizar: produzir planos de formação fundamentados, ao serviço de mudanças a introduzir nas escolas e na própria formação dos professores a envolver. Inspiraram-nos, portanto, os paradigmas fenomenológico e da teoria crítica nos processos de investigação postos em marcha.

A teorização quer concetual quer metodológica foi sendo realizada à medida que o desenvolvimento de atividades pelos participantes o solicitava, e não como algo desligado da sua ação imediata.

Em ambos os projetos, os investigadores introduziram e puseram em discussão as principais perspetivas teóricas acerca do conceito de necessidades de formação, os modos alternativos de as determinar e as metodologias associadas a estes, levando os participantes a compreenderem a complexidade do objeto de que se estavam a ocupar. Nesta matéria, constituíram obras de referência as publicadas pelas duas investigadoras principais: Esteves (1991, 2006); Rodrigues (1991, 2006); Rodrigues e Esteves (1993), assim como numerosos trabalhos de investigação que orientaram entre 1992 e 2014.

Por outro lado, a conceção dos instrumentos de recolha de dados empíricos, assim como as metodologias para o tratamento destes últimos, obrigou a convocar o conhecimento científico existente sobre preparação e condução de entrevistas de investigação semi-diretivas, construção e validação de questionários, análise de conteúdo e análise estatística.

Embora os ciclos de investigação-ação na formação de professores já tenham sido objeto de diversas concetualizações (Stenhouse, 1975; Kemmis, 1982; Oja e Smulyan, 1989; Elliott, 1990; Cochran-Smith e Lytle, 1993; Lomax, 1995, entre outros), os passos que em seguida descrevemos coincidem com os assinalados na literatura relevante.

### 2.1.1 Identificação do problema

O problema central a enfrentar e resolver pode ser definido assim: como construir um plano de formação fundamentado, para os professores de um dado agrupamento de escolas, tendo em conta as perspetivas de desenvolvimento e progresso desejadas por este (1º caso), ou (2º caso) para os professores abrangidos por um mesmo centro de formação pertencentes a diversos agrupamentos e escolas nele associados?

A partir deste problema, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- Como saber quais as mudanças desejadas pelas escolas enquanto organizações?
- Quais os sentidos atribuídos pelos atores a essas mudanças nos seus contextos específicos de trabalho?



- Como conhecer e interpretar as necessidades, interesses e expectativas dos professores em relação à sua formação contínua?
- Será que existem diferenças de opinião entre professores detentores de cargos de gestão e os restantes professores, em relação à formação contínua a promover?
- Para além de finalidades, objetivos e conteúdos, que estratégias formativas devem os planos apresentar e qual o seu fundamento?

Para além destes aspetos comuns, no 2º caso foi proposto desde início que se trabalhasse também o problema da avaliação do impacto da formação proporcionada, processo que também caberá, futuramente, à secção de formação e avaliação, desenvolver.

Em nenhum dos dois projetos, a identificação do problema foi obra dos professores que neles vieram a participar. No 1º caso, o problema foi identificado pela equipa de investigadores do IE-UL face à publicação do DL 22/2014, acima referido, e o projeto de parceria foi apresentado, em linhas gerais, à direção do agrupamento que, de imediato, o abraçou com entusiasmo, vindo posteriormente a própria diretora a integrar a equipa de investigação-ação. No 2º caso, o problema foi identificado pela diretora do centro de formação, face à necessidade de elaborar um plano de formação de novo tipo e de ter agora a trabalhar consigo professores vindos de todos os agrupamentos e escolas associados, com percursos profissionais diversificados, mas tendo em comum a falta de experiência em processos de direção e gestão da formação de professores (a Secção de Formação e Monitorização).

Face a este cenário, impôs-se que, num primeiro momento, os participantes pudessem tomar consciência do problema, discutindo as suas implicações, e pudessem perceber o que deles se esperava.

### *2.1.2 Participantes nos projetos*

No projeto 1, os participantes foram 14 professores detentores de cargos de gestão: a diretora do agrupamento, a presidente do conselho geral, uma assessora da direção, coordenadores de ciclo, de ano, dos diretores de turma, de departamentos curriculares e de projetos interdisciplinares. Com estes professores trabalharam 5 investigadores doutorados (Ângela Rodrigues, Manuela Esteves, Marta Almeida, Rita Friães da Silva e Alda Braz).

No projeto 2, os participantes foram os 10 professores da Secção de Formação e Monitorização e a diretora de centro de formação da associação de escolas, constituída por 4 agrupamentos e 1 escola não agrupada, a que se juntaram 2 investigadoras (Manuela Esteves e Ângela Rodrigues).

## **2.2 Principais etapas e resultados**

### *2.2.1 Análise documental*

Identificados os professores com o problema a resolver, uma primeira etapa consistiu na análise dos principais documentos que espelham a política de uma escola / agrupamento de escolas. Foram considerados nesta situação, os projetos educativos de escola, os planos anuais de atividades, os relatórios de avaliação interna e externa, e os planos de melhoria, quando existem.

Esta análise, conduzida em pequenos grupos no intervalo das sessões presenciais, permitiu uma primeira aproximação aos pontos fortes e fracos de cada organização, aos respetivos projetos de desenvolvimento e de superação de dificuldades. A partir dos resultados, foram formuladas hipóteses sobre quais as propostas de formação contínua que poderiam ser pertinentes.

### *2.2.2 Recolha inicial de representações e opiniões dos professores*

Em ambos os projetos desenvolveram-se iniciativas visando recolher dados para conhecer as representações dos professores acerca da formação contínua e opiniões sobre necessidades de formação.

No projeto 1, foi inicialmente criado pelos investigadores e aplicado a todos os professores do agrupamento, um questionário fechado. Para além de tratar de caracterizar os respondentes (61.9% do total de professores) em função das variáveis idade, tempo de serviço, sexo, grau académico, grupo de recrutamento e experiência no desempenho de cargos, pretendeu-se saber as opiniões dos mesmos acerca do Projeto Educativo de Escola, do Plano Anual de Atividades, do Regulamento Interno e do Plano de Formação Docente. As opiniões a emitir versavam sobre as condições de

elaboração, a concretização, o valor estratégico e a participação coletiva relativamente a cada um dos referidos documentos. Globalmente, o documento mais bem apreciado foi o plano Anual de Atividades (por 90% dos respondentes) e o menos satisfatório, o Plano de Formação Docente (apenas 65% dos respondentes o apreciaram positivamente). Constatou-se também que as opiniões dos professores detentores de cargos nas escolas do agrupamento divergiam significativamente das dos restantes colegas em relação ao PEE, por terem opiniões mais favoráveis quanto à participação de todos os elementos da escola na sua elaboração e na sua concretização, e quanto ao valor estratégico e estruturante deste documento. Os mesmos professores detentores de cargos também divergiam significativamente dos restantes por terem opiniões mais favoráveis sobre todas as dimensões relativas ao Plano de Formação Docente então em implementação.

A análise, interpretação e discussão destes resultados permitiu aos participantes no projeto de investigação-ação a tomada de consciência da existência de múltiplas representações e opiniões entre os docentes do seu agrupamento, assim como a colocação de hipóteses acerca das razões das diferenças encontradas. Esta etapa do processo foi ainda relevante por ter permitido o conhecimento mútuo dos participantes no projeto 1, porque, em alguns casos, nem se conheciam anteriormente, embora trabalhassem em escolas de um mesmo agrupamento. Este, aliás, era ainda de constituição recente.

No caso do projeto 2, estes mesmos efeitos de tomada de consciência, de conhecimento mútuo e de implicação dos participantes num processo comum foram produzidos mediante a partilha, em sessões presenciais, das opiniões que cada um tinha acerca da organização de que provinha, organização que começaram por caracterizar e apresentar a toda a equipa, em função dos documentos estratégicos acima mencionados.

Posteriormente, viria a ser realizada pelas investigadoras, no âmbito deste projeto 2, uma entrevista de focus group com os diretores dos agrupamento e da escola abrangidos pelo centro de formação, para levantar os problemas por eles sentidos como mais prementes e conhecer as expectativas que depositavam na formação contínua dos professores.

### *2.2.3 Recolha final de representações e opiniões dos professores*

Numa última etapa do trabalho empírico, passou-se à recolha de dados junto de conjuntos mais alargados de professores.

No caso do projeto 1, foi decidido realizar 28 entrevistas (duas por cada participante) a professores considerados informantes-chave e que, globalmente, representassem a diversidade (i) de níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, presentes no agrupamento, (ii) de distribuição por grupos de idade e por sexo, (iii) de anos de serviço no agrupamento e (iv) de disciplinas lecionadas.

A qualidade de informante-chave foi atribuída a professores que, pela sua inserção na organização da escola, estivessem em condições de falar não apenas da sua perspetiva individual mas também das dos colegas das equipas ou grupos por eles coordenados / dinamizados.

O foco das entrevistas foram as necessidades de formação contínua dos professores e a validação, ou não, das hipóteses inferidas da análise documental acerca da relação entre necessidades da escola e necessidades dos docentes.

No caso do projeto 2, foi decidido construir, validar e aplicar um questionário a todos os professores dos diversos agrupamentos e da escola não agrupada, abrangidos pelo centro de formação. Esse questionário, para além de caracterizar os respondentes, estruturava-se em três partes relativas a (i) representações gerais acerca da formação contínua e do seu valor, (ii) opiniões sobre interesses e necessidades de formação contínua relevantes para o próprio e (iii) opiniões sobre necessidades de formação contínua dos outros professores, relevantes para o desenvolvimento da sua escola enquanto organização.

Esta etapa significou, em ambos os projetos, uma oportunidade de familiarização dos participantes com metodologias de recolha e tratamento de dados em educação transferíveis para numerosas outras situações da sua vida profissional. Se, para alguns professores se tratou de recordar e atualizar conhecimentos e competências que já detinham, adquiridas ao longo dos seus percursos académicos, para a maioria as questões metodológicas colocadas eram uma novidade absoluta, ao mesmo tempo que constituíram matéria de grande interesse e investimento pessoal nas atividades de aplicação inerentes aos projetos.

Todos os participantes foram envolvidos na concepção dos instrumentos de recolha, na sua aplicação e no tratamento dos dados obtidos, fosse nas sessões presenciais, fosse nos períodos intercalares entre estas.

#### 2.2.4 *Os planos de formação produzidos*

O projeto 1 finalizou-se com a produção de um plano de formação contínua dos professores do agrupamento, projetado para o triénio 2015/16 a 2017/18, plano este que foi posteriormente submetido aos órgãos competentes e, por estes, aprovado.

O plano especificou ações de formação a desenvolver em quatro dimensões:

- Ensino e Aprendizagem;
- Relação Pedagógica, Relações Interpessoais e Gestão de Comportamentos de Risco;
- Desenvolvimento Organizacional do Agrupamento e das Escolas Agrupadas;
- Competências Instrumentais e de Reflexão sobre a Profissão.

Cada ação prevista no plano foi contextualizada face ao problema ou problemas a que visava responder, foram definidos os respetivos objetivos e conteúdos gerais, foram sugeridas estratégias de formação (formação formal ou não formal), assim como modalidades possíveis de concretização, foram especificados os professores-alvo a envolver e foram sugeridos os promotores para cada ação.

Respostas a problemas identificados localmente, as ações previstas deverão, ainda, inserir-se num conjunto de finalidades estratégicas da formação que o trabalho empírico fez emergir:

- Promover o trabalho dos professores em equipa, levando à constituição de grupos de geometria variável em função dos seus interesses por determinada linha ou linhas de intervenção;
- Proporcionar a troca de experiências;
- Estimular a comunicação profissional interpares;
- Viabilizar a resolução de problemas concretos;
- Aliar teoria e prática e proporcionar a teorização das práticas;
- Ser orientada em parte para a intervenção por níveis e ciclos de ensino;
- Ser flexível, usando espaços de formação formal e não formal;
- Prever o acompanhamento individualizado dos professores;
- Ser preferencialmente presencial.

O projeto 2 finalizou-se com a produção pela secção de formação e monitorização de um plano de formação contínua dos professores, plano esse a ser sujeito à aprovação do conselho de diretores, órgão responsável pela direção estratégica do CFAE.

A estrutura do plano foi idêntica à do acima descrito, com exceção da quarta das dimensões acima referidas que, neste caso, não emergiu do trabalho empírico realizado. Variaram obviamente, também, as ações propostas, em função das necessidades locais detetadas.

### 3 **PARA CONCLUIR**

Os projetos de investigação-ação descritos representaram um passo no sentido de uma reorientação da formação contínua dos professores, se se quiser que esta conjugue adequadamente os projetos e objetivos das escolas, visando a melhoria da educação e do ensino que proporcionam e, por outro lado, necessidades e interesses dos professores individuais.

Tal reorientação presume que os novos planos de formação, pelo modo como são concebidos, espelhem os fundamentos que os sustentam e sejam nítidos sobre os fins a alcançar, à luz de uma realidade que é específica de cada contexto educativo. Presume igualmente que as propostas de concretização desses planos sejam objeto de apresentação e de negociação com os futuros formandos e formadores para que uns e outros tenham plena consciência do que deles se espera e da sua inserção em cenários de desenvolvimento da organização-escola que, por vezes, lhes escapam.

O cuidado em fazer participar todos os professores, desde a concepção à concretização e à avaliação dos planos de formação, não deve ser entendido como uma formalidade dispensável. De igual modo,

não é dispensável clarificar com os formadores a estratégia de formação que se pretende ver implementada. A existência de uma secção de formação e monitorização a trabalhar em conjunto com o diretor de cada centro de formação leva a crer que será possível que estas rotas de reorientação sejam percorridas.

No plano científico, pensamos que os processos seguidos foram adequados aos objetivos pretendidos. A caracterização aprofundada das escolas envolvidas, a identificação dos seus pontos fortes e fracos, a análise dos seus projetos permitiram descortinar linhas de ação para alicerçar os futuros planos de formação docente. Tais linhas foram de algum modo testadas em confronto com as opiniões dos professores recolhidas por entrevista ou por questionário.

De um ponto de vista epistemológico, os projetos concretizados afastaram-se do conceito de validade próprio do paradigma positivista e orientaram-se no sentido do conceito de credibilidade das imagens / representações da realidade (Kincheloe, 2003: 168), tal como a investigação a permitiu retratar. O recurso a múltiplas fontes de informação e, em certa medida, a sua triangulação, foram importantes para a credibilidade / confiança que se pode ter relativamente aos resultados alcançados.

Pensamos que se conseguiu que os professores fossem capazes de “teorizar acerca dos problemas práticos em situações particulares”, como Elliott (1976:2) preconiza em relação aos processos de investigação-ação.

A gestão do fator tempo é geralmente assinalada como um fator crítico em projetos de investigação-ação e a duração excessiva destes é frequentemente invocada para não serem levados a cabo.

O projeto 1 desenvolveu-se entre Março e Julho de 2015 e o projeto 2, entre Novembro de 2015 e Abril de 2016. Tiveram lugar sessões de trabalho presencial mas uma parte substancial das atividades desenvolvidas ocorreu nos intervalos entre essas sessões e foi realizada por pequenos grupos ou individualmente. A duração global destes projetos e o ritmo a que as atividades foram sendo realizadas mereceram uma avaliação muito positiva por parte dos participantes, apesar do esforço acrescido que tal significou em relação à sua habitual carga de trabalho docente já bastante pesada.

Relativamente ao uso da investigação como estratégia de formação, os resultados alcançados mostraram, uma vez mais, quanto ele é adequado ao desenvolvimento de profissionais que desempenham uma profissão complexa. A vertente investigativa dos projetos desenvolvidos forneceu uma base de reflexão fundamentada, alargada e crítica sobre a formação contínua, a análise de necessidades nesse âmbito, a planificação e a avaliação, levando a ultrapassar ideias pré-concebidas de que frequentemente decorrem decisões pouco pertinentes.

## REFERÊNCIAS

- Amiguiño, A. & Canário, R. (orgs). (1994). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa
- Barroso, J. & Canário (1999). *Centros de formação de associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: ME/IE
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside / Outside: Teacher research and knowledge*. N. York: Teachers College Press
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata
- Esteves, M.M.F. (1991). *Contributo para a análise de necessidades de formação contínua de professores do 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: FPCE-UL (mimeografado)
- Esteves, M. (2006) Desafios do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento. Conferência. In *Atas do Encontro Internacional em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, Setembro de 2006*
- Kemmis, S. et al. (1982). *The action research reader*. Geelong, Victoria: Deakin University Press
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres. RoutledgeFalmer
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46

- Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of In-Service Education*, 21:1, 49-57
- Lopes, A.; Mouraz, A.; Ferreira, E.; Pereira, F.; Fernandes, P.; Moreira, J.; Lima, L.; Rodrigues, L. (2011). *Formação Contínua de Professores 1992-2007. Contributos da investigação para uma apreciação retrospectiva*. Braga: CCPFC
- Oja, S. & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: a developmental approach*. Londres: Falmer Press
- Rodrigues, M.A.P. (1991). *Necessidades de formação. Contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Lisboa: FPCE-UL (mimeografado)
- Rodrigues, A. (2006) *Análise de práticas e necessidades de formação*. Lisboa: ME
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M.C.; Costa, F.; Reis, P.; Camacho, G.; Luís, H.; Gentil, D. (2000). *Avaliação do impacto da formação: um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo 1993-1998*. Santarém: Colibri / ESE de Santarém
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books

## SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Lúcia Massano<sup>1</sup>, Ana Carlos<sup>2</sup>, Sandra Galante<sup>3</sup>, Fernanda Lamy<sup>4</sup>,  
Paula Silva<sup>5</sup>, Maria Ivone Gaspar<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Universidade Aberta (PORTUGAL), [mlucia.massano@gmail.com](mailto:mlucia.massano@gmail.com)

<sup>2</sup>Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo (PORTUGAL), [anapcarlos@gmail.com](mailto:anapcarlos@gmail.com)

<sup>3</sup>Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova (PORTUGAL), [ssandragalante@gmail.com](mailto:ssandragalante@gmail.com)

<sup>4</sup>Agrupamento de Escolas Albufeira Poente (PORTUGAL), [fernanda.lamy@gmail.com](mailto:fernanda.lamy@gmail.com)

<sup>5</sup>Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho, (PORTUGAL), [paulasilvahgp@gmail.com](mailto:paulasilvahgp@gmail.com)

<sup>6</sup>Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da UC (PORTUGAL),  
[ivonecgaspar@gmail.com](mailto:ivonecgaspar@gmail.com)

### Resumo

O conceito de Supervisão Pedagógica não é recente, no entanto, no século XXI, tem vindo a ressignificar-se e a ganhar um estatuto de maior relevância em Portugal, na medida em que se insere num contexto de mudança do exercício da profissão docente, surgindo associado a um novo paradigma de intervenção e ação dos professores.

Neste sentido, a formação contínua assume-se como um fator determinante para o mesmo, portanto no estudo realizado procuraram-se i) evidências de operacionalização de processos supervisivos em Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE); ii) informações sobre a natureza dessa prática supervisiva e iii) perceções/opiniões dos envolvidos na comparação dos CFAE, de modo a estabelecer o conceito de supervisão dos seus intervenientes.

Foi seguido um *design* de estudo de caso múltiplo, selecionados e caracterizados cinco CFAE geograficamente dispersos na parte continental portuguesa (Norte, Centro, Lisboa e Sul), elaborados instrumentos que reduzimos a inquéritos para recolha de opinião, numa amostra constituída por diretores, formadores e formandos, com metodologia mista: qualitativa para o inquérito por entrevista aos diretores dos CFAE e com predominância quantitativa para o inquérito por questionário a formandos e formadores tomados na exclusividade da sua figura (ou perfil ou função). Os resultados foram apresentados por categoria do inquérito na entrevista e no questionário.

Assume-se, assim, a importância da supervisão pedagógica na perspetiva de apresentar uma *praxis* reconhecida e respeitada, de modo a torná-la indispensável ao equilíbrio eficiente e eficaz do(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal.

**Palavras-chave:** Supervisão Pedagógica, Formação Contínua de Professores, Prática Supervisiva

### Abstract

The concept of Supervision is not new, however, in the XXI century, it has reframed up and gained greater relevance status in Portugal, because it operates in a changing context of the exercise of the teaching profession, emerging associated with a new paradigm of teachers' intervention and action.

In this sense, continuing education is assumed as a determining factor, so the present study searched for i) evidence of implementation of supervising processes at School Association Training Centres (CFAE); ii) information on the nature of supervising practice and iii) perceptions / opinions of those involved in the comparison of CFAE, in order to establish the concept of supervision of its stakeholders.

We followed a multiple case study design, selected and characterized five CFAE geographically dispersed in the Portuguese mainland (North, Centre, Lisbon and South), we developed instruments that we reduced to surveys for opinion collection, in a sample of directors, trainers and trainees with mixed methodology: qualitative to the directors of CFAE's interview and quantitative predominance to trainees and trainers' questionnaire, taken on the uniqueness of their figure (or profile or function). The results were presented by category in the survey interview and questionnaire.

It is assumed, therefore, the relevance of pedagogical supervision in order to present a *praxis* recognized and respected with the purpose of making it essential to the efficient and effective balance of the Education and Training system(s) in Portugal.

**Keywords:** Supervision, Continuing teacher training, Supervising practice

## 1 ENQUADRAMENTO DO PROJETO E DESENHO CONCEPTUAL DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O trabalho subjacente à presente comunicação está a ser desenvolvido no âmbito de um dos eixos de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa, que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação.

O projeto em questão pretende analisar alguns modelos teóricos e conhecer práticas que os confirmem, contrariem ou anulem, visando a importância e o significado da supervisão no desenvolvimento curricular, com expressão nos ensinamentos formal e não formal. A parte empírica abrange o período entre 2010 e 2015. Debruçamo-nos, então, sobre o eixo que estuda a supervisão na formação de professores, particularizando a contínua, enquadrada pelo seu Regime Jurídico e disponibilizada nos CFAE.

Para o estudo que desenvolvemos sobre estes centros de formação focalizámo-nos i) nas evidências acerca do papel do supervisor no campo da frequência, pelo docente, de formação contínua; ii) no conhecimento das práticas neste âmbito e iii) nas opiniões dos principais intervenientes, a saber: diretores de centros de formação docente, formadores e formandos. Pretendemos também detetar e caracterizar processos supervisivos em curso, determinantes como base de formação e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, em benefício das práticas pedagógicas e do desenvolvimento da identidade e do estatuto da profissionalidade docente.

Se é um facto que o conceito de supervisão do ensino apresenta fortes potencialidades no campo da educação, importa igualmente ter presente que a cada interpretação de supervisão pedagógica subjaz determinada conceção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia e política educativa, teorias e conceções de formação de professores e de escola. Assim, como Alarcão & Tavares (2010, pp. 3-5) pertinentemente salientam, por um lado o conceito em questão tem sido alvo de uma aceitação progressivamente mais consistente na formação de professores em geral e, por outro, tem sido cada vez menos utilizado em sentidos que o desvirtuam enquanto processo fundamental na melhoria da atividade docente.

Se atendermos a uma perspetiva diacrónica, todas as definições ligam a supervisão à orientação da prática pedagógica por alguém, desejavelmente mais experiente e mais informado (Alarcão & Tavares, 2010), evidenciando o facto de a mesma ser fortemente determinada pela visão do supervisor. Cabe a este assumir uma postura “de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão & Tavares, 2010, p. 45). Contudo, por vezes a supervisão é relacionada com diligências de âmbito inspetivo ou, numa perspetiva restritiva, associada à formação de futuros professores ou de professores em início de carreira - vertentes de estágio ou prática pedagógica (Canário, Alves & Rolo, 2001). Neste sentido, Gaspar, Seabra & Neves (2012, p. 31) apontam para o facto de o conceito em análise, no campo pedagógico, se ter limitado tradicionalmente à formação inicial de professores e, mercê das alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, o conceito de supervisão se ter alargado ao contexto escolar. Enquadra-se, assim, numa escola que se entende como organização aprendente, estendendo-se a toda a ação pedagógica e podendo ser considerado como uma peça fundamental na gestão escolar. Esta dimensão ampla e abrangente de supervisão é exatamente salientada por Garmston, Lipton & Kaiser (2002, p. 88), ao referirem que o facto de a mesma ser percecionada “como uma atividade mediadora e não como processo parental constitui a chave para fazer emergir novas formas de supervisão.”

No entanto, no âmbito do estudo realizado, o enfoque coloca-se, particularmente, na relevância de práticas supervisivas na formação de professores e, por conseguinte, como afirmam Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015, p.148), “cresce em importância a validade do modelo da formação que prepara para o exercício da profissão docente (a formação inicial), assim como a linha da continuidade dessa formação (a formação contínua)”. Logo, a supervisão assume-se como um recurso passível de concorrer, de forma determinante, para a promoção da qualidade do serviço prestado pela Escola e revitalizar a motivação do profissional, reforçando o investimento no trabalho de desenvolvimento curricular e até a procura da inovação. Estaremos perante “uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante (...); uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 30).

Poderemos, então, afirmar que o campo da supervisão surge com um sentido nuclear, reconhecendo-se-lhe a possibilidade de promover a melhoria da qualidade dos serviços, produtos e instituições, estendendo a sua área de intervenção ao desenvolvimento da organização e do coletivo dos seus

agentes educativos. Desenvolve-se, estrategicamente, segundo três eixos, tendo-se selecionado um deles como suporte a esta comunicação – “a supervisão na formação de professores”.

## 2 REFERENCIAL LEGAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Ao focalizarmos esta comunicação na formação contínua de professores, mobilizamos algumas das principais referências legais que a balizam e sustentam. Assim, impõe-se um apelo à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea e), do art.º 3.º, onde se explicita que o sistema educativo se organiza de forma a “desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação”. Consagra ainda o n.º 1 do art.º 8.º o direito à formação contínua a “todos os educadores, professores e outros profissionais da educação”. Sequentemente, o estatuto da carreira docente, decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, estabelece, no art.º 16.º (corroborado no art.º 3.º do decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta a avaliação de desempenho do pessoal docente) que a formação contínua seja organizada, disponibilizada e realizada de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, tendo em conta o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes, devendo, ainda, ser considerados os projetos individuais de formação, da iniciativa dos docentes, que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

No mesmo sentido, a valorização profissional dos professores, por via de um investimento na formação contínua, é uma das medidas prioritárias, de acordo com o decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP). Afirma-se, neste diploma, que a organização e gestão do ensino, bem como o sucesso educativo, constituem o núcleo central da atividade docente e que o sistema de formação contínua está orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores.

## 3 METODOLOGIA

Tendo em mente o anteriormente exposto, no âmbito desta investigação, foram selecionados cinco centros de formação de professores, no caso, centros de formação de associação de escolas (entendendo-se por “escolas” agrupamentos e escolas não agrupadas), que se constituíram na amostra deste estudo, seguindo critérios de conveniência, identificados com a oportunidade e proximidade relativamente a cada um dos elementos da equipa de investigadoras incumbida da tarefa. Teve-se também em consideração a sua dispersão geográfica e abrangência relativamente à parte continental do país - Norte (1 CFAE), Centro (1 CFAE), Lisboa (1 CFAE) e Sul (2 CFAE) -, admitindo que a diversidade poderia trazer contributos pertinentes e mais completos para as características a identificar e, portanto, fundamentar de forma consistente e robusta as conclusões gerais do estudo. Pretendia-se a recolha de informação necessária às inferências da investigação, marcada, então, pelo *design* de um estudo de caso múltiplo.

De acordo com os princípios referidos por Tuckman (1999), foi assumido o compromisso de acautelar a identidade dos centros de formação e dos participantes no estudo, assim como a confidencialidade e o respeito de princípios éticos, no tratamento das informações veiculadas e dos dados recolhidos. A identificação destes centros de formação foi, portanto, intencionalmente ocultada, de forma a garantir-se a necessária anonimização de dados, mencionando-se os CFAE através dos respetivos códigos convencionais, a saber: N01; C02; L03; A04; AA05.

O dispositivo investigativo que suportou a recolha de informação referiu-se, inicialmente, a um quadro norteador, que orientou a pesquisa, a leitura e a análise de vários tipos de documentos e a realização de algumas entrevistas. Tendo como referência as dimensões sociogeográficas, o *design* e a organização de cada Centro, abriram-se várias categorias que foram analisadas e descritas, sempre que possível, numa matriz comparativa e dessa primeira fase resultou a informação que suportou a elaboração dos inquéritos. Neste contexto, foi produzido, testado e reformulado o guião de entrevista semiestruturada a realizar aos diretores dos centros de formação em estudo, que foi posteriormente aplicada e gravada com autorização de cada entrevistado. Os dados recolhidos foram transcritos, por opção das investigadoras, e tratados através da análise de conteúdo como a concebeu Bardin (1977), indexando-os ao *software* NVivo, de apoio à análise qualitativa, procedendo-se assim à codificação, à categorização e ao questionamento dos dados.

Foi também preparado, testado, apurado e está a ser aplicado o inquérito por questionário, destinado a uma amostra de formandos e de formadores de cada centro de formação. Os questionários foram já



efetuados ao universo de quatro dos CFAE em estudo, através de acesso, por parte dos respondentes, a *link* online, com utilização da ferramenta digital “formulários” da *google*, e lançados à totalidade de duas populações separadas, nomeadamente a dos formadores e a dos formandos de cada CFAE que não tenham sido, respetivamente, formandos e formadores do centro em que se incluem, no período em estudo.

Finalmente, os dados já recolhidos foram tratados com a aplicação do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e interpretados pela equipa, mobilizando as questões de partida e procurando evidências que suportem o enquadramento teórico das realidades em estudo e o processo de construção de conhecimento.

#### 4 CFAE: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Relativamente à sua génese, é importante recordar que os centros de formação nascem devido à necessidade de se criarem, em Portugal, estruturas de apoio à atualização e desenvolvimento profissional dos docentes, em resultado da publicação da legislação que enquadrava a institucionalização da formação contínua de professores: Decreto-lei n.º 249/92, alterado pelo Decreto-lei n.º 207/96. Em 2008, alegadamente para assegurar a sua sustentabilidade, o Ministério da Educação extinguiu os centros de formação de associação de escolas à data existentes, tendo, nessa altura, dado lugar à constituição de novos centros: o país passou de 300 a 90 centros de formação com maior abrangência. Foi na sequência dessa reestruturação da rede de centros de formação que, nesse mesmo ano, foram constituídos os CFAE em estudo.

Neste enquadramento, refira-se que qualquer dos centros de formação está obrigado a servir áreas geográficas extensas, nas quais estão sedeadas as respetivas escolas associadas. Tal serviço, ao nível da formação contínua docente, pode também ser disponibilizado, de acordo com o legalmente estipulado e regulamentado em cada CFAE, às escolas do ensino particular e cooperativo da mesma área geográfica. O enquadramento legal vigente no período temporal em estudo assume que cabe à tutela prover os centros de financiamento que permita assegurar recursos humanos e físicos, afetando parte do orçamento das escolas à formação, o que, na prática, se verificou de difícil operacionalização face às regras da contabilidade pública portuguesa.

No que concerne às escolas associadas a cada centro, estas são importantes suportes para a constituição da bolsa de formadores internos e assumem a participação na comissão pedagógica bem como a dinamização dos procedimentos inerentes à proposta/procura de ações, às inscrições e à própria frequência de ações. Por outro lado, os CFAE atendem às orientações do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) e dos serviços centrais do Ministério da Educação. Ao CCPFC cabe a acreditação do centro e das propostas de ações, gozando os CFAE de autonomia pedagógica, no quadro do disposto no RJFCP. É ainda prática dos CFAE estabelecer protocolos com outras instituições, visando a otimização da gestão de recursos e da qualidade da oferta formativa.

Em geral, as comunidades formativas dos cinco centros de formação em estudo impõem variáveis concretas ao CFAE, como a diversidade de “culturas de escola” dos estabelecimentos de ensino abrangidos, os diferentes contextos socioculturais das localidades e concelhos onde se situam e a extensão da área geográfica imposta pela dispersão física das escolas que servem.

Os cinco CFAE analisados servem a população de pessoal docente e não docente (assistentes técnicos, técnicos superiores, assistentes operacionais) dos agrupamentos e/ou escolas associadas, tal como a comunidade educativa, quando é caso disso. Saliencia-se, relativamente ao público-alvo, o relevo da população docente, à qual é dirigida grande parte do volume de formação disponibilizada pelos CFAE, o que se liga quer ao número de elementos do pessoal docente nas escolas, quer à valorização da frequência de formação contínua na avaliação de desempenho docente e à sua obrigatoriedade para a progressão na carreira dos professores. Esta constatação não invalida a evidência de uma perceção de necessidade de formação contínua, nas diferentes vertentes da carreira, evidenciada por este grupo profissional de agentes educativos. Note-se que se vive um período marcado pela ausência de contagem de tempo de serviço na carreira docente, entre 30 de agosto de 2005 e 31 de dezembro de 2007 e desde janeiro de 2011 até à atualidade, que teve como consequência a acumulação de formação creditada efetuada, por parte de praticamente todos os docentes, e pela ausência de financiamento para a mesma, embora deva ser gratuita quando obrigatória em cada um dos escalões da carreira (alínea f) do art.º 33.º do Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro). Ainda assim, os CFAE continuam a disponibilizar oferta diversificada, para a qual, em geral, conseguem inscrições em número suficiente para a constituição das diferentes turmas.

Relativamente à estrutura dos centros de formação, esta integra nos seus órgãos de direção e gestão a comissão pedagógica, o diretor e o conselho de acompanhamento da gestão administrativo-

financeira. No desenvolvimento da sua ação, os centros contam ainda com assessorias de natureza pedagógica, informática e financeira, um consultor de formação e um secretariado.

O diretor representa o Centro, coordena e gere o processo de formação contínua dos professores das diversas escolas associadas. Para o efeito, promove a identificação das necessidades de formação e a elaboração do plano de formação e do plano de atividades; é responsável pela organização das ações de formação aí previstas e também pelo processo de avaliação dos formandos, das ações e dos planos de formação/atividades; assegura a articulação com outras entidades no âmbito da formação, nomeadamente instituições de ensino superior e outras, na área da rede local de relações, e propõe a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do Centro. Importa ainda realçar que a comissão pedagógica conta com a representação da direção de todas as escolas associadas.

A elaboração e a aprovação do projeto de orçamento do Centro, bem como o exercício do controlo orçamental sobre a sua atividade, é da responsabilidade do conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira e o secretariado é assegurado por um assistente técnico de administração escolar da escola sede ou de uma das escolas associadas, preferencialmente a tempo inteiro.

No respeitante às assessorias previstas, os perfis, as competências e o número de horas semanais das funções de cada uma são as aprovadas pela comissão pedagógica do Centro, por proposta do seu diretor. Este deverá dispor de assessoria financeira, pertencente à escola sede do centro de formação; assessoria pedagógica, a ser prestada por um ou mais docentes das escolas associadas e assessoria informática, a ser prestada por um docente da escola sede ou das escolas associadas.

Finalmente, a consultoria de formação, quando existente, é efetuada por um docente possuidor de currículo relevante, mediante proposta da comissão pedagógica do Centro e deliberação de concessão do referido estatuto pelo CCPFC.

## 5 A SUPERVISÃO NOS CFAE: OPINIÃO DOS PRINCIPAIS INTERVENIENTES

### 5.1 Diretores dos CFAE

Num breve introito, importa dar conta de alguns traços que caracterizam os diretores dos CFAE mencionados: todos têm idade igual ou superior a cinquenta anos; quanto ao género, três são do sexo masculino e dois do sexo feminino e todos contam com ampla experiência profissional. Três deles estão há doze ou mais anos em exercício de funções de direção do centro de formação e dois desempenham essas funções há menos de cinco anos. Com habilitações que oscilam entre o doutoramento, mestrado e formação especializada, a maioria em gestão da formação e administração escolar, os diretores dos centros de formação em análise são detentores de requisitos preferenciais no procedimento concursal a este cargo.

Em resposta às questões da entrevista, nomeadamente as constantes dos blocos (i) perspetivas sobre supervisão pedagógica; (ii) formação de professores no domínio da supervisão; (iii) práticas de supervisão pedagógica dos formadores em contextos de formação contínua de professores e (iv) práticas de supervisão da prática letiva dos formandos do Centro, os discursos dos diretores possibilitaram evidenciar núcleos de conceitos – formação e supervisão – e apontar ligações que facilitaram a codificação do sistema de categorias, em coerência com os objetivos do estudo e respetivo quadro teórico, o que é visível na figura seguinte:



Fig. 1. Conceitos nucleares e respetivas ligações (pesquisa nas fontes, Wordle - NVivo)

Assim, aplicados às palavras dos diretores os devidos procedimentos de “codificação” e de “pesquisa” do NVivo, obteve-se o seguinte sistema de “nós”<sup>1</sup>:

Nós		
Nome	Fontes	Referências
Ações de formação em Supervisão Pedagógica	5	22
Ações SVP e relação ADD	4	8
Aplicabilidade conceito no CF	2	2
Apoio posterior do CF	1	2
Condições CF	1	1
Contexto de propostas de ações de formação em Supervisão Pedagógica	4	5
Duração funções CFAE	5	7
Duração funções exercidas	3	3
Funções exercidas	5	5
Opiniões e comportamentos de evitamento relativamente à SPV	1	1
Perceção de pertinência conceito supervisão na atividade do CF	5	10
Perceção práticas de Supervisão Pedagógica	5	38
Perfil formador Supervisão Pedagógica	4	4
Relação com Universidades	2	2
Satisfação com experiências Supervisão Pedagógica	4	4
Supervisão CF e relação escolas de origem	5	10
Supervisão objeto de estudo CF	4	21
SVP e regulação da prática letiva	5	6

Fig. 2. Sistema de Categorias (Nós - NVivo)

O tratamento de dados permite verificar que a unanimidade, no que diz respeito à pertinência e operacionalidade da supervisão na formação contínua docente, contrasta com o conceito de supervisão manifestado pelos diretores, concebida como uma atividade centrada no desenvolvimento profissional dos professores e na otimização dos processos de ensino e aprendizagem:

i) pela avaliação das repercussões da formação sobre as práticas: “que se cruza também com a área da supervisão e que tem a ver com a avaliação do impacto, ou seja, com a articulação entre aquilo que é o exercício da função letiva e [os processos de ensino e aprendizagem] em sala de aula e o modo de aferir como é que a formação contínua frequentada e adquirida pelos docentes aí está refletida (...) como é que a formação foi escolhida, qual e com que efeitos, que efeitos se manifestaram na escola, no terreno e os reais efeitos que causou em sala de aula...” (Diretor CFAE C02);

ii) como um acompanhamento do próprio processo de formação: “só o acompanhamento sistemático do processo que se espera que tenha impactos nos resultados, se pode regular esse processo de forma a melhorá-lo” (Diretor CFAE A04) em que “...na tua prática vais fazendo os teus contactos didáticos e formativos. Com quem? Com os formadores, com os professores, com outros agentes educativos...” (Diretor CFAE L03).

No desenvolvimento de uma atividade de supervisão, os diretores assumem dificuldades e obstáculos a que os CFAE a exerçam, no que se refere ao impacto da formação e à transferência das aprendizagens para as práticas profissionais: “Em abstrato, na formação contínua e no trabalho do CFAE, quer quanto a formadores, quer quanto a formandos, quer no papel de diretor, há uma coisa que sempre foi uma das limitações do sistema de formação contínua e que se cruza também com a área da supervisão e que tem a ver com a avaliação do impacto, ou seja, com a articulação entre aquilo que é o exercício da função letiva [...] e o modo de aferir como é que a formação contínua frequentada e adquirida pelos docentes aí está refletida e isso é um trabalho que não está muito feito e continua a não estar feito” (Diretor CFAE C02). Além disso, como refere o diretor do CFAE N01, “Nós estamos muito limitados na ação que temos como supervisão pedagógica. Nós nem temos sobre as escolas qualquer “poder”, digamos assim, para exercer essa supervisão pedagógica”. A este reconhecimento da dificuldade em promover as práticas supervisivas de forma consistente e abrangente acrescentam uma referência aos questionários de avaliação preenchidos pelos formandos, a assistência a momentos da formação como únicos elementos de supervisão da

<sup>1</sup> Na leitura do quadro, entenda-se por “fontes” as entrevistas e por “referências” o número de ocorrências relativas a “nós”, ou seja, às categorias.

atividade dos formadores ou a análise dos trabalhos produzidos pelos formandos como prática supervisiva. Alguns diretores realçam os esforços no sentido de promover as práticas supervisivas nos seus CFAE e apontam vários exemplos, nomeadamente os que procuram fomentar as práticas do trabalho colaborativo entre os docentes com os quais se desenvolve formação contínua, em modalidade de círculo de estudos, com objetivo de promover a análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas e didáticas dos professores.

Foram também referidas pelos diretores a formação específica sobre supervisão, fundamentalmente destinada a estruturas de liderança intermédias das Escolas e o desenvolvimento de ações de formação, na modalidade de projeto ou de estágio, que incidam sobre aspetos práticos da supervisão e que proporcionem experiências formativas de supervisão, entre pares, numa mesma escola, como podendo ser uma forma de aplicar o conceito e de ajudar a desmoronar preconceitos e ideias feitas. Outra situação de implementação de supervisão apontada é a que se refere à observação de aulas na dimensão científica e pedagógica, no quadro da legislação em vigor relativa à avaliação de desempenho docente, na qual o diretor assume as funções de coordenação e gestão da bolsa de avaliadores externos, responsáveis por acompanhar e assistir às aulas dos avaliados. O mesmo acontece no caso de um docente que teve uma avaliação de desempenho de “Não Satisfaz”, que tem de ser acompanhado por um avaliador, desenvolvendo um plano de formação, no sentido de melhorar o seu desempenho. Em todos estes casos o CFAE investe na formação dos docentes avaliadores e acompanha o processo de supervisão que decorre dessas situações.

Neste estudo, os diretores consideram ainda que utilizam práticas de supervisão no âmbito das responsabilidades inerentes à função de Coordenação da Bolsa de Avaliação Externa de Desempenho Docente. Referem também que a supervisão continua a intimidar os docentes, que muitos veem a supervisão como avaliação e crítica do trabalho que cada um está a desenvolver e que os centros de formação podem e devem incentivá-la, levando à prática atividades formativas na área da supervisão, de modo a contribuir para que se tornem práticas comuns nas escolas.

Quando questionados sobre a pertinência do conceito de supervisão pedagógica na atividade dos centros de formação, três dos cinco diretores fazem referência aos questionários aplicados aos formandos no final da formação: “Este questionário tem um conjunto de questões relacionadas com o desempenho do formador. Relativamente aos seus conhecimentos do ponto de vista científico, à sua prática pedagógica, à sua relação com a turma, ao tipo de linguagem (se é clara, motivadora...) e no final alguns desses indicadores entram numa fórmula que nos permite ter um grau de satisfação relativo ao desempenho do formador numa escala qualitativa de regular, bom, muito bom e excelente” (Diretor CFAE C02); “Depois fazemos o tradicional questionário, de resposta curta...” (Diretor CFAE L03); “pela análise dos respetivos questionários e relatórios”. (CFAE A04). O diretor CFAE L03 assume a importância desses questionários como uma oportunidade de reflexão sobre as práticas do formador, consciencializando-o, como exposto em Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97), “da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional”, quando refere “Depois fazemos outra tarefa de inspiração projetiva para termos uma prestação do que é que se pode fazer futuramente e depois é analisado com o formador. Portanto, este pós formação é muito importante, aliás, o formador tem que entregar um relatório após a formação, ele próprio tem que refletir e relatar sobre o que se passou. Assim, temos aqui uma série de coisas que parece que não são vistas como supervisão, mas são. O pós é fundamental, que é projetar o futuro” (Diretor CFAE L03).

No caso do CFAE AA05 este “projetar o futuro” a partir dos questionários passa por não repetir ações “com formadores que não tenham sido avaliados como muito bom ou excelente.” (CFAE AA05).

A supervisão surge, segundo estes diretores, associada ao desenvolvimento e melhoria da formação proporcionada “na medida em que só com o acompanhamento sistemático do processo que se espera que tenha impacto nos resultados, isto é, nos produtos, se pode regular esse processo de forma a melhorá-lo (Diretor CFAE A04).

Segundo os entrevistados, as práticas de supervisão vão assumindo alguma preponderância e desejam o alargamento e a difusão das mesmas: “(...) Algumas experiências estão a ser um sucesso! Nomeadamente algumas das que estão a ser desenvolvidas no âmbito do Projeto Colaborativo. Concretamente, temos os professores de um grupo disciplinar que, no âmbito de uma ação de formação, estão a desenvolver práticas de observação de aulas entre os formandos, seguidas de análise conjunta dos resultados dessa observação. Gostaríamos muito que esta prática pudesse ser aceite e levada a cabo por outros grupos” (Diretor CFAE AA05).

## 5.2 Formadores

Relativamente ao universo de formadores, até à data a amostra de respondentes é a seguinte:

Tabela 1. Amostra de formadores

CFAE CÓDIGO	N01	C02	L03	A04	AA05	Total
N.º respondentes	7	31	Em curso	5	21	64

Todos os formadores que, até agora, responderam ao questionário têm larga experiência profissional e todos são docentes, seja do ensino básico e secundário, seja do ensino superior. Acrescente-se que o género feminino predomina. A maioria considera ter sido alvo de supervisão enquanto docente e apenas nessa qualidade, como é visível na figura apresentada:



Fig. 3. Prática dos formadores como docentes supervisionados (SPSS)

Além disso, ligam a supervisão a processos avaliativos e não a valorizam como potenciadora da qualidade dos desempenhos dos professores. As suas respostas apresentam uma correlação significativa e negativa entre idade e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido, verificando-se que os formadores mais novos concordam mais com esta afirmação do que os mais velhos. Contudo, não há correlação entre as habilitações académicas e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido, tal como a idade também não garante qualquer correlação entre a mesma e a crença de que a supervisão pode ocorrer de modo grupal, situações ilustradas nas figuras seguintes:

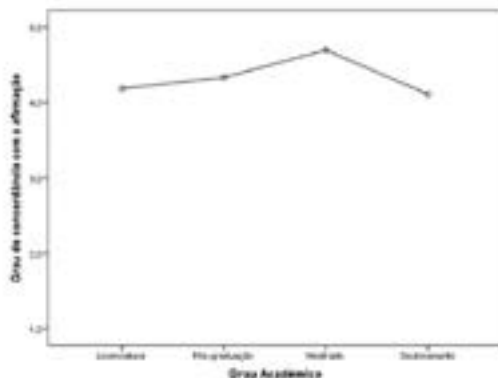


Fig. 4. Correlação entre as habilitações académicas e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido (SPSS)

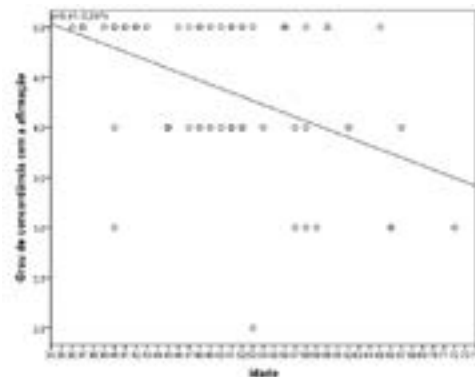


Fig. 5. Correlação entre a idade e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido (SPSS)

No entanto, as respostas às questões relativas aos anos de experiência como formador e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido mostraram uma correlação significativa e negativa, uma vez que os formadores com menos anos de experiência concordaram mais com esta afirmação do que os mais velhos. Curiosamente, os anos de experiência e as habilitações académicas não têm correlação com a crença de que a supervisão pode ocorrer de modo grupal.

Os formadores que possuem formação contínua relacionada com a supervisão têm idade média mais elevada do que os que não têm esta formação e anos de experiência em número semelhante aos que não a possuem. Igualmente pertinente foi verificar que os formadores que possuem experiência como supervisores têm idade média mais elevada do que os que não viveram esta experiência, tendo

também mais anos de serviço. Todavia, não existe uma associação entre habilitações académicas e a detenção de experiência como supervisor, nem existem diferenças significativas em termos de idade ou em anos de experiência entre os formadores que já foram ou não alvo de supervisão. Existe antes uma ligação entre ter mais habilitações académicas e ter sido alvo de supervisão. Encontrou-se ainda uma associação significativa entre o facto de o formador já ter tido as suas próprias práticas supervisionadas e ter efetuado a supervisão da prática letiva dos seus formandos, tal como se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas, a nível do conceito de supervisão, entre aqueles que, enquanto formadores, supervisionaram a prática letiva dos seus formandos, e entre aqueles que nunca o fizeram, pois os primeiros relataram, em média, maior concordância com as afirmações relativas ao conceito de supervisão do que os segundos.

### 5.3 Formandos

Quanto ao universo de formandos, regista-se, por agora, a seguinte amostra de respondentes:

Tabela 2. Amostra de formandos

CFAE CÓDIGO	N01	C02	L03	A04	AA05	Total
N.º respondentes	93	261	Em curso	22	34	410

Mais uma vez, os inquiridos apresentam, na sua maioria, larga experiência profissional e predominam os participantes do sexo feminino.

Os formandos dos CFAE que responderam aos questionários não consideram a supervisão um fator determinante para o metamorfismo das práticas pedagógicas e não apresentam dados relativos a uma correlação significativa entre a idade e o conceito de supervisão, mas as suas habilitações indicam uma correspondência considerável e positiva, acusando uma maior concordância com as afirmações relativas ao conceito de supervisão, constantes do questionário<sup>2</sup>. Curiosamente, os anos de experiência dos respondentes não parecem afetar o conceito de supervisão. As situações anteriores podem ser comprovadas pelas imagens seguintes:

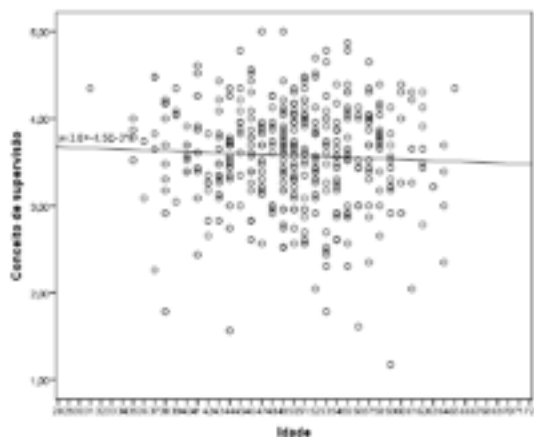


Fig. 6. Ausência de correlação significativa entre a idade e o conceito de supervisão (SPSS)

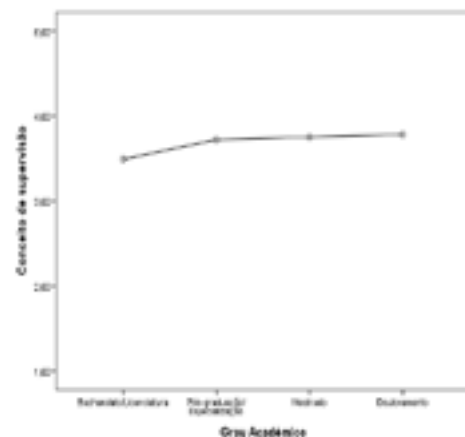


Fig. 7. Correlação positiva entre as habilitações e as afirmações relativas ao conceito de supervisão (SPSS)

Por outro lado, não se encontraram diferenças significativas a nível dos anos de experiência entre os professores que frequentaram ações de formação no ano anterior ao da resposta ao questionário e aqueles que não as frequentaram. Embora aqueles cuja prática docente foi supervisionada tivessem, em média, menos anos de serviço do que aqueles cuja prática nunca o foi, não se encontrou uma associação entre ter tido experiência de formação no ano que precedeu o da resposta ao questionário e ter tido alguma vez a sua prática supervisionada.

<sup>2</sup>Cf. questionário disponível em [https://docs.google.com/forms/d/19veT1zQdPLFN4aYmlA5-pL8HBizFHAqFn43LZQJ844c/viewform?c=0&w=1&usp=mail\\_form\\_link](https://docs.google.com/forms/d/19veT1zQdPLFN4aYmlA5-pL8HBizFHAqFn43LZQJ844c/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link)

## 6 NOTAS CONCLUSIVAS

Este artigo apresenta parte de uma investigação mais vasta (em curso), pretendendo constituir-se como um ponto de partida para uma discussão profícua sobre a forma de implementação da supervisão na formação contínua de professores e focalizando-se, portanto, nos CFAE.

Do conhecimento resultante desta etapa da investigação é já possível concluir que é pertinente e importante caracterizar os centros de formação contínua de docentes, as especificidades das suas lideranças, a forma como se organizam, os conteúdos em oferta formativa, as práticas de formação e compreender os processos em curso nessas organizações, as similitudes e dissimilaridades, uma vez que os CFAE são entidades responsáveis por grande parte das ações de formação que integram a formação contínua dos professores e influenciam direta e indiretamente a qualidade dos processos que os seus formandos lideram, tendo a sua ação impacto na escola/agrupamento, enquanto organização, e na sala de aula, ao nível das decisões curriculares e das práticas pedagógicas.

Relevante é também o facto de os CFAE sobre os quais incidiu a investigação não evidenciarem diferenças assinaláveis entre si. A lei que os enforma define um padrão em que a originalidade ocorrerá de forma pontual, casuística e em resposta a especificidades concretas, quer das necessidades formativas identificadas, quer das características da comunidade educativa.

Finalmente, estamos convictos de que o trabalho integrado em torno do entendimento da supervisão pedagógica nos coloca na continuidade de outros que têm vindo a ser desenvolvidos, há alguns anos, sobre uma nova abrangência do conceito em questão, na senda do que Alarcão (2009, p. 120) considera: “a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes. E todas estas dimensões se interligam. (...) notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. (...) não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, (...) dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho”. cremos, assim, que, compreendido desta forma, o conceito de supervisão reveste uma nova abrangência que aponta, entre outros aspetos, para a pertinência da interação colaborativa e o facto de ser um recurso adequado que pode apoiar de forma determinante a promoção da qualidade do serviço prestado pela Escola e o sucesso escolar dos alunos. Em última análise, contribui(rá) também, e previsivelmente, para revitalizar a motivação, reforçando o investimento no trabalho de desenvolvimento curricular, campo com evidentes carências de práticas supervisivas, e até a procura da inovação, e concorrendo, conseqüentemente, para a valorização, dignificação e crescimento pessoal e profissional dos docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 119-128. Recuperado em outubro, 2009 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, p. 89 - 122.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2001). *A Escola e a Exclusão Social*. Lisboa: Educa/ IIE.
- Garmston, R.; Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M.; Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12: 29 - 57.
- Gaspar, M.; Pereira, A.; Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar – escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Tuckman B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

# DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

**Maria Angélica Olivo FranciscoLucas<sup>1</sup>, Heloisa Irie Toshie Saito<sup>2</sup>, Adriana  
Ferreira Gentil<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*Universidade Estadual de Maringá (BRASIL), mangelicaofl@ibest.com.br*

<sup>2</sup>*Universidade Estadual de Maringá (BRASIL), saitoheloisairie@gmail.com*

<sup>3</sup>*Universidade Estadual de Maringá (BRASIL), drika\_fg@hotmail.com*

## Resumo

Objetivamos refletir acerca da relação entre práticas educativas implementadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e formação de professores, estabelecendo diálogos entre estas duas temáticas. Tais reflexões são frutos de um projeto de pesquisa-ação, de caráter colaborativo entre universidade e instituições educativas públicas, realizado entre 2012 e 2015. Agregou docentes universitários, assessores e professores da rede municipal de educação, alunos de graduação e pós-graduação. Por meio desse projeto, buscamos refletir acerca da implementação de práticas educativas e contribuir para o processo formativo dos membros da equipe de pesquisa e dos professores da rede municipal de ensino que dele participaram nos moldes de formação continuada. Justifica-o a necessidade de realizar leituras cuidadosas e constantes do âmbito escolar para a condução de práticas educativas eficazes tendo em vista uma formação humana emancipatória e uma formação docente de qualidade. Após período de estudos a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e da organização do ensino, fundamentando-nos em princípios da Teoria Histórico Cultural, procedemos a coleta de dados por meio de observação sistemática de práticas educativas implementadas em quatro instituições educativas públicas. Concentramos nossas análises em dois aspectos que aqui serão apresentados: planejamento e mediação docente. Os resultados indicaram que: a análise das práticas educativas potencializa o debate acerca da educação das crianças, contribuindo concomitante, para a formação continuada dos docentes e dos acadêmicos em processo inicial de formação; a necessidade de ampliar momentos de reflexão acerca de práticas educativas naturalizadas com o passar do tempo.

Palavras-chave: práticas educativas, formação docente, aprendizagem e desenvolvimento, educação infantil, ensino fundamental

## 1 INTRODUÇÃO

Objetivamos, por meio deste artigo, refletir acerca da relação entre práticas educativas implementadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e formação de professores, estabelecendo diálogos entre estas duas temáticas. Tais reflexões são frutos de um projeto de pesquisa-ação, de caráter colaborativo entre universidade e instituições educativas públicas, intitulado “Olhares e novos olhares: analisando e redimensionando práticas educativas para as crianças pequenas”. Este projeto foi realizado durante quatro anos (2012 – 2015), vinculado a dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Agregou pesquisadores de diferentes segmentos educacionais: docentes universitários, assessores da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino, acadêmicos dos cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM.

Por meio desse projeto, buscamos refletir acerca da implementação de práticas educativas e contribuir para o processo formativo dos membros da equipe de pesquisa e dos professores da rede municipal de ensino que dele participaram nos moldes de formação continuada.

Justifica-o a necessidade de realizar leituras cuidadosas e constantes do âmbito escolar para a condução de práticas educativas eficazes tendo em vista uma formação humana emancipatória, assim como uma formação docente de qualidade.



Fundamentados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, partimos do entendimento de que o ensino é condição para o processo de humanização e deve ser adequadamente organizado para que o sujeito se aproprie do conhecimento historicamente produzido, por meio de mediações intencionais e significativas entre adultos e crianças (VIGOTSKI, 2011).

Após um período de estudos a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e da organização do ensino, procedemos a coleta de dados por meio de observação sistemática de práticas educativas implementadas em quatro instituições educativas públicas, sendo duas de educação infantil e duas de ensino fundamental. Tais dados foram minuciosamente registrados por cada um dos pesquisadores em diários de campo os quais se transformaram em nossas fontes primárias.

Ao analisá-los, concentramos nossas reflexões em quatro aspectos os quais se constituíram em categorias de análise: estrutura física; planejamento; relações interpessoais; ação docente. Dentre estas, elegemos para expor neste artigo as referentes ao planejamento e a mediação pedagógica (decorrente da categoria de análise relações interpessoais).

Para isso, estruturamos o mesmo em três partes: em um primeiro momento discutiremos acerca do papel da mediação docente e do planejamento na organização da prática escolar. Na sequência, procederemos a análise da prática pedagógica observada a qual indicou o planejamento e a mediação docente como pontos nevrálgicos da organização do ensino nas instituições parceiras. A terceira parte dedicamos à apresentação das ações implementadas pelo grupo de pesquisadores junto aos professores das instituições parceiras, sob a forma de curso de extensão, tendo como norte uma possível resignificação da prática pedagógica.

Por fim, consideramos que os resultados indicaram que: a análise das práticas educativas potencializa o debate acerca da educação das crianças, contribuindo concomitante, para a formação continuada dos profissionais que atuam nas instituições educacionais e dos acadêmicos em processo inicial de formação docente; a necessidade de ampliar momentos de reflexão acerca das práticas educativas naturalizadas com o passar do tempo.

## **2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE E DO PLANEJAMENTO NA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR**

De acordo com a teoria histórico-cultural, a mediação não se restringe à interação entre sujeitos, pois só promove desenvolvimento quando, entre essa interação há o objeto do conhecimento operando (os signos), constituindo-se num movimento sujeito-conhecimento-sujeito (SFORNI, 2008). Entendemos que a mediação promove desenvolvimento por meio da apropriação de signos/conhecimentos historicamente produzidos que são de domínio dos sujeitos mais experientes, no caso da escola o professor; é ele quem medeia o saber elaborado, auxiliando a criança resolver questões que ainda não é capaz de solucionar sozinha (VIGOSTKI, 2000). A esse espaço entre o que a criança é capaz de realizar por si e a sua potencialidade, Vigotski (2000) chamou de zona de desenvolvimento iminente ou proximal e destacou que é nele que o professor deve intervir e orientar sua prática pedagógica de forma a mediar o processo de apropriação dos conceitos científicos. Segundo o pensamento de Vigotski (2000, p. 331), “[...] na escola a criança não aprende a fazer o que já sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo”.

Marsiglia (2011, p. 36) ressalta a ideia do professor ser aquele que medeia intencionalmente os conhecimentos historicamente produzidos, alguém que “proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado.”

Diante dessa perspectiva, o ponto de partida é o entendimento das funções psicológicas elementares, aquelas que já nascem com a criança, devendo sempre objetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são promovidas a partir das relações intersíquicas, em atividades coletivas e individuais, nas quais a mediação do professor proporcionará os instrumentos/signos para a promoção da aprendizagem da criança. Nesse sentido, a escola é considerada como órgão mediador entre o saber cotidiano e o saber sistematizado, evidenciando que a organização do processo de ensino e aprendizagem deve garantir às crianças a apropriação de conceitos científicos

e, portanto, promover o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, pensamento, raciocínio, linguagem, entre outras).

Na defesa de Moraes (2014), o ensino deve ser organizado, considerando: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual; a compreensão que o desenvolvimento da criança é interno (biológico) e externo (social); a intencionalidade da prática pedagógica; a mediação como condição fundamental para o desenvolvimento humano.

De acordo com Oliveira *et. al.* (2007, p.101), o processo educativo envolve situações de mediação sem as quais não há educação, sendo professor e aluno protagonistas desse processo, de modo que o segundo encontra-se no plano imediato e o primeiro no plano mediato. Assim, o papel do professor é mediar os conteúdos escolares para que o aluno supere o plano imediato, apropriando-se do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Tal tarefa, pela complexidade que a envolve, requer planejamento.

Reconhecemos que o ato de planejar suscita a concretização do pensamento humano e está ligado intrinsecamente à solução de problemas ou conflitos vivenciados, os quais promovem a busca por meios mais eficientes e por recursos disponíveis, a fim de alcançar objetivos traçados e almejados. No âmbito escolar, diz respeito a uma das funções docentes que mais requer análises, acompanhamento e avaliações sistemáticas.

O planejamento visto sob o prisma da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) é uma tarefa atribuída à instituição de ensino, sob responsabilidade da equipe pedagógica e do corpo docente. Seu objetivo maior é a aprendizagem do aluno, devendo ser consideradas suas necessidades educativas. De acordo com a referida lei, cabe ao professor atuar na construção do planejamento, bem como na elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino de que ele faz parte.

A prática pedagógica requer planejamento em função de sua complexidade, diz Vasconcellos (1995). Essa complexidade é advinda de diversas fontes: do objeto, que trata do ensino em si; do fato de a prática pedagógica ser uma atividade coletiva, a qual exige articulação, organização e registro; da condição da educação escolar envolver a organização adequada do currículo, o qual racionaliza as experiências pedagógicas para tornar a ação pedagógica mais eficaz; da comunicação com os outros professores visando integração curricular, não incorrendo em repetições desnecessárias e vazios curriculares. Considerar a complexidade pedagógica significa, segundo o referido autor, não desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagem, fazer uso racional do tempo, pensar sobre a prática, evitando a rotina viciada e a improvisação, evitar a expropriação a qual o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu fazer.

Nestas condições, para Vasconcellos (1995), o planejamento é mais que uma técnica; é uma questão política e social de tomada de decisões. De acordo com esta ótica, o planejamento é condição para revestir de organicidade e intencionalidade a prática pedagógica, considerando as condições objetivas da realidade. Ele afirma que não são as ideias que modificam a realidade, mas a ação. Contudo, a ação sem ideia é ineficaz. Sendo assim, “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que pensa” (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Dentre as diversas formas, níveis e tipos de planejamentos, destacamos o que Vasconcellos (2000) nomeia como plano de ensino e aprendizagem ou mesmo projeto educativo. De acordo com essa ótica, planejar é resultante de um trabalho individual ou coletivo, em uma unidade, rede escolar ou mesmo, em termos mais abrangentes, em um sistema de ensino. A atitude intencional de transformação da realidade, a postura do professor em comprometer-se com bases teóricas e metodológicas para implantação da ação pedagógica, são os fatores preponderantes nesse processo.

### **3 ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A leitura da prática pedagógica indicou o planejamento e a mediação docente como ponto nevrálgico da organização do ensino nas instituições onde realizamos observações sistemáticas da prática pedagógica.

A recusa dos professores em permitir o acesso dos pesquisadores ao seu planejamento e o desconforto gerado quando ele lhes era solicitado indicaram a extensão do problema a ser enfrentado. Nas instituições de educação infantil o encaminhamento da prática pedagógica, em diferentes momentos da rotina diária, marcada por atividades repetitivas, dava indícios de que não havia planejamento prévio. Nas escolas de ensino fundamental tivemos acesso somente a um plano de aula composto por atividades xerocopiadas e indicação de páginas do livro didático cujos exercícios seriam realizados. Em ambos os casos, a prática docente indicava que, se havia planejamentos, estes consistiam em sequências de atividades desconexas, fragmentadas, sem significado para as crianças, fato que secundarizava a importância da mediação docente no processo de aprendizagem delas, reconfigurando a organização do ensino.

Por isso, nessa seção apresentaremos, primeiramente, algumas de nossas análises e reflexões aferidas acerca das categorias planejamento e, em seguida a respeito da mediação docente, ambas provenientes das observações realizadas nas quatro instituições de ensino, nas quais foram coletados os dados da presente pesquisa.

### *3.1 Planejamento*

Numa das instituições de ensino fundamental, em nenhum momento as pesquisadoras tiveram acesso aos planejamentos, ato justificado pelos professores em razão da necessidade de mudar o que havia planejado devido a imprevistos. Interpretamos que a professora recusou-se por ter consciência de que seu planejamento não corresponde à sua prática; ou a professora anota de forma geral e aleatória os conteúdos a serem desenvolvidos, sem indicar objetivos, metodologia e procedimentos de suas aulas; ou a professora pauta-se em sua experiência docente, não concebendo como necessária a elaboração de planos de aula. A ideia apresentada na terceira consideração se coaduna com as demais observações feitas, nas quais muitas atividades, apesar de serem preparadas ou selecionadas previamente, eram realizadas de forma aleatória, não havendo sequência entre elas, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo.

Em outra instituição de anos iniciais de ensino fundamental, tivemos acesso somente aos planejamentos bimestrais, nos quais constava a relação dos conteúdos, referentes a um determinado período do ano letivo. Foi possível ter acesso somente aos planos de aula de uma professora. Constatamos que se tratavam de listagens de atividades previstas para serem realizadas ao longo do dia, inclusive indicando as páginas dos livros didáticos que seriam resolvidas e constando as atividades reproduzidas que seriam coladas nos cadernos das crianças. Eram planejamentos com muitas atividades, parecendo haver uma preocupação com o cumprimento de um rol de conteúdos a serem ensinados. Contudo, apesar de não ter sido possível verificar o planejamento diário de outras professoras, as práticas pedagógicas observadas indicaram que, provavelmente, se de fato eles existiam, tratavam-se também de sequências de atividades, aparentemente sem objetivos previamente definidos.

Observou-se que, em muitas vezes, as atividades, sejam elas dos livros didáticos, passadas na lousa ou impressas, eram realizadas continuamente, uma após a outra, até uma interrupção da aula, como o recreio ou o horário do almoço. Nas situações observadas, verificou-se que as crianças resolviam sequências de exercícios, página após página, sem que a professora determinasse, em função do planejamento e do conteúdo que estavam sendo desenvolvidos, quais atividades deveriam ser feitas. Em várias situações foram apontadas a ausência de mediação da professora, que lhes permitissem refletir sobre tais atividades, sobre o conteúdo ministrado ou o conceito que estava sendo explorado.

Verificamos que muitas das inúmeras atividades propostas tinham potencial em termos de promoção da aprendizagem. Todavia, tornavam-se repetitivas, fragmentadas, superficiais, mecânicas e sem significado para as crianças. Essa forma de encaminhar as atividades deixava a turma mais agitada e sem atenção para realizá-las, pois não as mobilizavam para os conteúdos em estudo. Acreditamos que estas práticas possam ser reflexos da forma como o planejamento diário estava organizado.

Os dados provenientes das observações das instituições de educação infantil, remetem-nos a resultados muito próximos. As duas instituições apontaram a existência de um planejamento anual enviado pela Secretaria Municipal de Educação. Tal planejamento descreve os objetivos, conteúdos e metodologia, de acordo com a faixa etária, a serem aplicados semestralmente. Em dias previstos no calendário escolar, esse planejamento é reorganizado pelas profissionais de cada turma juntamente à supervisora educacional de cada unidade escolar. Contudo, a maioria das professoras das duas instituições não disponibilizou os planos de aula.

Percebeu-se que havia por parte dos profissionais que atuavam nas instituições de educação infantil significativa disposição em cumprir as tarefas previstas no planejamento. As atividades eram repetitivas, desprovidas de intencionalidade pedagógica, fragmentadas, por vezes improvisadas, como se planejar fosse uma ação meramente burocrática, distante de seu papel na organização do ensino tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao interpretarmos os obtidos nas instituições de educação infantil, destacamos que o trabalho realizado pelas profissionais que aí atuam como auxiliares educacionais. A desvalorização e o distanciamento existente entre cargo-função-formação de tais profissionais desencadeiam diversos problemas que interferem na prática pedagógica, visto que era perceptível a distinção das funções desempenhadas pelos professores, os quais concentravam suas atividades no período da manhã, e das auxiliares educacionais, responsáveis pelas ações que envolviam cuidado e recreação, realizadas no período da tarde.

Essa situação associada à problemática do planejamento revelou grande fragilidade na organização do trabalho pedagógico nos diferentes momentos da rotina diária, evidenciando a relação de dissociação entre as funções dos profissionais da educação infantil, desvinculando o cuidar do educar. Contudo, a ação de planejar deve ser vista como uma tarefa das professoras e das auxiliares educacionais, como profissionais encarregadas de pensar o fazer pedagógico como um todo.

### *3.2 Mediação docente*

Como descrito anteriormente, uma das ações realizadas no projeto de pesquisa já mencionado foi a observação da prática desenvolvida pelo professor no espaço educativo, durante a qual utilizamos um diário de bordo para anotar questões referentes a quatro eixos de análise: planejamento, relações interpessoais no âmbito escolar, ação docente nos encaminhamentos metodológicos e estrutura física.

Na educação infantil constatamos que as professoras/educadoras seguiam uma rotina de atividades envolvendo temas que vão desde conteúdos voltados para a formação de conceitos até relacionados ao aspecto lúdico, englobando atividades recreativas, brincadeiras livres e jogos. Contudo, verificamos que não eram considerados os conhecimentos trazidos pelas crianças, ampliando-os para conceitos científicos. Nestas situações não foi evidenciada a mediação da professora/educadora como ferramenta de ação pedagógica responsável por promover situações de desafios e busca de conhecimento. Quanto à qualidade das atividades propostas, observamos pouco empenho na elaboração e seleção das mesmas, uma vez que se fazia presente o uso constante de filmes e desenhos. Houve momentos em que as atividades propostas eram aleatórias e sem intencionalidade, apenas proporcionando ações diferentes às crianças, tais como: brincadeira livre no solário, fazer bolinhas de sabão, rabiscar o pátio, entre outras. Assim a participação da criança na realização das atividades propostas era sempre incentivada para atender ao cumprimento da rotina diária, mas não como estratégia pedagógica visando o desenvolvimento da mesma

Com relação às observações realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental verificamos que durante parte significativa do tempo, as professoras ficavam frente à sala para ministrar a aula, expondo o conteúdo, chamando a atenção dos alunos e explicando as atividades. Contudo, na condução da prática pedagógica, percebia-se ausência de um planejamento prévio que possibilitasse a exploração do conteúdo escolar tendo em vista apropriação de conceitos científicos e nem ao menos eram utilizados recursos didáticos para explorar o conteúdo em estudo, dificultando a mediação do conhecimento, principal função do professor.

Em uma das instituições, em todas as salas de aula, nos dias letivos observados, havia uma monitora a qual auxiliava a professora regente. Sua dinâmica em sala ficava centrada na correção e colagens de tarefas nos cadernos das crianças. A forma como tal função era desempenhada, sozinha e ao fundo da sala, dificultava a sua interação com os alunos no sentido de apontar-lhes o que erraram ou acertaram na resolução da tarefa e, nesse caso, como deveriam fazer para obter a resposta correta. Também quando a professora realizava a correção de tarefas, seja coletivamente (na lousa) ou individualmente (no caderno), a preocupação não era verificar como os alunos fizeram a atividade, por que fizeram daquela forma e se conseguiram atingir o objetivo da tarefa, revendo em casa o conteúdo explorado em sala de aula em dias anteriores. Podemos fazer essa afirmação, pois, geralmente, ao corrigir as tarefas colocava-se uma letra “c” grande em frente ao exercício resolvido corretamente (seja na lousa ou no caderno) ou consertava-se o que havia sido feito de forma errônea, sem chamar a atenção da criança para o fato. Aos demais, cabia-lhes fazer o mesmo: colocar uma letra “c” se sua resposta fosse igual a registrada na lousa ou apagá-la e copiar a correta.

De forma geral, havia pouca participação das crianças seja nos momentos de exposição de conteúdos, seja nas situações de correção das tarefas. Permitia-se que somente alguns alunos interferissem nas explicações realizadas pela professora e poucos eram chamados à lousa para resolver os exercícios propostos como tarefa. Além disso, raramente estabelecia-se conexão entre o conteúdo das falas das crianças e os conteúdos escolares a serem explorados, não permitindo ir além do conhecimento pautado no cotidiano.

#### **4 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Diante dos dados obtidos por meio de observações em diferentes turmas de educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental, organizamos dois cursos de extensão para os profissionais das instituições parceiras da pesquisa. O primeiro curso destinado aos profissionais da educação infantil foi denominado “A prática pedagógica na Educação Infantil: olhares e novos olhares” e o segundo aos profissionais dos primeiros anos do ensino fundamental intitulado “A prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: olhares e novos olhares”.

Em tais cursos, tendo como base os ensinamentos de Vasconcellos (1995, 2000), Vigotski (2000, 2001, 2007), Sforni (2008) e Marsiglia (2011), objetivamos: analisar o significado que o termo mediação assume na Teoria Histórico-Cultural, considerando que a compreensão desse conceito pode oferecer importantes elementos para a organização do ensino, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental; refletir acerca do papel do planejamento para a organização do ensino; oportunizar a elaboração e implementação de um planejamento que possibilitasse colocar em prática os conhecimentos apropriados no decorrer dos estudos realizados.

Após a realização de palestras, mesa redonda, seminários, leituras e estudos acerca do papel do planejamento para a organização do ensino e da mediação docente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, foi proposto aos participantes a elaboração e a execução de um planejamento de conteúdo programático no nível de ensino em que atuavam.

Cada grupo elegeu uma turma para desenvolver esta atividade e após o processo de execução do planejamento, a tarefa foi de elaboração do relato da prática pedagógica ressignificada para posterior socialização aos demais participantes do curso de extensão, momento em que foi possível verificar os possíveis desdobramentos da ação mediadora no fazer pedagógico.

Cada instituição, seja de educação infantil ou ensino fundamental, ficou sob a supervisão de uma docente da UEM, a qual contou com a colaboração de assessores da SEDUC e dos demais participantes do projeto de pesquisa. As reflexões possibilitadas por esse trabalho foram apresentadas aos demais cursistas por meio de relatos de experiências os quais evidenciaram através das práticas implementadas mudanças de concepções.

Verificamos que o papel do planejamento foi repensado, submetido à análise e avaliação do grupo, o qual pode refletir sobre a sua própria ação, permitindo um maior entendimento a respeito da função que o planejamento exerce na ação pedagógica. Nesse contexto, conforme preconiza Vigotski (2007), o professor sujeito experiente da cultura, o qual se apropriou dos signos e conhecimentos historicamente produzidos, deve recorrer ao planejamento, concebendo-o como um instrumento que possibilita aproveitar as oportunidades de aprendizagem dos sujeitos em formação, usar racionalmente o tempo escolar, evitar improvisos, possibilitando o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Ao conceber o planejamento, seguindo a aceção de Marsiglia (2011) - planejamento como instrumento que possibilita a mediação e torna a ação docente intencional, verificamos que a implementação de práticas fundadas em planos que primam pela organização consciente e intencional do ensino, enfatizou o papel da mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, por ser um tema que os próprios profissionais dessas instituições destacaram como pertinente de ser discutido.

Verificamos que o papel da mediação foi repensado a partir dessa ação de reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo um maior entendimento sobre o conceito de mediação na ação pedagógica e em seus desdobramentos.

#### **5 À GUIA DE CONCLUSÃO**

Ancorados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qual defende o ensino como condição para o processo de humanização, observamos e analisamos a prática docente de profissionais que

atuam tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para promover reflexões acerca da importância do planejamento escolar como potencializador da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem realizamos um curso de extensão com o objetivo de ressignificar a prática pedagógica. A participação dos profissionais das instituições parceiras nos cursos de extensão oportunizados revelou significativo interesse pela temática e pelas ações desenvolvidas. Houve momentos em que tiveram a oportunidade de exporem seus pontos de vista, apresentando questionamentos e preocupações, indicando e confirmando que o caminho teórico-metodológico traçado no início da investigação – pesquisa ação-docente - foi realmente revelador, tendo em vista a ressignificação da prática pedagógica.

No decorrer das diferentes etapas do projeto de pesquisa, principalmente a partir da realização do curso de formação continuada, verificamos que o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem foi repensado, permitindo um maior entendimento sobre a importância da mediação na ação pedagógica. No entanto, reconhecemos que há muito ainda por fazer em direção à formação continuada que possibilite uma ressignificação efetiva da prática pedagógica, objetivando a efetivação de mediações adequadas entre o adulto e a criança por meio de práticas pedagógicas intencionais, significativas e dinâmicas.

Como elemento conclusivo, afirmamos, por meio dessa pesquisa-ação colaborativa, que o planejamento (ou sua ausência) revelou as mazelas da realidade escolar e, paradoxalmente, mostrou-se, conforme Vasconcellos (1995), como importante instrumento para reverter o quadro educacional atual, em direção a necessária organicidade e intencionalidade que a prática pedagógica requer.

Valorizar o planejamento da prática pedagógica significa compreendê-lo como indispensável. Implica na disposição em querer enxergar possibilidades de mudança, suscita intervir na realidade e transformá-la, representa assim, o maior e mais urgente desafio da humanidade. Por isso, Vasconcellos afirma (1995, p. 31) afirma que “não adianta ter planos bonitos, se não tivermos bonitos compromissos, bonitas condições de trabalho sendo conquistadas e bonitas práticas realizadas” (VASCONCELLOS, 1995. p. 31).

Com essas reflexões encerramos nossas contribuições acerca do papel do planejamento e da mediação docente para a ressignificação da prática pedagógica, tendo em vista o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (1996) Lei Diretrizes e bases da educação nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, nº 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- Marsiglia, A. C.G. (2011) A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, São Paulo: Autores Associados
- MORAES, S. P. G. Os anos iniciais do Ensino Fundamental e suas especificidades. Palestra. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná. 17 de setembro de 2014.
- OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L.; ARNONI, M. E. B. (2007). Mediação dialética na educação escolar: Teoria e prática. São Paulo: Ed. Loyola.
- SFORNI, M. S. F. (2008). Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Vigotskii, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-119.
- Vasconcellos, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7 ed, São Paulo: Libertad, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Vigotski, L. S. (2007). A Formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

# OS PROFESSORES DE PORTUGÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: QUE FORMAÇÃO? QUE NECESSIDADES – UM ESTUDO CASO

Sandra Pereira<sup>1</sup>, Isabel Freire<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto de Educação-Universidade de Lisboa (PORTUGAL), sandrinemmv@gmail.com

<sup>2</sup>Instituto de Educação-Universidade de Lisboa (PORTUGAL), isafrei@ie.ulisboa.pt

## Resumo

Ao longo das últimas décadas, devido às constantes variações e fluxos migratórios, o universo estudantil da escola pública em Portugal tem sofrido diversas alterações.

As escolas e os professores têm sido permanentemente confrontados com esta nova realidade e é cada vez mais frequente ter nas salas de aula alunos cuja a língua materna não é o português.

Este estudo surgiu da necessidade e desejos de formação que os professores, sobretudo os que lecionam o português língua não materna, foram demonstrando quando interrogados sobre esta temática. Para muitos é fundamental que haja investigação nesta área, pois necessitam de linhas orientadoras e de partilha de conhecimento para fazer face às suas dificuldades e inseguranças.

Para que compreendêssemos melhor este fenómeno, realizámos um estudo caso numa escola da área metropolitana de Lisboa caracterizada por ter um grande número de alunos provenientes de outras culturas, nomeadamente a africana.

Como metodologia e a par das entrevistas realizadas a membros da direção da escola, à docente e aos alunos que frequentavam o português língua não materna, estivemos presentes nas aulas a observar as interações entre a professora e os alunos e a prática pedagógica.

Após a recolha de dados, notámos um esforço de todos os intervenientes em seguir as diretrizes da Tutela, mas que nem sempre são de fácil interpretação. Foi-nos referido ao longo da nossa intervenção que era fundamental mais formação contínua neste âmbito para que a integração dos alunos estrangeiros se fizesse com maior sucesso e os professores dissipassem as suas fragilidades.

Palavras-chave: Formação de Professores, Português Língua Não Materna, Necessidade de Formação, Interculturalidade

## Abstract

Over the past decades, due to the constant variations and migratory flows, the student universe of public schools in Portugal has undergone several changes. Schools and teachers have been permanently confronted with this new reality, and it is increasingly more frequent to have students in the classrooms whose native language is not Portuguese. This study arose from the need and the desires of training that the teachers, especially those who teach non-native Portuguese, were showing when questioned on this subject. For many, it is crucial to have research in this area, for they need guidelines and the sharing of knowledge to cope with their difficulties and insecurities. For us to better understand this phenomena, we carried a case study at a school in Lisbon's metropolitan area characterized by having a large number of students from other cultures, in particular the African culture. As a methodology, and alongside the interviews done to members of the school board, the teacher and the students that were attending non-native Portuguese classes, we were present in the classrooms observing the interactions between the teacher and the students, and the pedagogical practice. After data collection, we've noticed an effort from all those involved in following the Tutelage guidelines, which are not always of easy interpretation. It was referred to us, throughout our intervention, that it was crucial more ongoing training in this context in order to make the integration of foreign students with greater success, and teachers to dissipate their frailties.

Keywords: Training of Teachers, Non-native Portuguese, Need of Training, Interculturalism

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo pretende contribuir para o conhecimento das necessidades e desejos de formação dos professores de Português Língua Não Materna (PLNM), através da interpretação que os próprios e seus alunos fazem das suas práticas e conceções de ensino e de aprendizagem nesta área específica e também da análise dessas práticas, a partir da observação das mesmas.



O objeto de estudo foca-se na análise de necessidades e desejos de formação contínua dos professores que lecionam o Português Língua Não Materna na escola pública. Pretende-se também compreender o modo como são implementadas as orientações legislativas regulamentadoras das ações dos professores e das escolas neste campo.

Os professores precisam de adquirir permanentemente conhecimentos e competências que lhes permitam encontrar estratégias adequadas, tendo em vista o sucesso de cada aluno dentro e fora da sala de aula. É esse “domínio e o exercício correcto e orientado da profissionalidade”, a que Estrela (2010,67) apelida de profissionalismo. Esse profissionalismo pressupõe o desenvolvimento de valores sociais, que envolvam conjuntamente, a escola, os professores, os alunos e as famílias,” (op. cit.,68) . Para que a competência dos professores seja acompanhada pelo sucesso dos para que todos colaborem “na procura de soluções para os males que afligem a sociedade e a escola alunos é necessário que as escolas tenham recursos suficientes e adequados para os alunos. A escola, enquanto organização, terá de possibilitar a aprendizagem dos professores e, por conseguinte, a dos alunos (Bolívar & Bolívar, 2013).

Eis que surgem as primeiras reflexões sobre que tipo de formação existe; se é a adequada para trabalhar com eficácia na sala de aula e se contribui para trabalhar conjuntamente com os colegas a fim de proporcionar melhores aprendizagens aos alunos, especialmente aqueles que não têm o Português como língua materna.

Com o conhecimento público dos resultados dos estudos PISA (Programme for International Student Assessment), em 2001, e PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), os quais indicavam que o sucesso das minorias estava muito aquém do esperado, começaram a surgir por toda a Europa projetos que visavam melhorar a integração e o aproveitamento dos alunos imigrantes. Exemplos desses projetos foram a oferta de aulas adicionais da língua de acolhimento ou o início de cursos fora do período letivo, inicialmente para adultos. (Duarte J., Moreira M.A. & Flores C., 2013).

Segundo Duarte et al (2013), estas medidas não foram totalmente eficazes, pois a aquisição/aprendizagem da L2 fora diminuta. Como justificação referiram as diferenças culturais e linguísticas. Mais tarde, foram realizados estudos comparativistas nos quais foram estudadas e relacionadas as atitudes sociais com a adoção de atitudes políticas em relação ao multilinguismo. Destes estudos, concluiu-se que alguns dos países de imigração (como a Austrália e o Canadá) são capazes de garantir igualdade educativa a minorias étnicas, visto que os resultados dos alunos de culturas minoritárias não foram díspares em relação aos alunos do país de acolhimento. Foram ainda estudadas as organizações educativas. Apurou-se neste caso que, muitas vezes, é nas organizações educativas onde acontece as maiores discriminações.

## 2 APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O atual projeto de investigação surge na sequência do estudo apresentado na dissertação de mestrado, cujo foco foi a aprendizagem do português língua não materna em ambiente de colaboração entre alunos, recorrendo a processos de tutoria por parte dos alunos num ambiente menos formal de aprendizagem que a turma, um clube, e com isso, estudar a sua integração numa escola pública portuguesa. Deste estudo depreendeu-se também que os professores destes alunos não possuíam qualquer formação específica para lidar com esta situação, o que os tornava inseguros. Apesar da formação de base, os professores de português também sentem insegurança, quando trabalham com alunos não falantes da língua portuguesa, pois a formação inicial não os prepara suficientemente e a formação contínua ainda é escassa face ao número crescente de necessidades. Com o projeto atual, pretende-se também conhecer as práticas pedagógicas e didáticas utilizadas pelos professores de português língua não materna à luz do *documento orientador – Português língua não materna no currículo nacional* (DGIDC, 2005) e compreender como essas práticas se enquadram nos princípios e nas dinâmicas promotoras de uma educação intercultural.

Vivemos num mundo globalizante em que o hoje já não foi o ontem nem será o amanhã, em que todos têm o direito fundamental ao acesso à educação de modo justo e igualitário e em que cada cultura é única dentro de um mundo plural e heterogéneo. Das mudanças ocorridas nos sistemas educativos e as exigências que se colocam à educação nas sociedades democráticas decorrem necessidades de formação dos professores cujo propósito é orientar a sua preparação para fazer face aos desafios que a realidade cultural das escolas atuais lhes coloca.

O professor tem hoje em dia nas turmas que lhe são confiadas uma forte diversidade cultural e para ensinar os seus alunos precisa antes de mais de (re)conhecer a sua singularidade. Dando o exemplo das nossas escolas, o professor de Língua Não Materna tem nas suas turmas alunos de diferentes origens (chineses, ucranianos, indianos, africanos, ou afro-descendentes, entre outros), cada um tem

o seu grupo de pertença, com raízes e identidades culturais diferenciadas, modos de aprendizagem e níveis de proficiência linguística diferentes e até com expectativas escolares variadas.

Esta diversidade requer diferenciação pedagógica. É de salientar que esta questão é transversal a todo o ensino, a todos os níveis e disciplinas, pois a língua portuguesa é a língua de ensino.

De facto, nem sempre acontece por imperativos pessoais, pois o professor sente-se inseguro para utilizar uma metodologia diferenciada. A diversidade cultural, na formação inicial, tem sido apenas abordada de forma muito superficial. Estudos, como o de Sequeira (2010) em que o enfoque é a abordagem à diversidade nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, mostram o interesse em desenvolver investigação nesta área.

Este projeto pretende, então, estudar a temática do português língua não materna, com especial ênfase no estudo das necessidades de formação dos professores que lecionam esta disciplina. Este trabalho terá, também, como fio condutor o contexto em que a escola estudada se encontra, pois o português língua não materna é lecionado em escolas com públicos multiculturais. Portanto pretendemos abordar as questões relacionadas com a diversidade cultural no meio escolar, os modos de organização desta oferta educativa nos diferentes contextos institucionais e ainda compreender como se articulam estas práticas organizacionais e as pedagógico-didáticas com as orientações da tutela, as quais envolvem o professor, a sua prática e o desenvolvimento pedagógico.

Partimos, portanto, de duas grandes interrogações que acompanham a construção deste projeto:

1. Que necessidades e desejos de formação contínua manifestam os professores que lecionam o português língua não materna?
2. Que relações se evidenciam entre as conceções dos professores acerca do ensino e da aprendizagem do PLNM e as necessidades e os desejos de formação que reconhecem para a melhoria do seu desempenho?

### 3 A MULTICULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

Hoje em dia, as exigências feitas à escola são cada vez maiores. A competição sobrepõe-se, muitas vezes, ao espírito colaborativo. A harmonia e a confraternização entre culturas e a disponibilidade dos professores para se dedicarem ao ensino dos novos alunos é muitas vezes negligenciada. Também a coabitação entre várias culturas com diferentes expectativas em relação ao sucesso escolar, é cada vez maior. Assim, o modo como os pais ou educadores, ainda muito enraizados na sua cultura, veem a escola tem uma importância extrema no modo como os alunos encaram o papel da escola e da língua da cultura dominante (Banks, 2007).

É esse aspeto multicultural que poderá tornar as nossas escolas mais ricas interculturalmente. Entenda-se o primeiro conceito por “ the multiplicity of different cultures which live on the same territory and/ or one taught in the same institution, for example in school or higher education.” (Allemann-Ghionda, cit. por Banks, 2009, 135). A interculturalidade, e segundo a mesma autora, é um conceito mais utilizado no mundo anglo-saxónico, francófono e latino-americano, que integra dimensões sociais, como a interação e convivência entre culturas.

Gay (2000) refere que a perspetiva multicultural não se esgota no tratamento diferenciado dentro do mesmo grupo, mas preocupa-se em encontrar o que está de comum entre todos os membros do grupo. A educação multicultural desenvolveu-se, em parte, para responder às preocupações dos grupos minoritários, pois sentiam-se marginalizados nos países de acolhimento (Banks & Banks, 2004; Banks, 2007).

Para Banks (2009) a emigração é um fenómeno global que aconteceu tão rapidamente, com uma multiplicidade e extensão tal, que muitos Estados não conseguiram acompanhar.

Num mundo globalizante, os professores, como agentes educativos, precisam de estar conscientes do seu papel na criação de condições para a integração destes na cultura maioritária, para isso é de extrema importância que o professor adote uma postura aberta em relação à educação multicultural e fomentá-la, introduzindo aspetos das culturas dos alunos estrangeiros na sala de aula. No entanto, ainda há professores e alunos que demonstram uma atitude negativa e nacionalista em relação aos originários de outras nações, podendo ser visível em sala de aula (Banks, 2007).

Nesta perspetiva e segundo Banks (2009) existem cinco dimensões da Educação que o professor e a escola à qual pertence desenvolvam um clima de escola aberto, justo, atento a todas as culturas, tal como é caracterizado por Banks em relação à dimensão cinco. Sendo elas:

1. A integração como conteúdo escolar
2. O processo da construção do conhecimento
3. A redução do preconceito

4. A pedagogia de equidade
5. Uma cultura de escola fortalecida

Estas dimensões trabalhadas em conjunto fortalecem o espírito multicultural numa escola. No entanto, ressaltamos a dimensão quatro, na qual o professor é convidado a modificar a sua maneira de ensinar de modo a ajudar e a facilitar o sucesso escolar dos alunos de culturas diferentes:

“Multicultural teaching involves not only infusing ethnic content into the school curriculum, but changing the structure and organization of school knowledge. It also includes changing the way in which teachers and students views and interact with knowledge.” (Banks, 2009: 16).

Reforçamos a ideia de que o professor que queira implementar com sucesso uma pedagogia justa, uma pedagogia intercultural, tem de trazer consigo vastos conhecimentos de base, como experiências pessoais, multiculturais e valores pessoais muito fortes, tal como já foi referido por Banks (2007:99): “The skills, knowledge and attitudes necessary to successfully implement equity pedagogy are the result of study, practical experience, and reflective self- analysis.”

Também Gay (2000) é de opinião que para que se desenvolva uma verdadeira atitude multicultural escolar é necessário que os professores estejam em permanente formação. Esta deverá incluir a aquisição de informação sobre características culturais, princípios pedagógicos, métodos e material adequado para a diversidade cultural, étnica e linguística. Esse conhecimento só surtirá efeito se for aliado à prática e experiência do professor. Esta autora salienta a necessidade de supervisão do trabalho do professor, não só no quadro da formação inicial, como na criação de infraestruturas para apoiar os professores face a esta nova realidade.

Assim e segundo Gay (op.cit.), primeiramente, os professores terão de adquirir conhecimentos sobre os processos de aprendizagem num meio culturalmente diversificado; aprender a conceber e utilizar material didático adequado; receber sistematicamente feedback do seu empenho e esforço por implementar uma aprendizagem multicultural; exercer outros cargos/ funções na escola e na comunidade para além da docência que ampliem a perspectiva de ensino multicultural, como por exemplo, estarem envolvidos na construção do currículo multicultural e, por último, encontrar técnicas e atividades que integrem os alunos de etnias diferentes tanto na escola como na comunidade. São os professores que deverão fazer a ponte entre a escola e a comunidade, agindo para que a integração dos alunos minoritários se concretize com sucesso e para que todos possam aprender uns com os outros.

“Teaching is a multicultural encounter” (Banks, 2007:101). Tanto os professores como os estudantes provêm de grupos diversos com diferentes características, tais como: a idade, o grupo social, a etnia, o género. Portanto, estamos perante interações multiculturais involuntárias na sala de aula que poderão ser mais significativas se o professor estiver preparado para responder com sentido de justiça social, usando estratégias diversificadas para ir ao encontro de cada aluno, colocando-o no centro da aprendizagem e não ignorando a sua herança cultural. Esta ideia é também defendida por Porcher (2004:95), que acrescenta que “pour qu’un apprentissage ait lieu, il est indispensable que l’enseignant tienne compte de l’apprenant.”

Assim, todos enriquecerão e o clima de escola positivo favorecerá o sucesso e criará uma sociedade mais humana e cuidadora.

### 3.1 A multiculturalidade em Portugal

Em Portugal, o fenómeno da emigração não é novo. Na nossa história houve momentos em que fomos um país de emigrantes. No entanto, a partir do início da década de 90 do século passado passamos a ser também um país de movimentos imigratórios. Esta é uma característica da conjuntura atual, a que rapidamente tivemos de nos adaptar. Contudo, o estudo de uma língua não urge tão velozmente como estes movimentos. Por tal, os Estados têm a necessidade de criar estratégias/ dispositivos para novos desafios como criar a unidade dentro da diversidade.

Como já foi anteriormente referido, o crescimento súbito da imigração e da mobilidade mundial trouxe consigo mudanças na sociedade, tornando-as multilingues. Com esta nova realidade, a tutela emitiu legislação que regulamentasse o apoio às minorias étnicas presentes na escola e que estas se adaptassem a todas as crianças independentemente da sua condição social, cultural, linguística, entre outras necessidades, tal como já a Declaração de Salamanca, em 1994, o tinha feito.

A legislação que serve de base e guia para o ensino, regula também a igualdade de oportunidades no acesso à escolarização para todos os alunos, nomeadamente os que pertencem a minorias. Então, o país de acolhimento deverá estar preparado para esta nova vaga. A aquisição/aprendizagem da língua é fulcral para o sucesso destes alunos tornando-os competentes no seu uso, pois aqueles que tenham “uma competência insuficiente da língua, da literacia e da instrução têm menor probabilidade de aprender com o mesmo sucesso académico daqueles que são proficientes e/ou falantes nativos” (Bizarro, 2013:17).

Não podemos esquecer também, as funções sociais a ela associadas, já que a língua oficial do país de acolhimento é fundamental para a integração, para a promoção do sucesso e mais uma vez para as oportunidades de aprendizagem. É neste contexto que

“a formação de professores e o seu desenvolvimento pessoal, para além da sua capacitação técnica, deve incluir o desenvolvimento de saberes e capacidades de natureza intercultural e crítica (...). Assim se encoraja os professores a tornarem-se agentes de mudança educativa e de promoção da justiça social” (Bizarro, 2013:17).

Os professores têm um papel importantíssimo no desenvolvimento do potencial humano e na formação social do aluno enquanto individuo, sendo através de estratégias e metodologias adequadas que os docentes poderão promover o diálogo intercultural

Contribuindo assim, a prazo, para a coesão social (Conselho da Europa, 2008). Este aspeto é reforçado por Bizarro (2013:18) que defende que a preparação dos professores sobre “processos de aquisição/aprendizagem linguística, usos e funções sociais da língua”, deve articular-se com a compreensão da diversidade cultural, o que deve ser extensivo a todos os professores.

#### **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Ao longo destas últimas décadas, os discursos sobre a docência e a formação de professores tem-se deslocado das problemáticas do ensino para a da aprendizagem.

E sublinhando o papel do professor de organizador e facilitador da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a formação dos professores é cada vez mais entendida como um processo de desenvolvimento ao longo da vida, em articulação com o desenvolvimento das organizações educativas em que trabalham.

Neste campo surgem várias investigações recentes (Birrell, 1993; Praine, 1989, in Zeichner & Hoefft, 1996; Hollins & Guzman, 2005) que identificaram vários problemas existentes no ambiente escolar, entre os quais se salienta: falta de informação sobre as culturas dos alunos; na formação inicial, os alunos, futuros professores, não são sensibilizados para o tema; há uma notória falta de preparação dos professores e esse aspeto reflete-se no desempenho em sala de aula; o tema da diversidade cultural é marginalizado, ou seja, ainda não se dá a devida atenção e importância a este assunto.

Segundo Garcia (1999), o conceito de formação é complexo e diverso, pois não apresenta consenso. Contudo, a formação está relacionada com a capacidade e vontade de formação de cada sujeito, o mesmo é dizer que enquanto formando, o sujeito é responsável pelas escolhas, pertinência e o desenvolvimento da formação, tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional para melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. Aliado a este conceito, Garcia (op. cit.) defende oito princípios da formação de professores:

- 1.º Princípio – é um processo contínuo;
- 2.º Princípio – é vista como uma estratégia facilitadora para a melhoria do ensino;
- 3.º Princípio - deve estar aliada ao desenvolvimento organizacional da escola;
- 4.º Princípio - é fundamental que haja a ligação entre a formação científica e a a formação pedagógica dos professores;
- 5.º Princípio – a correlação entre a teoria e a prática favorece a construção de um pensamento prático e crítico sobre a ação do professor;
- 6.º Princípio – congruência entre o que é ensinado (na formação inicial) e o que é pedido que desenvolva (p. 29);
- 7.º Princípio – a importância do professor como um ser singular. Por isso, “a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais”: (p. 29);
- 8.º Princípio – implica o desenvolvimento da capacidade crítica, emocional, intelectual e social dos professores.

Chantraine-Demilly define formação como “os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber –fazer” (1992: 142).

Para esta autora a formação poder-se-á dividir em duas categorias: as formais e as informais. A formal comporta a aprendizagem realizada fora do ambiente do trabalho diário, com caráter mais acadêmico, enquanto a informal acontece, por exemplo, todos os dias, através de conversas com os colegas ou por imitação das observações realizadas.

É sabido que as formações estão enquadradas em modelos e pressupostos teóricos consoante os objetivos a atingir. Mencionamos de seguida os modelos ou paradigmas da formação contínua.

Na perspetiva de Chantraine- Demilly existem quatro modelos de formação:

- A forma escolar, modelo tradicional do ensino – aprendizagem;
- A forma universitária valoriza as competências do formador e visa um ensino em que o questionamento de problemas é uma constante;
- A forma contratual, tal como o nome indica, o formando ou as instituições informam o formador sobre o que pretendem;
- A forma interativa – reflexiva, nesta forma os formadores e os formandos refletem e discutem, em conjunto, sobre os problemas reais da escola. A componente prática é muito valorizada.

Michel Éraut (1985) defende também quatro paradigmas:

- O paradigma do défice. Cabe neste paradigma suprir as faltas e insuficiências da formação anterior;
- O paradigma do crescimento tem em vista identificar os interesses do professor para os desenvolver;
- O paradigma da mudança pretende identificar inovações desejadas pelo sistema e usar a formação para as promover;
- Por último, o paradigma da resolução de problemas em que a preocupação é identificar os problemas da escola para os resolver e desenvolver a formação dos professores apropriada à resolução desses problemas.

A formação dos professores através de processos de reflexão e de colaboração entre pares tem sido muito valorizada por autores muito diversos (Cochran –Smith, m. & Zeichner,K., 2005 ; Nóvoa, 1991) Gareth et al. (2001, citados por Bolívar & Bolívar, 2013: 107) sistematizam em seis pontos as características da formação de professores:

- Forma – a aprendizagem é mais eficaz se os professores trabalharem cooperativamente e em rede com os seus pares;
- Duração - os cursos de caráter contínuo e intensivo trazem resultados mais positivos;
- Participação coletiva – prevê-se que as ações realizadas com colegas da mesma escola sejam mais úteis e significativas;
- Conteúdo – não só o que ensina é importante, mas o modo como ensina deve ser focado;
- Aprendizagem ativa – a observação e a reflexão conjunta são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento profissional e por esse motivo a formação deve ter em atenção estes aspetos;
- Coerência – os docentes devem compreender o seu desenvolvimento profissional como parte integrante de outros programas de aprendizagem e de ensino que se reflitam nas suas escolas.

Neste fio condutor, defende-se uma formação que interligue as necessidades do professor como indivíduo e as da escola como instituição, “onde os espaços e tempos de formação estejam ligados aos espaços e tempos de trabalho, em que os lugares de ação possam ser lugares de aprendizagem.” (Bolívar & Bolívar, op.cit.: 106).

Segundo Rodrigues e Esteves a formação contínua

“...será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua

profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.” (1993: 44-45).

E como avaliar a formação de professores? É a contribuição para a melhoria da aprendizagem dos professores e conseqüentemente a dos alunos que falamos quando estamos perante a avaliação da formação de professores (Cochran –Smith, & Zeichner, K., 2005). A formação de professores é também importante para gerar processos de transformação das instituições escolares, tornando a aprendizagem uma estratégia para alcançar o sucesso educativo.

#### 4.1 Análise das necessidades de formação

Todos os dias, o professor é confrontado com novos desafios aos quais não foi preparado na formação inicial. Portanto, é importante que a formação contínua seja útil e atualizada. Para Tom & Valli (1990, citado por Rodrigues, 1999):

“A formação contínua surge como um meio de ajustamento continuado de actualização e do aprofundamento dos conhecimentos profissionais e das competências exigidas nos vários domínios da acção educativa, superando lacunas da formação inicial, numa tentativa de melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens e também disponibilizando conhecimentos, capacidades e atitudes favoráveis à mudança e facilitadores das deliberações que o professor tem de efectuar situação singular do exercício profissional” (p.51).

Na perspectiva deste projeto, o professor ao defrontar-se com alunos não falantes do Português, terá de encontrar meios para os motivar, ensinar e integrar na turma e conseqüentemente no meio escolar. Portanto, é de extrema importância que o professor se envolva na sua formação, frequentando ações de formação contínua. Caso contrário, o professor terá grande dificuldade em acompanhar a transformação permanente de que o sistema educativo é alvo. Pretende-se, assim, que a formação contínua contribua para superar as necessidades dos professores e promova o desenvolvimento profissional e pessoal do docente para que este se torne melhor profissionalmente, logo mais competente. Segundo Zeichner, (1993:21): “Discutindo publicamente no seio de grupo de professores, estes têm mais hipótese de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão”.

Para que tal aconteça, deseja-se que haja uma análise de necessidades de formação dos professores. Ela é também necessária no que respeita ao aperfeiçoamento e à transformação de sistemas ou situações. Esta tendência individualista leva a que seja menos provável que os professores consigam confrontar e transformar os aspetos estruturais do seu trabalho que estavam na realização da sua missão educativa.

À medida que a carreira profissional vai avançando, o professor sente a necessidade de ir reciclando o seu conhecimento, pois toma consciência das suas dificuldades, lacunas e desejos. A análise de necessidades tem de fornecer informação sobre lacunas que subsistam nas pessoas, grupos ou instituições em contextos específicos. A análise de necessidades é acima de tudo um instrumento de diagnóstico e uma estratégia de planificação. Queremos que após a análise de necessidades, seguida de formação adequada, haja modificações na melhoria das condições e conhecimentos dos indivíduos. Ao abordar a questão da necessidade falamos em fenómenos como a carência, o interesse, o desejo, a exigência que o individuo sente.

Para Rodrigues (1999) as necessidades “(...)produzem-se num complexo processo de negociação, entre a tomada de consciência crítica das exigências sociais e institucionais e a interpelação ética, política e pedagógica das situações singulares do quotidiano a que se tem de fazer frente(...)” (p.13).

## 5 METODOLOGIA

Pretendemos realizar uma investigação que se enquadra no paradigma fenomenológico – interpretativo. Utilizámos uma metodologia que permitiu recolher informações sobre as necessidades e desejos de formação contínua dos professores de Português Língua Não Materna, com base nas perspectivas dos intervenientes no processo educativo.

Seguimos uma investigação de carácter qualitativo, pois é nossa intenção compreender os “fenómenos educativos a partir da indução dos significados particulares e complexos de cada contexto.” (Araújo, 2008:138). Este estudo teve um carácter intensivo, visto que se focou num

Agrupamento de Escolas e estudou as suas dinâmicas, os professores e as suas práticas à luz da legislação preconizada para PLNM.

Para dar resposta ao problema que nos propusemos investigar, pensámos que a conjugação de recolha de dados em modos diferentes seria a mais adequada. Numa primeira fase utilizámos a entrevista e posteriormente o estudo de caso. Foi nossa pretensão fazer a triangulação de métodos (Husen & Postlethwaite, 1985) para tornar a nossa investigação mais credível e fiável.

Numa primeira etapa, as entrevistas tiveram como objetivo caracterizar o caso e compreender a evolução que o ensino de PLNM tem vindo a sofrer, naquele contexto, ao longo dos últimos cinco anos. As entrevistas foram realizadas a membros da gestão, por estes terem uma ideia mais abrangente da evolução do ensino, inerente ao cargo que desempenham, nomeadamente em termos legislativos; aos professores que serão o elemento –chave desta investigação. É junto deles que perceberemos a situação em que se encontra a formação, os seus desejos e necessidades. Foi ainda realizada uma entrevista “focus group” aos alunos de PLNM.

Na segunda etapa, trabalhamos com a professora de PLNM do Agrupamento para através do estudo de caso, inferirmos com maior detalhe as respostas às questões de investigação.

Nesta fase, recorremos à observação naturalista para conhecermos as práticas e dinâmicas utilizadas em contexto de sala de aula. Realizámos também “mini –entrevistas”, que segundo A. Estrela (1994: 348) “correspondem a trocas informais de opiniões, a realizar (...) imediatamente antes e após as aulas”. Estas mini-entrevistas tiveram como objetivo compreender algum aspeto da aula que se esteve a observar. Com estas técnicas de recolha de dados tentaremos compreender a *praxis* (Cochran –Smith, M. & Zeichner, K., 2005), interação entre a prática e o pensamento deste professor caso.

Tendo em vista os desejos de formação deste professore, os resultados desta etapa serão, posteriormente, triangulados com aqueles que se obtiveram na primeira etapa do estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo encontra-se em fase de análise de conteúdo pelo que ainda é muito precoce tecer alguma conclusão definitiva. No entanto, ao longo das entrevistas que realizámos, todos os intervenientes focaram a importância do Português Língua Não Materna.

A docente entrevistada refere que é “essencial para eles (os alunos) conseguirem completar o seu currículo escolar” (entrevistada A). Por seu lado, os alunos referem o gosto por estas aulas “porque aqui podemos falar e somos ouvidos”.

É de salientar que o membro da direção também menciona o facto do PLNM contribuir para o sucesso e a integração de todos.

Outro ponto verificado foi a não adequação da legislação na prática da escola, ou seja, segundo uma das entrevistadas apesar de existir legislação nesta área na prática ela não é aplicada, porque a tutela assim não o permite, sendo “uma incoerência total”. Acrescenta ainda que “o PLNM devia ser uma disciplina, ponto final” (entrevistada B).

Estamos cientes que ainda há um grande caminho a percorrer, mas se houver troca de experiências e “a ajuda dos colegas” (entrevistada A) o processo de ensino-aprendizagem será facilitado e o sucesso dos alunos estará garantido.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, S. (2008), *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural - (Teses; 17)*. Lisboa: ACIDI.
- Banks J., & Banks, C. (2004) *Handbook of research on Multicultural Education*. New York: McMillan.
- Banks, J. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J (2009) *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Bizarro, R., Moreira M.A, & Flores C. (coord.) (2013). *Português Língua Não Materna: Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2013). A formação de professores de PLNM na FLUP: questões interculturais e ensino inclusivo do português língua segunda In R.Bizarro, M.A Moreira, & C. Flores *Português Língua Não Materna: Ensino e investigação* (156-172). Lisboa: Lidel.

- Bolívar A. & Bolívar R. (2013). Formação de Professores. In R. Bizarro M.A. Moreira, & C. Flores. *Português Língua Não Materna: Ensino e investigação* (100-110). Lisboa: Lidel.
- Chantraine – Demailly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (coord.) *Os professores e a sua formação* (p. 140-158). Lisboa: Publicações D. Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- Cochran –Smith, M. & Zeichner, K. (2005) *Studying Teacher Education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. American Educational Research Association.
- DGIDC (2005). *Documento orientador sobre o português língua não materna no currículo nacional – programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Duarte, J. Moreira M.A, & Flores C. (2013). Bilinguismo e educação: um novo currículo para a formação de professores. In R. Bizarro, M.A. Moreira, & C. Flores *Português Língua Não Materna: Ensino e investigação* (111-125). Lisboa: Lidel.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (orgs.). (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora (4.ª edição).
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente- dimensões afectivas e éticas*. Maia: Areal Editores.
- García, C.M. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garet, M., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal* 38(4), 915-945.
- Gay, G. (2000) *Culturally Responsive Teaching – Theory, research & practice*, New York: Teachers College Press.
- Hollin, T. E. & Guzman, M. T. (2005). Research on Preparing Teachers for Diverse Populations. In Cochran-Smith, M. and Zeichner, K. M. (Eds.). *Studying Teacher Education*, pp. 477-548. New York: AERA and LEA.
- Husen, T., & Postlethwaite, T.N. (org) (1985) *The International Encyclopedia of Education*, vol. V. Oxford: Pergamon Press
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In: Formação contínua de professores; realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Rodrigues, M A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sequeira A. (2010). *Formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico: vários olhares sobre a diversidade cultural*. Lisboa: Universidade de Lisboa. (Texto Policopiado).
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa
- Zeichner, K. M. & Hoefft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), pp. 525-547). New York: Macmillan.



11

**FORMAÇÃO  
E EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL**

# DESLUMBRANDO NO CONTEXTO ATUAL UMA (NOVA) CIDADANIA PELA EDUCAÇÃO ATIVA, INTERCULTURAL E VALORES CÍVICOS

Ernesto Candeias Martins<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [ernesto@ipcb.pt](mailto:ernesto@ipcb.pt)

## Resumo

Assistimos a tempos complexos e de mudanças, com acontecimentos que afetam as virtudes e valores cívicos e sociais, apesar dos contributos das teorias éticas e políticas (comunitarismo, republicanismo), alternativas ao neoliberalismo dominante. O conceito de 'crise (s)' passou a ser habitual, numa variedade e contingência de acontecimentos, cada vez mais definidores do contexto social (económico, educativo, cultural, político). As alterações nas sociedades democráticas, nas condições dos cidadãos, a mobilidade, a multiculturalidade, a segurança cidadã, a intervenção de movimentos sociais, o poder do consumo, a globalização na sociedade digital, etc., tudo fez mudar hábitos, estruturas, formas de vida, que estão a evidenciar uma nova cartografia de tipologias de organização social. A educação cívica incide na educação dos indivíduos, numa sociedade que transformou a conceção moderna de cidadania, devido aos influxos da sociedade do conhecimento, num rumo unilateral de economicismo e consumismo, onde as problemáticas cívicas e cidadãs se agudizam, exigindo novas formulações e soluções. O 'deslumbrar' no título refere-se à aposta pela cidadania ativa, complexa e intercultural, ancorada nos valores cívicos, sociais/morais. Teremos como referência teórica algumas perspetivas de autores (Klein, Raussell & Raussel, Ph. Pettit, Colom, A. Cortina, Toffler), que assentam em objetivos articulados com a diversidade cultural, as propostas educativas e os valores na formação do cidadão. O estudo assenta em quatro pontos: A teoria crítica da sociedade e os argumentos sociocríticos da educação cívica; A educação cívica e formação da civildade; Uma pedagogia para a sociedade civil; A educação para a cidadania ativa, complexa e intercultural pelas virtudes cívicas.

Palavras-chave: educação cívica; cidadania; pedagogia cívica; virtudes; teoria crítica.

## Abstract

We have seen changes and complex times, with events that affect the virtues and civic and social values, despite the contributions of ethical theories and policies (communitarianism, republicanism), alternatives to neoliberalism. The concept of 'crisis (s)' became usual in a variety and contingency events, increasingly defining the social context (economic, educational, cultural, political). Changes in democratic societies, citizens' conditions, mobility, multiculturalism, citizen security, the intervention of social movements, the power consumption, globalization in the digital society, etc., everything did change habits, structures, ways of life, which are to show a new mapping of types of social organization. Civic education focuses on education of individuals in a society that has transformed the modern conception of citizenship, due to inflows of the knowledge society, in a unilateral direction of economist and consumerism, where the civic issues and citizens if constraints, requiring new formulations and solutions. The 'dazzle' in the title refers to the commitment to active citizenship, intercultural, anchored in complex civil, social/moral values. We reference some theoretical perspectives of authors (Klein, Raussell & Raussel, Ph. Pettit, Colom, a. curtain, Toffler), which are based on objectives linked to cultural diversity, educational proposals and the values in the formation of the citizen. The study is based on four points: critical theory of society and the sociocritical arguments of civic education; Civic education and training of civility; the pedagogy for civil society; Education for active citizenship, intercultural and civic virtues by complex.

Keywords: civic education; citizenship; civic pedagogy; virtues; critical theory.

## QUESTÕES PRÉVIAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Humanidade vive tempos complexos em todas as suas dimensões, com rápidas mudanças ao nível das formas de ser e na escala de valores. O conceito de 'crise (s)' passou a ser habitual, numa variedade e contingência de acontecimentos, cada vez mais definidores dos novos contextos (político, social, económico, educativo, cultural). Até parece que a designação de 'crise' ficou ultrapassada devido à variedade e contingência desses cenários. As próprias alterações nas condições de vida das pessoas, modificaram hábitos, formas de ser e de vida distintas, novas formas de comunicação e relação humana, novos vínculos de contratação laboral, novas tipologias de organização social, etc. As estruturas da família, a escola, os educadores e a sociedade vêem-se impotentes, perante estas novas realidades e contingências, incluindo o impacto das novas tecnologias na sociedade digital (Colom, 2002).

Essas transformações nas sociedades democráticas, fruto em parte das alterações do neocapitalismo e do mercado de trabalho nas condições dos cidadãos (Teodoro, 2010) fizeram mudar hábitos, estruturas, linguagens, formas de vida relacional e comunicacional, surgimento de profissões e contratos temporários de trabalho, novas formações especializadas e/ou em banda larga, etc. Tudo isto evidencia uma nova cartografia com novas tipologias de organização social. A própria escola deixou de ser o lugar de monopólio de aprendizagens (mais formais) abrindo-se a outros espaços de aprendizagens dos educandos mais aliciantes e a ritmos distintos.

Ao utilizarmos no título '**deslumbrar**' quisemos clarificar, neste contexto das sociedades democráticas, aquilo que parece estar a ofuscar-se: a educação cívica, com um novo papel de transformação da conceção clássica (e republicana) de cidadania. De facto, a sociedade global e do conhecimento, da comunicação e das relações sociais, com os seus cenários globais economicistas e consumistas, agudizam as problemáticas cívicas e ético-morais. Este novo matiz exige reformulações, quer ao nível dos refugiados e da imigração, quer da multiculturalidade e dos processos de inclusão, quer das respostas sociais aos problemas dos coletivos mais desprotegidos ou fragilizados (pobreza, precariedade), quer na empregabilidade nos jovens ou manutenção do emprego, etc., ou seja procurar condições essenciais a um bem-estar humano.

Haverá que desenvolver propostas de formação que impliquem uma democracia que contemple novas formas de cidadanias, ou seja, uma sociedade democrática mais educadora e formadora do 'cidadão', de modo a ter capacidades para fazer valer pelo diálogo e compreensão os seus direitos e uma participação ativa em todas as esferas da vida pública, isto é, formar o ser humano a partir de uma ética cidadã que gere novas relações e soluções aos conflitos e desníveis sociais e culturais. Só pela educação podemos avançar civicamente para a construção de uma sociedade democrática autêntica e para uma cidadania participativa (político-social), tolerante e inclusiva.

Trataremos o tema da educação cívica e/ou educação para a cidadania apresentando dois propósitos: uma 'razão de ser' e uma ancoragem. A razão de ser está em função do duplo objetivo pretendido: fundamentar a educação cívica dotando-a de bases concetuais, que proporcionam o seu desenvolvimento no espaço epistemológico; propor novas perspetivas educativas para esta dimensão da educação. Ambos objetivos partem da civilidade – educação cívica no contexto sociopolítico e da moralidade do cidadão. A única moral possível transmitida pela educação cívica ou da cidadania é uma moralidade de ação que deve ser ensinada ao (futuro) cidadão, para que seja mais ativo e participativo. Ou seja, criar uma espécie de '*paideia*' na nova sociedade atual. A ancoragem deste discurso filosófico-pedagógico, axiológico e ético, articula a 'educação cívica' como contributo social da educação, proporcionando uma cidadania ativa, múltipla/complexa e intercultural, assente em valores sociais/morais.

Nesta análise hermenêutica teremos como marco teórico referencial os estudos e perspetivas de vários autores (Colom Cañellas, 2002 e 2003; Cortina, 1999 e 2003; Klein, 2002; Kymlicka, 2002; Pettit, 1999; Raussell & Raussel, 2002; Toffler & Toffler, 2000; etc.), preocupados por uma nova cidadania na diversidade cultural, um papel da escola com propostas educativas efetivas aos problemas dos jovens e à importância dos valores cívicos na formação do (futuro) cidadão. O objeto dessa âncora discursiva deslumbra o nosso objeto de estudo: a educação cívica/educação para a cidadania, como espaço formativo oscilante entre o 'eu' (ética da alteridade individual) ou o 'outro'/'nós' (ética da alteridade social) e as instituições educativas, que têm um papel relevante.

Essa âncora argumentativa, que estabelece uma conexão da educação cívica com os fenómenos sociais: Deve fundamentar-se exclusivamente no social?

Creemos que essa fundamentação é social (vertente da educação social) e dentro do campo da educação para os valores morais e, daí o contato com a filosofia da educação: Deve essa educação cívica ter como único abrigo a vertente filosófica?

É evidente que esse '*locus*' da educação não é só a sociedade, mas também a perspectiva moral (valores democráticos, na perspectiva de L. Köhlberg e J. Piaget) e, por isso, a educação cívica integra-se nessa ancoragem na educação social e na educação moral, constituintes fundamentais na formação do cidadão.

Pensamos que o 'social' constitui o cenário e o 'moral' o cubículo dos valores da democracia e dos direitos humanos, integrando o conteúdo e a estrutura vertebrada da educação cívica. Contudo, duvidamos que ambas categorias sejam as variáveis exclusivas do campo material do saber. É óbvio que a educação cívica incide na educação dos indivíduos, desde o início do seu percurso educativo, capacitando-o para uma sociedade em transformação, onde as problemáticas sociais e humanas exigem novas formulações e soluções a essas novas necessidades cívicas, de socialidade e multiculturalidade. Daí que a educação cívica seja uma educação para a civilidade, que converte os sujeitos em cidadãos, para serem e estarem na sociedade democrática. A educação para a cidadania terá como objetivo a criação de uma '*paideia*' nesta sociedade contemporânea, pois pretende capacitar o cidadão, através da educação para a participação ativa. Cabe ao Estado ser 'educador' para constituir-se num estado democrático de justiça social, em que no dizer de J. M. Toriñán (2003: 27-29) todos cabem na sociedade civil e possam participar e responsabilizar-se nos assuntos sociais, na pluralidade das organizações.

A estrutura da nossa argumentação assenta em quatro pontos, que faz deslumbrar uma nova educação cívica na sociedade atual: A teoria crítica da sociedade e os argumentos sociocríticos da educação cívica; A educação cívica: uma formação de civilidade; Uma pedagogia para a sociedade civil; A educação para a cidadania ativa, complexa e intercultural na base das virtudes cívicas.

## **1-TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E OS ARGUMENTOS SOCIOCRTICOS DA EDUCAÇÃO CÍVICA**

Historicamente o modelo liberal na área da educação proporcionou uma pedagogia dos direitos humanos, uma educação para a paz e a (re) tradução do modelo comunitarista na educação. Posteriormente, o paradigma crítico considerou que os pressupostos da educação cívica se aplicavam na prática, a partir de posições reflexivas (reflexão-ação).

A teoria crítica da sociedade e os enfoques sociocríticos na educação predicou a democracia do pensamento único neoliberal e da globalização económica. Esses novos enfoques críticos aparecem na Escola de Frankfurt (T. W. Adorno, M. Horkheimer, E. Fromm, H. Marcuse, etc.), que no contexto da época desenvolveu uma reflexão global sobre os processos que consolidavam a sociedade (neo) capitalista. O discurso daquela escola filosófica assentava no questionamento do valor da tecnologia no progresso da sociedade e dos homens (análise do valor da razão técnico-instrumental como procedimento ao serviço do poder e grupos sociais). Esse modelo da sociedade tecnológica regia-se pelo princípio da eficácia, insistindo no valor dos meios técnicos e nos princípios básicos da democracia, igualdade e comunicação intersubjetiva. Denunciava-se, assim, as desigualdades produzidas na sociedade de consumo, o autoritarismo do modelo de produção existente. Analiticamente pretendeu-se mudar a ordem estabelecida (individual, social) retornando aos valores ilustrados da tradição kantiana e hegeliana, gerando como referentes a razão, a justiça e a igualdade. A 'Teoria da Ação Comunicativa' de J. Habermas explicou todos estes argumentos na base da estrutura dialógica da linguagem como fundamento do conhecimento e da ação (Colom & Verdera, 2007) e, daí a divulgação do termo ação comunicativa onde a racionalidade implica a capacidade de entendimento entre os sujeitos capazes de linguagem e ação (atos de fala, na terminologia de J. Austin e J. Searle) produzem transformações. As mudanças sociais realizam-se a partir do ato comunicativo e capacidade discursiva do sujeito, que mudam os significados em função do ato comunicativo e pela autorreflexão.

Deste modo, o espaço dialógico faz que os sujeitos expressem as suas próprias convicções/crenças sobre um tema concreto, numa circunstância determinada. Ora a validade dos argumentos no ato comunicacional leva a que os participantes nos seus atos de fala conheçam a sua intencionalidade. Este enfoque comunicativo mantém um ponto de vista comunitário, já que os atos de fala (comunicação) dá-se na comunidade já que são atos de interação social e de grupo. Assim,

este enfoque contribuiu para a fundamentação teórica de elaboração das novas teorias críticas da educação e para a revisão das teorias existentes sobre a educação.

Na verdade aquelas novas teorias entenderam a aprendizagem como um processo interativo de ajuda à reflexão de ideias e (pre) juízos dos participantes no discurso educacional, possibilitando modificações no referido processo, devido à autorreflexão e ao diálogo. Nesta perspectiva a educação cria condições democráticas para que o diálogo intersubjetivo se materialize, ou seja, os sujeitos têm liberdade de se expressar, de participar com as suas opiniões, de argumentar, de refletir e construir os seus significados (decisões consensuais). Na escola o aluno deve iniciar-se na elaboração dos seus próprios significados pela reconstrução progressiva e ativa do conhecimento, através de diferentes processos de interação com o seu meio social e cultural e as pessoas que o integram (sentido comunitarista da teoria sociocrítica). A aprendizagem comunicativa baseava-se assim na própria comunidade comunicativa de aprendizagem. A evolução desses contributos críticos, no questionamento das práticas educativas, fizeram surgir, entre outras, a investigação-ação (S. Kemmis e W. Carr), a educação libertadora (P. Freire), o intelectual transformador (H. Giroux), a resistência e currículo oculto (M. Apple), os princípios de classificação/ordenação de B. Bernstein, etc.

É óbvio que educamos para a participação, para a convivência democrática e a democracia, como forma política, deve ser uma forma de vida para entender a democracia como moral (justiça social para todos). Por conseguinte a pedagogia crítica converte num hábito reflexivo a própria formação (cívica e moral), já que a partir do diálogo, do 'encontro' com os outros, com a resolução de problemas comuns e conflitos se identifica melhor o valor das nossas próprias ações. É que o educar converte-se num processo de constituição pessoal e comunitária, que ultrapassa a ação das instituições educativas. Reflexão, diálogo, crítica servem para melhorar a dimensão pessoal e social e favorecer a conceção da democracia. Ou seja, o fim último é conseguir uma democracia participativa.

## **2-A APRENDIZAGEM PARA O CIVISMO COMO (NOVA) CULTURA CÍVICA**

Estamos numa democracia silenciosa e cada vez mais individualizante, com características, por vezes, opostas aos valores democráticos (Santos, 2007). Até agora a democracia gerou-se com um consenso sobre os valores humanos, interrogando-se sobre quais são os valores mínimos (Cortina, 2000). Na verdade os valores valem o que os seres humanos lhes outorgam (decisões valorizadas em situação). Uma vida humana carente de valores ético-morais é uma vida que, dificilmente, pode ser classificada de humana. Nas últimas décadas assistimos à influência das novas tecnologias que produzem mudanças rápidas, incluindo nas relações em rede. Fenómenos como a globalização, a mudança e o dinamismo fizeram aparecer situações problemáticas, em termos éticos na sociedade, que põem em causa os programas cívicos da educação. O surgimento das bolsas de pobreza nas zonas urbanas, a precariedade, as diversas tipologias de violência e transgressões, a exclusão social, as situações em risco, o desemprego, o choque de culturas e religiões, as novas doenças e epidemias, as desigualdades de género, xenofobia, os desequilíbrios sociais e económicos, vandalismo ambiental, etc., são exemplos do fracasso da falta de civildade e de educação para o civismo, mas também do fracasso da moralidade do Estado, que é o mais interessado em educar civilmente os seus cidadãos, já que a educação constitui o processo fundamental de moralização (Baubock, 2005: 764).

Ora bem, é neste contexto e atendendo ao vasto campo das Ciências da Educação onde deslumbramos a necessidade da educação cívica para com as novas condições sociais. É nessa atualização epistemológica, na procura de respostas coerentes a situações novas, que a educação cívica ou para a cidadania possa orientar perspectivas de transformação na sociedade democrática. Devemos ter consciência que a educação cívica garante à cidadania melhorar as situações sociais negativas, através do diálogo com os cidadãos. É certo é que assistimos a uma certa passividade nesse diálogo sobre essas situações que afetam as gerações jovens: mudanças nas formas de socialização, com impacto nos modelos e estruturas diferentes de família; desumanização nas zonas (sub) urbanas das cidades e no acesso ao emprego; transformação dos partidos políticos em máquinas eleitorais com o objetivo do voto; profundas transformações no mercado de trabalho e nos contratos laborais; contexto cultural dominado por ideologias que acentuam a responsabilidade das pessoas na sua própria posição social; etc. São estes e outros cenários sociais que se orientam à complexidade (tensão dialética ente mudança versus complexidade), mas que afetam a estrutura teórica da educação cívica, assim como a sua identidade e fundamentação concetual.

A educação cívica forma parte do processo educativo da pessoa ao longo da vida e, por conseguinte, deve ser uma das estratégias básicas da educação contínua/permanente. Neste desafio, a filosofia da educação, contribui em formar membros para a sociedade democrática, para serem conscientes e ativos da comunidade, sendo chamados a (re) construir-se permanentemente. Deste modo, a educação cívica não será possível sem a educação moral, mas nem todas as exigências cívicas são realmente morais, nem todo o mundo moral acaba na dimensão cívica do homem.

Consideramos que as instituições educativas devem trabalhar nesta vertente da educação cívica para que os alunos entendam a comunidade como deles (consciência de pertença), desenvolver uma capacidade de diálogo, respeito e tolerância (habilidades comunicativas, assertividade, fazer valer os direitos humanos e sensibilidade pelo bem comum) e sejam cidadãos críticos. É que a complexidade, a mudança e a contingência são desafios onde incide a educação cívica. A presença da globalização vai adquirindo uma verdadeira categoria cultural sendo pertinente mudar estratégias, pressupostos e atitudes. É nessas transformações onde incide a cidadania (global) no cumprimento das obrigações, da responsabilidade individual e coresponsabilidade social. Ou seja, perante as novas realidades deve surgir uma nova sociedade civil: novos modelos de civilidade.

A educação cívica ou qualquer outra designação que utilizemos exige uma formação para o desenvolvimento da personalidade social e cívica, a partir do espaço escolar. A possibilidade de construir uma Pedagogia Cívica, com teorizações e práticas sugestivas para a ação, permitirá aprofundar na modernização social e na democratização política a articulação de meios para criar capacidades cívicas e um compromisso para a participação e pertença comunitária. Aprender para a vida comunitária, para a democracia e para a cidadania é o chapéu integrador dos objetivos dessa pedagogia cívica no momento atual.

### **3-O PROBLEMA DE UMA NOVA PEDAGOGIA DA SOCIEDADE CIVIL**

Assistimos, desde finais do século passado, a uma preocupação educativa para a cidadania, com diversos programas e ações, com notáveis diferenças de intenção e contexto nas finalidades da aprendizagem cívica, dando ênfase, por exemplo: à conceção e prática desse ensino nas instituições e vida sociopolítica; à procura de uma convivência, harmonia ou paz social; à capacidade de raciocínio e juízo moral nos cidadãos; ao tipo de formação mais adequado a algumas sociedades para o reforço da democracia; aos objetivos de formação para os direitos humanos; à capacidade individual para a liberdade, ao desenvolvimento e exercício dos direitos humanos; à vida escolar como projeto plural do exercício da formação cívica; à educação cívica integrada transversalmente no currículo; etc. Há, pois uma preocupação política europeia para a educação cívica, havendo alguns países com experiências educativas (países nórdicos, França, Inglaterra, etc.) na capacitação do civismo nos seus cidadãos. Em Portugal, no Pós 25 de Abril e com a Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (1986), iniciamos um movimento democratizador e cívico, bem patente no poder das escolas com modos de participação e gestão, na criação de organizações, projetos e programas. Todas essas orientações ao longo do século passado na Europa procuraram três finalidades: a educação para os direitos humanos e para a cidadania, através da aquisição de princípios e valores que fundamentam a democracia; a educação para o sentido da (co) responsabilidade (individual, coletiva); a educação do desenvolvimento do espírito crítico e da prática da argumentação. A educação pessoal e social considerava como grande objetivo a promoção do desenvolvimento de cidadãos responsáveis, livres, autónomos e capazes de se comprometerem com o progresso social. Ou seja, pretendeu-se com a inclusão de programas ou disciplinas curriculares ou extracurriculares dotar os futuros cidadãos com espírito plural, com respeito pelos outros e abertos ao diálogo – cidadãos com identidade nacional. Ora a escola promoveu experiências e atitudes/hábitos práticos de cooperação, naquilo que foi alguma polémica na altura, na área do desenvolvimento pessoal e social. Através do currículo e/ou programas transversais no espaço escolar formava-se para a cidadania.

Hoje estamos num novo cenário de questões socioeducativas no espaço europeu oriundas da mobilidade dos cidadãos (laboral, comercial, educativo), da imigração, das famílias de refugiados com os seus filhos no processo de integração, que transformam a sociedade de acolhimento, etc. A integração de pessoas, com modelos culturais, linguísticos e multiétnicos diferentes, desenvolve um compromisso com os valores da sociedade civil, com novas propostas cívicas, de um possibilismo multicultural, tais como: a participação, a tolerância, a capacidade crítica, o respeito, a solidariedade, a capacidade de ação, etc. A nova interculturalidade (social, escolar) não é apenas uma aprendizagem de respeito às novas culturas e um conhecimento de hábitos e costumes. Os filhos de

imigrantes, que integram as aulas portuguesas, devem constituir um enriquecimento social e educativo, disponibilizando a escola diversas opções culturais (direito à diversidade) e formativas (currículo flexível), na construção de um novo personalismo (sujeito como pessoa e/ou como sujeito ativo social), relacionando-se com o ideal da sociedade democrática, em que conflui a diversidade.

Pensamos que a pluralidade cultural da sociedade atual não se soluciona na base de programas escolares e atividades pedagógicas interculturais. É evidente que ajudam à compreensão das novas gerações para as diferenças e que projetam questões como a solidariedade, o entendimento e o respeito para com os outros. Claro que o problema da imigração, dos refugiados, da multiculturalidade, dos excluídos, são problemas sociais e não escolares e, por isso as soluções também são mais de política social que educativa. A educação pode contribuir ao nível da reflexão dos processos educativos e sociais, já que é no seio da sociedade onde se cria esses problemas e que direta ou indiretamente a afeta nas relações sociais. Há, pois uma nova realidade social proveniente desses fenómenos que implicam a cidadania (Ruíz Román, 2003: 15-27). Cabe à escola ensinar aos futuros cidadãos a compreensão, a tolerância, a solidariedade e o respeito para viverem nesses espaços públicos de convivência. Haverá que gerar um novo cenário de identidades plurais, de modo a construir uma sociedade culturalmente complexa e disseminada, onde todos possam viver e 'estar' com todos, manifestando virtudes cívicas adequadas.

Para sermos congruentes com a nossa argumentação, a pedagogia da sociedade civil seria uma síntese das ações do 'Estado educador' que possibilita uma sociedade educadora e de aprendizagens. Para isso necessita-se de um novo sentido de participação sociopolítica, de intervenção e uma cidadania, que incuta responsabilidades mútuas em função do bem comum, das prioridades de reorganização social e de foros cívicos. Ou seja, uma implicação de políticas locais, regionais para se conseguir uma civilidade sociopolítica que se expresse no sentido da municipalização das políticas estatais num contato mais próximo aos cidadãos pela equidade, justiça e liberdade. A participação e o ativismo cívico está no quotidiano da comunidade. É neste sentido que a educação, articulada com o papel da escola e dos educadores, se inicia na própria comunidade, nas próprias relações e formas de comunicação e diálogo, impregnando o tecido social. O fundamento dessa participação cívica, como elemento dinamizador da formação educativa, constrói-se desde a comunidade ou sociedade democrática, que é uma comunidade/sociedade educada, consciente das suas possibilidades e responsabilidades. Sabemos que devemos apresentar soluções aos problemas reais existentes, através de uma educação igualitária, que seja comum a todos (inclusão), em que as instituições educativas insistem na sua função educativa: na vertente ético-moral (ética mínima' (Cortina, 2000); na transversalidade do currículo escolar que contemple, pelo diálogo e/ou consenso, todas as relações sociais, na base da justiça, equidade e igualdade; na diversidade (cultural) de modo a abranger as necessidades especiais dos indivíduos, as culturas e o desenvolvimento e igualdade entre géneros (Tourrián, 2003: 127-134).

A escola e a sociedade proporcionam o 'encontro' de 'cidadão em projeto' (de vida e profissional). Ou seja, orientar os jovens para uma aprendizagem cívica e/ou para a cidadania, impregnando de valores e virtudes cívicas as ações e o clima educativo escolar, incluindo os aspetos de inclusão e normalização imigratória e cultural.

Neste sentido, a possibilidade escolar para uma multiculturalidade baseia-se:

\*-Numa dinâmica de representações que analise a 'imagenologia e semiótica intercultural', ou seja, a representação das identidades culturais, a racionalização das diferenças e a análise dos problemas comuns.

\*-Os mecanismos de categorização causadores das diferenças/semelhanças e que dependem do grau de descontextualização ou de desconhecimento com as identidades culturais, em que a pedagogia multicultural será ideal para o 'encontro' e contato entre as culturas e as pessoas (Benedicto & Morán, 2003).

\*-Processos de diferenciação categorial proveniente do contraste, que aumenta a assimilação ou a consciência de pertença ao grupo e que, conseqüentemente, reforça as semelhanças e a indiferença com os outros. Daí que os processos convencionais são ideais para esse conhecimento e flexibilidade grupal (Colom, 2002; Peña, 2000).

\*-A pedagogia multicultural assenta numa adequada formação da personalidade, desde o início da escolaridade obrigatória, de modo a conhecer o aluno as diferenças, o intercâmbio, a convivência e o contato pessoal (Kymlicka, 2002).

## 4-A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ATIVA, COMPLEXA E INTERCULTURAL NA BASE DAS VIRTUDES CÍVICAS

Urge conseguir uma democracia com um novo cenário social, que não sejam só direitos partilhados por todos os cidadãos (educação, saúde/segurança social, emprego, habitação, etc.), mas que promova um outro enfoque de convivência, onde o respeito e a solidariedade se ancorem na tolerância, solidariedade e contato com culturas plurais. Nesse sentido necessitamos uma educação orientada para a construção de uma identidade plural (coletiva, complexa) e cidadania intercultural (Bartolomé, 2004: 63-65; Camps, 2005: 45-61). A compreensão, a tolerância, o respeito e a solidariedade não podem ser incompatíveis com a neutralidade cultural e adaptação dos sujeitos. O emergir de um novo cenário de identidades plurais numa sociedade civil exige atitudes/virtudes cívicas (Rubio, Rosales & Toscano, 2003).

Uma das questões que une a conceção antropológica do ser humano como a necessidade de cidadania é o albergar sentimentos de pertença à comunidade e ter uma consciência de vínculo social. É óbvio que criamos a nossa identidade e formamo-nos como pessoa na relação com os outros. Esses laços relacionais, na imersão social, modificam-se com o tempo, para além de influir no que somos e no que podemos ser, mas constitui o processo de individualização da cultura ocidental, baseado na cooperação e solidariedade a caminho do bem-estar. Essa insistência na autonomia, como meta desejada para o ser humano, fez 'deslucrar' a compreensão de que o ideal é ser o mais independente possível, o não necessitar dos outros e não sentir-se afetado com o que passa à sua volta. No âmbito educativo devemos preocupar-nos que o indivíduo em formação perceba a necessidade de viver em sociedade, numa cultura de valores, de comportamentos, de pensamentos e conhecimentos que crie um sentimento de pertença. Paralelamente, com essa mentalidade aberta deve aprender do diferente, uma tolerância ativa, que incluía habilidades e virtudes cívicas. Ou seja, esse futuro cidadão desenvolverá modalidades de participação ativa na escola ('role-playing, estudo de casos, turbilhão de ideias, técnica de phillips 66, etc.).

Em síntese propomos uma educação cívica e social que renove uma nova civilidade, assente:

- \*-Numa educação para a democracia e/ou para a cidadania que, no dizer de Ph. Pettit (1999: 35-50) seja uma '*liberdade sem dominação, participativa, crítica e ativa*'.
- \*-Numa educação assente nos valores morais geradores de virtudes cívicas, de solidariedade, tolerância, sentido de responsabilidade e compromisso constante nas ações educativas (Kymlicka, 2002).
- \*-Uma educação para a moral da civilidade (europeia, mundial), que constitui o nexos de união social entre os seus componentes.
- \*-Uma educação que dê ênfase à coresponsabilidade, sabendo que a convivência ('viver com') é um dos valores essenciais para a concretização do projeto de vida.
- \*-Uma educação baseada na ação e na prática das virtudes cívicas ou para a cidadania e dos valores ético-morais (Carracedo, 2007: 67-81).
- \*-Uma educação que garanta o 'encontro' entre as pessoas e as culturas, na base da palavra/diálogo e do entendimento/compreensão (Benedicto & Morán, 2003: 75-86).
- \*-Uma educação integradora de dimensões formativas como a educação para o ambiente, o consumo, o património cultural e artístico, educação para a paz e solidariedade, educação para o desenvolvimento, sustentabilidade e empreendedorismo, uma educação social, uma educação para a saúde, etc. (Colom, 2002: 34-67)
- \*-Uma educação ancorada numa pedagogia da participação, da convivência comunicacional e relacional (Teodoro, 2003).

Na verdade, a educação cívica é a identidade, a pertença, o compromisso com os seus referentes mais significativos, numa construção individual e social, para a participação ativa na sociedade civil. Assim, enfatizamos o compromisso social da educação com a democracia: preparar (futuros) cidadãos para ação social inteligente, conformar as suas personalidades e caráter democrático. Ou seja, proporcionar uma educação para a cidadania na base dos valores e na procura de fundamento para esses valores. É à escola que lhe cabe mais esse papel de educar civicamente, de capacitar os alunos para o 'civismo', criando-lhes convicções na sua autonomia e autodeterminação pessoal, naquilo que J. Dewey designava por '*eficácia cívica*'. A aprendizagem cívica deve estar disponível para os nossos usos diários. A sociedade ou comunidade local deve gerar uma nova teoria



(educativa, social, política, cultural), dando prioridade à praxis da vida quotidiana da cidadania, à aplicação das virtudes cívicas e dos valores morais e às capacidades de participação em responsabilidade. Só assim podemos construir um país e uma Europa em que todos possam conviver em harmonia (Bartolomé, 2004: 70-76). Precisamos de educar para sermos cidadãos responsáveis e participativos na nossa sociedade livre e democrática. Caberá à escola com os seus programas/projetos e aos professores com capacidades de interpretação de realidades e contextos desenvolver atitudes e virtudes cívicas, educar para a (cultura) política (Santos, 2006) e para a democracia, criando espaços pedagógicos participativos e aquisição de capacidades para os alunos aprenderem de experiências enriquecedoras.

Pretendemos com a nossa reflexão contribuir para a promoção da aprendizagem cívica na criação de hábitos e virtudes cívicas (Camps, 2005), numa profunda conceção e sensibilidade que nos merece a convivência e as relações na sociedade civil (Starkie, 2006). Tudo o que ficou exposto 'deslumbra' uma pedagogia cívica ao serviço da cultura e das virtudes cívicas, do civismo e da cultura política, desenvolvendo competências para o exercício da cidadania. Cabe à escola formar para essa finalidade (Bolívar, 2007).

## BIBLIOGRAFIA

- Bartolomé, M. (2004). 'Identidad y ciudadanía'. *Bordón*, 56 (1), 65-80
- Benedicto, J. & Morán, M.<sup>a</sup> L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, Vol. 59 (2-3), 353-373
- Borja, J.; Dourthe, G. & Peugeot, V. (2001). *La Ciudadanía Europea*. Barcelona: Península.
- Camps, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa.Calpe
- Carracedo, J. Rubio (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta
- Cerezo, P. (ed.) (2005). *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Colom, A.J. (2002). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro
- Colom, A.J. & Verdura, Juan C. Rincón (2007). *Educación, República y Nueva Ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, p. 13-30
- Giroux, H.A. (2003). *Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós
- Jares, J. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid: Popular
- Klein, N. (2002). *Vallas y ventanas. Despachos desde las trincheras del debate sobre la globalización*. Barcelona: Paidós
- Kymlicka, W. (2002). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: Problemas y propuestas*. Valladolid: Univ. de Valladolid
- Pettit, Ph. (1999). *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós
- Rausell, C. & Rausell P. (2002). *Democracia, información y mercado*. Madrid: Tecnos
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. México: FCE
- Rubio, J.; Rosales, J.M. & Toscano, M. (2003). *Educar para la Ciudadanía*. Málaga: Univ. de Málaga

- Santos, B. de S. (2006). *A Gramática do tempo. Por uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento
- Starkie, E.G. (2006). El papel de la política educativa europea en la formación de los ciudadanos europeos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 28 (2), p. 105-118.
- Taylor, Ch. (2003). *El multiculturalismo y 'la política del reconocimiento'*. Madrid: FCE
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Toffler, A. & Toffler, H. (2000). *La creación de una nueva civilización. La política de la tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés
- Touriñán, J.M. (2003). 'Sociedad civil y educación de la conciencia moral'. *Teoría de la Educación – Revista Interuniversitaria* (Salamanca), Vol. 15, p. 123-234

# O ENSINO PROFISSIONAL: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL

Marília Santos<sup>1</sup>, Darlinda Moreira<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal, marilia.santos@sapo.p <sup>2</sup> CEMRI, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal, darlinda.moreira@uab.pt

## Resumo

O ensino profissional assume, presentemente, um papel cada vez mais preponderante na formação e escolarização dos jovens que escolhem esta via de ensino. Com um crescimento constante que se acentuou desde 2005, quando esta oferta foi alargada às escolas públicas, regista-se atualmente um número de cerca de 118 mil jovens a frequentar esta modalidade de formação, que, apesar do crescimento e do reconhecimento em termos escolares, é ainda socialmente estigmatizada e associada a percursos de insucesso escolar. Deste modo, ao ser o ensino profissional uma opção para o cumprimento da escolaridade obrigatória de 18 anos e, simultaneamente, uma formação com perspetivas de empregabilidade, é pertinente dar a voz aos alunos sobre o curso que frequentam para confirmar ou contestar esta imagem associada aos cursos profissionais.

Começamos por expor um breve historial que conduziu ao panorama atual do ensino profissional e, de seguida, apresentar os resultados de um estudo de caso realizado numa escola profissional, localizada no distrito de Lisboa. Considerando que o objetivo era investigar as perspetivas dos alunos de uma escola profissional em particular, de modo a aplicar o conhecimento produzido para a melhoria dos cursos e da escola, para além de apresentar o perfil socioeducativo e escolar dos alunos, serão apresentados os resultados relativamente a motivações e expectativas para a frequência de um curso profissional, aspetos valorizados tanto ao nível da frequência do curso como do contexto de trabalho e projetos profissionais dos alunos.

Palavras-chave: ensino profissional, alunos, perfil, motivações, expectativas

## Abstract

Professional education is assuming an increasingly important role in the formation and education of young people. With a steady growth that has accelerated since 2005, when this offer was extended to public schools, nowadays there is about 118,000 young people attending this mode of education, which, despite growth and recognition it is still socially stigmatized and associated with school failure. Thus, when professional education is an option for the fulfillment of the 18 years of mandatory education and simultaneously an educational trajectory with employment prospects, it is pertinent to give voice to the students that are attending a professional program of education to confirm or disprove the above-mentioned images associated with professional education programs.

We begin by exposing a brief history that led to the current panorama of professional education and then present the results of a case study conducted in a professional education program located in a school in the Lisbon area. Whereas the objective was to investigate the prospects of students in this particular school in order to apply the knowledge produced to improve the courses and the school, it is also important to present the socio-educational and academic profile of students, the motivations and expectations for the frequency of a professional program, and the valued aspects both at the course's frequency level and the work environment and professional projects.

Keywords: vocational education, students, profile, motivations, expectations

## 1 INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, o ensino profissional assume um papel cada vez mais preponderante na formação e escolarização dos jovens. Desde 2001 que o crescimento tem sido constante e acentuou-se desde 2005, quando a oferta de cursos profissionais foi generalizada às escolas públicas. Esta foi a

estratégia adotada pelo governo português para combater as taxas baixíssimas de conclusão do ensino secundário em Portugal, quando comparadas com os outros países da OCDE.

Assim, depois de um quarto de século a contribuir para a qualificação dos jovens portugueses, devemos compreender o ponto de vista dos alunos sobre um sistema de ensino que foi crescendo lentamente em Portugal, apesar de ainda ser socialmente estigmatizado. Com efeito, Duarte (2012, p.12) refere vários estudos sobre o ensino profissional em que este é associado “a um ensino de segunda escolha e frequentado, de uma maneira geral, por um perfil de alunos cujos trajetos e percursos escolares são, sobretudo, pautados por insucesso, tendo estes estudantes origens socioeconómicas também mais desfavoráveis.”.

Ao ser o ensino profissional cada vez mais uma opção para se cumprir a escolaridade obrigatória de 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) e frequentar uma formação com perspetivas de empregabilidade, cremos ser pertinente dar a voz aos alunos desta modalidade de ensino para saber o que pensam da escola profissional e do curso que frequentam. A presente comunicação apresenta resultados preliminares de um estudo mais amplo que tem como objetivos: i) Conhecer as motivações e expectativas dos alunos para a frequência de um curso profissional; ii) Identificar os aspetos valorizados pelo aluno na frequência de um curso profissional e pretende contribuir para responder às seguintes questões de investigação:

- a) Quais são as motivações e expectativas dos alunos para a frequência de um curso profissional?
- b) Quais são os aspetos valorizados pelo aluno na frequência de um curso profissional?

## 2 BREVE HISTORIAL DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Em 1986, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e a Lei de Bases do Sistema Educativo abrem portas para a criação das escolas profissionais no âmbito do ensino não superior com a publicação do Decreto-Lei nº 26/89, numa “iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho (embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação)” (Azevedo, 2010, p. 25). Perante a falta de quadros técnicos intermédios, ou o Estado assumia sozinho a responsabilidade de formação desses técnicos “ou partilhava essa tarefa com a Sociedade Civil – optou pela segunda: criar condições para um empenhamento da sociedade civil na realização desse objetivo de natureza social e económica” (Marques, 1993, p. 13). Deste modo, o próprio DL que as cria assume claramente que as escolas profissionais serão de cariz essencialmente privado como resultado de contratos-programa estabelecidos entre o Estado e promotores locais privados ou públicos, como por exemplo, autarquias, associações ou empresas, entre outros, que assumiriam a responsabilidade da criação de novas escolas. Vários autores (Marques, 1993; Grácio, 1998; Azevedo, 2009, 2010) consideram esta opção como sendo inovadora no panorama educativo nacional da época, visto que nasceram como resultado das necessidades que cada promotor identificava em cada local ou região e não da decisão unilateral e central do Ministério da Educação, apesar do Estado assumir um papel regulador que, para tal, criou em 1988 o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) que iria orientar e coordenar a criação das escolas.

Como afirma Azevedo (2009)

*Efetivamente, a adesão da sociedade portuguesa, inesperadamente convocada para a participação numa nova oferta pública de ensino de nível secundário, foi entusiasta, forte e persistente. Só assim se explica o crescimento rápido destas escolas nos três primeiros anos (que passaram de 0 a 168, nos quatro primeiros anos)”. (p. 18)*

Segundo o mesmo autor e Marques (1993), as autarquias, juntamente com empresas ou associações empresariais, foram os atores sociais mais dinâmicos neste processo, visto que foram as que conseguiram agregar a si um conjunto variado de parceiros com o objetivo de promover o desenvolvimento educativo, social e económico da população que serve. De acordo com Roberto Carneiro que prefaciou Marques (1993), “a implantação das escolas profissionais em Portugal representou uma das mais profundas, vastas, significativas e promissoras inovações no panorama educativo português” (p. 11). Azevedo (2010) considera que, para além de inovadoras, as escolas profissionais são um caso de sucesso no atual sistema de ensino, baseando-se em cinco pilares:

1. *A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia:* a pequena dimensão das escolas permite um acompanhamento mais próximo dos alunos, potenciando a diferenciação pedagógica das aprendizagens.
2. *O modelo pedagógico:* a opção por um modelo modular de organização e avaliação mais adaptado ao ritmo dos alunos possibilita uma progressão contínua ao longo dos três anos;
3. *A ligação à comunidade local:* a criação destas escolas de iniciativa local e comunitária facilita a integração dos alunos na sociedade civil e empresarial ao abrir a portas para estágios, visitas de estudo ou elaboração do projeto da Prova de Aptidão Profissional;
4. *O regime de administração e gestão:* estas escolas têm mais autonomia pedagógica administrativa e financeira do que as escolas secundárias públicas, mas também têm uma maior responsabilização e uma exigência contínua em termos de prestação de contas, sendo regularmente auditadas;
5. *O regime de certificação:* o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere uma equivalência ao nível secundário e uma qualificação profissional para entrar no mercado de trabalho, mas se o aluno pretender pode candidatar-se a prosseguir os seus estudos no ensino superior, tendo de realizar os exames nacionais requeridos.

### 3 O ALUNO DO ENSINO PROFISSIONAL

Segundo dados do PORDATA, no ano letivo 2007/08, existiam 236 escolas profissionais, sendo somente 31 públicas. Em 2014, contamos com cerca de 118 mil jovens a frequentar o ensino profissional tanto em escolas secundárias, como em escolas profissionais, ou seja, um número quatro vezes superior numa década. O alargamento do ensino profissional está bem patente na figura 1, sendo notório o crescimento acentuado a partir de 2008 nos alunos matriculados no ensino profissional.

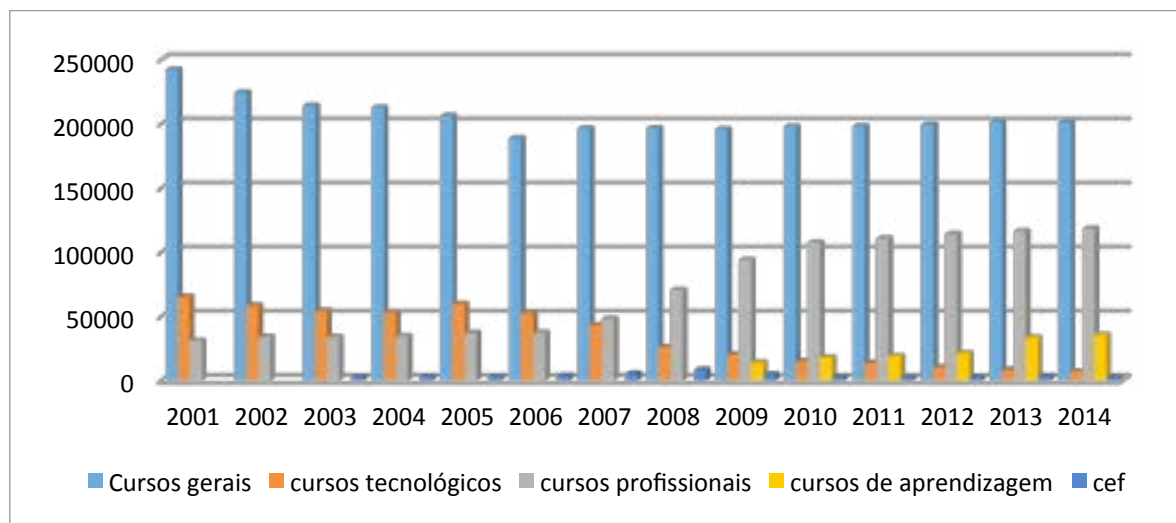


Fig. 1. Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, em Portugal (01-14)

Contudo para Seabra (2009), citado por Duarte (2012)

*a introdução de cursos profissionais nas escolas públicas parece ser uma medida de política que mais do que responder à questão da igualdade de oportunidades – disponibilizar o acesso à escolarização a um conjunto amplo de alunos, não considerando, no entanto, as suas diferenças – tende a deslocalizar a preocupação política para a questão da equidade, isto é, a disponibilizar diferentes alternativas e estratégias (meios) para que todos possam atingir os mesmos fins (sucesso escolar). (p. 12)*

Mas, será que este alargamento contribuiu e contribui para a valorização do ensino profissional? De acordo com o ponto de vista de Azevedo (2010) a escola secundária pública está “ a criar “caixotes do lixo” para onde empurra os adolescentes e jovens com maiores dificuldades de aproveitamento escolar até ao 9º ano. Aquilo a que chamamos ensino profissional em Portugal não é isto (...). Era

possível e fácil ter sido percorrido outro caminho. Este está a gerar a descredibilização do ensino profissional, mais do que a sua credibilização como percurso escolar de qualidade para qualquer jovem. E isso é grave, muito grave, porque corremos o risco de estarmos a andar para trás” (p. 5).

O facto é que os estudos de Martins, Pardal e Dias (2005) e de Duarte (2012) confirmam esta conclusão, visto que “existe, ainda, uma tendência para os alunos dos cursos profissionais estarem associados a percursos escolares mais sinuosos, pautados por algum insucesso escolar, consubstanciado em episódios de reprovações até ao 9.º ano de escolaridade” (p. 17). Mesmo assim, de acordo com esta autora, cerca de 30% dos alunos que frequentam um curso profissional nunca reprovaram. Todavia, na nossa opinião, é uma percentagem demasiado baixa, já que reforça o estigma associado a um percurso de segunda escolha. Por outro lado, de acordo com Duarte (2012) “vários estudos têm apresentado a existência de um perfil de alunos do ensino técnico-profissional de baixos recursos escolares e sociais, o que tem reforçado o preconceito social associado aos cursos profissionais.” (p. 3)

Segundo o ponto de vista de Paixão (2013) “os cursos profissionais e vocacionais devem ser apresentados com valor próprio e não como vias de segundo plano ou de recurso alternativas às vias de formação mais tradicionais quando os seus resultados não permitem que por elas se continue a enveredar, devendo, igualmente, estas últimas não aparecer como vias privilegiadas de acesso ao ensino superior” (p. 118).

Por outro lado, Madeira (2006) refere que “o ensino técnico e profissional pode constituir uma contribuição para as respostas aos problemas que subsistem: o abandono e o insucesso escolares, a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, os desajustamentos entre a habilitação académica e a atividade profissional.” (p. 122-123) No seu estudo, apesar de verificar no seu estudo que a maioria dos jovens opta por um curso profissional para “adquirir uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, considerando que esta seria a via que mais rapidamente concretizaria essa aspiração” (p. 140), salienta que muitos jovens encontram no ensino profissional uma forma de se reconciliar com a escola, levando alguns deles a pensar em prosseguir estudos para o ensino superior em vez de entrar na vida ativa.

### **3.1 As motivações e expectativas dos alunos do ensino profissional**

No que diz respeito às motivações e expectativas dos jovens que frequentam o ensino profissional, diversos estudos efetuados (Alves, Almeida, Fontoura, & Alves, 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014) chegam às mesmas conclusões. Por norma, o que leva um jovem a inscrever-se num curso profissional é o facto de considerar que facilita a sua entrada no mercado de trabalho, considerando que esta modalidade de formação o prepara adequadamente para a sua vida profissional. Pacheco (2014) salienta, também, que os formandos reconhecem a “importância na obtenção de uma maior certificação e qualificação face às crescentes mutações do mercado de trabalho” (p. 117), valorizando, assim, a qualificação obtida.

Contudo, Frazão (2005) questiona-se se esta não será para os jovens uma forma mais fácil de concluir o ensino secundário, visto que no seu estudo verificou que a terceira razão para optar pelo ensino profissional devia-se ao facto de não gostarem das matérias dos cursos gerais. No entanto, “através de contactos informais posteriores com os inquiridos, foi perceptível que os alunos desejavam inserir-se rapidamente no mundo do trabalho” (p. 105). Da mesma forma, Mendes (2009) conclui que obter “de forma mais fácil o ensino secundário”, não é “um objetivo prioritário, uma vez que centraram as suas escolhas no que lhes permitira as aprendizagens para a entrada na vida ativa” (p. 28).

Apesar de vivermos numa época onde a instabilidade e a precariedade predominam no mercado de trabalho, verificamos que os jovens procuram, através da qualificação profissional e escolar que o ensino profissional permite, atenuar essas alterações recentes, sendo que “a escola surge como um trampolim para o ingresso no mercado de trabalho, e não como meio para a aquisição de saberes” (Neves, 2012, p. 21).

## **4 METODOLOGIA**

O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que se baseia em trabalho de campo ou em análise de documentos. Assim, não se pretende alterar uma situação, “mas compreendê-la tal como ela é” (Ponte, 2006, p. 8) e interpretá-la. O investigador deve refletir e ser perspicaz na sua

análise, ter em consideração todos os seus aspetos e o seu contexto real, procurando não se tornar meramente descritivo para não tornar a investigação sem valor, não acrescentando nada de novo a estudos de caso do mesmo contexto. Por outro lado, é essencial um bom enquadramento teórico que suporte as questões formuladas, oriente o trabalho, as interpretações e as questões para investigações futuras. Os estudos de caso utilizam-se para “compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas, ou ainda para formular novas teorias.” (Ponte, 2006, p. 17)

Apesar da maioria dos estudos de caso ter com base a investigação qualitativa nem sempre se recorre exclusivamente a esta. Sendo que a nossa investigação será de um estudo de caso de natureza quantitativa, visto que pretendemos investigar as perspetivas dos alunos de uma escola profissional em particular, não tendo pretensão a generalização dos resultados, mas antes refletir em profundidade sobre a perspetiva dos alunos do curso profissional sobre a formação que frequentam.

Na definição da metodologia, optámos pelo inquérito por questionário para a recolha de dados. Antes de decidir se elaborávamos um questionário nosso ou adaptávamos um já existente, pesquisámos diversos estudos semelhantes (Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014). Finalmente, optámos por adaptar um inquérito usado anteriormente num outro estudo similar (Mendes, 2009), ao qual fizemos alterações para se adequar aos nossos objetivos.

Posteriormente, como sugerem Hill & Hill (2009), efetuámos um estudo preliminar para verificar a relevância, clareza e compreensão das perguntas aplicadas a um Universo novo. Contudo, antes, solicitámos a ajuda de duas professoras da componente técnica dos cursos profissionais, visto que conhecem bem a população-alvo, para darem a sua opinião sobre a relevância das perguntas e se tinham alguma sugestão de alteração. Sugeriram algumas mudanças que acrescentámos ao nosso instrumento. Seguidamente, foi igualmente realizado um pré-teste a quatro alunos com características similares às da população-alvo, ao qual foi acrescentado uma parte para que pudessem manifestar alguma dificuldade para responder às perguntas ou para acrescentar mais alguma questão. Os resultados foram analisados e introduzidas algumas alterações de acordo com as sugestões dos participantes.

Para responder aos questionários, enquanto amostra representativa desse universo, seleccionámos os alunos finalistas dos quatro cursos profissionais para que tenhamos a perspetiva daqueles que já conhecem a formação profissional, frequentaram estágios, estão quase a concluir o curso e a perspetivar o futuro profissional. Assim, o questionário foi aplicado a 66 alunos, sendo 34 do curso de Produção Agrária nas suas duas variantes, 17 do curso de Turismo Ambiental e Rural e 15 do curso de Recursos Florestais e Ambientais.

O contexto da investigação é uma escola profissional localizada no distrito de Lisboa. Segundo o projeto educativo desse estabelecimento de ensino, este foi fundado em 1989, segundo a legislação em vigor para a criação das escolas profissionais: o Decreto-lei nº 26/1989, de 21 de janeiro. É uma instituição privada sem fins lucrativos, propriedade de uma associação que junta organismos públicos e privados.

## 5 RESULTADOS

De seguida, são apresentados os resultados do estudo realizado junto de jovens que frequentam uma escola profissional na região de Lisboa. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, ao qual responderam um total de 66 jovens, maioritariamente do género masculino (61%) (Fig.2).

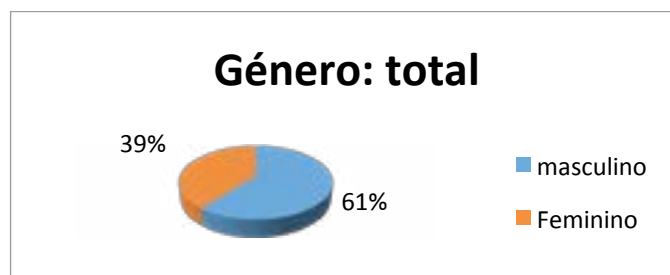


Fig. 2. Distribuição dos inquiridos por género

Os 66 inquiridos encontram-se distribuídos por 4 turmas, sendo as seguintes áreas de formação: Turmas A e B: Produção Agrária; Turma C: Turismo Ambiental e Rural; e Turma D: Recursos Florestais e Ambientais. A apresenta-se, na figura 3, a distribuição segundo o género pelas áreas de formação. Como se pode verificar as raparigas estão maioritariamente na área de formação de Turismo Ambiental e Rural e os rapazes na área de formação de Produção Agrária e Recursos Florestais e Ambientais.

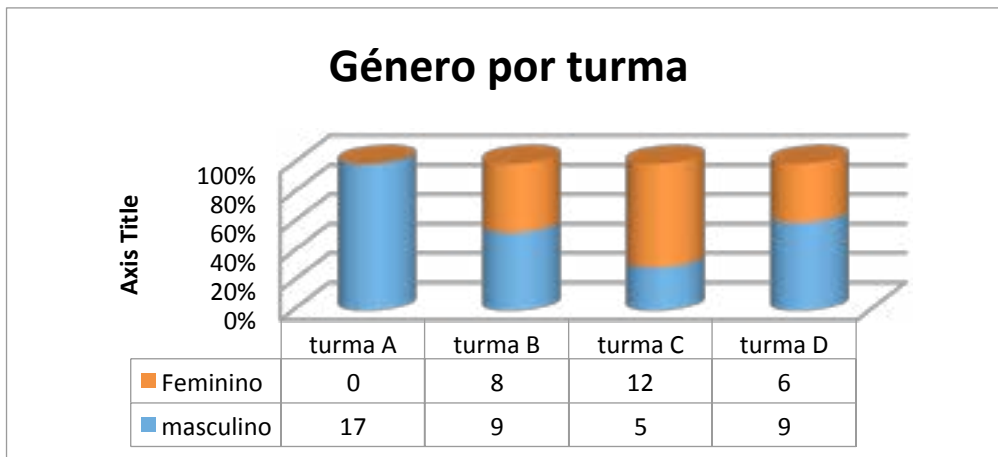


Fig. 3. Distribuição do género pelas áreas de formação

Como se pode analisar na fig. 4, trata-se de uma população com idades inferiores a 25 anos, onde 75% dos jovens têm menos de 20 anos e apenas 1% tem 24 anos.

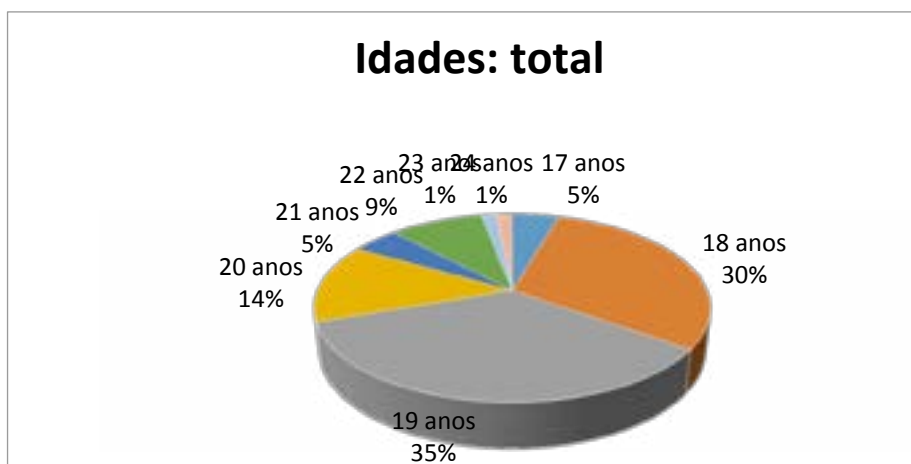


Fig.4. Distribuição das idades no total dos jovens adultos

No que diz respeito ao percurso escolar destes jovens, 76% já reprovou, pelo menos, uma vez, nomeadamente no 7º ano de escolaridade. Apenas 24% apresenta um percurso regular, confirmando-se, neste caso, os resultados dos estudos de Alves, Almeida, Fontoura e Alves (2001), Frazão (2005), Martins, Pardal e Dias (2005), Duarte (2012) e Neves (2012).

Em relação às razões pelas quais o jovem escolhe um curso profissional no momento de decidir a via a seguir para completar a escolaridade, como se verifica na figura 5, os três principais motivos estão todos relacionados com no mundo do trabalho: 21% considera que fica mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho, seguindo-se o gosto pela área profissional do curso e a aprendizagem de uma profissão. Sendo que, valorizam igualmente a componente prática do cursos.



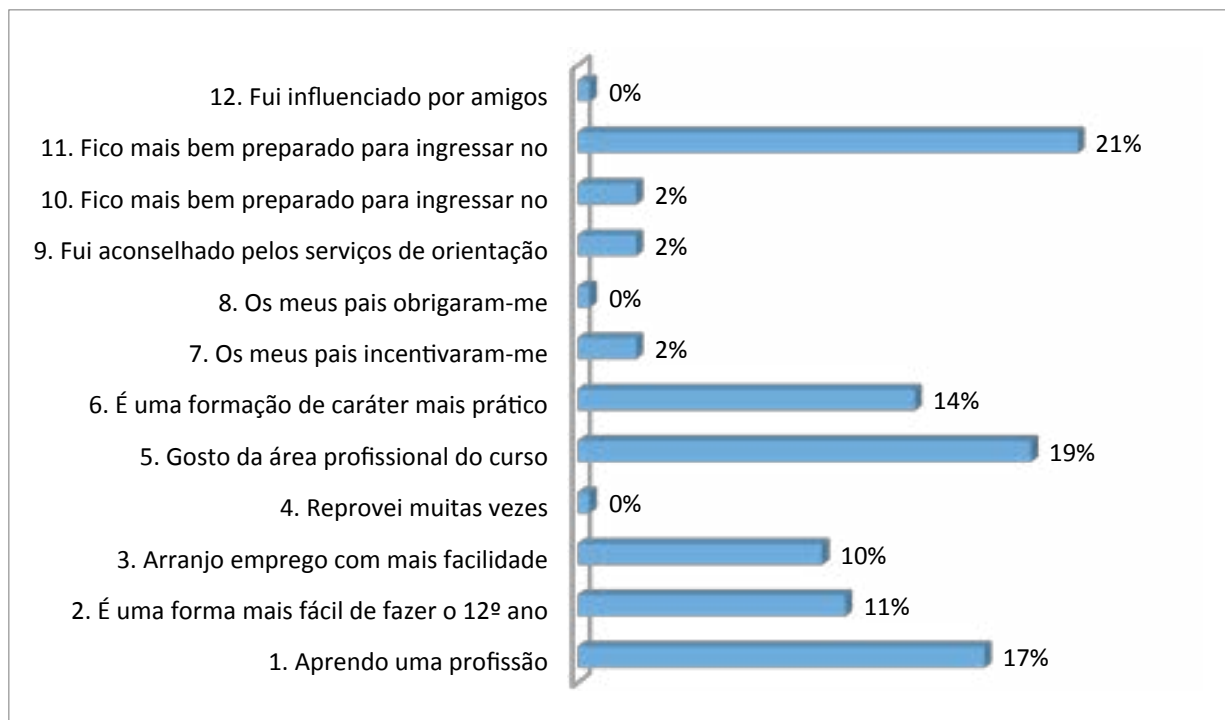


Fig. 5. Principais razões para optar por curso profissional

Quando questionados sobre as suas expectativas no momento da entrada no ensino profissional, uma larga maioria dos alunos (78%) tinha-as elevadas ou muito elevadas.

Tabela 1. Expectativas iniciais

Expectativas iniciais	turma A	turma B	turma C	turma D	TOTAL	
1. Não tinha	2	0	3	2	7	11%
2. Pouco elevadas	0	3	2	3	8	12%
3. Elevadas	15	7	11	7	40	61%
4. Muito elevadas	0	7	1	3	11	17%
Totais	17	17	17	15	66	

Sendo que, no final da sua formação, 82% responde que o curso correspondeu alguma coisa ou muito às suas expectativas iniciais.

Tabela 2. Correspondência às expectativas

Correspondência às expectativas	turma A	turma B	turma C	turma D	TOTAL	
1. Muito	7	6	11	1	25	38%
2. Alguma coisa	9	6	6	8	29	44%
3. Pouco	1	5	0	4	10	15%
4. Nada	0	0	0	2	2	3%
totais	17	17	17	15	66	

À pergunta sobre a importância que o jovem atribui ao estágio, isto é, a formação em contexto de trabalho, as respostas são claras, sendo que a quase totalidade refere que o estágio, obrigatório em todos os cursos profissionais, é muito importante. (Fig. 6)

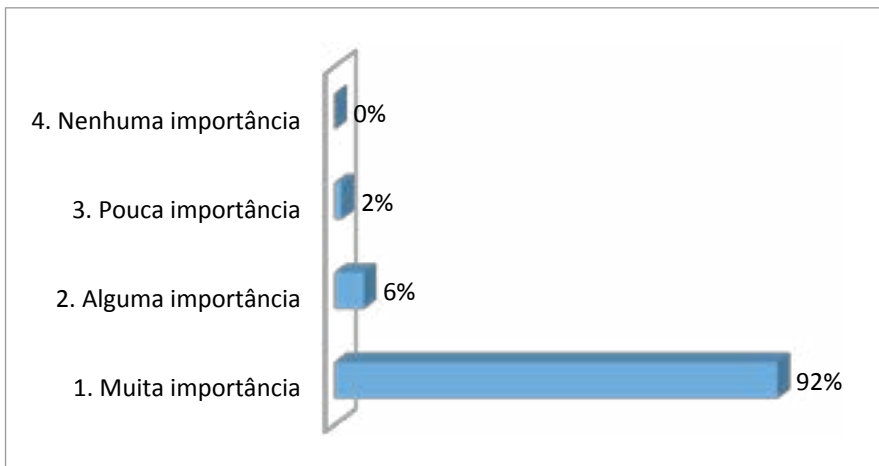


Fig. 6. Importância que atribui ao estágio

Ainda relacionado com estágio, todos concluem que aprenderam algo, sendo o mais importante a aquisição de novos conhecimentos. (Fig. 7)

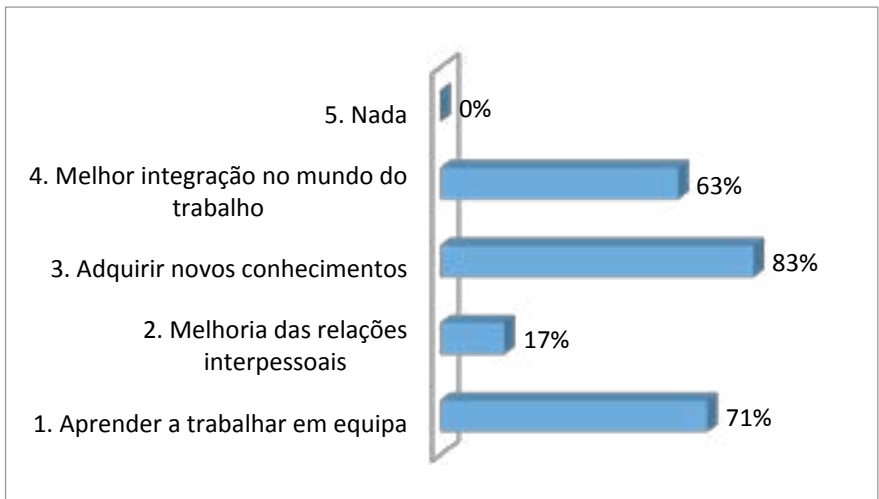


Fig. 7. O que adquiriu com o estágio

Correspondendo às motivações iniciais, praticamente metade dos jovens inquirido pretende encontrar um emprego dentro da sua área de formação, seguindo-se por 17% daqueles que tenciona prosseguir para o ensino superior e trabalhar em simultâneo. (Fig. 8)

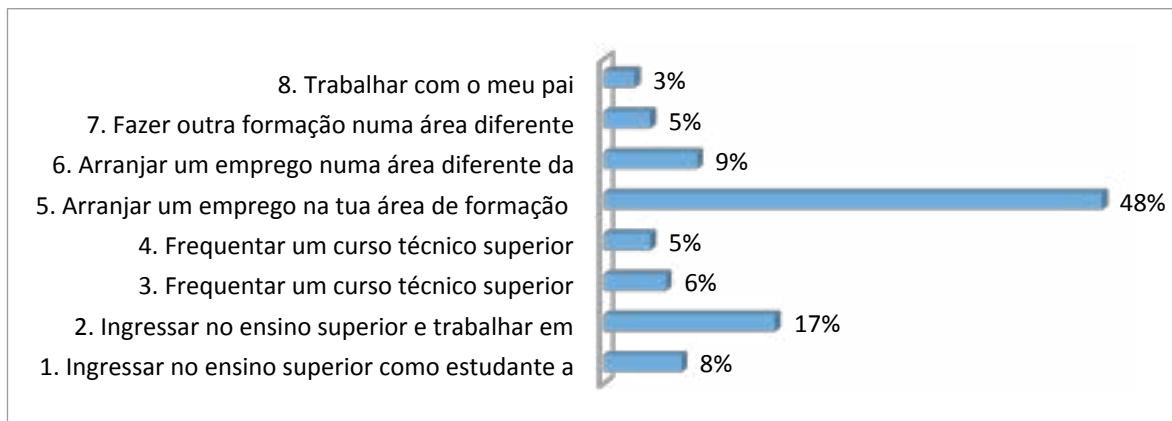


Fig. 8. Perspetivas após a conclusão do curso profissional

Por outro lado, tendo em conta que a maioria dos alunos passou por, pelo menos, um momento de reprovação, apresentando como uma das razões para tal, o facto de não gostar de andar na escola,

consideramos relevante o facto de os próprios alunos acharem que têm uma boa relação com os professores, como se evidencia na figura 9.

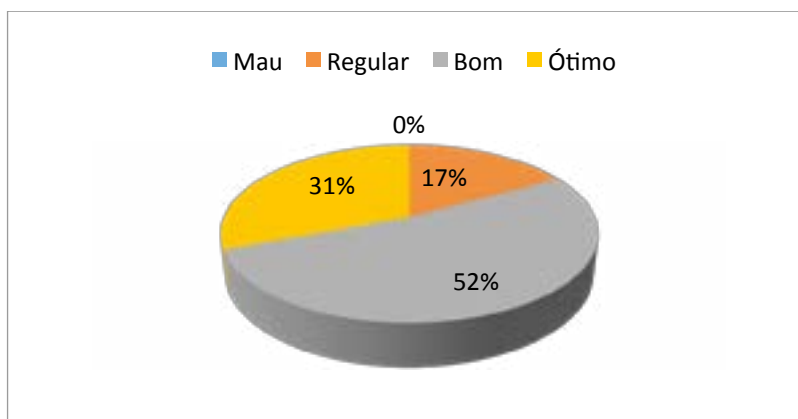


Fig. 9. Relação com os professores

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos do estudo realizado eram maioritariamente do sexo masculino (61%) e, apesar de reprovações anteriores, 65% tinham entre 18 e 19 anos de idade, aproximando-se das idades expectáveis para a conclusão do ensino secundário.

O curso não só correspondeu às expectativas dos alunos como até as superou como mostram os dados apresentados nas tabelas 1 e 2, que revelam um aumento no que se refere às expectativas à entrada no curso (78%) e no seu cumprimento na conclusão do curso (82%)

Outro aspeto que destacamos é a boa relação com os professores, sobretudo se tivermos em conta o percurso escolar anterior dos alunos marcado, na sua grande maioria, por situações de insucesso.

Ainda no quadro da relação de insucesso escolar anteriormente referida, é interessante verificar que cerca de um terço dos jovens pretendem continuar os estudos, trabalhando simultaneamente, ou não. Ou seja, a relação com a escola e com o estudo revigorou-se, incentivando a procura de novas aprendizagens o que mostra a apropriação de atitudes de aprendizagem ao longo da vida tão importante na sociedade atual do conhecimento. Não obstante, metade dos alunos pretende entrar no mercado de trabalho dentro da sua área de formação, correspondendo às suas motivações iniciais para a frequência do ensino profissional.

## REFERÊNCIAS

- Alves, N. (., Almeida, A. J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). *Educação e Formação: Análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Azevedo, J. (2009). Escolas Profissionais 1989-2009: As Oportunidades e os Riscos de uma Inovação Educacional que viajou da Margem para o Centro. *Propuesta Educativa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais*, pp. 12-49.
- Azevedo, J. (Jul/Ago/Set de 2010). *Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos*. Obtido de [www.fep.porto.ucp.pt](http://www.fep.porto.ucp.pt): [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/revista\\_formar\\_2010.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/revista_formar_2010.pdf)
- Duarte, A. (2012). *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. Lisboa: ISCTE.
- Frazão, L. (2005). *Da escola ao mundo do trabalho. Competências e inserção sócio-profissional*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Intituto Piaget.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 121-141.
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa.
- Martins, A. M., Pardal, L. A., & Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura. *Interacções*, pp. 77-97.
- Mendes, P. M. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Neves, P. P. (2012). *Ensino profissional: expectativas de carreira e projecto de vida*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Pacheco, T. B. (2014). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: contextos e decisões. Um estudo de caso*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Paixão, P. (2013). O papel da orientação na aprendizagem ao longo da vida. *Ensino Profissional* (pp. 107-134). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, pp. 105-132.
- PORDATA. (s.d.). Obtido de Dados obtidos em [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) a 02-07-2016

## LEGISLAÇÃO

Decreto-lei nº 26/89, de 21 de janeiro

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto

12

**GESTÃO ESCOLAR E  
MUNICIPALIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO**

# OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: IMPULSIONADORES DA MUDANÇA? ESTUDO EM DOIS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Ana Rita Correia <sup>1</sup>, Isolina Oliveira <sup>2</sup>

<sup>1</sup> LE@D, Universidade Aberta (PORTUGAL), [anarita.cor@gmail.com](mailto:anarita.cor@gmail.com)

<sup>2</sup> LE@D, Universidade Aberta (PORTUGAL), [Isolina.Oliveira@uab.pt](mailto:Isolina.Oliveira@uab.pt)

## Resumo

No contexto do estudo que estamos a desenvolver, situamos o conceito de mudança nas dinâmicas internas das escolas em que o trabalho colaborativo e a reflexividade abrem trilhos à constituição de comunidades profissionais de aprendizagem, cujo foco fundamental é a melhoria das aprendizagens dos alunos. Pretendemos, assim, estudar a atuação das lideranças intermédias, particularmente os coordenadores de departamento curricular, no fomento de práticas colaborativas e reflexivas indiciadoras da criação, desenvolvimento e/ou sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem.

Convocando para o enquadramento teórico dois conceitos básicos - comunidades profissionais de aprendizagem e lideranças - bem como a nossa experiência profissional, enveredámos por uma metodologia de investigação que tem um *design* de estudo de caso com abordagem mista, cujas técnicas de recolha de dados são a entrevista individual aos diretores dos dois agrupamentos em estudo, o *focus group* com os coordenadores de departamento curricular, a análise documental e o questionário aos docentes. Foram selecionados dois agrupamentos de escolas do distrito de Setúbal com uma dimensão e composição semelhantes, mas apresentando populações escolares com características sociais, económicas e culturais distintas.

Os resultados preliminares que apresentamos parecem permitir-nos inferir sobre a existência de alguns traços compatíveis com o conceito de comunidade profissional de aprendizagem tal como é definida na literatura e compreender modos de atuação das lideranças intermédias nesse processo, nos dois agrupamentos de escolas em estudo.

Palavras-chave: comunidades profissionais de aprendizagem, coordenadores de departamento curricular, lideranças intermédias, inovação, mudança.

## Abstract

In the context of the study we are doing, we place the concept of change in the internal dynamics of the schools, in which the collaborative work and the reflexivity open paths to the construction of the professional learning communities, whose main focus is the improvement of the learning of the students. Thus, we want to study the intermediate leadership, particularly the curricular heads of department, in the promotion of collaborative and reflexive work leading to the creation, development and sustainability of professional learning communities.

By enclosing two concepts in our theoretical frame - the learning professional communities and the leaderships - as well as our professional experience, we followed an investigation methodology which has a mixed approach, whose data collection technics are the individual interview to the school principals of the two school groupings studied, the *focus group* with the heads of curricular departments, the documental analyses and the teaches' questionnaire. Two groups of schools in Setúbal district were selected with a similar size and composition, but with distinct school populations as far as their social economic and cultural characteristics were concerned.

The preliminary results we present seem to allow us infer about the existence of some traces compatible to the professional learning communities such as defined in the literature and understand intermediate leadership performance ways in that process, in the two groupings of schools studied.

Key words: professional learning communities, head of curricular department, intermediate leaderships, innovation, change.

## 1 INTRODUÇÃO

Os discursos oficiais tendem a valorizar crescentemente o papel das lideranças intermédias nos processos de mudança e inovação associados à melhoria das escolas, facto que serviu de mote ao nosso estudo, que explora as funções das lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular, na promoção de práticas colaborativas e reflexivas indiciadoras da criação, desenvolvimento e/ou sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem, com vista à melhoria dos desempenhos dos alunos.

O interesse pelas comunidades profissionais de aprendizagem advém do facto de ser amplamente aceite que as oportunidades de desenvolvimento profissional do professor, naquele contexto, impulsionam a sua capacidade individual e coletiva, a melhoria da escola e padrões mais elevados de aprendizagem dos alunos (Vescio, Ross & Adams, 2008; Harris & Jones, 2010).

As comunidades profissionais de aprendizagem apresentam características profundamente inclusivas: a noção de "comunidade" apela ao potencial de um conjunto amplo de pessoas, dentro e fora da escola, para aumentar a aprendizagem e o desenvolvimento, por meio da identificação de estratégias e processos para implicar as comunidades e promover, em conjunto, a aprendizagem individual, coletiva e organizacional (Stoll & Louis, 2007). A investigação também sugere que, neste âmbito, a aprendizagem proporciona uma ampliação da prática dos professores e do repertório de respostas dos líderes para lidar com questões complexas (Bolam *et al.*, 2005). Em suma, as comunidades profissionais de aprendizagem, sendo consequência mas também geradoras de processos de mudança, podem representar um importante contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e das próprias organizações, tendo em vista os desempenhos dos alunos, daí que se preconize que constituam o campo de ação privilegiado das lideranças pedagógicas ditas intermédias, designadamente dos coordenadores de departamento curricular, que selecionamos para objeto da nossa investigação.

Importa, então, conhecer um pouco do que vem sendo realizado sobre esta temática em contextos específicos, esperando-se, assim, que os resultados que daí advenham constituam informação válida sobre a aproximação das realidades estudadas face ao que a literatura define como comunidade profissional de aprendizagem e permitam a compreensão do modo como as lideranças intermédias (coordenadores de departamento curricular) atuam nesse âmbito.

## 2 COMUNIDADES PROFISSIONAIS DE APRENDIZAGEM: UM CONTEXTO DE TRABALHO PROMOTOR DA MUDANÇA

Atualmente, assiste-se a uma conjuntura desfavorável ao desenvolvimento sustentável da educação e à vivência de experiências de trabalho satisfatórias: a sociedade coloca amplas expectativas nas escolas, o que provoca o alargamento dos objetivos de ensino, os problemas familiares e sociais são transferidos para a escola e são impostas reformas e iniciativas numerosas e desconexas (Fullan, 2007). Em consequência deste diagnóstico, Hargreaves (2003) crê que o ato de ensinar se tornou mais complexo, o que terá de interferir com o modo de trabalhar dos docentes, implicando a sua tomada de decisão e a sua ação.

Para que os professores repensem a sua prática, são necessárias formas de desenvolvimento profissional que os envolvam na dupla capacidade de ensinar e aprender e uma nova visão do que os docentes devem aprender, quando e como (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Com a finalidade de apoiar esta mudança de paradigma, evoluiu um modelo - a comunidade profissional de aprendizagem, estrutura através da qual os professores, integrados num coletivo, buscam soluções para os seus alunos, pois as práticas geradas pelo trabalho conjunto fomentam a melhoria do profissionalismo e da eficácia dos professores e, previsivelmente, dos resultados dos alunos.

Na mesma linha, Fullan (2007) salienta a necessidade de levar a cabo formas de aprendizagem contextualizada, ou seja, no âmbito de determinada comunidade, escola e dirigidas a determinados alunos. Bolívar (2012) reforça esta ideia ao considerar que a mudança não pode estar desligada do contexto e das dinâmicas autónomas de cada escola: enquanto unidade de mudança, cabe-lhe implementar formas de trabalho em colaboração e oportunidades de desenvolvimento profissional e formação que possam induzir os professores a investigar a sua prática a partir de processos de autoavaliação e desenvolver uma liderança pedagógica transformacional e distribuída que articule as ações individuais num projeto coletivo de escola. Obviamente, as mudanças ao nível das práticas docentes pressupõem uma enorme reestruturação dos contextos organizacionais de trabalho dos professores, com uma forte aposta em tempos e espaços de formação, articulando as necessidades de desenvolvimento individual com interações significativas entre todos os atores.

Bolívar (2012) defende, ainda, que é a capacidade de mudança intrínseca a cada organização que garante a sustentabilidade das novas perspetivas e práticas, daí que os processos de mudança

tenham de implicar todos os intervenientes em dinâmicas de trabalho através do compromisso, criando a capacidade de a escola se desenvolver e autorrenovar, continuando a adaptar-se e a melhorar perante novos desafios.

A nova profissionalidade do professor exige, então, que os docentes fundamentem a sua prática na pesquisa, na experiência, na atualização, na autoavaliação e na revisão permanente da sua aprendizagem profissional, através da “consulta de evidências da investigação educacional e a sua aplicação crítica, de modo a que a prática possa estar sempre informada por elas, [e da] realização da investigação-ação” (Hargreaves, 2003, p. 47). O mesmo autor considera ainda que

as comunidades de aprendizagem profissional nas escolas potenciam três componentes essenciais: trabalho em cooperação e discussão entre os profissionais da escola; uma atenção especial e consistente ao ensino e à aprendizagem no seio desse trabalho em colaboração; e a recolha de avaliações e outros dados para investigar e avaliar a progressão e os problemas ao longo do tempo. (p. 25)

Estas comunidades são geradoras de novos conhecimentos e práticas, elementos indispensáveis à inovação e melhoria, implicando um espírito coletivo, apelando à reflexividade, à partilha das aprendizagens, das experiências e obstáculos, avaliando conquistas e objetivos. Para além disso, é preconizada a participação em comunidades alargadas, ou seja, em redes de aprendizagem profissional face a face e virtuais (Bolívar 2012; Fullan, 2007; Hargreaves, 2003).

### 3 A LIDERANÇA NAS COMUNIDADES PROFISSIONAIS DE APRENDIZAGEM: A LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

No quadro das exigências de mudança feitas à escola e concretizáveis através das comunidades profissionais de aprendizagem, as lideranças assumem um papel de importância primordial. Este facto é reconhecido por Pont, Nusche e Moorman (2008), que acrescentam que as lideranças têm um papel de relevo na melhoria dos resultados escolares através da influência das motivações e capacidades dos professores, do clima de escola e do ambiente, se lhes for conferida autonomia para tomarem decisões importantes.

É vastamente aceite que a liderança, numa comunidade profissional de aprendizagem, não pode cingir-se a um indivíduo ou a um grupo restrito, dada a natureza complexa do trabalho e a reciprocidade das ações necessárias ao cumprimento das responsabilidades. Na perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001), os líderes de topo não centram todo o conhecimento nem o poder de decisão; ao contrário, devem assumir uma postura de colaboração e de recetividade, não impondo a sua visão, uma vez que a definição da missão e dos objetivos da escola deve ser realizada coletivamente. Também Fullan (2007) destaca que, no processo de mudança das escolas, os líderes não podem ser encarados como alguém no topo da hierarquia da organização; ao invés, devem ser profissionais que se encontram entre os professores, empenhados na resolução dos problemas e na construção da capacitação da escola que a sociedade do conhecimento impõe. Por esse motivo, Pont *et al.* (2008) consideram: “*School leadership responsibilities should be defined through an understanding of the practices*” (p.18), o que indicia que os membros de uma comunidade profissional de aprendizagem assumem a liderança através de tomadas de decisão partilhadas, adotando um novo profissionalismo na ação e na interação com os pares, no âmbito de um trabalho baseado na investigação e no conhecimento dos contextos (Bolívar, 2012).

Na visão de Bolam *et al.* (2005), uma das atribuições básicas do diretor e do “*senior staff*” (que equiparamos aos líderes intermédios - coordenadores de departamento, de ciclo e de projetos -, em Portugal) é criar uma cultura de aprendizagem, uma vez que ela interfere na abertura à mudança. Afirmam que a natureza e a qualidade das lideranças influenciam o cariz da cultura de escola e defendem a perspetiva de que a tarefa central das lideranças educacionais é criar e sustentar a aprendizagem eficaz tanto nos alunos como nos adultos. Preocupando-se em facilitar o crescimento de uma comunidade, é essencial que se foquem na promoção da aprendizagem profissional incorporada na prática como processo fundamental para a mudança.

Leithwood, Patten e Jantzi (2010) descrevem a liderança educacional como “*a set of practices distributed among staff rather than enacted only by those in formal leadership roles*” (p. 683). Neste sentido, o desenvolvimento de uma forte liderança dos professores parece estar condicionado positivamente por três fatores que caracterizam as comunidades profissionais de aprendizagem: (i) bastas oportunidades para tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem através do trabalho colaborativo, com tempo para encontros de grupo de ano/nível/disciplina, em que se reflete sobre o trabalho realizado pelos alunos e se discutem formas de reforçar a instrução; (ii) envolvimento em diversas formas de investigação-ação, usando os resultados das avaliações dos alunos com o objetivo de comparar diferentes estratégias e ambientes de ensino, de modo a selecionar os mais



eficazes, criando ciclos de melhoria contínua; (iii) desenvolvimento de estruturas de liderança interna, tais como o ensino em equipa (*team teaching*), orientação de novos professores (*mentoring*) e planificação de aulas em colaboração, apoiando-se para a melhoria do desempenho dos alunos (Chrisman, 2005).

Estes líderes dos professores possuem uma visão panorâmica da escola e focam-se na forma como podem ajudar a melhorar aspetos que resultem num melhor desempenho dos alunos. Vários autores, entre os quais Leithwood, Patten e Jantzi (2010), consideram que a sua influência e ação é o meio mais eficaz na disseminação do conhecimento sobre ensinar e aprender, dando aso à formação de um saber coletivo com efeitos nos resultados dos alunos e reconhecem o poder das atividades de liderança de professores na melhoria dos desempenhos dos alunos, por meio do desenvolvimento de abordagens colaborativas e de investigação para o desenvolvimento profissional.

Congruentemente com o exposto e em jeito de síntese, Murphy (2005) demonstra a interdependência da profissionalização do ensino, do fortalecimento da organização escolar e da promoção da melhoria da sala de aula e da escola, surgindo transversalmente a liderança dos professores. Observa que, quando os professores aumentam o seu profissionalismo através de atividades desenhadas para o reforço da sua liderança, é expectável que se amplie a sua eficácia e melhorem os resultados dos seus alunos. A capacitação dos professores para se tornarem líderes está diretamente relacionada com o seu profissionalismo e com a melhoria do ensino e da aprendizagem e da escola no geral, o que, por seu turno, é fruto do bom funcionamento de comunidades profissionais de aprendizagem.

#### 4 METODOLOGIA

Os objetivos que orientam o nosso estudo que se reflete neste trabalho prendem-se com a identificação das perceções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias em cada um dos agrupamentos; a análise do papel das lideranças intermédias na promoção e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores; a compreensão dos processos de atuação das lideranças intermédias em cada um dos referidos agrupamentos; e a caracterização das comunidades profissionais de aprendizagem nos agrupamentos em estudo.

A realização destes objetivos levou-nos a enveredar por um estudo misto com abordagem interpretativa, um estudo de caso múltiplo utilizando um *design* incorporado, no qual se associa uma recolha e análise de dados quantitativos a uma recolha e análise de dados predominantemente qualitativos, procedendo-se a uma interpretação conjunta (Creswell & Plano Clark, 2011). Tendo selecionado como participantes os líderes intermédios (coordenadores de departamento curricular) de dois agrupamentos de escolas, os respetivos diretores e professores, aplicámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada específica para diretores; *focus group* com guião semiestruturado específico para os coordenadores de departamento, em duas fases; questionário aos professores (com pré-teste); e grelha de análise dos projetos educativos, planos de melhoria e outros. Combinamos, assim, a análise de conteúdo descritiva e inferencial e a análise documental e em categorias com o tratamento estatístico de questionários: análise de relações entre variáveis, comparação de resultados. A elaboração do questionário, de cuja aplicação surgiram os resultados que aqui apresentamos, sustentou-se nos conceitos teóricos, nomeadamente o de comunidade profissional de aprendizagem, e nos normativos legislativos, em particular o que se prende com as funções do coordenador.

Os dois agrupamentos de escolas selecionados para a nossa investigação têm algumas características comuns, como a dimensão (número de discentes e de docentes) e a área geográfica (distrito de Setúbal), mas encontram-se inseridos em contextos socioculturais e económicos diferentes.

#### 5 RESULTADOS

Não sendo possível apresentar neste artigo a totalidade dos dados do questionário devido à sua extensão, optou-se pelas dimensões “Perfil e práticas do coordenador do departamento curricular” e “Modos de trabalhar no agrupamento”. Os dados referem-se às perceções dos docentes dos dois agrupamentos de escolas em estudo, que correspondem a 212 inquiridos; a taxa de retorno do questionário em cada agrupamento foi muito próxima, sendo superior a 85%.

Na primeira questão referente à primeira dimensão indicada anteriormente (“Perfil e práticas do coordenador do departamento curricular”), é solicitado aos inquiridos que, de entre catorze atributos, selecionem os cinco que consideram mais importantes e os ordenem (1 mais importante, 5 menos

importante). Os itens postos à consideração dos inquiridos são os que estão representados na Tabela 1.

**Tabela 1. Atributos do coordenador de departamento curricular**

- Capacidade de comunicação.	- Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento.
- Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	- Competência didática e pedagógica.
- Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	- Conhecimento profundo da escola.
- Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.	- Competência científica.
- Capacidade de gestão e monitorização.	- Capacidade de gestão de divergências/conflitos.
- Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.	- Formação específica para o desempenho do cargo.
	- Capacidade para resolver problemas.
	- Experiência no desempenho do cargo.

Na Tabela 2, são apresentados os cinco atributos considerados mais relevantes, por ordem de importância atribuída pelos docentes, a percentagem de respostas em cada um dos cinco graus de importância, a média (M) e o respetivo desvio-padrão (DP).

A percentagem de respostas em cada grau de importância foi calculada com referência à amostra total (n=212). Dado que cada sujeito assinalava apenas cinco das catorze opções disponíveis, é variável o número de sujeitos que atribuíram um grau a cada item. Para que a comparabilidade fosse possível, a percentagem foi calculada com referência à amostra total, que respondeu em duas fases: seleção e atribuição de grau. Tomemos como exemplo o item “Capacidade de comunicação”, que foi considerado mais importante, que foi assinalado por 115 sujeitos (54.24% da amostra).

Atribuíram grau de importância à “Capacidade de comunicação” 115 inquiridos, sendo este atributo o mais valorizado pelos professores ( $M=2.43$ ,  $DP=1.53$ ). Este é simultaneamente o item mais assinalado e o que recebe em média um maior grau de importância. Os outros atributos mais valorizados são a “Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento” ( $M=2.72$ ,  $DP=1.40$ ), a “Capacidade para apoiar os docentes do departamento” ( $M=2.77$ ,  $DP=1.29$ ), a “Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento” ( $M=2.81$ ,  $DP=1.38$ ), e a “Capacidade de gestão e monitorização” ( $M=2.91$ ,  $DP=1.41$ ).

**Tabela 2. Os 5 atributos mais importantes no coordenador de departamento curricular (1- mais importante, 5 - menos importante)**

	<i>n</i>	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>DP</i>
Capacidade de comunicação.	115	<b>22.64</b>	9.43	7.55	5.19	9.43	2.43	1.53
Facilidade no relacionamento com os docentes do departamento.	129	16.98	11.79	10.38	<b>14.62</b>	7.08	2.72	1.40
Capacidade para apoiar os docentes do departamento.	124	11.32	<b>14.62</b>	<b>16.51</b>	8.02	8.02	2.77	1.29
Capacidade para promover o trabalho colaborativo dentro do departamento.	129	14.15	12.74	13.21	11.79	8.96	2.81	1.38
Capacidade de gestão e monitorização.	47	5.19	3.77	4.25	5.66	3.30	2.91	1.41

Seguindo o mesmo processo, solicitou-se que de entre os referidos catorze atributos, seleccionassem e ordenassem os cinco atributos menos importantes. Os resultados estão expressos na Tabela 3 e demonstram que o atributo menos valorizado pelos inquiridos é a “Formação específica para o

desempenho do cargo" ( $M=2.35$ ,  $DP=1.30$ ). O segundo atributo menos valorizado foi a "Experiência no cargo" ( $M=2.42$ ,  $DP=1.41$ ), a "Competência científica" ( $M=2.90$ ,  $DP=1.56$ ), a "Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento" ( $M=3.03$ ,  $DP=1.42$ ) e, em quinto lugar, a "Capacidade de gestão e monitorização" ( $M=3.06$ ,  $DP=1.34$ ).

**Tabela 3. Atributos menos importantes no coordenador de departamento (1- menos importante, 5 - mais importante)**

	<i>n</i>	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>DP</i>
Formação específica para o desempenho do cargo.	141	31.91	<b>32.62</b>	13.48	12.77	9.22	2.35	1.30
Experiência no desempenho do cargo.	135	<b>36.30</b>	23.70	12.59	16.30	11.11	2.42	1.41
Competência científica.	98	<b>29.59</b>	13.27	18.37	15.31	23.47	2.90	1.56
Facilidade no relacionamento com os órgãos do agrupamento.	40	<b>25.00</b>	10.00	15.00	37.50	12.50	3.03	1.42
Capacidade de gestão e monitorização.	85	16.47	17.65	<b>28.24</b>	18.82	18.82	3.06	1.34

Observamos que os cinco itens que não se inscrevem na Tabela 2 nem na 3 são a "Capacidade para impulsionar a busca de soluções para os problemas do agrupamento", a "Competência didática e pedagógica", o "Conhecimento profundo da escola", a "Capacidade de gestão de divergências/conflitos" e a "Capacidade para resolver problemas".

Na questão seguinte, os sujeitos são convidados a atribuir um grau de concordância, que varia de 1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo) relativamente às práticas do seu coordenador de departamento, as quais apresentamos na Tabela 4.

**Tabela 4. Práticas do coordenador de departamento  
(1- totalmente em desacordo, 4 – totalmente de acordo)**

	1	2	3	4	M	DP
Acompanha as atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento.	1.42	3.32	40.76	<b>54.50</b>	3.48	0.64
Assegura uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento.	1.42	5.21	37.44	<b>55.92</b>	3.48	0.66
Promove a reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos.	0.48	6.19	41.43	<b>51.90</b>	3.45	0.63
Incentiva a coesão entre os docentes do departamento.	0.00	9.57	42.58	<b>47.85</b>	3.38	0.66
Encoraja a participação dos docentes do departamento na vida do agrupamento.	0.48	9.05	<b>46.19</b>	44.29	3.34	0.66
Estimula a partilha de boas práticas.	1.42	8.06	<b>45.97</b>	44.55	3.34	0.69
Apoia os docentes do departamento a nível humano.	0.95	10.48	42.86	<b>45.71</b>	3.33	0.70
Impulsiona tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/agrupamento.	2.37	9.95	41.71	<b>45.97</b>	3.31	0.75
Incentiva a tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos.	1.90	10.00	46.67	<b>41.43</b>	3.28	0.72
Medeia a resolução de conflitos dentro do departamento.	0.95	11.43	48.57	<b>39.05</b>	3.26	0.69
Continuação da Tabela 4.						
	1	2	3	4	M	DP
Promove formas de trabalho colaborativo.	2.37	16.11	41.71	<b>39.81</b>	3.19	0.79
Estimula a articulação curricular.	2.37	16.59	45.02	<b>36.02</b>	3.15	0.78
Tenta combater a resistência à mudança por parte dos docentes do departamento.	3.83	16.75	<b>54.55</b>	24.88	3.00	0.76
Coordena formas de atuação didática e pedagógica.	6.67	19.05	<b>38.57</b>	35.71	3.03	0.90
Coordena formas de atuação na avaliação dos alunos.	4.27	18.48	<b>47.39</b>	29.86	3.03	0.81
Monitoriza o cumprimento de planificações/programas.	7.62	20.48	<b>40.48</b>	31.43	2.96	0.91
Identifica necessidades de formação dos docentes.	4.29	21.43	<b>49.05</b>	25.24	2.95	0.80
Verifica a adequação das planificações.	7.69	23.56	<b>42.79</b>	25.96	2.87	0.89
Garante apoio pedagógico aos docentes.	7.80	24.39	<b>43.90</b>	23.90	2.84	0.88
Promove a formação contínua dos docentes.	6.70	27.27	<b>44.98</b>	21.05	2.80	0.85
Garante apoio científico aos docentes.	9.62	25.96	<b>48.56</b>	15.87	2.71	0.85

As práticas que se evidenciaram como mais frequentes (nas quatro primeiras, a moda situa-se no ponto 4) são: “Acompanha as atividades do Plano de Atividades que dizem respeito ao departamento” ( $M=3.48$ ,  $DP=0.64$ ); “Assegura uma boa comunicação entre o departamento e os outros órgãos do

agrupamento" ( $M=3.48$ ,  $DP=0.66$ ); "Promove a reflexão no departamento sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos" ( $M=3.45$ ,  $DP=0.63$ ); "Incentiva a coesão entre os docentes do departamento" ( $M=3.38$ ,  $DP=0.66$ ); "Encoraja a participação dos docentes do departamento na vida do agrupamento" ( $M=3.34$ ,  $DP=0.66$ ); "Estimula a partilha de boas práticas" ( $M=3.34$ ,  $DP=0.69$ ); e "Apoia os docentes do departamento a nível humano" ( $M=3.34$ ,  $DP=0.66$ ).

Por seu turno, são percecionadas como menos frequentes as seguintes práticas: "Coordena formas de atuação na avaliação dos alunos" ( $M=3.03$ ,  $DP=0.81$ ), "Monitoriza o cumprimento de planificações/programas" ( $M=2.96$ ,  $DP=0.91$ ); "Identifica necessidades de formação dos docentes" ( $M=2.95$ ,  $DP=0.80$ ); "Verifica a adequação das planificações" ( $M=2.87$ ,  $DP=0.89$ ); "Garante apoio pedagógico aos docentes" ( $M=2.84$ ,  $DP=0.88$ ); "Promove a formação contínua dos docentes" ( $M=2.80$ ,  $DP=0.85$ ) e, último dos últimos, "Garante apoio científico aos docentes" ( $M=2.71$ ,  $DP=0.85$ ).

Em situação intermédia, destacam-se as seguintes: "Impulsiona tomadas de decisão com vista a melhorar a escola/ agrupamento"; "Incentiva a tomada de decisão a nível do departamento sobre estratégias para o sucesso dos alunos"; "Medeia a resolução de conflitos dentro do departamento"; "Promove formas de trabalho colaborativo"; "Estimula a articulação curricular"; "Tenta combater a resistência à mudança por parte dos docentes do departamento"; e "Coordena formas de atuação didática e pedagógica".

Relativamente à dimensão do questionário "Modos de trabalhar no departamento", foi colocada uma questão em que são enumeradas várias formas de trabalhar no departamento, relativamente a cada uma das quais os sujeitos deveriam expressar o seu grau de concordância que variava de 1 (totalmente em desacordo) a 4 (totalmente de acordo). Os resultados estão patentes na Tabela 5.

**Tabela 5. Formas como se trabalha no departamento  
(1- totalmente em desacordo; 4- totalmente de acordo)**

	1	2	3	4	M	DP
Os docentes da mesma disciplina/ano planificam outras atividades em conjunto.	1.43	7.62	38.10	<b>52.86</b>	3.42	0.70
Os docentes partilham materiais didáticos.	1.90	5.24	42.38	<b>50.48</b>	3.41	0.68
Os docentes do departamento refletem conjuntamente sobre os resultados dos alunos.	0.94	8.02	40.57	<b>50.47</b>	3.41	0.68
Os docentes preparam conjuntamente instrumentos de avaliação dos alunos.	1.90	9.48	35.07	<b>53.55</b>	3.40	0.74
Os docentes da mesma disciplina/ano planificam as aulas em conjunto.	3.85	11.54	30.29	<b>54.33</b>	3.35	0.83
Nas reuniões de departamento todos colaboram na busca de soluções para os problemas que surgem.	2.36	11.32	39.15	<b>47.17</b>	3.31	0.76
Os docentes preparam em conjunto atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos.	2.86	11.90	40.95	<b>44.29</b>	3.27	0.78
São delineadas em departamento estratégias de resolução dos problemas relacionadas com os resultados dos alunos.	5.21	9.00	<b>44.08</b>	41.71	3.22	0.82
Todos os docentes colaboram com sugestões para a construção do Projeto Educativo.	.94	16.98	<b>46.23</b>	35.85	3.17	0.73
Preparam-se atividades alargadas a diversas turmas e anos tendo objetivos comuns.	3.35	14.83	<b>44.02</b>	37.80	3.16	0.80
Os docentes planificam e articulam as aulas e outras atividades em interdisciplinaridade.	1.43	20.00	<b>48.57</b>	30.00	3.07	0.74
Os docentes reúnem por disciplina/ano, mas cada um tem liberdade para tomar decisões próprias em relação às suas turmas.	9.48	15.64	<b>39.34</b>	35.55	3.01	0.95
Os docentes planificam aulas, instrumentos de avaliação e outras atividades articulando com o ano/ciclo anterior e posterior.	5.21	23.22	<b>47.39</b>	24.17	2.91	0.82
Existe formação de professores em contexto	20.28	<b>31.60</b>	25.00	23.11	2.51	1.06
Existem práticas de assessoria/coadjuvação em sala de aula.	<b>30.69</b>	22.77	24.26	22.28	2.38	1.14
Os professores preferem reunir por grupo disciplinar, por isso o departamento não reúne regularmente.	<b>39.32</b>	22.82	20.87	16.99	2.16	1.12
As reuniões limitam-se às trocas de informações, sendo competência de cada professor desenvolver autonomamente o trabalho com os seus alunos.	33.18	<b>37.91</b>	17.54	11.37	2.07	0.98
Existem práticas de acompanhamento e observação de aulas entre docentes fora do âmbito da avaliação de desempenho.	<b>45.32</b>	22.17	16.26	16.26	2.03	1.13

Realçamos as cinco práticas em que se obtiveram-as médias mais elevadas, por ordem decrescente de concordância: “Os docentes da mesma disciplina/ano planificam outras atividades em conjunto” ( $M=3.42$ ,  $DP=0.70$ ); “Os docentes partilham materiais didáticos” ( $M=3.41$ ,  $DP=0.68$ ); “Os docentes do departamento refletem conjuntamente sobre os resultados dos alunos” ( $M=3.41$ ,  $DP=0.68$ ); “Os docentes preparam conjuntamente instrumentos de avaliação dos alunos” ( $M=3.40$ ,  $DP=0.74$ ); “Os docentes da mesma disciplina/ano planificam as aulas em conjunto” ( $M=3.35$ ,  $DP=0.83$ ).

Os cinco últimos itens da tabela apresentam médias que se situam no polo positivo da escala (respetivamente 2.51, 2.38, 2.16, 2.07 e, por último, 2.03), observando-se que, no entanto, nem todos correspondem a práticas menos positivas, como é o caso dos itens “Os professores preferem reunir por grupo disciplinar, por isso o departamento não reúne regularmente” e “As reuniões limitam-se às trocas de informações, sendo competência de cada professor desenvolver autonomamente o trabalho com os seus alunos”.

## 6 PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Tendo em conta o enquadramento teórico da nossa investigação, os resultados do questionário aqui apresentados – que se referem ao conjunto dos professores respondentes dos dois agrupamentos – sugerem-nos as seguintes reflexões:

- Nos dois agrupamentos estudados, há fortes indícios sobre a possibilidade da prática de trabalho colaborativo entre os docentes, através de práticas como a planificação de aulas e outras atividades em grupo de ano/disciplina, a preparação conjunta de instrumentos de avaliação e de atividades/tarefas para a aprendizagem dos alunos, a partilha de materiais didáticos e a forte preocupação com a articulação curricular entre disciplinas, anos e ciclos.
- Parece existir uma efetiva preocupação com as aprendizagens dos alunos, na medida em que os respondentes afirmam haver reflexão conjunta sobre os resultados obtidos, bem como busca de estratégias de resolução de problemas e de melhoria.
- A construção dos projetos educativos parece ser uma tarefa se não comum, pelo menos generalizada.
- Outras práticas de formação/aprendizagem colaborativa e de reflexão obtiveram resultados dispersos e pouco conclusivos que nos levam a colocar a hipótese de existirem práticas algo divergentes nos dois agrupamentos em estudo. Essas práticas são a formação de professores em contexto, a assessoria/coadjuvação em sala de aula e o acompanhamento e observação de aulas entre docentes no âmbito da supervisão.
- O departamento curricular bem como a figura do seu coordenador são perçecionadas como estruturas de inclusão e coordenação das ações dos professores, já que larga maioria dos professores refuta a afirmação de que as reuniões se limitem à troca de informações e de que cada professor desenvolve autonomamente o seu trabalho com os alunos.
- O coordenador de departamento exerce a sua liderança sobretudo acompanhando o plano de atividades do departamento, assegurando a comunicação entre o departamento e os outros órgãos do agrupamento, promovendo a reflexão sobre os resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos. Também trabalha o envolvimento e compromisso, incentivando a coesão entre os docentes do departamento e encorajando-os a participar na vida do agrupamento. Os resultados revelam que também é muito importante o estímulo do coordenador à partilha de boas práticas, bem como o apoio que presta aos docentes do departamento a nível humano. São estas as sete práticas, de entre as vinte e uma propostas, que obtiveram maior grau de concordância por parte dos respondentes ao questionário e que demonstram que os coordenadores estão abertos e sensibilizam os seus colegas para a melhoria.
- As maiores fragilidades na atuação dos coordenadores de departamento situam-se ao nível da monitorização da adequação de planificações bem como do seu cumprimento, da garantia do apoio pedagógico e científico aos docentes, da identificação das necessidades de formação dos docentes e da promoção desta. Estes resultados sugerem que a promoção da aprendizagem profissional e a criação de uma cultura de aprendizagem são fatores a desenvolver.
- De forma concordante com os pontos anteriores, os docentes afirmam que os atributos mais importantes num coordenador de departamento são a capacidade de comunicação, de se relacionar e apoiar os docentes do departamento, o que demonstra que há uma vertente relacional e humana transversal ao seu trabalho. São também sublinhadas as capacidades de promover o trabalho colaborativo, o que revela a importância dada pelos professores a este modo de trabalhar, e de gestão e monitorização.
- Este último item aparece igualmente na lista dos cinco atributos menos valorizados pelos professores, o que pode indiciar uma diferença de práticas nos dois agrupamentos estudados. O atributo menos considerado é a formação específica para o desempenho do cargo, logo seguido pela experiência no desempenho do cargo, o que não será de estranhar dada a valorização da

componente relacional e humana aliada a um conjunto de competências transversais associadas à profissão docente. Desta lista faz também parte a competência científica, o que “despenaliza” o facto de a garantia do apoio científico ser a prática do coordenador menos evidente e, por outro, pode sugerir que as dificuldades dos docentes não se situam propriamente nessa vertente.

Como fomos fazendo notar ao longo destas reflexões, os resultados preliminares apresentados carecem de um tratamento mais refinado, de aprofundamento, bem como de uma triangulação com os dados qualitativos já recolhidos, para que a sua validade se confirme.

## REFERÊNCIAS

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES & University of Bristol.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Chrisman, V. (2005). How schools sustain success. *Educational Leadership*, 62(5), 16-20.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 81-92.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Harris, A. and Jones, M. (2010). *Professional Learning Communities in Action*, London: Leannta Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. Educar na era da segurança*. Porto: Porto Editora.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706.
- Lima, J. Á. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11, 1-12.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership to school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership – policy and practice*. OECD.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.). *Second international handbook of education*. Dordrecht: Springer.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.



# A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO

**Clara Freire da Cruz**

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, cruz.clara@gmail.com*

**Luís Miguel Carvalho**

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, lmc Carvalho@ie.ulisboa.pt*

## Resumo

Este artigo aborda o tema do papel do conhecimento na construção de políticas locais de educação, em Portugal. Baseando-se na análise secundária de dados provenientes de um estudo sobre o processo histórico de construção e de funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, o artigo descreve as modalidades de presença e de uso de conhecimento na ação pública local, em momentos de problematização e de preconização de soluções para a ação educativa e trabalha hipótese de que diferentes regimes de conhecimento estão associados a diferentes modalidades de regulação local da educação.

Palavras-chave: conselho municipal de educação, política educativa local, regime de conhecimento, regulação

## Abstract

This paper addresses the issue of the role of knowledge in the construction of local education policies, in Portugal. Based on a secondary analysis of data from a research on the historical process of construction and functioning of the Municipal Councils of Education, the article describes the modalities of presence and use of knowledge in local public action in moments of problematization and advocating solutions for the educational action and works and suggests the hypothesis that different knowledge regimes are associated with different modalities of local regulation of education.

Keywords: municipal council of education, local education policy, knowledge regime, regulation

## 1 INTRODUÇÃO

O conhecimento especializado vem ganhando maior presença na fabricação e na gestão das políticas públicas, seja como fonte de legitimação seja como elemento constituinte das próprias políticas. Paralelamente – e no quadro, mais amplo, da ação pública –, vem sendo notada a crescente capacidade de muitos atores sociais para mobilizarem conhecimento para contraporem aquelas orientações ou, mesmo, para proporem novas orientações e dispositivos de ação coletiva. Com base nestas constatações geradas em estudos anteriores, abordamos neste artigo o tema do papel do conhecimento na construção de políticas locais de educação, procurando ampliar a compreensão acerca da relação ativa – e mutuamente constitutiva – entre política e conhecimento, agora em contextos locais.<sup>1</sup> Assim, a partir dos conceitos-chave de regulação (Maroy e Dupriez, 2000; Barroso, 2005) e de regime de conhecimento (Mangez, 2011), o nosso estudo pretende: (a) identificar e caracterizar diferentes modalidades de presença e de uso de conhecimento(s) na ação pública local, em momentos de problematização da situação educativa local e/ou de preconização de soluções para a ação educativa local; (b) 'testar' a hipótese segundo a qual diferentes regimes de conhecimento estão associados a diferentes modalidades de regulação local da educação.

---

<sup>1</sup> Ancoramos este trabalho em contribuições do projeto de investigação europeu Knowandpol, principalmente nos estudos orientados para a compreensão «da genealogia e do processo de desenvolvimento de cada ação pública, identificando e caracterizando o papel desempenhado pelo conhecimento nesse processo» (Barroso, 2009: 988). Para uma completa referência de estudos realizados em Portugal sob esta matriz ver Barroso e Afonso (2011); Carvalho (2015).

Sustentamos empiricamente o nosso trabalho na análise secundária de dados provenientes do estudo desenvolvido em 11 municípios pertencentes à Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo (CULT), atual Comunidade Intermunicipal da Lezíria do Tejo (CIMLT), referente ao processo histórico de construção e de funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação (CME) (Cruz, 2012)<sup>2</sup>. Os resultados deste estudo referenciam: quem mobiliza e como mobiliza o conhecimento para a ação pública; a intencionalidade política associada a essa mobilização; os efeitos do uso do conhecimento nos processos de construção das políticas educativas locais. Da análise dos dados resulta uma tipificação dos casos encontrados, de modos diversos de configuração, em função (a) das modalidades de entendimento e de mobilização do conhecimento na construção de políticas educativas locais e (b) das modalidades de regulação historicamente constituídas e prevalecentes em cada contexto.

Num primeiro momento, apresentamos o marco teórico desta nossa abordagem, ancorada na perspetiva de análise das políticas sob o prisma da sociologia da ação pública e centrada na problemática das mudanças na regulação da educação (ver, e.g., Lascoumes e Le Galès, 2007; Maroy & Dupriez, 2000, Barroso, 2006, Maroy, 2011, Carvalho, 2015) e focada no papel do conhecimento na construção das políticas em diferentes escalas de ação pública. Num segundo momento, apresentamos e descrevemos o campo de estudo – os CME –, destacando um conjunto de elementos que evidenciam a ligação constitutiva entre política local e conhecimento e, conseqüentemente, a relevância de uma análise secundária inscrita numa nova problemática. Num terceiro momento, caracterizamos as estruturas organizacionais e funcionais dos CME em função de três dimensões de análise interrelacionadas: organização, funcionamento e conhecimento. No quarto momento, ensaiamos uma primeira tipificação das configurações dos CME, considerando o modo como se organizam, como funcionam e como mobilizam o conhecimento nas interpretações locais da política. O artigo fecha com um conjunto de notas finais.

## 2 O PAPEL DO CONHECIMENTO NA AÇÃO PÚBLICA

A utilização do conhecimento na política é frequentemente associada à decisão e ao recurso a especialistas que supostamente fazem «uma abordagem que ajuda as pessoas a tomarem decisões bem informadas acerca de políticas, programas e projetos, colocando a melhor evidência disponível no coração do desenvolvimento das políticas e da sua implantação» (Barroso, 2009a: 989, citando Davies, 2004: 2). Contudo, alguma investigação sobre as relações entre conhecimento e políticas públicas conduz-nos a ter uma aproximação diferente a esta matéria. Desde logo, quando falamos de decisão política, importa seguir uma visão alargada do que se entende por decisão e por decisor político e encarar uma multiplicidade de atores posicionados em diferentes espaços e implicados em todos estes processos (Carvalho, 2006; Barroso et al. 2007). Este olhar decorre da perspetiva de análise das políticas que considera que a decisão política não está unicamente nas mãos dos atores pertencentes a órgãos nacionais, mas também em atores pertencentes a órgãos e entidades transnacionais e locais. Conseqüentemente, a decisão política está presente em diferentes contextos e tempos do processo político, nomeadamente na operacionalização da política quando os atores locais interpretam e aplicam as orientações políticas tanto transnacionais como nacionais, adaptando-as aos seus contextos e aos seus interesses.

Neste contexto de análise a mobilização do conhecimento alarga-se a todo processo político, desde a formulação do problema à decisão política e à operacionalização, envolve uma multiplicidade de conhecimentos e de saberes, entre os quais, o «conhecimento estatal, o conhecimento investigativo, o conhecimento teórico, o conhecimento prático» (Delvaux, 2009: 989) e implica atores diversos posicionados em diferentes espaços institucionais, níveis e escalas de ação pública, «simultaneamente produtores, tradutores e utilizadores» (Delvaux, 2009: 963). Por conseguinte, a relação entre conhecimento e uma determinada ação pública é fortemente influenciada por quatro fatores estruturantes que se encontram interligados e interdependentes: os tipos de conhecimentos mobilizados e mobilizáveis; a natureza das políticas; os tipos de atores (produtores e/ou tradutores e/ou utilizadores); os modos de regulação (Barroso, 2009: 992).

<sup>2</sup> O Conselho Municipal de Educação (entidade institucionalizada pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro e reconfigurada pelo Decreto-Lei n.º 72/2015, de 11 de maio) é uma instância de coordenação e de consulta dimensionada a nível municipal para o acompanhamento da política educativa, no sentido de analisar e acompanhar o funcionamento do referido sistema, numa perspetiva de promover a interação dos agentes educativos com os outros parceiros sociais locais.

Esta forma de entender a relação entre política pública e conhecimento não pode deixar de ser associada à complexificação dos processos sociais nos quais o conhecimento é cada vez mais referenciado como um «recurso significativo, capaz de conferir vantagens competitivas» (Pons & van Zanten, 2007:106), nem à percepção de que o conhecimento é explicitamente referenciado como um instrumento de regulação, orientado para alterar as representações do mundo e da ação pública, para organizar debates públicos, para orientar o futuro das comunidades e para argumentar e legitimar políticas (Mangez, 2011; Barroso e Carvalho, 2011). Todos estes processos de construção e de utilização do conhecimento, inseridos numa dada ação pública, abrangem atores e contextos (espaço e tempo) específicos. A este propósito, Eric Mangez propõe-nos a hipótese analítica de *regime de conhecimento* para nos ajudar a compreender o conhecimento como um «constructo» social «construído por grupos sociais que podem estar localizados em contextos marcados pelo seu próprio passado e pelas suas posições em relação a outros atores e contextos» (Mangez, 2011: 205). Segundo este autor a contextualização do conhecimento evoca «o que se sabe», mas também «o que se é» como comunidade (como comunidade transnacional e/ou nacional e/ou regional e/ou local) ou como indivíduo (e.g., ser um perito internacional/ nacional/ local, político, profissional). Consequentemente, a expressão ‘contextualização do conhecimento’ representa a «dimensão “pessoal” e histórica do conhecimento» (Mangez, 2011: 206). Dito de outra forma, a interpretação que cada um faz do mundo depende do contexto da sua ação, o que explica que o conhecimento adquira novos significados enquanto circula.

Os argumentos desenvolvidos por Mangez em torno do regime de conhecimento servem-lhe para projetar a relevância dos contextos ‘nacionais’ e para perceber a relação entre o conhecimento e a política neste ‘nível’ da ação pública. Esta hipótese estabelece as «relações possíveis entre os mecanismos políticos e institucionais, a tradição cultural e a utilização do conhecimento, a nível nacional» (Mangez, 2011) e argumenta que os diferentes regimes de conhecimento na Europa (apesar da europeização) têm significados próprios em função de cada história nacional, do percurso histórico de cada país.

Pegando nesta noção estabelecemos uma analogia à escala local, ancorada em percepções desenvolvidas no âmbito de um estudo desenvolvido nos 11 municípios da CULT, mas não suficientemente analisadas (Cruz, 2012). Trabalhos, portanto, sob a seguinte hipótese: tal como a história de cada país influi nos regimes de conhecimento da Europa, a história de cada espaço local, as opções passadas dos atores locais, também influem no seu próprio regime de conhecimento. Ou seja, os regimes de conhecimento introduzem na relação entre conhecimento e ação pública uma invariante fundamental que é a questão da historicidade dos processos políticos em cada espaço nacional, mas também nos diferentes espaços locais.

### **3 A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E POLÍTICA LOCAL: O CASO DOS CME**

Para observar esta relação entre conhecimento e política local, reportamo-nos aos processos históricos da descentralização e da territorialização em Portugal, nas últimas décadas. Incidimos o nosso estudo na medida de criação dos CME – Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro - integrada numa política mais ampla de descentralização educativa. Interessa-nos a política em si, espacial e temporalmente contextualizada: estudamos o processo como um todo, desde a sua definição à sua implementação; contamos a história desta política. Recuamos aos antecessores dos CME, às Comissões de Ensino (CE) e aos Conselhos Locais de Educação (CLE) e traçamos os seus percursos, quer à escala nacional, quer às escalas regional e local; marcamos a temporalidade e a historicidade destes processos políticos e o peso das opções do passado nas decisões do presente. Falamos da criação e do funcionamento dos CLE/CME como expressão de uma política que renomeamos genericamente de CME.

O escrutínio de análise empírica desta política permitiu-nos concluir o seguinte (Cruz, 2012): a criação do CME é o resultado de uma política pública posta em prática com o envolvimento de uma multiplicidade de atores que transformaram e adaptaram essa política aos seus contextos locais; dos processos de constituição dos CME resulta um sistema híbrido entre a regulamentação nacional, baseada no controlo da administração central, e a regulação local intermédia, fundada na especificidade de cada regime local, nos espaços de regulação autónoma das autarquias e dos diversos atores. Consequentemente, desenvolvemos a ideia de que os CME têm percursos diferentes, configurações diversas.

Temos boas suspeitas de que essas diferenças têm a ver com os modos distintos como mobilizam o conhecimento nos processos históricos da sua construção e do seu funcionamento, nesta relação entre políticas nacionais e políticas locais. E são múltiplas as referências que introduzem a presença do conhecimento como ingrediente ou meio das políticas e da ação pública locais (Cruz, 2012): os autarcas falam do conhecimento especializado como sustentáculo das suas decisões políticas, referenciado por uns como sendo das áreas da gestão autárquica, da sociologia e da psicologia, por outros da área das ciências da educação; referenciam a necessidade de apostar em setores educativos organizados e tecnicamente sustentados, preparados para responder às responsabilidades crescentes em matéria de delegação de competências; assumem a fragilidade técnica destes serviços quando contratualizam as Cartas Educativas com o Centro de Estudos e de Desenvolvimento Regional e Urbano (CEDRU)<sup>3</sup> e acedem à sua consultoria na área do desenvolvimento, planeamento e ordenamento do território; reiteram o princípio do conhecimento especializado ao serviço das autarquias; falam na dificuldade em obter/manter os melhores quadros e na falta de *massa crítica*.

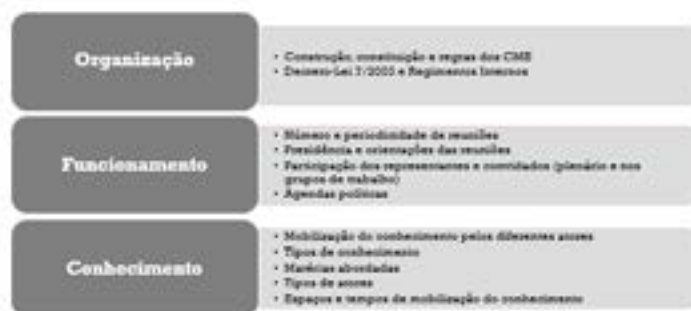
Sugerimos, então, que os modos de configuração dos CME se revelam nas formas diversas como estas instâncias avançam e concretizam o interface entre a ordem nacional e a ordem local, como se assumem mediadores nos processos de descentralização e de territorialização da educação, com o fim de encontrar convergências e estabelecer compromissos necessários à construção de políticas locais. Reforçamos a ideia que nesta racionalização e nesta complexa mediação, o conhecimento tem um lugar chave.

Daí o nosso interesse se dirigir preferencialmente para a relação ativa – e mutuamente constitutiva – entre política local e conhecimento, vista através dos modos de configuração dos CME, no sentido de se perceber o tipo de conhecimento, o seu objetivo, a sua intencionalidade e os atores implicados na construção das potenciais políticas locais. Reconhecer diferenças entre as várias entidades estudadas, nos modos diversos como se configuram e como funcionam, mas principalmente nas formas como mobilizam o conhecimento para as tomadas de decisão, principalmente nos momentos de *problematização* e de *preconização* (Delvaux, 2009)<sup>4</sup>, mas também como o utilizam na legitimação de determinadas políticas.

#### 4 ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS E FUNCIONAIS DOS CME: DIMENSÕES DE ANÁLISE

Escrutinamos e analisamos as diferentes estruturas organizacionais e funcionais dos CME a partir de três dimensões de análise que se relacionam entre si: a organização, o funcionamento e o conhecimento (Quadro 1).

Quadro 1. Estruturas organizacionais e funcionais dos CME – Dimensões de análise.



<sup>3</sup> O CEDRU aparece no cenário dos CME pela mão da CULT. Trata-se de uma empresa especializada que apresenta uma metodologia de trabalho e uma proposta de estrutura de uma carta educativa-tipo, seguindo as orientações normativas do ME.

<sup>4</sup> Nestes processos de ação pública, Delvaux (2009) considera que o conhecimento é sobretudo mobilizado nos momentos da problematização e da preconização. Entende que o processo de problematização «é aquele no decurso do qual emerge uma definição mais ou menos consensual do problema que deve ser estudado por um coletivo» (; define processo de preconização como «aquele no decurso do qual esboços de planos de ação concorrentes são progressivamente selecionados, combinados, afinados e retocados» (Delvaux, 2009: 965-966).

A dimensão *organização* remete-nos para o 1.º mandato dos CME, para a construção, para a constituição e para as regras dos CME segundo a matriz organizacional e funcional definidas à escala nacional pelo Decreto-Lei n.º 7/2003 e à escala regional e local pelos Regimentos internos. Daí resultam tantas composições quantas as ‘engenharias’ experimentadas por cada entidade, profundamente marcadas pela historicidade, pela passagem de testemunho dos CLE para os CME, pela *dependência do caminho* (Pierson, 2000) <sup>5</sup> destes processos políticos, evidenciando os jogos dos atores, os conflitos e os equilíbrios, os impactos nas ordens locais das mudanças que a ação pública se propõe introduzir. As monografias dos CLE/CME (Cruz, 2012: anexos I) dão-nos conta desta diversidade, mas também das singularidades que deixam transparecer os diversos patamares de mobilização dos autarcas e dos atores locais.

A dimensão *funcionamento* reporta-nos para o número e periodicidade de reuniões, para a sua presidência e orientação, para a participação dos representantes e convidados em plenário e em grupos de trabalho, para as agendas políticas.

Apresentamos uma visão geral das reuniões dos 11 CME (ver Tabela 1). Propomos uma incursão pelas reuniões e pelos debates ao longo de seis anos letivos.

Tabela 1. Número de reuniões dos CME por ano letivo (Cruz, 2012: 166).

Município	Ano	N.º de reuniões do CME/CLE											
		Leiria	Alentejo	Algarve	Azores	Braga	Castela	Coimbra	Evora	Faro	Ilhas	Lisboa	M. Santarém
1.º mandato	2003/04	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	2004/05	1	2	0	3	4	1	2	2	2	2	2	
	2005/06	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	
2.º mandato	2006/07	2	0	2	2	2	2	1	2	4	1	1	
	2007/08	1	0	4	1	2	1	0	2	2	0	2	
	2008/09	2	0	0	4	1	2	1	2	2	0	1	
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	

Sugerimos a leitura ‘vertical’ por CME, a partir da qual quantificamos a regularidade do funcionamento, do espaço de discussão das agendas de política educativa, tanto nacional, como regional e local. Em termos comparativos, este número é um dos principais indicadores do dinamismo de cada CME, do interesse de todos os intervenientes, mas especialmente das autarquias que neles investem, prestando-lhe apoio logístico, convocando as reuniões, propondo uma agenda para a discussão, presidindo e orientando os trabalhos. E é essa capacidade de mobilização que faz a diferença entre os CME: o modo como cada autarca se apropria daquele espaço de diálogo e de debate (para dar continuidade à gestão da educação no seu município e para legitimar as suas decisões políticas), a forma como entende a transferência de competências, estabelece a sua relação com o ME, as escolas e os atores locais, a maneira como gere os conflitos entretanto surgidos explicam a letargia de dois CME e a vida mais ou menos ativa dos outros nove.

Todos estes aspetos ajudam a perceber como alguns autarcas encontram na elaboração, no acompanhamento e na aprovação da Carta Educativa as razões principais, se não as únicas, da existência desta entidade; e permitem ainda entender o sentido da intervenção dos CME no contexto da descentralização educativa ao longo dos dois mandatos estudados. A prova de vida dos CME é dada empiricamente por todas estas entidades que sobressaem do universo estudado pela regularidade das suas reuniões, mas também pela pertinência política das suas agendas. Para completar esta leitura quantitativa e qualitativa, para melhor se perceber a diferença de funcionamento existente entre o primeiro mandato e o segundo mandato, propomos uma leitura atenta das agendas dos CME (Tabela 2).

<sup>5</sup> A noção de *dependência do caminho* evidencia o peso e um impacto que as escolhas das instituições no passado têm nas decisões do presente, dando conta do processo de continuidade das trajetórias das políticas públicas e da evolução dos regimes políticos (Pierson, 2000: 251-267).

Tabela 2. Agendas dos CME (Cruz, 2012: 186).

Agenda do CME	Alameda	Alfama	Aradôja	Bonfim	Cartaxo	Charneca	Coruche	Golegã	Elé Miles	Sub. Magos	Samariz
Transferência de competências				X	X	X			X		X
Regimentos Internos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Projetos Educativos			X	X	X	X		X	X		X
Carta Educativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Verticalização dos Agrupamentos	X			X					X		
Funcionamento das Escolas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escola a tempo inteiro	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Abandono Escolar							X				
Sucesso académico			X	X	X	X	X		X		X
Interdisciplinar				X		X		X			
Ação Social Escolar		X		X		X		X		X	X
Transportes Escolares	X			X	X	X	X		X	X	X
Requalificação do parque escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Encontros Educ. / Projetos Locais			X					X			X
Qualidade de ensino e aprendizagem					X						
Segurança nas escolas		X			X				X		
Rede Escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Insatisfação / Formação Profissional	X	X	X		X	X	X	X	X		X
Qualidade / ensino público e privado											X
Liberdade de Educação											X
Educação / Sociedade											X

Estes elementos são fundamentais para o entendimento da ação pública gerada em cada um e no conjunto dos CME: permitem-nos identificar os temas tratados por conselho e apreciar o dinamismo da coordenação da política educativa por parte de cada autarquia e a resposta de todos os intervenientes; possibilitam-nos apontar os temas diferentemente tratados no conjunto dos CME e avaliar as agendas comuns a todos eles ao longo do período em estudo.

Cruzando as leituras das Tabelas 1 e 2, podemos dizer que, no primeiro mandato, todos se reúnem e discutem na fase de implantação e organização dos CME, a elaboração dos regimentos internos, a redefinição da rede escolar e a reorganização das escolas, com a verticalização dos agrupamentos, a construção e aprovação das cartas educativas.<sup>6</sup> No segundo mandato, findo o 'processo das cartas educativas', nem todos mantêm a mesma regularidade e nem todos mostram interesse pelos temas de política educativa nacional, regional e local. Os debates em torno da medida política da escola a tempo inteiro e da qualificação/requalificação do parque escolar não entusiasma todos os conselhos; os contrapontos qualidade / custos dos ensinos público e privado e liberdade de educação apenas mobilizam um dos conselhos, preocupado com o confronto e a concorrência entre diferentes ofertas educativas. Entre uns que deixam de se reunir, abandonando o debate e os outros que se reúnem múltiplas vezes para discutir as agendas de política educativa há grandes diferenças. E são essas diferenças que informam os modos de configuração dos CME.

Por último, a dimensão *conhecimento* interceta as dimensões anteriores, na medida em que se refere à mobilização do conhecimento pelos diferentes atores, aos tipos de conhecimento, às matérias abordadas, aos tipos de atores, aos espaços e tempos de mobilização do conhecimento nos diferentes CME. No âmbito desta dimensão, atendemos a conhecimentos diversos: ao conhecimento especializado/pericial dos técnicos do CEDRU quando intervêm no 1.º mandato<sup>7</sup>, em todos os CME, a propósito da elaboração, da monitorização e da aprovação das cartas educativas nos 11 municípios; ao conhecimento estatal do representante do Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas, em representação da Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL) quando no 2.º mandato defende em todas as entidades as opções políticas dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; ao conhecimento profissional dos atores integrados nos grupos de trabalho,

<sup>6</sup> Para melhor compreensão da leitura cruzada das tabelas 1 e 2 e das inferências daí resultantes, aconselha-se a consulta da investigação que lhes deu corpo (Cruz, 2012:164-187).

<sup>7</sup> O período central do estudo abarca o arco temporal de mais seis anos letivos – 2002/2003 a 2007/2008 – correspondentes a dois mandatos autárquicos, recuando sempre que necessário, a períodos anteriores. Justifica-se este exercício retrospectivo de mais de vinte anos (em alguns casos) pela necessidade de se traçar o processo de criação e de transição dos CLE para os CME.

principalmente dos professores implicados na discussão das agendas políticas e na produção de pareceres e de relatórios; ao conhecimento local, referente à experiência dos diferentes autarcas difundido nas reuniões conjuntas da CULT, rede de interdependência entre diversas comunidades; o conhecimento profissional a propósito da avaliação dos autarcas (principalmente presidentes de câmara e vereadores de educação) que são professores e que mantêm uma relação estreita com a escola.

Estas referências genéricas identificadas em diferentes espaços e tempos de construção e de funcionamento dos CME exemplificam a mobilização de determinados saberes nos processos de regulação da ação pública, a prevalência de uns em detrimento de outros. Enquanto os autarcas preferem um discurso técnico e gestor, os atores locais (principalmente os professores e os pais) apostam num discurso organizacional e pedagógico. Tudo isto serve para dizer que os atores mobilizam o conhecimento em função dos seus interesses, das suas estratégias e das suas identidades e são essas formas diversas de mobilização que estruturam, em parte, os modos de configuração dos CME.

## 5 OS MODOS DE CONFIGURAÇÃO DOS CME: AUSÊNCIA; CONFORMIDADE; DIFERENCIAÇÃO

Os modos de configuração dos CME a que nos referimos resultam de um exercício reflexivo com uma racionalidade *a posteriori* na medida em que convocamos os resultados da investigação por nós desenvolvida (Cruz, 2012) para agrupar os 11 CME, em função das suas semelhanças e das suas convergências, das suas proximidades referenciadas no modo como se organizam, como funcionam e como mobilizam o conhecimento nas interpretações locais da política. A partir destas manifestações empíricas construímos o primeiro ensaio da matriz interpretativa das diferentes configurações dos CME – *Ausência; Conformidade; Diferenciação* (ver Quadro 2). O nosso interesse incide no teor substantivo de cada configuração, pelo que acrescenta de novo para o debate sobre políticas locais.

Quadro 2. Os modos de configuração dos CME: dimensões de análise e manifestações observadas.

Dimensões de análise	Interpretações locais de política		
	Ausência	Conformidade	Diferenciação
Organização	convergente	convergente	divergente
Funcionamento	Duração restrita Funcionamento concentrado Reprodução de agenda	Duração intermédia Funcionamento concentrado Reprodução de agenda	Duração alargada Funcionamento desconcentrado Produção de agenda
Conhecimento	Saber codificado: pericial, estatal	Saber codificado: pericial, estatal	Saber codificado: pericial, estatal
	Saber incorporado: local, profissional, administrativo  Receção passiva do conhecimento	Saber incorporado pedagógico e profissional, local e profissional, profissional e administrativo  Receção e edição reprodutiva do conhecimento	Saber incorporado e revalidado: pedagógico e profissional, local e profissional, profissional, profissional e administrativo  Recriação e produção do conhecimento

### 5.1 Ausência

A *Ausência* representa o conjunto de CME, de autarquias e de atores locais, para os quais esta entidade serve quase exclusivamente para a elaboração, acompanhamento e aprovação da Carta Educativa. Findo este processo esvazia-se o sentido político deste órgão, criado, a seu ver, para construir e aprovar este documento estruturante. A centralidade da Carta Educativa é percebida no modo como estes CME se organizam, como funcionam e como mobilizam o conhecimento para a ação política local: são convergentes no sentido de seguirem os modelos da ANMP e da CULT para a construção dos documentos estruturantes; têm uma curta duração, limitada ao 1.º mandato (ver tabela 1), deixando de reunir no 2.º mandato; funcionam de uma forma concentrada, limitando a participação e a intervenção dos representantes e dos convidados ao plenário; reproduzem as

agendas políticas nacionais e regionais, orientadas para reorganização da rede escolar e para a crescente intervenção da autarquia no campo educativo; mobilizam o conhecimento “codificado” (Freeman & Sturdy, 2015)<sup>8</sup>, tanto pericial do CEDRU, como estatal do representante da DREL, para uniformização do modelo de Carta Educativa adotado pela CULT, aos quais se associa o conhecimento “incorporado”, tanto local dos autarcas e dos pais, como profissional e administrativo dos professores e dos diretores das escolas, predominando a receção passiva destes diferentes saberes.

O que melhor caracteriza o modo de configuração destes CME é o vazio de funcionamento no 2.º mandato e o que isto implica de alteração nos modos de regulação da ação pública, de mudança de espaços e de tempos de problematização e de preconização das políticas locais, de formas diversas de mobilização do conhecimento pelos atores. A tomada de decisão está nas mãos das autarquias: não perspetivam os CME para além da Carta Educativa; ignoram as potencialidades destas instâncias de racionalização e de mediação territorial; consideram as reuniões totalmente dispensáveis, preferindo as relações de proximidade com os atores locais e a informalidade que vem do tempo dos Conselhos Locais de Educação (CLE), aspetos cruciais que nos remetem para a historicidade destes processos políticos, para as especificidades e particularidades locais; não os consideram espaços de construção, de decisão, nem legitimação políticas. O debate e a ação política dos atores autárquicos e locais faz-se fora dos CME. Percebe-se a diferença substantiva entre o trabalho desenvolvido no interior e no exterior destas entidades e, nestes dois contextos, os níveis diversos de intervenção e a predominância do saber incorporado dos autarcas, de cariz técnico e gestor; sentem-se as diferenças de protagonismo dos presidentes das câmaras e dos vereadores da educação e o impacto destas lideranças nas ordens locais.

## 5.2 Conformidade

A **conformidade** representa o conjunto de CME, de autarquias e de atores locais, para os quais esta entidade serve para cumprir a formalidade da lei e para concretizar o exercício das competências municipais. Reconhecem este espaço de intervenção tática e operativa, de gestão corrente dos problemas ocasionados pelas sucessivas medidas de política educativa. Uma oportunidade para *tomar o pulso* às direções das escolas, aos professores, aos pais, aos restantes representantes e o reequacionar de novas ações de intervenção. Esta visão funcional dos CME, entendido como um serviço da autarquia, molda os modos como estas entidades se organizam, como funcionam e como mobilizam o conhecimento para a ação pública local: são convergentes, no sentido de seguirem as normas ditadas pelas diferentes escalas da administração pública, seja nacional, regional e/ou local; têm uma duração intermédia, referenciada ao longo dos dois mandatos estudados, ainda que se expresse com alguma irregularidade (ver tabela 1); funcionam de uma forma concentrada, valorizando o plenário como espaço de encontro e de debate, nele reproduzindo as agendas políticas (nacionais e regionais), promovendo a divulgação e a discussão das temáticas das sucessivas políticas educativas (ver tabela 2); mobilizam o conhecimento ‘codificado’, tanto pericial do CEDRU (presente unicamente no 1º mandato, na construção, discussão e aprovação da Carta Educativa), como estatal do representante da DREL (nos momentos cruciais dos dois mandatos, entre os quais , a implementação das AEC e as transferências das competências para as autarquias), ao qual se cruza e por vezes se contrapõe o saber ‘incorporado’, tanto local e profissional dos autarcas (no embate com a administração central, mas também com as escolas) e dos pais (nos jogos de apoio aos autarcas e aos diretores), como profissional /pedagógico dos professores (na defesa do seu espaço de intervenção) e ainda profissional/administrativo dos diretores de escolas (na negociação da rede escolar, nas AEC, na defesa da sua escola/agrupamento), predominando a receção e a adição reprodutiva do conhecimento.

O que melhor tipifica o modo de configuração destes CME é a sua matriz funcional ajustada ao cumprimento da formalidade da lei e ao exercício das competências municipais em matérias educativas, um prolongamento da autarquia, aspetos que circunscrevem as potencialidades políticas destas entidades, o modo como funcionam e como mobilizam o conhecimento para a construção das

<sup>8</sup> Estes autores concebem o papel do conhecimento na elaboração de políticas como estando “baseado não em quem sabe o quê, como, porquê, mas sobre a forma que o conhecimento toma”, concentrando-se em três fases: conhecimento incorporado (*embodied*), que é o conhecimento detido pelos atores; conhecimento inscrito (*inscribed*), ou seja, o conhecimento presente em artefactos, tais como documentos; promulgado (*enacted*), porque o conhecimento incorporado e o inscrito precisam de ser promulgados para serem significativos (Freeman & Sturdy, 2015).



políticas locais. Estas 'limitações' são diagnosticadas pelos diferentes atores de modos distintos: pelos autarcas, como sendo resultantes do pouco peso institucional e da falta de visibilidade pública dos CME, mas também da sua própria incapacidade em gerir a intervenção dos outros e em fazerem funcionar estas entidades não para «fazer de conta», para aprovar o que já está aprovado, mas para refletir e resolver problemas; pelos representantes dos professores, dos pais e dos diretores das escolas, como sendo resultantes da nem sempre concretizada ligação entre atores e entidades representadas, algo inacabado em termos de coordenação, de consulta, de definição de estratégias, de articulação de intervenções, de uniformização de critérios e de reflexão.

### 5.3 Diferenciação

A **diferenciação** representa o conjunto de CME, de autarquias e de atores locais, para os quais esta entidade serve para perspetivar estrategicamente o seu espaço de intervenção no âmbito do sistema educativo, para partilhar competências e responsabilidades com o ME e os Agrupamentos, para monitorizar e avaliar as sucessivas medidas de política educativa, para gerir conflitos daí decorrentes e procurar consensos, para criar uma cultura de intervenção e de responsabilidade política, para construir e desenvolver projetos locais. A diferenciação é a raiz constitutiva destas entidades, presente nos modos como se organizam, como funcionam e como mobilizam o conhecimento para a ação pública local: são divergentes, quanto à construção, constituição e regras de funcionamento, ultrapassando o caráter uniformizador do quadro normativo ME e do regimento-tipo da ANMP, construindo regimentos diferenciadores; têm uma duração alargada ao longo dos dois mandatos, com regularidade e frequência de reuniões de diferente natureza (ver tabela 1); funcionam de uma forma desconcentrada e diversificada, quer em plenário, quer em grupos de trabalho, valorizando esta intervenção setorial, mais restrita e especializada, formas de organização mais eficazes de produção de conhecimento, de recolha de informação, de análise e de elaboração de relatórios e pareceres, posteriormente apresentados e discutidos em grande grupo; produzem uma agenda própria, alimentada pela "ordem do dia", quer nacional (ME e da ANMP), quer regional (CULT), quer predominantemente local (das autarquias, dos pais, dos diretores e dos professores); mobilizam o saber 'codificado', pericial do CEDRU e estatal do representante da DREL, aos quais contrapõe o saber 'incorporado' e recodificado, pedagógico e profissional dos professores, local e profissional dos autarcas, profissional dos pais, profissional e administrativo dos diretores das escolas; recriam e produzem conhecimento nos documentos estruturantes, nos relatórios e nos pareceres que enquadram as principais decisões políticas locais.

A relação entre o conhecimento e a ação pública, à escala local, está bem patente em algumas das experiências em estudo, no sentido em que os atores autárquicos, e outros atores locais, recorrem a especialistas para se munirem de um conhecimento informado que lhes permita optar por um determinado caminho. Evocamos um dos casos mais emblemáticos que nos remete para diferentes tempos e espaços de construção dos CLE/CME, para referir e melhor ilustrar o lugar do conhecimento na construção da política, estabelecendo-se uma perfeita interação nas diferentes escalas de ação pública: nacional e local, pela intervenção e apoio do Instituto de Inovação Educacional (IIE) junto de uma autarquia e das suas escolas nas várias fases de construção, operacionalização e de avaliação do Projeto Educativo Local (PEL); regional e local, pelo carácter difusor assumido Comunidade Urbana da Lezíria do Tejo (CULT), espaço de partilha entre autarquias, onde se passa a palavra sobre as experiências e o conhecimento adquirido. A mobilização do conhecimento como um instrumento, um meio, para criar políticas locais próprias é visível noutros momentos e espaços de decisão política: na adequação da Carta Educativa ao PEL, confrontando a perspetiva normativa do CEDRU e do ME; na introdução da equitação nas Atividades de Complemento Curricular (AEC) para todas as crianças do 3.º e do 4.º ano do Ensino Básico, ultrapassando a oferta inicial destas atividades.

O que melhor tipifica o modo de configuração destes CME é a sua matriz organizadora de atores coletivos vários, ligados a um território e segundo uma lógica de administração da educação. São aglutinadores e disciplinadores da ação dos atores de um território, mas igualmente promovem a intermediação e a concertação de vários poderes, entre o local, o regional e o nacional. São exemplos que sobressaem do universo estudado por se revelarem espaços de multirregulação, focos de desenvolvimento e de mobilização do conhecimento, lugares privilegiados de racionalização e de mediação territorial, fortemente implicados na construção de políticas locais diferenciadoras.

## 6 NOTAS FINAIS

Este estudo permitiu-nos 'testar' a possibilidade e a potencialidade de uma 'nova entrada' analítica

sobre os processos locais de regulação da educação no decurso da realização de políticas públicas de educação, centrada na descrição e compreensão da mobilização e uso do conhecimento – ou melhor, de diversos tipos de conhecimentos - em momentos de problematização e de preconização de soluções para a ação educativa em cada espaço local.

O estudo permitiu-nos, por agora, deixar claro as seguintes ideias: o conhecimento tem uma presença regular como ingrediente ou meio das políticas e da ação pública local; e que esta se manifesta através de diferentes formas e meios; sendo tal variabilidade associável às diferentes modalidades de regulação local.

A hipótese dos ‘regimes de conhecimento, levantada no início deste trabalho, precisa de encontrar mais ‘provas’, ora por via do aprofundamento da análise dos dados do caso dos CME, ora por meio de novas investigações. Assim, justifica-se a continuidade desta abordagem, ancorada na entrada analítica que estuda a relação entre conhecimento e políticas locais de educação

## REFERÊNCIAS

- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação e Sociedade*, 30 (109), 987-1007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Barroso, J. & Afonso, N., orgs. (2011). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. & Carvalho, L.M. (2011). Apontamentos sobre os ‘novos modos de regulação’ à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, XX (36): 19-36.
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional. *Sísifo: Revista da Ciências da Educação*, 4, 5-20.
- Carvalho, L.M. (2006). Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política educativa. *Administração Educacional*, 6: 37-45.
- Carvalho, L.M. (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (2), 314-333.
- Cruz, C. (2012). *Conselhos Municipais de Educação: Política educativa e ação pública*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/6457>.
- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Educação e Sociedade*, 30 (109), 959-985. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Freeman, R. & Sturdy, S. (2015). Introduction: knowledge in policy - embodied, inscribed, enacted. In: R. Freeman & S. Sturdy, eds., *Knowledge in Policy: Embodied, inscribed, enacted* (1-19). Bristol: Policy Press at the University of Bristol.
- Lascombes, P., & Le Galés, P. (2007). *Sociologie de L'Action Publique*. Paris : Armand Colin.
- Mangez, E. (2011). Economia, política e regimes de conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (org.). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (191-222). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? IN: D.A. Oliveira & A. Duarte, org., *Políticas Públicas e Educação: Regulação e conhecimento* (19-46). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Pierson, P. (2000). Path dependence, increasing returns, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94 (2), 251-267.
- Pons, X. & Van Zanten, A. (2007). Knowledge circulation, regulation and governance. In *KNOWandPOL Literature Review* (Part 6), June. Disponível em <http://www.Knowandpool.eu/>

# O DIRETOR ENTRE MUROS: UM ESTUDO DE CASO

Élia de Sousa Alves

Escola EB 2,3 de Eiriz (PORTUGAL), [elia67sa@hotmail.com](mailto:elia67sa@hotmail.com)

## Resumo

Esta comunicação apresenta o estudo realizado na Escola *Spontaneus* no ano letivo 2013-2014. Insere-se num estudo qualitativo, cujo método é o estudo de *caso intrínseco*. O **Diretor entre muros** visou compreender o que está a mudar na escola com o órgão unipessoal, criado com o decreto-lei n.º 75/2008 e aferir como este decide no “plano da ação”.

Como instrumento principal usamos a entrevista semiestruturada. O grupo de participantes foi heterogéneo. O *corpus de análise* foi extenso, pelo que utilizamos o programa NVivo10 para a análise de conteúdo. A caracterização do contexto e a triangulação foram garantidas pelos referentes internos a par das atas do Conselho Pedagógico e Conselho Geral (CG).

Inspirados no *modelo díptico* de Licínio Lima (1998) criamos o modelo de análise, usando as *lentes* do modelo burocrático, anárquico e cultural.

O CG ganha poder na escola. A par da subscrição do “rosto da escola” emerge o “rosto visível” e a “alma da escola”. A “*foolishness*” revela-se na auscultação dos atores sociais anunciando alguma inovação e denotando uma cultura de escola que faz a simbiose de fatores exógenos e endógenos (Leonor Torres, 1997). Entre a “ação decretada” e a “ação de facto” parece emergir uma “fenda temporal” que luta por uma democracia em defesa das necessidades do contexto em estudo, podendo revelar algumas “infidelidades normativas” (Lima, 1998).

As plataformas e os diferentes tipos de avaliação reforçam a *accountability*, formas de controlo (“*Taylorismo online*” ou “hiperburocracia”), denunciando a continuidade do centralismo administrativo do Estado português como anuncia Lima (2003, 2012).

Palavras-chave: Diretor, controlo e *accountability*.

## Abstract

This paper presents the study done at the School *Spontaneus* in school 2013-2014. It is a qualitative study, which method is the study of *intrinsic case*. The intramural Director aimed to understand what is changing in the school with the unipersonal organ, created by decree n.º 75/2008 and assess how this decides the “plan of action”.

The main instrument used was the semi-structured interview. The group of participants was heterogeneous. The *analysis corpus* was extensive, so we use the NVivo10 program for content analysis. The characterization of the context and triangulation were guaranteed by internal referents and meeting reports of the Pedagogical Council and General Council (GC).

Inspired by the diptych model Licínio Lima (1998) we create the analytical model using the lenses of the bureaucratic, anarchic and cultural model.

The CG gains power in school. Along with the subscription of “school face” emerges the “visible face” and the “school of the soul.” The “*foolishness*” is revealed after the consultation with stakeholders announcing some innovation and denoting a school culture that makes symbiosis exogenous and endogenous factors (Leonor Torres, 1997). Between “decreed action” and “action of fact” seems to emerge a “time slot” fighting for democracy in defense of the context being studied and may reveal some “normative infidelities” (Lima, 1998).

The platforms and the different types of evaluation reinforces the *accountability*, control forms (“online Taylorism” or “hyper-bureaucracy”), denouncing the continuing administrative centralism of the Portuguese State as announces Lima (2003, 2012).

Keywords: Director, control and *accountability*.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas são invadidas pelas políticas das “reformas modernizadoras”, fruto das influências da globalização e da “*New public management*”, destacando os conceitos de eficiência e de eficácia. A este propósito, verifica-se que no contexto destas mudanças, as políticas educativas

apresentam características neoliberais, de controlo, de centralização disfarçada de autonomia, de carácter gerencialista, levando a mecanismos de “mercado no interior do espaço estrutural do estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços”, subvertendo as lógicas dos direitos sociais (Afonso, 2001, p. 35).

O global ganha peso em detrimento do contexto local. Associado a esta premissa, juntam-se, ainda, as teorias das empresas privadas aplicadas à escola que visam o “*The one best way*”.

A escola é uma organização formal que tem objetivos, recursos, estruturas e tecnologias, na qual atuam atores sociais. Como mediadora ela intervém entre meios e fins. Deste modo, é um *locus* de reprodução, mas, também, um *locus* de produção e, como tal, a escola é uma organização em ação, podendo as ações ser condicionadas, mas não totalmente determinadas (Lima, 2008).

À escola está confiada uma missão de serviço público, devendo esta capacitar os cidadãos de competências e conhecimentos para participarem ativamente na sociedade, dando contributos para a vida económica, social e cultural do País.

Para operacionalização da sua missão, da administração central emerge legislação específica, nomeadamente o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que visa organizar a governação das escolas através da qualidade e equidade e de forma eficiente e eficaz. Assim, valida a necessidade de “boas lideranças e lideranças eficazes, um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (*in* preâmbulo do decreto-lei n.º 75/2008), dando lugar ao órgão unipessoal, na figura do Diretor. Há o reforço da participação das famílias e da comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e a defesa de mais autonomia, que para ser alcançada, fica sujeita a um regime de avaliação interna e externa, bem como à prestação de contas, uma vez que, a maior autonomia corresponde maior responsabilidade. Experiência, formação, autoridade são outros conceitos enunciados neste decreto.

Nesta linha de ação, advém a necessidade de um “rosto” a quem possam ser assacadas as responsabilidades, devendo o Diretor, internamente, prestar contas ao CG e, externamente, aos serviços centrais do Ministério.

Deste modo, os Diretores são pressionados e responsabilizados pelos resultados menos satisfatórios das escolas. Estes, coagidos, criam formas de controlo organizacional “mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais” (Afonso, 2012, p. 22). A este fenómeno, acresce o facto de o Diretor intervir no processo de avaliação do desempenho dos professores, levando a tensões e denunciando estilos diversificados de liderança. Não obstante, Afonso (2009, p. 25) relembra que a “prestação de contas e a responsabilização (*accountability*) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação”.

Neste contexto, os líderes adquirem poderes que lhes permitem levar a cabo a missão a que se propuseram através do Plano de Intervenção do Diretor, exigindo aos seus subordinados uma maior eficácia e eficiência.

“*In hoc tempore*”, este decreto-lei (DL.) tem já duas alterações, nomeadamente o DL. n.º 224/2009 de 11 de setembro e o DL. n.º 137/2012 de 2 de julho.

Na presente comunicação, damos enfoque ao estudo que visou compreender o que está a mudar na escola com o órgão unipessoal, criado com o decreto-lei n.º 75/2008, e aferir como o Diretor decide no “plano da ação”, pelo que passamos a apresentar a pergunta de partida: “Apesar de no “plano das orientações para ação” o diretor ser definido como um órgão unipessoal, será que no “plano da ação” ele adota processos de decisão de natureza colegial?”

A fim de clarificar a pergunta de partida foram enunciadas outras questões clarificadoras e de seguida elencados os objetivos do estudo. Por último, formulamos as hipóteses de trabalho:

- a) A Diretora, embora tendo por base as “orientações para a ação” emanadas pelo Ministério da Educação, toma decisões de carácter colegial.
- b) A Diretora considera que quanto mais auscultar a Comunidade Educativa mais útil e eficaz será a (sua) decisão no “plano da ação”.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na análise sociológica das organizações, no geral, e, em particular na escola, o pesquisador encontra uma diversidade de paradigmas, modelos teóricos, com imagens ou metáforas organizacionais de vocação compreensiva e interpretativa (Lima, 2008).

Neste estudo, optamos pelas lentes do modelo racional, do modelo anárquico e do modelo cultural para nos permitir uma compreensão mais próxima da realidade.

### 2.1 O modelo racional

As características associadas ao modelo racional são: a existência de regras e normas para todas as atividades dentro de uma organização, o caráter formal das comunicações, a divisão do trabalho e o seu caráter racional, ou seja, a racionalidade que existe levando ao máximo a eficiência para que se atinja os objetivos da organização, a impessoalidade nas relações, a hierarquia da autoridade, as rotinas e os procedimentos standardizados, a especialização da administração, a especialização dos trabalhadores, a profissionalização dos funcionários e a previsibilidade do funcionamento (Weber, 1991).

O excesso de formalismo, o relacionamento despersonalizado, os comportamentos rígidos, a resistência à mudança e a necessidade de símbolos para mostrar poder são consideradas disfunções da burocracia (Robert Merton, 1978).

O conceito “*ideal-tipo*” está associado à ideia de compreensão, que por sua vez, está ligado à racionalização que é fruto da especialização científica e do desenvolvimento da técnica. São exemplos de “tipos ideais” as formas de dominação: autoridade tradicional que se baseia no estatuto herdado pelo líder, autoridade carismática que advém das características pessoais do líder e autoridade do “tipo-ideal” que é legitimada pelas normas e leis estabelecidas.

A organização racional torna-se altamente especializada e burocrática. Apresenta a forma mais racional de dominação, uma vez que pretende alcançar tecnicamente o máximo rendimento por meio da precisão, continuidade, rigor e disciplina, dado que tudo é planejado e calculado ao ínfimo pormenor com aplicabilidade universal para todas as tarefas. Nesta perspectiva, o controlo aumenta à medida que o aparelho burocrático se desenvolve. A burocracia invadindo tudo, torna a máquina inerte, transformando-a num “habitação de aço” ou “janela de ferro”, tornando-se “o habitáculo familiar da tutela burocrática” (Weber, 1991).

Contudo, convém ter presente que a sociologia das organizações, para além de estudar as estruturas formais do poder, tem de considerar também a estrutura informal, onde poderemos encontrar algumas “*infidelidades normativas*”. A “*infidelidade normativa*” pode ser “compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias”, pelo que Lima (2001, p. 64-5) distingue três tipos de *infidelidade* “(1) em relação à letra mas não ao espírito; (2) em relação ao espírito mas não à letra; (3) em relação à letra e ao espírito”.

Sintetizando, a escola, quando estudada à luz do modelo racional, evidencia-se como uma organização formal configurando um sistema de ação concreto que mostra o domínio da racionalidade formal, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objetivos organizacionais consensuais e pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes.

### 2.2 O modelo anárquico

Perante o formalismo do modelo burocrático, emerge o modelo anárquico, assim designado por Per-Erik Ellström (1983).

Este modelo assume que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes e naturais às organizações. Ambiguidade dos objetivos (*problematic goals*), incerteza da tecnologia ou a sua pouca definição (*unclear technology*) e a participação fluida (*fluid participation*) são as características atribuídas ao modelo da ambiguidade (Cohen & March, 1974). A estrutura é problemática e a autoridade não é muito visível (Bush, 2004).

Neste modelo é possível identificar várias imagens e metáforas organizacionais que dão ênfase ao simbolismo e à ambiguidade existente. A anarquia organizada “*organized anarchies*” (Michael Cohen & March, 1974), o caixote do lixo “*garbage can*” e os sistemas debilmente articulados “*loosely coupled systems*” (Karl Weick, 1976) que denunciam a fragmentação.

A “*technology of foolishness*” ocorre quando os atores e as organizações superam a tecnologia da razão (*ibidem*) denotando a débil articulação entre objetivos/metas e a ação e/ou entre superiores e subordinados. O ambiente externo é uma fonte de ambiguidades com contributos imprevisíveis para a organização.

Este modelo cria problemas aos líderes, uma vez que enfrentam quatro ambiguidades: os *propósitos* não são claros, o *poder* torna-se difícil estabelecer, a *experiência* não permite acometer aprendizagens, dada a imprevisibilidade e o *sucesso* torna-se difícil de medir (Cohen & March, 1986).

Em suma, estudar a escola à luz deste modelo, denota um sistema debilmente articulado, havendo uma desconexão ou uma fraca conexão entre metas e ações. A autoridade, as decisões, a liderança, os objetivos e as tecnologias são ambíguas, enquanto a participação é fluída.

### 2.3 O modelo cultural

O modelo cultural foca-se nas crenças dos membros da organização, nos valores, na partilha das normas, nos rituais e cerimónias e na assunção de heróis e heroínas. A ideologia está no coração das organizações e influencia a forma como todos se comportam (Bush, 2004).

A cultura da escola está expressa nos objetivos que servem para reforçar os valores e as crenças. Os valores centrais determinam a missão que tem metas específicas.

Nóvoa (1992) e Bush (2004) assinalam que o ambiente externo pode ser considerado como fonte de muitos dos valores e crenças que se aglutinam para formar a cultura da escola.

As tendências subjacentes à conceção e análise da cultura organizacional são a variável independente e externa (algo que é “transportado” pelos membros para dentro da organização), a variável dependente e interna (a cultura é produzida internamente) e a metáfora (a cultura é criada e recriada num processo contínuo pelos atores que estruturam a realidade da organização) (Smircich, 1983; Torres, 1997). Por sua vez, as manifestações da cultura organizacional podem ser expressas através das perspetivas integradoras (lógica da integração), diferenciadoras (lógica da estratégia) e fragmentadoras (lógica da subjetivação) (Frost et al, 1991; Torres, 1997).

Michel Crozier & Erhard Friedberg (1977) e Torres (1997) defendem a existência de uma interação entre estrutura e a ação que é construída historicamente. Neste processo de construção, as regras formais, não formais e informais quando operacionalizadas, individual ou coletivamente, podem adquirir novos sentidos dando origem às “*regras efectivamente atualizadas*”, permitindo compreender como os atores sociais se apropriam das orientações para a ação (Lima, 1991; Torres, 2011).

Em jeito de síntese, o modelo cultural revela-se como uma mais-valia para a compreensão das organizações, uma vez que permite dar ênfase ao contexto, apesar da globalização. A escola estudada à luz deste modelo destaca os valores e as crenças de um contexto e o mundo informal. Os líderes adotam uma abordagem moral e procuram concentrar-se em influenciar através dos valores para que os restantes atores sociais se aculturem com as suas próprias crenças. Com esta prática, eles esperam conseguir um apoio generalizado (*ownership*), pois ao trabalharem com o domínio informal, em vez de imporem a mudança através da autoridade posicional ou processo político, os líderes têm maior probabilidade de ter apoio para a inovação.

### 2.4 Os modelos de Tony Bush

Os três modelos diferem entre si quanto aos aspetos principais de gestão: os objetivos, a estrutura organizacional, o ambiente externo e a liderança.

No modelo formal, os objetivos têm um cariz institucional. Estes são determinados por altos funcionários, garantindo que estes sejam apreendidos e aplicados. As atividades da escola e das faculdades são avaliadas à luz dos propósitos oficiais. No modelo da ambiguidade os objetivos são problemáticos/opacos, ou seja, não são transparentes. No modelo cultural, os objetivos são a expressão da cultura da organização, reforçando as crenças produzidas na instituição. Os valores centrais determinam a visão. Esta visão tem uma declaração de missão que, por sua vez, leva a metas específicas.

Quanto à estrutura organizacional, no modelo formal é objetiva, hierárquica e as decisões são *top-down*. As relações são formais com uma forte influência em conformidade com as posições ocupadas. Já no modelo da ambiguidade, a estrutura é problemática, devido à incerteza das relações «*loosely coupled*». Ela pode não ser clara para o grupo, mas para o exterior torna-se visível e determina as saídas. A participação é fluída. Relativamente ao modelo cultural, a estrutura observa-

se através da manifestação da cultura organizacional. Os valores e os rituais são expressos nas normas.

No que concerne ao ambiente externo verifica-se que as relações com o exterior são, também, entendidas de forma diferentes conforme as teorias, sendo designados de «sistemas abertos» ou de «sistemas fechados». Para o modelo formal o sistema é fechado, no anárquico é uma fonte de incertezas e no cultural considera-se que as influências externas se podem aglutinar para formar a cultura da escola. Os profissionais aproveitam para promover o desenvolvimento da cultura comum.

Quanto à liderança, o líder acaba por ter maior ou menor peso na concretização dos objetivos da organização consoante o modelo. O líder assume a posição hierárquica mais forte e poderosa no modelo formal, por enquanto no modelo da ambiguidade, o líder estabelece o quadro para a tomada de decisão, mas evita o envolvimento no processo de decisão política e no cultural, o líder da organização é o maior responsável pelo desenvolvimento e sustentação da cultura. Espera-se que estes comuniquem valores e crenças fundamentais da organização, tanto internamente como para as partes interessadas externas, promovendo e mantendo a cultura para que exista uma liderança eficaz, podendo esta ser entendida como um processo de influência (Bush, 2004).

## **2.5 Alternativas à racionalidade burocrática – Democracia e Participação em vias de extinção?**

Freire considera a burocracia tão lenta e complicada que se transforma numa barreira tão grande que parece ter surgido para que as coisas não se façam. Pelo que é necessário ter autonomia para decidir, correndo os riscos inerentes. Situação que colide com os objetivos de eficácia e de eficiência de tipo produtivista, presentes nas políticas vigentes. Deste modo, Freire fala de uma “administração dialógica”, a qual está implicada com o ensino e a aprendizagem da decisão através da prática de decisões, “devolvendo centralidade educativa-pedagógica e político-administrativa à escola, como instância *auto*-organizada e *locus* de produção de políticas educacionais” (Lima, 2013, p. 102/3).

Hodiernamente, apesar dos discursos estarem imbuídos da palavra democracia participativa, parecem existir um hiato entre o decretado e o operacionalizado, pelo que os ideais de Freire, apesar de pertencerem ao passado, se afiguram como meta ou missão a augurar.

Historicamente, a democracia nasceu na Grécia antiga, mais em concreto em Atenas no século VI a.C. como forma de ultrapassar a tirania vivida na época.

Um dos documentos que visa a prática da democracia é a Constituição. A Constituição é a lei suprema do país, estando plasmadas os direitos fundamentais. Todas as leis do país têm de respeitar a Constituição, caso contrário, são consideradas inconstitucionais.

Em Portugal a primeira Constituição Política da Monarquia Portuguesa que tivemos data de 1822 (movimento vintista). Só após a Revolução dos cravos, ou seja, com o 25 de Abril de 1974, é que é constituída a Constituição da República publicada em 1976 que vai consagrar os principais direitos da democracia, nomeadamente o direito à educação, à liberdade de expressão, à liberdade sindical e o direito à greve, ao direito de reunião e associação e ao direito e dever de votar. A participação democrática no ensino é reconhecida no artigo 77º.

Estabelecendo uma ponte e focalizando, agora, o contexto educativo, um dos documentos mais importantes é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro que, de entre vários aspetos, defende o princípio da participação, como primórdio basilar a uma direção, administração e gestão democrática indo ao encontro do princípio democrático plasmado na Constituição.

Um dos autores que estuda a participação a nível internacional é Amitai Etzioni (1974). Este autor propôs uma classificação analítica baseada em padrões de consentimento, tendo na sua essência a base do poder uma relação de aceitação. Os três tipos de poder: coercivo, remunerativo e normativo, e distingue três tipos de participação: alienativa, moral e calculista, obtendo na sua combinação um total de nove relações de consentimento que vai utilizar para classificar as organizações.

No que concerne à participação, Lima (1988, p. 39/40) defende que a “realização do princípio democrático e da participação passa necessariamente pela perspectiva organizacional e administrativa”. A participação está numa relação estreita com a palavra democracia, com a co-gestão, autogestão e com a descentralização e envolve, também, a ideia de autonomia. O autor apresenta um modelo como proposta de trabalho (*vide* tabela abaixo) com diversos tipos e formas de participação em função dos critérios de representatividade, regulamentação, forma e objetivos fixados

pela organização, visando uma classificação periodológica de participação discente e, mais tarde, esta é aprofundada e aplicada à participação docente.

No que diz respeito à democraticidade, a participação permite controlar diferentes tipos de poder e orientar a administração da escola no sentido da livre expressão de ideias e projetos, de forma a enriquecer o processo de tomada de decisões.



Figura 1 - Tipologia da participação na Organização Escolar (Lima, 2003, p. 83)

### 3 METODOLOGIA

Considerando as características inerentes aos estudos de carácter qualitativo e descritivo, a opção por esta metodologia pareceu-nos adequar-se mais facilmente à compreensão da realidade em estudo, ou seja, a compreensão das práticas e representações dos atores sociais, no geral, e, em particular, a ação do diretor. A valorização do contexto, tempos e espaços dos diferentes atores sociais foi possível, na medida em que o desenho dos estudos qualitativos não tem uma estrutura rígida. Esta é flexível, permitindo a adequação à realidade em estudo (Robert Bodgan & Sari Biklen, 1994).

Ao estudarmos a organização escolar numa perspetiva interpretativa, temos a possibilidade de captar os vários significados e representações que os atores sociais atribuem, evidenciando a subjetividade e a complexidade das relações, sobretudo, porque sendo um, não deixam de estar integrados num coletivo, onde podem usufruir das margens de liberdade e autonomia que possam incrementar a fim de poderem nas interações fazer emergir ou não os propósitos individuais em prol de um coletivo.

O caso em estudo trata-se de um estudo de *caso intrínseco* (Robert Stake, 2012). O Diretor entre muros visou compreender o que está a mudar na escola com o órgão unipessoal e aferir como este decide no “plano da ação”.

Construímos a problemática, formulando os pontos de referência teóricos da investigação, a pergunta de partida que estrutura o trabalho, as questões e os objetivos, os conceitos fundamentais, as hipóteses e os indicadores para os quais procuramos correspondentes no real (Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt, 2008).

Realizamos um protocolo com a escola, o qual foi assinado em consonância com a Diretora. O papel da investigadora foi o de não participante. Os princípios basilares inerentes ao estudo prenderam-se com o respeito pelo contexto, deixando que os atores sociais participantes tivessem o livre arbítrio para colaborarem nas entrevistas para as quais foram convidados, acrescido do princípio da fidelidade e anonimato (Bodgan & Biklen, 1994). Partindo da ideia da Orquestra Sinfónica de Peter Drucker (2002) e da Orquestra de Jazz de Diogo (2004), procuramos que a amostra tivesse uma variedade tímbrica, sendo constituída por vários atores sociais.

Como fontes documentais privilegiamos os referentes internos: Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto de Intervenção da Diretora (PiDT), Relatório da autoavaliação, Relatório da Avaliação Externa (RAVE) e, ainda, as atas do CP e do CG. Para



instrumento de recolha de dados, consideramos, mais pertinente ao nosso estudo, a entrevista semiestruturada.

Relativamente aos procedimentos, para obtenção das fontes documentais da escola, algumas foram recolhidas junto da Diretora e outras conseguidas através da página da escola. Em conformidade com o postulado por Bodgan & Biklen (1994) e Vala (1986) foi garantido a todos os entrevistados a confidencialidade e o anonimato e explicitados os objetivos do estudo, bem como solicitada permissão para a gravação. As entrevistas foram transcritas na íntegra e todos os nomes suscetíveis de identificação foram substituídos.

As técnicas usadas no tratamento de dados foram a análise documental e a análise de conteúdo. O *corpus de análise* teve um total de duzentas páginas e foi analisado com o programa Nvivo10.

### 3.1 Pesquisa empírica na Escola de *Spontaneus*

Para selecionarmos a escola onde efetuamos a pesquisa, criamos os seguintes critérios: escola que se situasse na zona norte de Portugal; de preferência e, se possível, escola com contrato de autonomia ou não agrupada; escola com predominância de *Muito Bom* nos vários domínios da última avaliação externa e bem posicionada nos *rankings*; diretora com experiência de gestão noutros regimes e escola com abertura à realização de investigações.

Aplicados os critérios, prosseguiu-se com o estudo durante o ano letivo 2013-2014, numa escola da zona norte de Portugal, a qual designamos de escola *Spontaneus*. A escola *Spontaneus* é uma escola não agrupada. A população total discente é composta por seiscentos e vinte e quatro alunos distribuídos desde o primeiro até ao décimo segundo ano. Recebe alunos do centro da cidade e da periferia. O corpo docente é constituído por cento e trinta e seis professores e o pessoal não docente por vinte e sete assistentes.

O Projeto Educativo (PE, p. 03) é entendido não como “a panaceia de todos os males” nem como o “controlador implacável de todas as ações”, mas como a possibilidade de se introduzirem mudanças, “assumindo a inovação como fator e condição de desenvolvimento, ao mesmo tempo que especifica os valores que norteiam a ação da escola em função do quadro legal em vigor e estabelece as condições de uma liderança mais ativa no quadro da autonomia escolar”.

Trata-se de um “plano de ação” que embora subordinado às opções educativas, resulta da junção de elementos que o legitimam tais como o estudo das famílias, alunos, recursos, a identidade da escola e a proposta curricular efetuada pelos órgãos competentes (direção, departamentos, CP e CG).

A missão registada no PE revela a necessidade do “desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos (...) assumindo uma missão de formação integral dos alunos”. Esta visa, ainda, “o conceito de cidadão interveniente e socialmente ativo (...) num crescendo contínuo, motivador e capaz de construir o futuro”.

A escola *Spontaneus* tem como órgãos de direção, administração e gestão: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (CAAd). O CG tem vinte e um elementos, mais a diretora, o CP tem catorze professores, estando integrada a Presidente do CG sem direito a voto, cumprindo com o artigo 22º, alínea e) do RI e o CAAd é composto por três elementos, cumprindo com os preceitos previstos na legislação e RI. A diretora tem assento em todos os órgãos, sendo que no CG participa, mas sem direito a voto, à semelhança do que está no previsto no DL. 75/2008 e no RI artigo 8º, ponto 2. O órgão unipessoal é liderado por uma diretora que é apoiada por uma equipa composta por três elementos (subdiretor e adjuntos).

No Plano de Intervenção da Diretora é realçada a necessidade de dar continuidade à antiga Associação de Estudantes, uma vez que já não existia há vinte anos. Esta foi implementada no ano 2013-2014 com a colaboração de um docente que organizou e orientou o processo.

## 4 ALGUNS RESULTADOS

No conjunto dos entrevistados de entre professores, assistentes operacionais, alunos e pais, uma terça parte frequentou a escola como aluna e, atualmente, desempenha a função de docente. Na trajetória deste grupo há uma visão mais profunda na relação “o outro que agora sou eu”, que nos permitiu alcançar maior visibilidade do diretor e inferir a premissa da cultura construída historicamente (Crozier & Friedberg (1977); Torres (2011).

Neste estudo de caso, acabamos por encontrar “uma diretora em 4D”. Clarificando esta ideia, verifica-se que a Comunidade Educativa, no geral, e, em particular, os entrevistados durante o seu discurso

foram revelando o “antigo líder” que fez parte de um órgão colegial, de acordo com o modelo de gestão anterior, o “antigo mais recente” que fez parte do órgão unipessoal, mas que liderou sempre em conformidade com o modelo burocrático, chamando a si o poder institucional, independentemente do modelo em vigor. E1 refere que “a gestão anterior era já com este modelo e era muito menos democrática do que esta” e “já dentro deste sistema, existe uma grande diferença, nesta escola, entre o antigo Diretor para esta”. Contudo, a atual diretora, órgão unipessoal, embora pudesse chamar a si todos os poderes que lhe são proclamados, age com práticas de pendor colegial, evidenciando uma líder moral patente ao modelo cultural. Nesta análise, os entrevistados defenderam que não é a legislação que faz um bom líder, mas sim o perfil que cada um detém.

Quanto às representações dos atores sociais, no que concerne à motivação que leva alguém a candidatar-se ao cargo de Diretor, no caso da diretora em estudo, foram associadas algumas variáveis: a preocupação com as questões da educação, o respeito pela CE, ser vista pela CE como a pessoa ideal para estar à frente da escola, pelo caráter, pela dedicação à escola, por ser uma pessoa competente e idónea, (...).

Os atores sociais da escola *Spontaneus* defendem que o PE se assume como o “rosto visível da especificidade e da autonomia da organização escolar”, permitindo a “cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua atividade” (PE, p. 03).

Por sua vez, o PE anuncia e defende a preocupação em ser uma escola virada para a comunidade, pelo que afirma que “vem construindo um percurso gradual de abertura à cidade e ao meio que o tornou num polo de sinergias dentro e fora de portas” (PE, p.07). A comprovar esta abertura da escola ao meio verifica-se o PAA que é repleto de atividades ao longo do ano, não só no horário letivo, mas também extra horário de funcionamento, bem como atividades que se realizam na escola e fora desta, para além do registado no RAVe, o qual afere que a escola tem “práticas exemplares no âmbito da responsabilidade, solidariedade e cidadania, designadamente a adesão voluntária às ações promovidas pelo Banco Alimentar” (RAVe, p. 04).

Na voz de E3 “A Diretora foi empurrada” para o órgão por considerarem que seria uma líder que conhecia o contexto, já tinha prática de gestão e que defenderia os valores e a missão da escola. Subscrive a terminologia da legislação o “rosto da escola” e anuncia a emergência da “alma da escola”. A par do “rosto da escola” e da “alma da escola” emerge o “rosto visível” no “corpo” do PE, consubstanciando-se numa tríade. O CG ganha poder na escola. “Há um certo orgulho em fazer parte do CG da escola” – anunciam E3 e E9.

A “*loucura sensata*” revela-se na auscultação dos atores sociais revelando alguma inovação e denotando uma cultura de escola que faz a simbiose de fatores exógenos (Fora/exterior) e endógenos (Dentro/interior) e esbatendo a dicotomia entre a estrutura formal *versus* a ação informal, desnudando a *praxis* de um determinado contexto, revelando-se um “*loci* de cultura” Torres (2011).

Os atores sociais consideram que, atualmente, a voz de todos é ouvida, levando a uma maior motivação e participação num grande número de atividades, as quais são consideradas como excessivas, mas E9 considera que se os professores propõem as atividades é porque são importantes para os alunos, revelando alguma “débil articulação” e/ou “caixote do lixo” (“garbage can”) entre os critérios definidos para aprovação das atividades e posterior aceitação.

A opinião/participação dos pais é muito relevante, ouvindo, sugerindo e colaborando na resolução dos problemas da escola (com esta estratégia, a Diretora obtem um apoio generalizado “*ownership*”) dos “*stakeholders*”. E1 considera a diretora invadora e orgulha-se de ter muita autonomia dentro da escola, pois a AP é como uma instituição privada que atua no seio, mas ao serviço da escola.

A preocupação em ouvir todos, via grupos, departamentos e restantes órgãos, não invalida a possibilidade de individualmente os docentes se dirigirem à Direção com o objetivo de expressarem pessoalmente a sua opinião diretamente à Diretora, revelando que as relações informais têm um peso elevado em todo o processo. Na voz de E9 “Há um dar e um receber” – denunciando o informal, as “*regras efetivamente atualizadas*”, a “*infidelidade normativa*” de Lima (1998) e a busca da democracia e colegialidade perdidas.

Os rituais e cerimónias são visíveis em diferentes momentos, mas destacamos apenas a tomada de posse da Associação de Estudantes, uma vez que era um dos problemas identificados pela DT no seu Projeto de Intervenção que regista “Perante uma fraca participação dos alunos no âmbito da cidadania e associativismo, fomentar a criação de uma Associação de Estudantes e incentivá-los a uma maior participação nos projetos da comunidade” (PiDT, p. 08).

Constata-se, ainda, uma “cumplicidade útil” entre a Diretora e a Presidente do CG.

## 5 EM JEITO DE CONCLUSÃO...

Num período, onde a palavra “crise” aparece como a panaceia para todos os males, buscam-se políticas de caráter gerencialista e parte-se em busca do “unicórnio”, na figura redentora do diretor, o “rosto da escola” a quem possam ser assacadas as responsabilidades. De acordo com o DL. 75/2008, o diretor tem de prestar contas ao CG, internamente, e, externa e superiormente, através das plataformas ao poder central, encontrando-se entre duas forças, ou seja, entre muros. No limiar das fronteiras, entre o que é “decretado” e o que é “efetivamente realizado” há uma “liquidez” (Bauman, 2001) e não uma dicotomia na atribuição de significados que são expressos num espaço-tempo de ação e interação de um contexto real na busca de uma negociação que sirva os interesses dos atores sociais.

Das linhas traçadas, verifica-se que as políticas atuais da educação valorizam a figura do diretor como “figura redentora” das mudanças e obtenção do sucesso educativo. Se para o legislador, este é o “rosto” da escola”, salvo alguns estudos, este é mais encarado como sendo o “rosto do ministério” permitindo uma recentralização das políticas educativas, uma desconcentração do poder central e uma “direção atópica”, como Lima (2007) designa. O Projeto Político Estatal anuncia a autonomia das escolas e a participação dos vários atores sociais, todavia, estes vêm-se num papel submisso ao seu diretor que vive um papel ambíguo, uma vez que está mais forte para baixo, mas mais fraco para cima. Não num papel dicotomizado, mas antes num estado “líquido”, pelo que no “plano da ação”, a diretora em estudo ensaia uma *praxis* diluindo barreiras através da auscultação constante dos diferentes atores sociais, contudo, sente-se “presa” aos seus superiores num “casulo” ou “jaula de ferro”, referindo: “Não sou uma mulher coragem”, pelo que tem que cumprir a lei. Atada por um “colete de forças”, sente-se responsável perante o colégio que a elegeu e perante a “unidade de comando”, poder central, ou seja, entre muros.

O poder de decisão caminha mais ao lado do poder de execução, sobretudo porque a autonomia não passa de retórica com um valor instrumental, sendo a figura do diretor responsabilizado e controlado por todas as tecnologias que neste século ganharam um maior alcance com o “Taylorismo online” detendo apenas micropoderes de decisão.

As plataformas e os diferentes tipos de avaliação denunciam formas de controlo dando lugar à hiperburocracia (Lima, 2003) denunciando a máquina do estado e um cânone gerencialista, embora, na opinião de E6, nesta escola, ainda, não seja muito visível, indo ao encontro de Torres (2011, p. 146/7) apesar de “toda uma engrenagem organizacional assente em sofisticadas formas de controlo e de regulação (...) as escolas não deixarão de fazer repercutir nas suas dinâmicas de funcionamento os *modos de ser e de fazer* colectivamente”.

Embora Diogo (2004) considere que o modelo da orquestra sinfónica de Drucker se mostre pouco adequado à realidade descrita naquela época, equacionando a proposta da orquestra de jazz, parece-nos que, atualmente, as políticas educativas requerem a “mesma partitura” interpretada exatamente da mesma maneira, independentemente dos “músicos” e do “lugar da orquestra”, revelando-se mais atual a metáfora da orquestra sinfónica de Drucker, uma vez que se adapta melhor às organizações tradicionais assentes no exercício do poder através da ordem hierárquica (Mintzberg, 1995), podendo, eventualmente, permitir algumas variáveis na “agógica da música”.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2001). *A Redefinição do papel do estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição*. In Revista Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 37, pp.33-48.
- Afonso, A. (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares*. In Revista Lusófona de Educação, n.º 13, pp.13-29.
- Afonso, A. (2012). A crise da escola e a educação não-escolar. In *Fragmentos da Escrita Pública. Páginas da Página da Educação* (pp.15-17). Porto: Profedições.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994): *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Bush, T. (2004). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications Lda (1ª publicação de 1986 by Chapman Publishing).

- Cohen, M. & March, J. (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. N York, McGraw-Hill.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.), *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.
- Drucker, P. (1997). *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Etzioni, A. (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas. Sobre o Poder, o Engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.
- Ellström, P. (1983). Four Faces of Educational Organizations. In *Higher Education*, nº 12, pp. 231-241.
- Frost et al (1991). *Reframing Organizational Culture*. Londres: Sage Publications.
- Lima, L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho (1ª ed., 1992).
- Lima, L. (2008). *A "Escola" como categoria de pesquisa em educação*. Brasil: Educação Unisinos.
- Lima, L. (2011). O diretor na escola: subordinação e poder. In António Neto-Mendes et al. (org.), *A emergência do diretor na escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-63.
- Merton, R. (1978) A "personalidade burocrática". In *Sociologia da Burocracia*. (org.), Edmundo Campos. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Mintzberg, H. (1994). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Coleção: Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Smircich, L. (1983). *Concepts of Culture and Organizational Analysis*. Administrative Science Quarterly, 28(3): 339-358.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (3ª ed., 1995).
- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Torres, L. (2011). Cultura Organizacional em contexto escolar. In *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (org.), Licínio Lima. V.N. Gaia. Edição Fundação Manuel Leão.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- Weber, M. (1991). *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Vol. I. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, (1ª edição 1972).
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, nº 1, pp. 1-19.

### **Legislação**

Constituição da República Portuguesa

Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro (LBSE)

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

# POLÍTICAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: OS CONTRATOS DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS PORTUGUESAS

**Maria Helena Santos Gregório**

*Universidade do Algarve (Portugal), mhgregorio@ualg.pt*

## Resumo

Esta investigação desenvolveu-se com o propósito de compreender as políticas de gestão e organização educativa, emergentes da modalidade dos contratos de autonomia das escolas. Para tal, propusemo-nos analisar e compreender o modo como o contrato de autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares.

Nas últimas décadas, as organizações educativas, a descentralização e a autonomia têm recebido bastantes desenvolvimentos ao nível do estudo teórico e ao nível da implementação prática. As diversas políticas educativas, apresentadas pelo Legislador, têm sido alvo de debates densos e alargados a todos os quadrantes da vida social, tal como os aspetos que se prendem com a contratualização aplicada ao contexto educativo.

Seguimos a metodologia de investigação qualitativa e optámos pelo estudo de casos múltiplos, na região algarvia. Para a análise dos dados recolhidos junto de gestões escolares, utilizámos a análise de conteúdo, realizada através de um programa informático de análise qualitativa.

Nos resultados apurados, encontramos indicadores referentes a descrições sobre o modo como se vivencia, o dia a dia das escolas e os processos de gestão. Estes não se referem apenas ao contratualizado e ao modo como as escolas tiveram que criar condições para a sua aplicação, mas também a dimensões de ação e de intervenção emergentes desta contratualização, em vários âmbitos e extensões do desenvolvimento organizacional e profissional. Destacam-se aspetos relacionados com a prestação de um serviço educativo com mais sucesso e ainda aspetos que se prendem com a adequação de procedimentos de autoavaliação mais eficazes, com vista a obtenção de melhores resultados dos alunos.

**Palavras-chave:** políticas educativas, organizações escolares; autonomia; contratos de autonomia; municipalização da educação

## Abstract

We developed this research with the purpose of understanding the policies of school management and organization that emerged from the school autonomy contracts that could be inserted in innovative models of governance. With the aim of analyzing and comprehending the ways in which the autonomy contract influences the management of school organizations.

Educational organizations decentralization and autonomy received, in the democratic Portugal, several developments both at theoretical and practical level. The several educational policies disposed by the legislator as well as the autonomy and assessment of the schools have been targeted has debated areas from all the social life areas, as well as some aspects regarding the appliance of contracts to the educational context.

For the research we used a qualitative methodology and chose the multiple case study to collect data from the algarvian area and the content analysis assisted by computer to systematize the data collected.

We found several categories, subcategories and indicators regarding the way of living the everyday life by the educational actors in the schools. These indicators do not to refer only to the areas contractualized and to the ways created to implement it, as also to several aspects that emerged at several levels and dimensions of organizational and professional development. Some aspects regarding the educational service provide more success for all students, other aspects regarding the implementation of self-assessment procedures, more adequate to pursue better academic results for students.

**Key words:** educational policies; school organizations; autonomy; school contracts; assessment; leadership, curriculum articulation; governance, municipalization of education

## 1. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A gestão educativa é uma atividade complexa que abrange todos os sistemas da organização escolar (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010). Os contratos de autonomia das escolas vêm crescer esta complexidade pois introduzem novos elementos na atividade. A contratualização entre o Ministério da Educação e os municípios, em matéria de educação, apresenta-se como outra variável, em todo este processo, já bastante complexo (Lima, 2015).

O desenvolvimento da contratualização no sistema público de educação insere-se no programa de descentralização das políticas públicas e implica a realização de metas concretas acordadas entre as partes contratantes e assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas. O contrato vem estimular a ação dos protagonistas no sentido de alcançar os objetivos pré-estabelecidos e faz apelo a uma gestão que se aproxima de uma verificação da discrepância entre os objetivos prosseguidos e os resultados obtidos.

A contratualização emerge como uma modalidade de gestão educativa alternativa à normalizada e à descentralizada ou desconcentrada, fora de um modelo liberal ou privatizado ou com características empresariais (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010).

A contratualização entre o Ministério da Educação e os municípios pretende aproximar os objetivos com vista à articulação estratégica do ensino, por forma a aprofundar a responsabilidade das autarquias no compromisso com a educação, através dos resultados escolares. Esta, aposta na valorização da comunidade educativa local e dos *stakeholders* na tomada de decisões, no desenvolvimento de maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e organizativa (MEC, 2014).

O reforço da autonomia da escola através da contratualização revela-se um desenvolvimento no processo da reconceitualização da intervenção do Estado na educação, apelando a um maior envolvimento e responsabilização dos atores educativos locais. (Formosinho & Machado, 2010).

O grande objetivo destas medidas é o reforço da autonomia, a melhoria das aprendizagens dos alunos, as suas melhores classificações académicas e o aumento dos níveis de escolarização da toda a população (Formosinho & Machado, 2010).

O propósito deste trabalho é compreender como o Contrato de Autonomia (CA) contribui para o desenvolvimento das organizações escolares e dos vários aspetos contratualizados, nomeadamente o aprofundamento da autonomia escolar, o desenvolvimento organizacional e profissional e a melhoria dos resultados dos alunos. Analisaremos, ainda, a relação destas escolas com contrato de autonomia mantida com as respetivas autarquias locais.

## 2. O MOVIMENTO DA DESCENTRALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

As organizações educativas operam num quadro legislativo estabelecido por um governo nacional, e um dos aspetos deste quadro é o grau de descentralização dentro do sistema educativo. Os sistemas centralizados tendem a ser burocráticos e a permitir pouca capacidade de manobra às escolas e às comunidades locais. Os sistemas descentralizados delegam, transferem ou transmitem grandes poderes ao nível subalterno, e estes poderes, quando são devolvidos ao nível organizacional, conduzem à autogestão (Bush, 2008).

O processo de descentralização exige a redução do papel do governo central na planificação e no providenciar da ação, e este pode assumir muitas formas pois a descentralização significa uma mudança na distribuição da autoridade de cima para baixo, ou do centro para a periferia.

O fenómeno da descentralização tem vindo a assumir-se como uma estratégia de governação em educação. Esta surge na agenda política há quase quatro décadas e tem-se constituído como uma grande tendência a nível mundial (Caldwell, 2012). Iniciada pelos governos de cada país, a descentralização tem sido evidente nas sociedades ocidentais e nos países industrializados, onde as instituições públicas, as educativas incluídas, creem que a descentralização trará as desejadas reformas educativas.

A motivação para a descentralização reside no pressuposto segundo o qual os profissionais, e os governantes dentro das escolas, bem como os locais, se encontram em melhores condições do que os políticos e os agentes de governação nacional para realizar uma avaliação mais precisa das

necessidades específicas dos alunos, e para lhes proporcionar programas e projetos de maior qualidade e ajustados às suas necessidades (Caldwell, 2012).

A descentralização encontra-se intimamente ligada a outros conceitos, como desconcentração, desregulação, delegação, desburocratização e autonomia (Barroso, 1996; Rondinelli, Nellis & Shabbir Cheem, 1983). O conceito de autonomia, apesar de estar ligado à noção de auto governo e pressupor capacidade de decisão, não é sinónimo de independência total (Barroso, 1996). A autonomia é um conceito que pressupõe relação, ou seja, somos sempre autónomos em relação a alguém ou a algo, logo, a ação em autonomia exerce-se sempre num contexto de interdependência, num sistema de inter-relações (Silva, 2004).

No contexto escolar, a essência da autonomia passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola. Onde os diversos atores interagem entre si, com as suas possibilidades de escolha, onde alteram e criam novas regras, contribuindo, assim, para a alteração do sistema (Macedo, 1991).

## 2.1. Os contratos de autonomia

Os contratos de autonomia das escolas emergem no Capítulo VII do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, e constituem-se como um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada, por toda a comunidade educativa. Consagra, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

Os contratos de delegação de competências entre o Ministério da Educação e as autarquias emergem, posteriormente, do Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, onde se visa ações no âmbito da gestão escolar e das práticas educativas, da gestão curricular e pedagógica, da gestão dos recursos humanos, na gestão orçamental e de recursos financeiros e na gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário (Lima, 2015).

A existência do contrato tem em vista o desenvolvimento da descentralização da gestão escolar e é acompanhado por lógicas de avaliação ou regulação externa (Barroso, 2006). Ao tomar a iniciativa para estabelecer contratos para o reforço da autonomia, a partir de processos de avaliação, e deles partir para a elaboração das suas metas, reflete, da parte do Ministério da Educação, a perspetiva de contratualização segundo Gaudin (2007), onde o contrato de ação pública pressupõe a presença de três características principais: por um lado a negociação explícita acerca dos objetivos; por outro o calendário da sua respetiva operacionalização; e, em terceiro lugar, o financiamento das atividades a desenvolver. (Formosinho & Machado, 2010).

A contratualização do Ministério da Educação com as autarquias remete-nos para os conceitos de territorialização e de comunidade local. Estes traduzem uma realidade complexa para as transformações a acontecer nas relações entre o Estado e a educação (Leite & Machado, 2015). O seu objetivo consiste na “resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo” (Formosinho & Machado, 2014, p. 30). E este reveste-se de “uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos que valorizam a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política” (Barroso, 1996, p. 10). Para a qual apresenta “modalidades de regulação voluntária como parcerias, pactos ou contratos para envolver outras entidades territoriais ou institucionais, públicas ou privadas na realização dos projectos de interesse público” (Fernandes, 2010, p. 14). Embora o seu contexto, segundo Leite & Machado, 2015, nos direcione para o reforço do “envolvimento dos cidadãos na democracia direta, aceita a heterogeneidade de formas e situações, estimula ordenamentos não estatais na realização do bem comum, requer que a ação dos atores seja determinada por uma lógica de implicação e prevê uma relação negociada” (p. 209).

## 3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto, optámos por um trabalho exploratório, descritivo, interpretativo e heurístico, assente na metodologia qualitativa. O Estudo de Caso foi escolhido pois encara o caso numa perspetiva holística, sistémica, ampla, integrada, e tem como propósito compreender o caso no

seu todo e na sua unicidade. E a sua expressão de tipo coletivo ou multicasos, verifica-se quando são estudados vários casos, para possibilitar um conhecimento aprofundado sobre o fenómeno em análise.

### **3.1. Seleção dos casos**

A seleção dos casos foi intencional, seguindo o caso de conveniência, as duas escolas com Contrato de Autonomia assinado, na região do Algarve, dado que a proximidade do investigador aos casos permitia a melhor agilidade de todo o processo de recolha dos dados, favorecendo uma melhor gestão de tempo e dos recursos humanos e materiais. Por questões de confidencialidade, as escolas serão designados por Escola A e Escola B.

### **3.2. Seleção dos protagonistas da investigação**

A seleção dos protagonistas da investigação aconteceu em função da literatura consultada e após a obtenção de todas as respetivas autorizações necessárias.

Fizeram parte do estudo os elementos da gestão de topo e da gestão intermédia de ambas as escolas bem como os professores mais antigos dessas escolas (*Sénior staff*), num total de 11 professores, distribuídos da seguinte forma: 6 professores no Caso A (Diretor, Subdiretor, 2 Adjuntos, Diretor de Turma, *Sénior Staff*) e 5 professores no Caso B (Diretora, Subdiretora, 2 Adjuntos, 2 Assessores). Na escola B, a diretora e a subdiretora assumiram-se, igualmente, como *sénior staff*.

### **3.3. Procedimentos metodológicos**

#### *3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Para a recolha dos dados recorreremos a uma entrevista semi estruturada cujo guião foi construído, a partir da literature e aferido para a investigação.

A análise documental foi realizada a partir dos documentos recolhidos junto das respetivas organizações produtoras que os disponibilizam para consulta, alguns na sua página virtual.

As notas de campo resultaram de observação naturalista realizada durante os diversos contactos com as escolas.

#### *3.3.2. Tratamento e análise dos dados recolhidos*

Para a sistematização dos resultados que recolhemos, procedemos á análise de conteúdo, assistida por computador. Começamos pela construção de categorias, a partir das quais identificamos subcategorias emergentes e procedemos, de seguida, á distinção de indicadores a partir da análise dos segmentos de texto dos documentos recolhidos.

Este processo de sistematização dos dados recolhidos foi efetuado com apoio do pacote informático de análise de dados qualitativos *MAX Qualitative Data Analysis – MaxQDA*.

De forma a validar os resultados da nossa investigação, usamos a triangulação metodológica.

### **3.4. Caraterização dos casos em estudo**

A escola que denominamos de Escola A consiste num Agrupamento Vertical de Escolas, com escolas do 1º ciclo do ensino básico, 2º ciclo do ensino básico, 3º ciclo do ensino básico e jardim de infância, situado numa zona rural com atividades económicas, sociais e culturais específicas. Criada na década de 1970, passa a apresentar-se como agrupamento vertical de escolas a partir de 1999. Com cerca de 714 alunos de origens diversas. Esta escola conta com um corpo docente que se tem vindo a estabilizar e oriundos das mais diversas áreas do Algarve e do resto dos pais.

A Escola B é uma Escola Secundária situada numa grande cidade localizada numa zona litoral, onde as atividades económicas são variadas, assim como as atividades sociais e as ofertas culturais. Esta escola emerge a partir de 1994 para se constituir uma alternativa as restantes escolas secundárias já existentes naquela cidade. Conta com aproximadamente 671 alunos, oriundo de várias áreas



geográficas da região e dos vários estratos socioeconômicos, devido à oferta formativa que disponibiliza. Quanto à população docente, ronda os 74 professores, provenientes, igualmente, de várias zonas geográficas.

#### 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo, assistida por computador, realizada aos dados recolhidos pela entrevista semi estruturada, que construímos e validamos para o efeito desta investigação, e que foram, entretanto, complementados pelos dados recolhidos da análise documental e das notas de campo, revelou-nos várias categorias de análise, das quais emergiram um número variável de subcategorias, com um número, igualmente, variável de indicadores identificados por cada subcategoria.

Para a descrição e análise de resultados que aqui nos propomos desenvolver vamos centrar-nos em duas destas grandes categorias, por um lado, a categoria denominada “contratos de autonomia” e, por outro, a categoria apelidada de “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”. A primeira categoria agregou as ideias referentes à construção e implementação do contrato de autonomia nas escolas. A segunda categoria agregou as unidades de registo que se referem às relações entre os modelos organizacionais de gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos, considerando a sua monitorização e o desenvolvimento das práticas profissionais e da organização.

O fato de termos apurado um grande número de unidades de registo para a categoria “contrato de autonomia”, distribuídas de forma diferente ao longo de várias subcategorias de análise, de onde foram identificados diversos indicadores, permite-nos inferir que este aspeto foi um dos pontos fulcrais das entrevistas cedidas pelos protagonistas do nosso estudo, não só ao nível das questões colocadas como também ao nível do teor das suas conversas, pois embora as questões cobrissem um vasto leque de assuntos, os protagonistas utilizavam, como exemplo, nas suas respostas, as práticas desenvolvidas no quotidiano ao abrigo da sua contratualização (Lima, 1998).

A categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos” apurou, igualmente, um vasto número de unidades de registo e agregou aspetos que foram devidamente contemplados nas avaliações externas realizadas pela IGEC durante o primeiro ciclo de avaliação externa (Oliveira et al., 2006), e considerados importantes no desenvolvimento da escola para a melhoria do serviço que presta à sua comunidade escolar (Bolivar, 2012).

##### 4.1. Contrato de autonomia...

##### ... e autonomia de escola

Para a descrição e análise da categoria “contrato de autonomia”, optámos por seguir uma ordem de apresentação e de discussão que reflete o histórico do processo da contratualização, que se expressa na seguinte sequência: negociação do contrato de autonomia; responsabilidade e cumprimento; identificação com o contrato de autonomia; valorização do contrato de autonomia; consolidação da escola; vantagens do contrato de autonomia; práticas de autonomia; resultados; mais-valias do contrato de autonomia, conforme passamos a apresentar na tabela abaixo.

**Tabela 1. Descrição das subcategorias emergentes da categoria “Contratos de autonomia”**

1. Negociação do contrato de autonomia
2. Responsabilidade e cumprimento
3. Identificação com o contrato de autonomia
4. Valorização do contrato de autonomia
5. Consolidação da escola
6. Vantagens do contrato de autonomia
7. Práticas de autonomia

## 8. Resultados (dos alunos)

## 9. Mais-valias do contrato de autonomia

Destas subcategorias, as que reuniram maior número de unidades de registo e de indicadores, foram “negociação do contrato de autonomia” e “práticas de autonomia”, o que nos leva a inferir que estes aspetos são os que maior atenção requereram por parted ação dos nossos dos protagonistas.

Na subcategoria, “negociação do contrato de autonomia” integrámos todas as unidades de registo que se referem ao relato dos vários momentos conducentes à celebração do contrato de autonomia. Conforme relatam alguns dos protagonistas, a negociação do contrato de autonomia não foi um processo linear. Este foi um processo que demorou vários meses a concluir (Oliveira et al., 2006; Formosinho & Machado, 2010), com bastantes momentos de reflexão e negociação. Seguido de uma fase de reuniões com elementos de outras escolas e da consulta e reunião com diversas outras instâncias de poder e instituições de investigação e desenvolvimento de conhecimento científico, momentos de *benchmarking*. Houve, ainda, deslocação dos elementos da escola por todo o país em reuniões diversas em busca de conselhos, apoio e sustentação para os aspetos que pretendiam negociar, onde a implicação de todos foi crucial para a melhor elaboração do document final.

A subcategoria “práticas de autonomia” refere ideias em relação às diversas práticas desenvolvidas com o propósito de melhorar a escola de uma maneira geral enquanto organização que promove um serviço educativo, bem como no que se refere à evolução e aprofundamento do contrato e da autonomia. Daqui podemos inferir que a contratualização e a implementação do contratualizado foi bastante importante para as escolas, levou a vários exercícios de reflexão, experimentação e reajuste das práticas, que ainda se encontra bastante presente nas memórias dos protagonistas. O desenvolvimento da escola deveu-se bastante à autonomia contratualizada (Formosinho & Machado, 2010).

#### 4.2. ... e desenvolvimento organizacional e profissional

As subcategorias identificadas para a categoria „relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos“ estão organizadas por ordem de importância das relações entre modelos organizacionais de gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos. E são os seguintes: cultura da escola; identidade própria; resultados dos alunos; monitorização dos resultados dos alunos; desenvolvimento profissional; práticas de desenvolvimento organizacional; validação das práticas. De realçar que esta categoria engloba, ainda, uma série de segmentos de texto que referem aspetos relacionados com o desenvolvimento organizacional fora do contrato de autonomia, ao abrigo de outra legislação, ou na consequência indireta da contratualização (Glatter, 1995). A sua expressssão apresenta-se na tabela abaixo.

**Tabela 2. Descrição das subcategorias emergentes da categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”**

1. Identidade própria
2. Cultura da escola
3. Resultados dos alunos
4. Monitorização dos resultados dos alunos
5. Validação das práticas
6. Desenvolvimento profissional
7. Práticas de desenvolvimento organizacional

As subcategorias que emergiram em maior número de unidades de registo foram “práticas de desenvolvimento organizacional” e “desenvolvimento profissional”. A primeira subcategoria assume cerca de metade dos segmentos de texto desta categoria, o que vai ao encontro dos aspetos das abordagens do desenvolvimento organizacional referidos pelos autores, desde Elton Mayo até à mais recente visão democrática das organizações.

A segunda subcategoria “desenvolvimento profissional” tem a ver com aspetos e processos de avaliação e aferição que permitem ajuizar se o que foi desenvolvido e implementado está a surtir efeitos. E, quase metade das unidades de registo encontra-se nos indicadores, identificados para esta subcategoria, “da capacidade de assumir riscos ao desenvolvimento profissional em função do contrato de autonomia”, “da estabilidade do quadro ao desenvolvimento profissional”, “da formação nas reuniões internas à formação uns pelos outros”, e “o contrato de autonomia e as mudanças na sociedade”. Esta subcategoria com os respetivos indicadores identificados, remetem-nos para as várias situações de desenvolvimento profissional dos colaboradores das escolas que contempla um vasto leque de situações que têm proporcionado este desenvolvimento (Wang, 2011).

A subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional” prende-se com o crescimento profissional e os ganhos de autoeficácia e autoconfiança, por parte dos profissionais, na implementação das suas práticas. O que nos indica várias práticas de desenvolvimento organizacional que ocorrem na escola em contrato de autonomia, embora nem todas as práticas sejam únicas e exclusivas deste contrato. Uma vez que esta subcategoria identificou um total de 11 indicadores, estes merecem a nossa exploração, e são apresentados de seguida.

**Tabela 3. Descrição dos indicadores identificados para a subcategoria “práticas de desenvolvimento organizacional”**

1. Da gestão do orçamento à contabilidade analítica
2. Escola sempre em busca de soluções independentemente do CA
3. Assiduidade docente e não docente
4. O ganho de importância das lideranças intermédias
5. Primeiro organizar a escola depois trabalhar
6. Organização da escola ao abrigo do CA
7. Formação a nível não docente
8. Boa organização curricular e pedagógica deu bons resultados
9. Da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais
10. Muitas práticas devidas ao contrato de autonomia
11. Desenvolvimento e implementação de mais projetos

Os indicadores identificados com maior número de unidades de registo foram “da valorização dos alunos ao envolvimento dos pais”, “assiduidade docente e não docente”, “desenvolvimento e implementação de mais projetos” e “muitas práticas devidas ao contrato de autonomia”. Estes resultados denotam uma tendência para a abordagem do desenvolvimento organizacional e todos os seus aspetos constituintes conforme encontrados na literatura.

A contratualização contribuiu para o desenvolvimento organizacional das escolas (Bolívar, 2012), o desenvolvimento dos profissionais, e, também, para o seu desenvolvimento pessoal, todos eles aspetos referidos na literatura. E constituiu um processo longo de negociação, como já vimos, e de reflexão acerca das organizações (Gaudin, 2007; Formosinho & Machado, 2010) bem como da respetiva prestação de contas (Afonso, 2010).

#### **4.3. ... melhoria dos resultados dos alunos**

Na categoria “contratos de autonomia” emergiu a subcategoria “resultados”, esta refere-se aos resultados académicos e pessoais dos alunos, bem como ao desafio da responsabilização para a prestação de contas da escola.

Os principais indicadores identificados, nesta subcategoria foram “da deterioração da escola aos bons resultados dos alunos” e “valor acrescentado dos resultados para prestação de contas”, estes permitem-nos inferir que sem contrato de autonomia a escola estaria em condições piores. Também, que os resultados constituem um valor acrescentado encarado como lucro ou retorno para o momento da prestação de contas junto da Tutela (Afonso, 2010).

Na categoria “relação entre modelos organizacionais: gestão, liderança, autonomia e resultados escolares dos alunos”, emergiu, igualmente, uma subcategoria denominada “resultados dos alunos”, que se refere aos produtos das aprendizagens apresentadas pelos alunos.

Os indicadores identificados com maiores prevalências de segmentos de texto, nesta subcategoria, foram “do conjunto de medidas do contrato de autonomia à melhoria dos resultados” e “das aprendizagens basilares, treino diário, projetos à constância dos resultados”.

Estes indicadores sugerem a ideias para a justificação dos resultados dos alunos como sejam o contributo do contrato de autonomia, com as respetivas medidas desenvolvidas, neste sentido, e ainda todo um trabalho sistemático e diário desenvolvido com os alunos para esta fim.

#### 4.4. ...relação com a autarquia local

Um dos blocos iniciais da nossa entrevista semi estruturada contemplava as características da organização escolar, onde um dos aspetos considerados consistia na relação com a respetiva autarquia local. Os nossos protagonistas referiram, em diversas unidades de registo que a relação que mantinham com a autarquia local era bastante positiva. Embora, tenha passado por diversos momentos, também devido às várias mudanças de atores autárquicos, decorridos dos processos de eleição democrática dos mesmos.

As interações necessárias ao bom funcionamento da escola, ao abrigo dos dispositivos legais bem como a participação da autarquia na escola, ao abrigo dos mesmos, funcionavam de forma adequada e nalguns casos até bastante organizada e estruturada. Revestindo-se, o respetivo acompanhamento, de características bastante suportadas e distanciadas de qualquer política de cariz partidário da parte da autarquia (Azevedo, 2014; Leite & Machado, 2015; Lima, 2015).

### 5. EM SUMA...

O movimento da descentralização em educação tem vindo a ganhar terreno em diversos países industrializados. Em alguns países de tradição centralizada como Portugal, esta tem vindo a assumir a modalidade de contratualização, conceitualização alternativa à normalizada, fora de um modelo neoliberal. A contratualização e o contratualizado assumem um papel relevante nas práticas do dia a dia da escola permitindo o aprofundamento da autonomia (Formosinho & Machado, 2010). Esta contribui, ainda, para as práticas de desenvolvimento organizacional e constitui uma mais valia para a prestação de contas junto da Tutela (Afonso, 2010; Barroso, 1996).

O contrato facilita a continuidade do trabalho da escola na relação com os atores e comunidades locais, através de todo um trabalho de participação e envolvimento de todos os *stakeholders*.

Os desafios lançados pelo contrato foram responsáveis por alguns benefícios para a escola como o desenvolvimento dos quadros profissionais e da organização escolar bem como para os resultados dos alunos, para os quais este foi considerado bastante vantajoso.

Apesar da construção da escola em autonomia nem sempre ter sido um processo linear e simples para toda a comunidade em geral, esta envolveu-se nos processos, identificou-se com eles e trabalhou no sentido da promoção dos melhores resultados académicos dos alunos.

Nas palavras de um dos nossos protagonistas entrevistado “as coisas foram-se consolidando (...) porque realmente valiam a pena, porque aquelas que nós também propusemos em 2006 e que aplicamos em 2007 e que fomos depois vendo que não tinham validade (...), deixamo-las cair”, o que retrata, de forma exemplar, os processos envolvidos nesta construção.

### REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- Azevedo, J. (2014). Administração local de educação e formação de Cascais: apresentação de um projeto em curso. In J. Machado e J.M. Alves (Coords.) *Município, território e educação: A administração local da educação e da formação* (pp. 57-83). Porto: UCP. Retirado de <http://repositorio.ucp.pt>

- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2006). A Autonomia Das Escolas: Retórica, Instrumento e modo de regulação da acção política. In A. Moreira (Org.). *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. VNGaia: FMLeão
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage
- Caldwell, B. J. (2012). *Review of related literature for the evaluation of empowering local schools. Report to Empowering local schools section of the National school reform support branch curriculum assessment and teaching*. Retirado de <http://www.btadvisorybodies.catholic.edu.au/images/product/file/50/ReviewRelatedLiteratureEmpoweringLocalSchools.pdf>
- Fernandes, A. S. (2010). Apresentação. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado e H. Ferreira (Orgs). *Autonomia da Escola Pública em Portugal (pp. 13-18)*. V. N. de Gaia: Fundacao Manuel Leão
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Escola, autonomia e avaliação. O primeiro ano de governação por contrato. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado e H. Ferreira (Orgs). *Autonomia da escola pública em Portugal. (pp. 121-146)*. VNGaia: FML
- Formosinho, J., Fernandes, A.S. & Machado, M. (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado e H. Ferreira (Orgs). *Autonomia da escola pública em Portugal*. VNGaia: FML
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). A regulação da educação em Portugal. Do estado novo à democracia. In J.M. Alves (Dir.). *Municípios, educação e desenvolvimento local (pp. 13-33)*. V.N.Gaia: FMLeão
- Gaudin, J.P. (2007). *Gouverner par contrat. (2ª edição)*. Paris: Presses de Sciences Po
- Glatter, R. (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.). *As organizações escolares em análise. (pp. 139-260)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Leite, J. & Machado, J. (2015). A escola entre a retorica de autonomia e as praticas de concentração. In J. Machado (Coord.). *Atas do I seminário internacional: Educação territórios e desenvolvimento humano (pp. 207-214)*. Porto: UCP
- Lima, L. C. (1998). Para uma Análise Multifocalizada dos Modelos Organizacionais de Escola Pública. (Ensaio). In U.M. (Ed.). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. (pp. 581-601)*. Braga: Universidade do Minho
- Lima, L.C. (2015). *O programa "Aproximar Educação", os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34863>
- Macedo, B. (1991) Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação, 4*, 127-139.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *PAE: Programa Aproximar Educação Descentralização de competências na área da educação – Contrato de Educação e Formação Municipal*. Retirado de <http://www.sipe.pt/doc.php?co=538>

Oliveira, P.G., Clímaco, M.C., Carravilla, M.A., Sarrico, C., Azevedo, J.M. & Oliveira, J.F. (2006). *Relatório Final da Actividade do Grupo de trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa:ME.

Rondinelli, D. A., Nellis, J. R. & Shabbir Cheem, G. (1983). *Decentralization in Developing Countries. A Review of Recent Experience*. Retirado de [http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1983/07/01/000009265\\_3980928162717/Rendered/PDF/multi0page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1983/07/01/000009265_3980928162717/Rendered/PDF/multi0page.pdf)

Silva, S. C. (2004). 30 anos de governação (pouco) democrática das escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.). *Políticas e gestão local da educação. Atas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. (pp. 199-210). Portugal: Universidade de Aveiro.

Wang, L. (2011). *Educational Leadership and Policy Studies*. Indiana University. Bloomington: Indiana

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República, nº 102/1998 - Série I A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro. *Diário da República, nº 30/2015 - Série I A*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

# PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NUM CONTEXTO DE MUDANÇA: ESTUDO REALIZADO NUM TEIP

Isabel Ferreira<sup>1</sup>, Isolina Oliveira<sup>2</sup>

<sup>1</sup> LE@D, Universidade Aberta, (Portugal) [ilacerda76@hotmail.com](mailto:ilacerda76@hotmail.com)

<sup>2</sup> LE@D, Universidade Aberta (Portugal), [Isolina.Oliveira@uab.pt](mailto:Isolina.Oliveira@uab.pt)

## Resumo

Os departamentos curriculares, enquanto estruturas intermédias de liderança, são importantes na coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente com vista ao desenvolvimento do projeto educativo de escola. O seu papel implica o acompanhamento do trabalho dos professores, a promoção de troca de experiências bem como a reflexão conjunta no que diz respeito à prática docente, numa perspetiva de melhoria e desenvolvimento profissional contínuos.

O projeto de investigação que nos encontramos a desenvolver centra-se no papel dos departamentos curriculares num contexto de mudança visando conhecer até que ponto, e em que moldes, se afiguram como estruturas de liderança intermédia nas instituições de ensino, potenciadoras do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional. Trata-se de um estudo de caso intrínseco, levado a cabo numa escola TEIP, secundária com terceiro ciclo, que inclui, como instrumentos de pesquisa, a realização de entrevistas aos coordenadores, questionários aos docentes, observações realizadas em reuniões dos quatro departamentos e análise de diversos documentos. Nesta comunicação apresentaremos os dados resultantes dos questionários aplicados com o propósito de conhecer as perceções dos docentes sobre: (i) o papel dos coordenadores de departamento; (ii) o perfil do coordenador de departamento e (iii) o processo de mudança e o projeto TEIP.

Uma primeira análise dos resultados permite destacar que os docentes consideram que as ações mais importantes da responsabilidade dos departamentos incluem a promoção do trabalho colaborativo e a reflexão sobre o projeto educativo bem como a articulação entre a direção, o conselho pedagógico e os docentes; no que diz respeito ao perfil de um coordenador privilegiam a capacidade para mediar e gerir conflitos; sublinham, ainda, que o reconhecimento da escola como TEIP implicou a definição clara de metas bem como uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados e os problemas da indisciplina acarretando maior pressão para atingir as metas estabelecidas.

Palavras-chave: departamentos curriculares; inovação e mudança; lideranças intermédias; projeto TEIP.

## Abstract

The curricular departments, as intermediate structures of leadership, are quite important in the coordination of education and pedagogical supervision namely in the development of educational school project. Its role implies the accompaniment of the teachers' work, promote the exchange of experiences as well as a joined reflection in what concerns the teacher's work, in a perspective of continuous professional improvement and development.

The project of investigation, which is being developed by us is focused on the importance of the curricular departments in a context of change aiming to know in what extend, and in which way, they perform as structures of intermediate leadership in the school institution, potentiating the development of professional learning communities. It is about an intrinsic case study, carried out at a TEIP school, secondary with third grade, which includes, as research tools, the performing of interviews to the coordinators, questionnaires to the teachers, observations carried out in meetings of the four departments and analysis of the several documents. In this communication we will present the data resulting from the questionnaires with the purpose of knowing the teachers point of view about; i) the role of the department coordinators; ii) the profile of the department coordinator; iii) the process of change and the TEIP project. A first analysis of the results allows to highlight that the teachers consider that the most important actions of the departments' responsibility include the promotion of collaborative work and the reflection about the educational project as well as the articulation between the direction, the pedagogical council and the teachers; in what concerns the profile of a coordinator it requests the capacity to mediate and manage conflicts, also focus that the recognition of the school as TEIP implied a clear definition of goals as well as a joined deeper reflection about the results and the problems of indiscipline bringing more pressure to achieve the established goals.

Keywords: curricular departments, innovation and change, intermediate leadership, TEIP project.

## 1. INTRODUÇÃO

Face a uma rápida evolução e transformação da sociedade, torna-se difícil, por parte da instituição escolar, acompanhar e responder atempadamente aos desafios crescentes que lhe são colocados. Este facto reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas, de forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades, possuindo a capacidade de operarem mudanças significativas e desejáveis na escola.

Em nosso entender os departamentos curriculares assumem particular importância na medida em que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurarem a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promoverem o trabalho colaborativo e realizarem a avaliação de desempenho do pessoal docente (cf. artigo 42º do Decreto-Lei nº. 75/2008, de 22 de abril). Assim, parece-nos pertinente conhecer as percepções dos professores relativamente às competências, perfil e papel desempenhado por estas lideranças na escola, designadamente na coordenação educativa e supervisão pedagógica.

A escola onde desenvolvemos o nosso estudo foi considerada Território Educativo de Intervenção Prioritária (escola TEIP) e, nesse âmbito, foram delineados diversos projetos que, entre outras estratégias, integraram um plano de melhoria onde foram definidas metas específicas a atingir em diferentes domínios nomeadamente no que respeita às aprendizagens, prevenção do abandono, absentismo e indisciplina. Mas, como salienta Bolívar (2012), referindo-se aos estudos decorridos no último terço do século sobre a mudança educativa, não basta apoiar a implementação de bons projetos mas antes promover a capacidade de aprendizagem dos próprios aprendentes e, particularmente, das escolas como organizações, isto é, “as escolas precisam de ser repensadas de forma a aumentar a aprendizagem, em vez de inibi-la” (p. 15). A mudança educacional resulta mais de fatores locais do que políticas centrais tornando necessário fomentar a capacidade interna das escolas no sentido de as tornar “organizações que aprendem” por um processo de autodesenvolvimento.

Neste contexto importa questionar e refletir sobre eventuais mudanças trazidas pelo facto de estarmos em presença de uma escola TEIP, designadamente, no que diz respeito à prática docente, à ação dos departamentos curriculares e ao papel das lideranças intermédias nesse processo.

Tendo por base um estudo mais vasto que nos encontramos a desenvolver, centrado no papel das lideranças intermédias em contexto de mudança, apresentamos neste artigo resultados obtidos na aplicação do questionário, um dos instrumentos de recolha de dados por nós utilizados. A sua estrutura compreende quatro pontos: (i) enquadramento teórico, fazendo referência à importância dos departamentos como lideranças intermédias e reconhecendo a sua centralidade na melhoria



sustentável da escola encarada como organização em aprendizagem; (ii) a metodologia; (iii) alguns resultados obtidos e (iv) breves conclusões.

## 2. AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS E A CAPACIDADE INTERNA DE MUDANÇA

Com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, os departamentos curriculares são consideradas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. O coordenador é um professor eleito pelos seus pares de entre um conjunto de três nomes propostos pelo diretor, podendo ser exonerado sempre que o mesmo o considere. A constituição dos departamentos visa, designadamente:

“a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;

c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;

d) a avaliação de desempenho do pessoal docente. A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (capítulo IV, ponto 2 do art.º 42º).

Desta forma, os departamentos curriculares, enquanto estruturas intermédias de gestão, possuem responsabilidades no que diz respeito à definição e acompanhamento do trabalho dos professores, preparação do ano letivo bem como ao desenvolvimento de reflexões e subsequentes estratégias de ensino, atendendo ao projeto educativo de escola e outros a serem desenvolvidos nesse âmbito. Mas podemos questionar-nos até que ponto e de que forma se concretizam, na prática, estas responsabilidades, se os departamentos são estruturas de liderança efetiva, como se desenvolvem as práticas de liderança nos departamentos e se estes contribuem, de alguma forma, para a criação de comunidades de aprendizagem profissional (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006).

No estudo desenvolvido por Sanches (2009), os professores associam a liderança colegial a uma visão sistémica, social e política da profissão e à influência que exercem, não apenas na sala de aula mas também nas políticas e práticas da escola. Definiu-se liderança através de um conjunto de *habitus* e normas profissionais: ação autónoma e interdependente dos professores, capacidade de intervenção na escola, comunicação orientada para novas aprendizagens individuais e colegiais, incentivo à mudança e melhoria de práticas, auto e heterocrítica reflexiva, apoio a colegas na resolução de problemas, partilha dos saberes profissionais e empenhamento e melhoria da escola. Na opinião dos docentes, a liderança dos professores tende a restringir-se, formalmente, na coordenação dos departamentos, grupos disciplinares ou conselho pedagógico, ou esporadicamente, à resolução de situações disciplinares.

Por se considerar a liderança como uma função inerente a todo o grupo profissional e a toda a instituição, fala-se cada vez mais de liderança em vez de líder, inserida e consolidada na própria cultura da organização. Sanches (2000), referindo-se à natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas, salienta as potencialidades multifacetadas da colegialidade dos professores e das culturas de colaboração no sentido da construção de comunidades de profissionais, transformação das escolas em organizações que se desenvolvem e que aprendem a (re) construção e trilha dos difíceis caminhos da autonomia. Na opinião desta autora, configura-se um cenário de transformação da liderança da escola, sobre o qual importa refletir quanto aos contributos mútuos da liderança colegial e autonomia das escolas. A identidade do professor tornar-se-á mais dinâmica, renascida de uma praxis de liderança colegial interventiva, “iluminada pela reflexividade crítica exercida entre pares, sobre as questões pedagógicas e educacionais, perspetivadas enquanto questões culturais, sociais e de cidadania” (p. 53).

A liderança da escola pode intervir ao desenvolver culturas múltiplas de ensino, nomeadamente de colegialidade e colaboração, desenvolvida inter pares. Por outro lado, podem surgir lideranças dispersas que colocam aos líderes permanentes desafios de atuação, no sentido de uma liderança exercida de forma colegial e colaborativa, respeitadora das autonomias individuais e grupais (Costa, 2000). Também Silva (2010) considera que, longe da perspetiva de uma liderança unipessoal que mobiliza o grupo, vão-se definindo os contornos de uma liderança coletiva, força ou energia mobilizadora que emana do grupo e se plasma num projeto de afirmação ou missão, em que a inovação e a superação das debilidades e pontos fracos são os elementos catalisadores da transformação. Na mesma linha, Bolívar (2012) considera que, após décadas de análise e investigação da natureza das mudanças, as reformas e inovações na educação configuram um processo complexo que não depende apenas de vontades individuais ou alterações estruturais, mas sim de um processo em que todos os

intervenientes se envolvem “em dinâmicas de trabalho que permitem a auto-renovação da escola e, quando se institucionalizam, chegam a fazer parte, então de forma sustentável, da sua cultura organizativa” (p.15).

A escola tem sido considerada como uma “unidade básica de mudança e inovação” (Bolívar, 2012, p. 127), onde para além de um local de trabalho se associa a possibilidade de desenvolver uma aprendizagem organizacional onde as pessoas trabalhando um conjunto, partilhando não apenas materiais pedagógicos mas as suas experiências, dificuldades e problemas e formas de resolução, contribuem para alcançar uma comunidade de aprendizagem profissional. Neste cenário, Hallinger & Heck (2010) apresentam a liderança colaborativa como incidindo nas ações estratégicas da escola direcionadas para a sua melhoria e partilhada entre o diretor, professores e demais intervenientes.

Ao adquirir capacidade interna de mudança e desenvolvimento envolvendo os próprios intervenientes torna-se imprescindível uma liderança distribuída (Spillane, 2006), através e entre todos os participantes bem como a criação de comunidades de aprendizagem profissionais. Fullan (2007) valoriza essa capacidade interna de mudança (“*capacity building*”) considerando a aprendizagem contínua e em contexto fundamentais para o desenvolvimento de capacidades, discernimento e motivação. Deste modo, proporcionam às pessoas experiências concretas possibilitadoras de desenvolvimento real e possível de alcançar.

### 3. METODOLOGIA

Assumiu-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com um cunho fundamentalmente descritivo e interpretativo, uma vez que nos propusemos compreender as lógicas de ação de lideranças intermédias num contexto de mudança, pela voz dos seus atores (Erickson, 1986; Cohen, Manion & Morrison, 2000). A investigação realizada constitui-se como um estudo de caso intrínseco pois, como refere Stake (2009), o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação, no nosso estudo, a escola TEIP num processo de mudança.

Trata-se de uma escola situada no distrito de Viseu, num concelho com um número de residentes que tem vindo a diminuir e que, em termos socioculturais, é detentor na sua maioria, de qualificações académicas reduzidas. Este facto, aliado à dispersão geográfica do concelho condicionam a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Estamos em presença de uma escola secundária com 3º ciclo do ensino básico, não agrupada, onde são ministrados cursos do ensino regular, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos. No que diz respeito à população escolar, no ano em que decorreu o estudo, a população estudantil era constituída por 739 alunos, distribuídos por 35 turmas. No que concerne ao corpo docente, este era constituído por 89 docentes, distribuídos por quatro departamentos curriculares: Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e Expressões.

Na recolha de informação foram utilizados diversos instrumentos, onde se incluíram o inquérito por questionário, a entrevista, a análise documental, grelhas de observação e diário de bordo. O questionário, composto maioritariamente por questões fechadas, foi destinado aos docentes da escola integrantes dos quatro departamentos curriculares; a entrevista, do tipo semi-estruturada foi realizada aos coordenadores de departamento, ao diretor da escola e alguns responsáveis pelo desenvolvimento de projetos no âmbito do TEIP e a observação com registo de dados em grelhas de observação e/ou diário de bordo foram utilizados para recolha de dados em reuniões de departamento que assistimos ao longo do ano letivo, visando o acompanhamento do trabalho desenvolvido nos diferentes departamentos, com especial enfoque nos pontos considerados mais pertinentes e modo de atuação dos diferentes coordenadores.

### 4. RESULTADOS

Na apresentação dos resultados obtidos da aplicação dos questionários consideramos duas dimensões de análise: o papel dos coordenadores de departamento e perspetivas sobre a mudança.

#### 4.1. Papel dos coordenadores de departamento

No que diz respeito ao papel dos coordenadores de departamento, os docentes foram questionados sobre as ações da responsabilidade dos departamentos curriculares, definidas nos documentos estruturantes da escola, que consideravam mais importantes; as práticas do coordenador do seu departamento no decorrer do ano letivo em questão; os aspetos de maior relevância no desempenho do cargo e as ações que predominaram nas reuniões de departamento onde se integram.

Da análise das respostas destaca-se que as ações da responsabilidade dos departamentos consideradas mais importantes incluem a promoção do trabalho colaborativo (65%), a colaboração com o Conselho Pedagógico e a Direção, no sentido de assegurar a articulação educativa (59%) e a promoção de reflexões atendendo ao Projeto Educativo de Escola (59%). Nenhum inquirido parece considerar pertinente a realização da avaliação de desempenho docente como prática dos departamentos uma vez que esta opção nunca é assinalada. No que diz respeito às ações consideradas menos relevantes e, como tal, menos frequentemente assinaladas, destacam-se a conceção de projetos (4%), o desenvolvimento de estratégias de ensino atendendo ao projeto educativo (9%) e o acompanhamento do trabalho dos professores (32%).

A tabela 1 evidencia os resultados obtidos quando os docentes são questionados sobre as práticas mais comuns do coordenador de departamento a que pertencem, durante o ano letivo em que decorreu o estudo.

**Tabela 1: Práticas do Coordenador de Departamento**

<b>Práticas do Coordenador de Departamento</b>	<b>Concordo/ concordo totalmente %</b>
Possibilitar mediação entre CP/Direção e professores	96,3
Participar na avaliação de desempenho docente	92,6
Concertar posições com outros Departamentos Curriculares	87,1
Adequar os objetivos do projeto TEIP	81,5
Promover a comunicação entre professores	81,5
Contribuir para criar clima relacional construtivo	79,6
Promover um melhor conhecimento e funcionamento geral da escola	79,7
Envolver os docentes na resolução de problemas	74,1

Constata-se que a esmagadora maioria dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que o coordenador do seu departamento agiu, frequentemente, no sentido de possibilitar a mediação entre Conselho Pedagógico/Direção e os professores (96%) bem como de participar na avaliação do desempenho docente (93%). A mesma opinião é manifestada por uma elevada percentagem de docentes igualmente no que diz respeito a práticas como a concertação de posições com outros departamentos curriculares (87%), adequação dos objetivos do projeto TEIP (82%), promoção da comunicação entre professores (82%) e contributo na criação de um clima relacional construtivo (80%).

Também a promoção de um melhor conhecimento e funcionamento da escola e maior envolvimento dos docentes na resolução de problemas constituem ações com as quais, respetivamente, 80% e 74% dos inquiridos concordam ou concordam totalmente integrarem as práticas comuns do coordenador do seu departamento.

Por sua vez, mais de metade dos docentes discorda ou discorda totalmente que o coordenador do departamento onde se inserem tenha agido no sentido de disponibilizar as suas próprias aulas para observação e reflexão (59%), incentivar a supervisão com vista à melhoria da prática profissional (54%) e fomentar trabalho em conjunto entre departamentos curriculares (52%).

A tabela 2 evidencia as repostas dos professores quando questionados sobre os aspetos mais relevantes no desempenho do cargo de coordenador de departamento.

**Tabela 2: Características do Coordenador de Departamento**

<b>Características do Coordenador de Departamento</b>	<b>Muito importante %</b>	<b>Pouco importante %</b>	<b>Nada importante %</b>
1. Tempo de serviço docente	20,4	<b>59,3</b>	<b>20,4</b>
2. Facilidade de comunicação	92,6	3,7	3,7
3. Capacidade para tomar decisões	<b>94,4</b>	1,9	3,7
4. Experiência no desempenho do cargo	48,1	51,9	
5. Facilidade de relacionamento com outras estruturas educativas	92,6	5,6	1,9
6. Área de formação	29,6	<b>57,4</b>	<b>13,0</b>
7. Capacidade de resolução de problemas	<b>94,4</b>	3,7	1,9

8. Capacidade para mediar e gerir conflitos	<b>98,1</b>		1,9
9. Capacidade para implementar processos participativos de tomada de decisão	92,6	5,6	1,9
10. Formação específica para desempenho do cargo	24,1	<b>68,5</b>	<b>7,4</b>
11. Capacidade para fomentar o trabalho colaborativo	90,7	5,6	3,7
12. Capacidade para envolver os membros do departamento na tomada de decisões	90,7	7,4	1,9
13. Conhecimento da escola e dos colegas	88,9	9,3	1,9
14. Conhecimento da legislação, organização escolar e documentos orientadores	<b>94,4</b>	3,7	1,9
15. Outra: saber ouvir e ser capaz aceitar as opiniões dos outros	1,9		

É possível constatar que 98% dos docentes consideram muito importante a capacidade para mediar e gerir conflitos e 94% de inquiridos aponta aspetos como a capacidade para tomar decisões, a capacidade de resolução de problemas e, ainda, o conhecimento da legislação/organização escolar e documentos orientadores.

A formação específica foi considerada pouco ou nada importante por 76% dos professores. Tiveram a mesma opinião cerca de 80% dos inquiridos no que diz respeito ao tempo de serviço docente e 70% no que concerne à área de formação do coordenador. Quanto à experiência no desempenho do cargo, as opiniões dividem-se: cerca de 52% atribuem-lhe pouca importância, enquanto 48% consideram-na muito relevante.

Sobre as ações mais comuns nas reuniões de departamento, se considerarmos, em simultâneo, as respostas em que os inquiridos assinalaram as opções “concordo” ou “concordo totalmente”, entre 94% e 96% dos docentes destacam a divulgação de informações e a análise dos resultados dos alunos, uma dessas opiniões é, também, evidenciada por cerca de 82% no que diz respeito à reflexão sobre situações importantes na vida da escola e, cerca de dois terços, considera o mesmo no que concerne à reflexão sobre práticas educativas. Metade dos inquiridos discorda ou discorda totalmente que a conceção e desenvolvimento de projetos tenham sido práticas comuns nas reuniões de departamento decorridas no ano letivo em questão.

#### 4.2. Perspetivas sobre a mudança no TEIP

No sentido de conhecer as perspetivas destes docentes sobre a mudança, indagamos sobre as razões que levaram a que esta escola fosse considerada TEIP e a existência de mudanças decorrentes desse facto. Questionamos, ainda, sobre o papel que consideram desempenhar o consultor externo TEIP.

No que diz respeito às características da escola que estiveram na base da sua constituição como TEIP, destacam-se o fraco meio económico-social em que a mesma se insere, opção assinalada por mais de 94% dos inquiridos, bem como o insucesso nas aprendizagens, opinião partilhada por 76% dos professores. Os contextos familiares disruptivos justificam a constituição da escola como TEIP para dois terços dos docentes.

No que concerne à opinião dos docentes sobre as mudanças ocorridas na escola por ser TEIP é possível constatar que as que reúnem maior concordância prendem-se com o incremento na disponibilização de apoios direcionados aos alunos (91%), em termos sociais (89%) e no que concerne a recursos físicos e humanos (85%). No âmbito do trabalho docente propriamente dito, 87% dos respondentes concordam ou concordam totalmente que passaram a trabalhar por metas/ objetivos e 80% manifestam a mesma opinião sobre o aumento do número de reuniões.

Verifica-se, da mesma forma, que 39% dos inquiridos discordam ou discordam totalmente que o facto de a escola ser TEIP tenha trazido mudanças no que diz respeito à melhoria dos resultados nas disciplinas alvo de exame nacional e 37% considera o mesmo no que diz respeito à aproximação dos resultados internos aos externos. Em ambas as situações constata-se que 37% dos docentes manifestaram uma opinião neutra.

Da análise dos resultados notamos, ainda, que cerca de metade dos inquiridos, 52%, não concorda nem discorda com a promoção das lideranças intermédias decorrente do facto de a escola ser TEIP.

Especificamente no que concerne a mudanças na prática profissional, pelo facto de a escola ser TEIP, uma elevada percentagem de inquiridos concorda ou concorda totalmente que as mesmas se prenderam, essencialmente, com a reflexão sobre os resultados escolares (89%) e sobre problemas disciplinares (80%) bem como a pressão para atingir as metas (85%) (tabela 4).

**Tabela 4: Mudanças ocorridas na prática docente pelo facto de a escola ser TEIP.**

Mudanças na prática profissional	Discordo totalmente %	Discordo %	Não concordo nem discordo %	Concordo %	Concordo totalmente %
1. Reforço do trabalho colaborativo entre docentes	5,6	5,6	22,2	<b>53,7</b>	<b>13,0</b>
2. Reflexão sobre os resultados escolares			11,1	<b>68,5</b>	<b>20,4</b>
3. Reflexão sobre problemas disciplinares		5,6	14,8	<b>63,0</b>	<b>16,7</b>
4. Redefinição de processos e ações a desenvolver		5,6	20,4	<b>59,3</b>	<b>14,8</b>
5. Encaminhamento dos alunos para diferentes ações	1,9	3,7	14,8	<b>59,3</b>	<b>20,4</b>
6. Maior controlo nas práticas educativas		13,0	25,9	55,6	5,6
7. Pressão para atingir as metas			14,8	<b>48,1</b>	<b>37,0</b>
8. Reflexão sobre práticas de sala de aula		11,1	25,9	<b>51,9</b>	<b>11,1</b>
9. Maior partilha de materiais	3,7	7,4	33,3	<b>46,3</b>	<b>9,3</b>
10. Uso mais continuado das tic	3,7	18,5	29,6	37,0	11,1
11. Inovação de práticas pedagógicas	5,6	9,3	38,9	42,6	3,7
12. Promoção da diferenciação pedagógica	1,9	13,0	25,9	<b>48,1</b>	<b>11,1</b>
13. Outra					

Constatam-se, ainda, outros exemplos de mudança assinalados por uma elevada percentagem de professores que incluem o encaminhamento dos alunos para diferentes ações (80%) e a redefinição de processos e ações a desenvolver (74%). Ainda na sequência da escola ser TEIP, cerca de dois terços, concorda ou concorda totalmente existir um reforço do trabalho colaborativo entre docentes, 63% assinalam a reflexão sobre práticas em sala de aula, 59% a promoção de diferenciação pedagógica e 56% uma maior partilha de materiais. Podemos ainda referir que 39% não concorda nem discorda com a existência de mudanças no que diz respeito à inovação de práticas pedagógicas e um terço dos inquiridos manifesta a mesma opinião no que toca à existência de maior partilha de materiais.

Quando questionados sobre o papel do consultor TEIP, dois terços dos inquiridos concordam ou concordam totalmente que o mesmo se prendeu com a promoção de reflexão sobre causas do insucesso e estratégias para a sua diminuição (67%), redefinição, com a equipa TEIP, de estratégias de intervenção (65%) e melhoria do desenvolvimento e avaliação do projeto TEIP (63%).

Embora cerca de 41 % considere que o consultor, nesta escola, tenha ouvido os professores, cerca de 30% não concorda nem discorda desse facto e 28 % discorda ou discorda totalmente do mesmo.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este questionário visou conhecer as perceções dos professores sobre o papel dos coordenadores e as ações dos departamentos curriculares no contexto do desenvolvimento de um projeto TEIP.

Uma primeira análise dos resultados indica que as ações consideradas mais importantes da responsabilidade dos departamentos são a promoção do trabalho colaborativo, a articulação educativa em colaboração com o conselho pedagógico, direção e docentes e a promoção de reflexões atendendo

ao projeto educativo. Pode, no entanto, questionar-se o propósito destas reflexões, uma vez que, na mesma questão, menos de 10% dos docentes atribui importância a ações como a conceção de projetos e o desenvolvimento de estratégias de ensino atendendo, precisamente, ao projeto educativo.

Por sua vez, se o trabalho colaborativo é assinalado por 65% dos inquiridos como sendo muito importante no âmbito das responsabilidades dos departamentos, indaga-se se o mesmo não implicaria reflexão, partilha na tomada de decisões, discussão de assuntos como a consecução de projetos, modos de os implementar, eventualmente readaptar bem como as estratégias de ensino. Estará, na opinião de muitos dos inquiridos, o trabalho colaborativo limitado no tempo e focalizado em aspetos imediatos e práticos como a definição de metas e ações a desenvolver, não correspondendo a uma prática reflexiva sistemática sobre as mesmas? A relevância destas questões parece ainda mais evidente se se tiver em conta que, no preâmbulo do projeto educativo da instituição se afirma que “o principal objetivo é o sucesso educativo visando uma escola onde a cultura de isolamento seja substituída pela cultura da participação, da negociação, da partilha, da cooperação e da decisão”. Que papel cabe aos departamentos na consecução deste propósito?

Sublinha-se ainda que, embora nenhum docente tenha atribuído importância à responsabilidade dos departamentos no que diz respeito à realização da avaliação do desempenho docente (ADD), mais de 90% dos inquiridos considera ser um assunto frequente na prática do coordenador. Esta constatação poderá ser justificada por, de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de ADD, ser o coordenador de departamento curricular a proceder à avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões (a) científica e pedagógica, (b) participação na escola e relação com a comunidade e (c) formação contínua e desenvolvimento profissional. A classificação proposta é, posteriormente, sujeita a aprovação pela secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico, constituída pelo diretor e quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho.

O facto de 90% dos inquiridos realçar a divulgação de informações e a análise dos resultados dos alunos como tópicos dominantes nas reuniões de departamento e 82% evidenciar a reflexão sobre situações importantes na vida da escola, leva a equacionar se a mediação, considerada por mais de 90% como prática comum dos coordenadores, não se relaciona com a predominância, nas reuniões, de assuntos que se prendem com a divulgação de informação entre as estruturas de orientação educativa, designadamente no que respeita aos resultados. Note-se que estes serviram de base à construção do próprio projeto educativo e, ao longo do ano letivo, houve necessidade da sua monitorização bem como das ações programadas tendo em conta as metas estabelecidas. Este aspeto pode, também, estar relacionado com o facto de cerca de 82% dos docentes considerarem que “adequar os objetivos do projeto TEIP” é uma prática comum do coordenador do respetivo departamento, bem como “envolver os docentes na resolução de problemas” (74%).

Perante a constatação de que, para a larga maioria dos inquiridos, o coordenador do seu departamento atuou, frequentemente, no sentido de promover a comunicação entre professores e contribuiu para a criação de um clima relacional construtivo, pode-se interrogar até que ponto poderão ter surgido dificuldades no que diz respeito ao trabalho em conjunto e à cooperação. Estas respostas parecem ir ao encontro das manifestadas pelos docentes quando questionados sobre as características mais importantes para exercer as funções de coordenador: cerca de 98% destacam a capacidade para mediar e gerir conflitos e mais de 90% assinalam a capacidade no que diz respeito à tomada de decisões, resolução de problemas, fomento do trabalho colaborativo e envolvimento dos membros do departamento na tomada de decisões.

Ainda sobre as ações mais frequentes do coordenador durante o ano letivo em questão, entre 50 e 60% dos professores discorda ou discorda totalmente que o seu coordenador tenha agido no sentido de disponibilizar as suas próprias aulas para observação e reflexão e que tenha existido incentivo à supervisão com vista à melhoria profissional. No entanto, cerca de dois terços dos docentes considera que a reflexão sobre práticas educativas seja prática comum nas reuniões de departamento, o que suscita a questão de como se processa essa reflexão.

De acordo com o projeto educativo, uma das linhas de ação a adotar prendia-se com o incentivo ao “trabalho colaborativo e a supervisão entre pares no sentido da melhoria das práticas letivas, das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares” bem como o “reforço da autonomia e o papel das lideranças intermédias” (pág. 21). Note-se, contudo, que a supervisão e o acompanhamento das atividades e do trabalho dos professores por parte dos departamentos foi considerada relevante por menos de um terço dos inquiridos.

No que diz respeito às mudanças ocorridas na escola por ser TEIP os inquiridos destacam a maior disponibilização de recursos e, relativamente, ao trabalho docente referem a existência de metas/objetivos e o aumento do número de reuniões. Na prática profissional as mudanças mais assinaladas incluem a reflexão sobre os resultados e sobre problemas disciplinares bem como a

existência de pressão para atingir as metas definidas. Parece, pois, que a mudança ocorrida está centrada nos recursos e, também, na definição de objetivos que, sendo importante, pode indicar que se trata de uma preocupação *top-down* e não advir da reflexão dos professores sobre as suas práticas pedagógicas.

## 6. BREVES CONCLUSÕES

Como conclusão, pode afirmar-se que as ações consideradas mais importantes da responsabilidade dos departamentos incluem a promoção do trabalho colaborativo e a reflexão sobre o projeto educativo bem como a articulação entre a direção, o conselho pedagógico e os docentes. No que diz respeito ao perfil de um coordenador os docentes privilegiam a capacidade para mediar e gerir conflitos.

O reconhecimento da escola como TEIP implicou a definição clara de metas bem como uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados e os problemas da indisciplina acarretando maior pressão para atingir as metas estabelecidas. Sobre a prática profissional, sobressai a referência ao reforço do trabalho colaborativo entre docentes e a reflexão sobre práticas em sala de aula, a promoção de diferenciação pedagógica e a maior partilha de materiais. Parece, contudo, que este trabalho colaborativo e a reflexão têm a ver com uma preocupação imposta e não se estendem, na maioria das vezes, à observação de aulas e supervisão entre pares. Realça-se, no entanto, a conceção e desenvolvimento, num dos departamentos curriculares, de um projeto de supervisão entre docentes no sentido de minimizar comportamentos desadequados e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem adequadas.

Tendo em conta os resultados desta primeira análise e conscientes das limitações da apresentação de uma parte dos resultados do estudo, considera-se que compreender as lógicas de ação de lideranças intermédias em contextos de mudança num contexto específico contribui para o questionamento e discussão sobre os processos colaborativos e a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem profissional.

## REFERÊNCIAS

- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar. Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J.A. (2000). Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais num Olhar Cruzado sobre as Escolas. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Atas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. (pp. 162-213). Nova Iorque: Macmillan.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hallinger P. & Heck R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30 (2), 95-110.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/xl4140h823k06661/fulltext.pdf>

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2009). A '(in) sustentável leveza' da liderança dos professores em contextos de mudança: Contrastes entre idealidade e realidade. In Sanches, M. F. C. (Org.), *A escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 125-162). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2000). Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Atas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares* (pp.45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. F. (2009b). Liderança da escola: Os caminhos transversais da complexidade e sustentabilidade. In Sanches, M. F. C. (Org.). *A escola como espaço social: Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 95-124). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2007). Liderança dos Professores em Contexto de Comunidades de Prática. In Ramos, Fernando. (Coord.). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes* (pp. 135-144). Coimbra: Fernando Ramos Editor.
- Silva, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Education Change*, 7(4), 221-258. Retrieved from <http://schoolcontributions.cmswiki.wikispaces.net/file/view/>
- Torres, L. L. (2010). Cultura Organizacional em Contexto Escolar. In Lima, L. C. (Org.). *Perspetivas de Análise organizacional das Escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

### **Legislação referenciada**

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008
- Decreto Regulamentar 26/2012, de 21 de fevereiro - regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.



## AS NOVAS AGREGAÇÕES ESCOLARES E AS NOVAS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS

**Sónia Leonel de Sousa, Maria João de Carvalho**

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal, sonialeonel @iol.pt*

*Univerddade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Investigação e Intervenção  
Educativas, Portugal , mjcc@utad.pt*

### Resumo

A escola pública portuguesa tem vindo a sofrer mudanças estruturais de grande relevância, reconfigurando e criando novas dinâmicas organizacionais. É neste contexto que as novas agregações escolares, mais popularmente conhecidos como (mega) agrupamentos, se expressam. A pretensão deste estudo é refletir sobre as opções políticas a nível das políticas educativas, na tentativa de compreender e interpretar esta nova realidade organizacional, ao mesmo tempo que tentamos dar conta das mudanças e da sua implicação na dinâmica organizacional e na vida dos atores educativos que dele fazem parte. O nosso propósito passou, igualmente, pela tentativa de conhecer e descrever o processo decisório que levou à sua constituição, o envolvimento dos atores educativos e as suas representações sobre esta nova realidade organizativa. Em termos metodológicos a nossa opção recaiu sobre o paradigma interpretativo com recurso a um estudo de caso de natureza descritiva e interpretativa, fazendo uso da entrevista semiestruturada, realizada ao diretor e aos respetivos coordenadores de estabelecimento, e de inquéritos por questionários aos docentes da organização escolar em estudo.

**Palavras-chave:** (mega) agrupamentos, mudança educativa, processo decisório.

### Abstract

The Portuguese public school has been undergoing structural changes of great importance, reconfiguring and creating new organizational dynamics through. It is in this context that the new school aggregations, more popularly known as (mega) groups, are expressed. The intention of this study is to reflect on the policy options in terms of educational policies in an attempt to understand and interpret this new organizational reality, while we try to account for the changes and their implication in the organizational dynamic and life of educational actors therein. Our purpose has also the attempt to understand and describe the decision-making process that led to its constitution, the involvement of educational actors and their representations of this new organizational reality. Methodologically our option was on the interpretative paradigm using a case study of descriptive and interpretive nature, making use of semi-structured interviews held the director and the respective coordinators of establishment, and surveys by questionnaires to teachers of school organization in study.

**Keywords:** (mega) groups, educational change, decision-making process.

## INTRODUÇÃO

O processo de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas é iniciado pelas instâncias governativas em 2010, com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. Esta medida legislativa tem expressa no seu preâmbulo que um dos principais objetivos do programa do governo é “concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade”. Proveniente desta publicação, e ainda no mesmo lugar do normativo, assegura a intenção de estabelecer critérios que promovam “a existência de *agrupamentos verticais*, que devem incluir, quando possível, todos os níveis de ensino e que possibilitam a concretização de *projetos educativos* para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário”.

O reordenamento da rede escolar tem, assim, como objetivo garantir, em primeiro lugar, uma escolaridade de doze anos para todos os alunos; em segundo lugar, adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar; e, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos, por forma a garantir a continuidade pedagógica.

## 1. AS NOVAS AGREGAÇÕES ESCOLARES

O surgimento dos (mega) agrupamentos é mais uma das mudanças impostas pelo poder central a que os professores e restantes agentes educativos têm de se adaptar. Com efeito, “os (Mega) agrupamentos são uma nova realidade organizacional e administrativa com consequências profundas nos comportamentos e nas relações entre os atores educativos que se viram abaladas por novos interesses, e estratégias que o novo modelo de administração e gestão impôs” (Carvalho, 2014, p. 100).

Esta reforma pressupõe uma mudança provinda da administração central afetando o sistema educativo na sua estrutura, fins e funcionamento. Trata-se, portanto, de uma mudança “imposta”, inserida numa lógica de “cima para baixo” que se aplica a todos os estabelecimentos de ensino. Segundo Canário “As reformas impostas ‘de cima’ produzem mudanças formais, mas raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas e os objetivos dos reformadores” (1991, p. 6), por não se privilegiar o envolvimento da comunidade educativa. Somos de opinião “que não será a administração central a romper com o paradigma da administração centralizada” porque “É fácil duvidar de grandes empreendimentos que têm por objetivo mudar o sistema a partir de cima, por admitir que esse novo sistema se imporá de um modo autoritário e porque, também, duvidamos do valor de um movimento de cima para baixo que se baseia no pressuposto de uma relação de causalidade unívoca” (Carvalho, 2013, p. 222), ou seja, também é válido para as reformas com a pretensão de se fazerem a partir de baixo. As reformas, “neste como em outros domínios, só podem ter êxito se encontrarem nas escolas um meio propício ao seu desenvolvimento” (Barroso, 1995, p. 13).

É num contexto de mudança social e educativa que a escola pública se adapta a novas formas organizativas, onde o seu plano de ação deixa de estar limitado à escola não agrupada ou isolada, passando para uma incorporação vertical e horizontal de unidades escolares, e passando para nova configuração: a de unidades organizacionais de grande dimensão em nome da eficiência e eficácia e da racionalização de recursos.

Caracterizando-se o nosso sistema educativo pelas flutuações várias de que tem sido alvo, pelas constantes alterações normativas que as escolas se veem obrigadas a adotar, sem, muitas vezes, reunirem as condições necessárias para que isso aconteça, fazem da escola, uma instituição pública que premeia pela singularidade de uma dinâmica imposta.

Segundo Carvalho a “escola portuguesa dos nossos dias ainda se encontra permeada pelo centralismo das decisões políticas que impedem a interferência dos atores educativos no processo, o que tem tornado difícil a transformação da realidade escolar” (2014, p. 48). Refere, ainda, que “esta nova estrutura orgânica que entrou em rutura com o *status quo*, promoveu fortes mudanças na dinâmica das organizações em termos de participação e em termos de

novas fontes de poder, externas a escola, que agora se movimentam em prol dos seus próprios interesses” (2014, p. 100).

Cabe destacar que as agregações escolares foram uma decisão unilateral, uma vez que os professores, por exemplo, não participaram dessas decisões, o que reforça o caráter centralista da escola e conseqüentemente “retira aos professores a possibilidade de emancipação” (Carvalho, 2009, p. 125).

Com esta rigidez que existe no sistema escolar em termos de centralização e de hierarquização e uniformização, os professores estão a ser “despojados da sua capacidade decisória” (Carvalho, 2010, p. 42), votando-se ao esquecimento que o sucesso das reformas esta intrinsecamente dependente dos professores.

Parece-nos que este atual modelo de gestão exclui da esfera decisória os atores educativos que diariamente trabalham na escola, num cenário pouco congruente com uma organização verdadeiramente democrática, pois, embora a escola seja um lugar privilegiado de sujeitos democráticos temos assistido as práticas que sem caracterizado por promoverem valores opostos à margem das políticas educativas atuais.

O fenómeno da participação na tomada de decisão nas escolas revela-se, assim, complexo, mas fundamental para compreender de que forma todos os atores que se movimentam neste cenário de mudança organizacional.

Todas estas medidas obrigam os estabelecimentos de ensino a diferentes adaptações ao nível da organização e gestão escolares e os professores a quem se exige uma convivência harmoniosa apesar das múltiplas racionalidades e lógica em presença.

Por se verificar uma incongruência entre os objetivos das políticas educativas de reordenamento da rede de escolas públicas, impostas pelo poder central, e os resultados da aplicação das mesmas, têm-se confrontado com algumas resistências por parte de algumas escolas ao processo de agregação, pois a articulação entre instituições dificulta em larga medida a gestão e administração organizacional.

O contexto atual, nos (mega) agrupamentos criou nas escolas mudanças significativas tais como: novos ciclos de ensino agregados, novos espaços para gerir, diferentes contextos socioculturais e económicos e novos sentimentos onde a dúvida, desconfiança, receio e tensão entre os agentes educativos, que se podem traduzir na rejeição ao novo modelo de organização, por parte das comunidades educativas, tem lugar cativo.

Esta nova forma organizacional dificulta a monitorização das atividades dos docentes das diferentes escolas, uma vez que as escolas estão dispersas, muitas vezes com grandes distanciamentos entre elas, causando e resultando assim num isolamento entre as pessoas que acabam por contactar mais com aquelas que estão nas suas escolas de lecionação. Com efeito, “a integração de escolas, de espaços distantes, contribui para a descoordenação pedagógica e para a alienação dos atores da vida escolar pela exigência das constantes deslocações ao qual se soma a crescente complexificação hierárquica “ (Carvalho 2014, p. 99)

Deste modo, os professores depararam-se com dificuldades de organização pedagógica, no que concerne aos espaços de encontro e de trabalho em comum, cujo objetivo era suposto atingir com a criação dos (mega) agrupamentos.

Assim sendo, prevê-se que as dimensões dos agrupamentos aumentem, passando a absorver um número cada vez mais elevado de estruturas educativas, a par da redução do número de funcionários e professores, do aumento de alunos por turma e com a consequência para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

## 2. Metodologia

Atendendo ao quadro epistemológico que se defende e que se caracteriza pela necessidade de analisar e compreender em profundidade o fenómeno que se pretende estudar, optamos pela utilização de um paradigma interpretativo com recurso a um estudo de caso de natureza descritiva e interpretativa, neste âmbito as técnicas de recolha de dados optámos por entrevistas ao diretor e aos coordenadores de estabelecimento e inquéritos por questionários aos docentes no estabelecimento de ensino em estudo.

A preocupação metodológica que se impõe no nosso estudo é de natureza descritiva e interpretativa. Este estudo é predominantemente de natureza descritiva já que pretende caracterizar situações e interpretá-las, ou seja, pretende uma descrição em profundidade de

uma situação social; das representações dos professores sobre dinâmicas organizacionais numa agregação escolar.

O estudo de caso constituirá a modalidade que se julga mais pertinente para o desenvolvimento da nossa investigação.

Este estudo pretendeu compreender e interpretar esta nova realidade organizacional (mega) agrupamentos e explicitar as mudanças ocorridas na implementação das agregações escolares, como também conhecer e analisar a opinião dos professores acerca da nova reorganização escolar.

A investigação empírica realizou-se num (mega) Agrupamento de Escolas urbano, situado no Norte dos pais, que passaremos a denominar por agrupamento de escolas “Esperança”. A amostra desta investigação serão os professores deste (mega) agrupamento para saber a opinião acerca desta nova reorganização escolar. A escolha de um único (mega) agrupamento para a realização da investigação prende-se com o objetivo de analisar, num caso concreto, quais as implicações que houve no processo de constituição da agregação escolar e de que forma vêm esta nova realidade organizacional.

Alguns destes professores, a maioria, já estavam nas escolas que agruparam e viveram também a experiência da agregação. Outros, em menor número, apenas conheceram a realidade do (mega) agrupamento. Dos 160 questionários entregues, recebemos 95 preenchidos o que nos dá uma amostra de 42% de respondentes.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo tratou-se de analisar, as razões que levaram as agregações escolares e saber como foi implementado o processo da constituição neste agrupamento em estudo e as razões e consequências que advirão desta medida política através das opiniões dos docentes e dos respetivos órgãos de gestão como o diretor e os coordenadores de estabelecimentos, manifestadas tanto nas entrevistas como no inquérito por questionário, através de, percepções e posturas face a essas possíveis mudanças organizacionais. Os dados produzidos foram agregados nas categorias, e estas categorias permitiram agrupar e classificar os elementos do discurso dos entrevistados. Estas categorias foram subdivididas em subcategorias significativas.

Tendo como análise o discurso registado nas 4 entrevistas realizadas e as respostas às perguntas do questionário, realizou-se um processo guiado pelas indicações de Bardin (1977) que integrou a enumeração, a agregação, a codificação e a categorização, a partir do qual foi possível derivar categorias de análise tais como, por exemplo, “razões do processo”, “processo de agregação”, “apreciação global da agregação”, “alterações existentes ao nível pedagógico de gestão e de gestão de recursos”, “aceitação das agregações pelos docentes”, “posicionamento dos professores sobre estas mudanças no sistema educativo”, “consequências da agregação para a qualidade do trabalho docente”, “consequências da agregação para o relacionamento entre docentes”, e por último alterações do clima e cultura de escola. No que respeita a dimensão política e para interpretar a primeira categoria acima indicada vamos analisar as subcategorias: económicas, organizacionais e dinâmicas educativas, pretendendo compreender quais são as razões subjacentes que estão por detrás destas decisões políticas e qual o envolvimento e posicionamento face a estas mudanças organizacionais. Considerando a subcategoria razões económicas, fomos procurar perceber se era esse o sentido que os atores atribuíam ao processo de reordenamento da rede educativa em curso. De uma forma clara todos os entrevistados sustentam que o reordenamento da rede teve por base apenas critérios economicistas, consubstanciados na redução de custos, e, que não foram razões organizacionais ou dinâmicas educativas que ditaram a publicação do diploma em questão. Esta lógica é declarada pelo entrevistado E1 levando a afirmar que as razões subjacentes à medida “são de ordem economicista”. Resumindo, a interpretação feita pela generalidade dos atores que foram entrevistados com responsabilidades na operacionalização deste processo era que as razões inerentes à mudança em curso eram basicamente de carácter economicista, não tendo por base nenhuma dinâmica educativa ou organizacional neste processo.

Na constituição do agrupamento e constituição da CAP, neste (mega) agrupamento procuramos interpretar e analisar os procedimentos da comunicação e explicação junto

daqueles que iriam proceder a esta mudança organizacional, e qual o formato preparado para articular implementação das medidas preconizadas.

Efetivamente, neste agrupamento em estudo já estaria tudo decidido quando a comunicação foi feita aos responsáveis pelas estruturas existentes à altura, o que é um exemplo de regulação burocrática por parte do Estado em que este exerce o seu domínio recorrendo às DREs, enquanto instâncias hierarquicamente superiores. Esta lógica é expressa pelo E2 que “a reunião foi uma mera “visita de cortesia”. Por outro lado o E1 “A minha decisão no processo foi zero”, “Chegaram e disseram que este agrupamento ia ser (mega) agrupamento, (E3). Não houve explicações para a constituição do novo agrupamento nem tão pouco a possibilidade de contrariar o que estava decidido. Tal como a agregação em si, a constituição da CAP também baseou numa lógica imposta e não negociada. Prevaleceu a vontade do Estado numa lógica impositiva a partir do topo, evidenciando neste processo a ação do poder central.

Relativamente à forma como os docentes aceitaram as novas agregações escolares, temos a síntese das respostas que obtivemos ao questionário, onde podemos verificar, pelas respostas às questões 1,2 e 4 que as agregações escolares foram uma decisão das autoridades hierarquicamente superiores (o ministério da educação), para a qual nem a direção docentes foram ouvidos.

1- A constituição das novas agregações escolares resultou de uma decisão das autoridades hierarquicamente superiores.

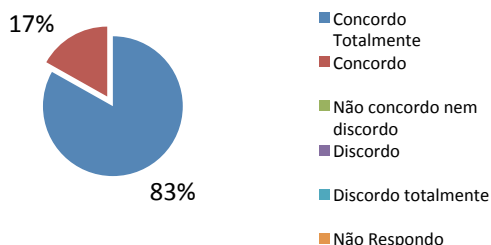


Gráfico n.º 1

2- Na constituição destas novas agregações escolares foram tidas em conta as opiniões dos professores.

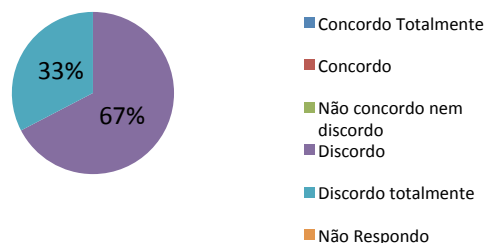


Gráfico n.º 2

3- A aceitação do (mega) agrupamento foi pacífica por parte dos professores.

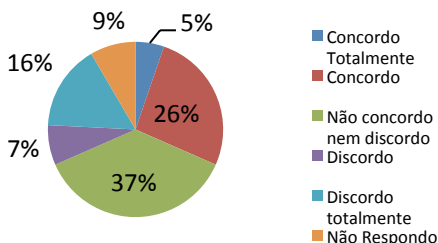


Gráfico n.º 3

4- Os professores resistiram e não aceitaram estas novas alterações no sistema educativo.

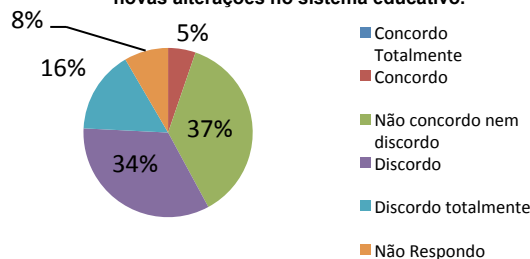


Gráfico n.º 4

Fazendo a análise, tanto das respostas ao questionário como das entrevistas, e tendo em conta a questão da aceitação das novas agregações escolares pelos professores, podemos dizer que tanto os professores, como os entrevistados aceiram as agregações de forma pacífica mas com algumas resistências por parte de alguns atores educativos.

Relativamente à forma como se posicionaram os professores sobre as mudanças no sistema educativo temos a síntese das respostas que obtivemos ao questionário, onde podemos verificar, pelas respostas às questões que estão em síntese no quadro apresentado.

Foi positiva a constituição do mega agrupamento
Durante este período de mudança os professores tiveram alguma participação e intervenção neste processo
Este novo modelo de agrupamento traz mais desvantagens
Este novo modelo de agrupamento traz mais vantagens.

<sup>3</sup> Quadro 1- Questões sobre o posicionamento dos professores sobre as mudanças no sistema educativo

Foi positiva a constituição do (Mega) Agrupamento.

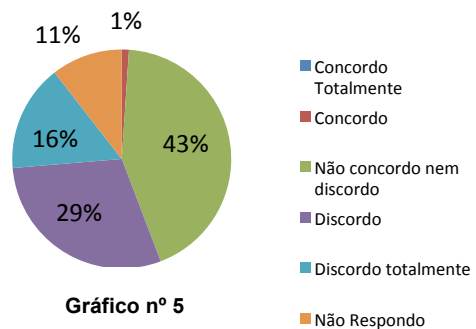


Gráfico nº 5

Podemos verificar que a constituição do mega agrupamento não foi muito positiva para atores educativos tendo como respostas 43% a dizer que nem concordam nem discordam com esta medida, 29% que a dizer que não foi positiva a constituição do agrupamento. Podemos também, afirmar através dos inquiridos que não tiveram nenhuma participação nem intervenção do processo e que este novo modelo não traz mais vantagens nem mais desvantagens. Relativamente as consequências da agregação para o relacionamento entre docentes podemos afirmar que professores já tinham um bom relacionamento com os professores das várias escolas antes de se agruparem. Relativamente ao trabalho colaborativo podemos afirmar que neste agrupamento veio facilitar o trabalho colaborativo entre os professores tendo uma minoria a dizer que discordam que neste agrupamento não vieram facilitar o trabalho colaborativo entre os professores. Quanto a gestão da comunicação tivemos em conta algumas questões como por exemplo: A direção facilita as reuniões entre professores dos vários ciclos, A escola, agora (mega) agrupamento, veio facilitar a comunicação com a diretora e com restantes órgãos de gestão, Existe uma maior preocupação da direção em aproximar-se dos professores e a escola, agora (mega) agrupamento, passou a dar uma resposta mais adequada aos problemas de natureza pedagógica que surgem. Quanto a facilitar a comunicação entre os professores e os órgãos de gestão, podemos afirmar à uma preocupação da direção em aproximar-se dos professores. Relativamente com a resolução de conflitos, aos problemas de natureza pedagógica e aos problemas disciplinares podemos verificar que as agregações neste agrupamento não vieram dar uma resposta mais adequada aos problemas disciplinares e também não resolve melhor as situações de natureza pedagógica. Quanto, ao ambiente e ao clima entre professores e ao relacionamento as agregações escolares vieram favorecer o trabalho colaborativo, mas em relação ao clima e cultura nem veio aumentar, nem a melhorar.

## CONCLUSÕES PRELIMINARES

Com este trabalho de investigação pretendeu-se identificar o impacto desta nova reorganização escolar na perspetiva dos professores para tentar compreender como que os professores veem esta nova reforma administrativa, tentar também entender de que forma interferiu na sua vida profissional e tentar também identificar se houve ou não vantagens ou desvantagens nesta nova reforma educativa. As principais conclusões deste estudo, pela análise das entrevistas e dos inquiridos por questionários efetuados neste (mega) agrupamento constata-se as razões subjacentes à constituição dos (mega) agrupamentos são meramente financeiras visando numa diminuição de custos. A interpretação feita pela generalidade dos atores que foram entrevistados com responsabilidades na operacionalização deste processo era que as razões inerentes à mudança em curso eram basicamente economicistas, consubstanciados na redução de custos, e, que não foram razões organizacionais ou dinâmicas educativas que estiveram em questão. Quanto à forma a que obedeceu a comunicação da constituição do agrupamento baseou-se numa lógica imposta e não negociada, ou seja, os intervenientes neste processo não tiveram qualquer participação ou intervenção. Prevaleceu a vontade do Estado, numa lógica impositiva a partir do topo, evidenciando neste processo a ação do poder central. Podemos retirar deste estudo, relativamente à forma como aceitaram os atores educativos as novas agregações escolares

podemos verificar que as agregações escolares foram uma decisão hierarquicamente superior para a qual nem a direção nem os docentes foram ouvidos, na qual aceitaram pacificamente mas com algumas resistências por parte de alguns atores educativos. No fundo, os professores aceitaram as agregações escolares porque não havia outra solução e, ao que parece, está a ser relativamente complicado adaptarem-se. Relativamente, ao ambiente e ao clima entre professores e ao relacionamento as agregações escolares vieram favorecer o trabalho colaborativo, mas em relação ao clima e cultura nem veio aumentar, nem a melhorar.

## Bibliografia

- Barroso, J. (1995) Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização e Gestão Escolar Lisboa
- Bardin, I. (1977). *A análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Canário, R. (1991). Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação. A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia. Lisboa, pp. 1-12.
- Carvalho, Maria João (2009) “ Explorando a racionalidade instrumental nas decisões da organização escolar “ Revista Portuguesa de Educação, vol. 22, núm. 2, pp. 117-140, Universidade do Minho
- Carvalho, Maria João (2010). “A Escola Pública Portuguesa: Lugar de Execução e de Produção de Decisões”. Revista Praxis Educacional. Brasil. Vol. 6, n.º 9, pp. 37-56.
- Carvalho, Maria João (2013) “A Administração Escolar: racionalidade ou racionalidades?” Revista Portuguesa de Educação, vol. 25, pp 13-229
- Carvalho, Maria João. (2014) Os Poderes e a Escola, De Facto Editores 1º Edição, Santo Tirso.

# O REGULAMENTO INTERNO E A GESTÃO DA DISCIPLINA NUMA ESCOLA PÚBLICA: INQUÉRITO AOS ALUNOS

Carlos Alberto Gomes<sup>1</sup>, Guilherme Rego da Silva<sup>2</sup>, Daniela Vilaverde Silva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Minho, CIEEd (PORTUGAL), calberto@ie.uminho.pt

<sup>2</sup>Universidade do Minho, CIEEd (PORTUGAL), grs@ie.uminho.pt

<sup>3</sup>Universidade do Minho, CIEEd (PORTUGAL), dsilva@ie.uminho.pt

## Resumo

Na comunicação apresentaremos e analisaremos um conjunto de resultados de investigação referentes a opiniões e posicionamentos de alunos de uma escola pública sobre a aplicação do regulamento interno, com especial ênfase na dimensão disciplinar. Os resultados foram obtidos através de um inquérito por questionário aplicado no final do ano letivo de 2012-2013 aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Os alunos – que na estruturação do questionário foram diferenciados segundo as variáveis idade, género e nível de instrução dos pais – foram convidados a expressar as suas opiniões em relação à escola, às normas disciplinares estabelecidas no regulamento interno, e em relação à aplicação concreta dessas normas. A análise procura descortinar sinais que ajudem a compreender e a explicar o posicionamento dos jovens inquiridos face aos dispositivos de controlo disciplinar.

Palavras-chave: educação, regulamento, disciplina, alunos.

## Abstract

The communication present and analyze a set of research results for the opinions and positions of a public school students on the application of the rules, with special emphasis on the disciplinary dimension. The results were obtained by applying a questionnaire at the end of the 2012-2013 school year students of the 3rd cycle of basic education. The students – who in structuring the questionnaire were differentiated according to age, gender and parents' educational level – were invited to express their opinions about the school, the disciplinary rules laid down in rules of procedure and in relation to the concrete implementation of these standards. The analysis tries to give signals that help to understand and explain the position of the young people surveyed face to the disciplinary control devices.

Keywords: education, regulation, discipline, students.

“Na escola (...) existe todo um sistema de regras que predeterminam o comportamento da criança. Esta deve frequentar as aulas com regularidade, deve comparecer à hora marcada, com uma apresentação e um porte convenientes; durante a aula, não deve perturbar a ordem; após haver aprendido as lições, deve fazer as suas obrigações, e fazê-las com a aplicação necessária, etc... Existe assim uma imensidão de deveres a que a criança é obrigada a sujeitar-se. O conjunto desses deveres constitui aquilo a que chamamos disciplina escolar.”

(Émile Durkheim, 1984, p. 251)

## 1 INTRODUÇÃO E MÉTODOS

A presente comunicação insere-se no âmbito do projeto de investigação intitulado *O Estatuto do Aluno em Ação*, em desenvolvimento, desde 2012, no quadro de um protocolo estabelecido entre o Instituto de Educação e um agrupamento de escolas situado no distrito de Braga. Trata-se de um segundo produto do referido projeto, pois em 2014 apresentámos no XII Congresso da SPCE, realizado em Vila Real, uma comunicação intitulada *O Estatuto do Aluno em Ação: dimensões normativas, in(indisciplina), e procedimentos organizacionais*, tendo o texto de suporte sido publicado nas respetivas Atas. Desta feita a equipa de investigação apresenta e analisa um conjunto de



resultados sobre opiniões de alunos (que para fins de caracterização e posteriores análises foram subdivididos com base nas variáveis idade, género e nível de instrução das famílias de pertença) em relação à gestão da disciplina na escola. Os referidos resultados foram obtidos através da aplicação – no final do ano letivo de 2012/2013 – de um inquérito por questionário (em formato papel) à totalidade dos alunos do 3.º ciclo de escolaridade do referido agrupamento. Está em curso a elaboração de um terceiro produto do projeto, que resultará do tratamento estatístico e da análise dos resultados do inquérito por questionário que sobre a mesma temática foi dirigido aos professores do agrupamento. A conjugação destes produtos – resultados de investigação e respetivas análises – permitirá uma leitura mais aprofundada e articulada da problemática da gestão da disciplina, tal como foi vivida no agrupamento objeto de investigação.

### 1.1 Caracterização dos alunos inquiridos

Em 371 questionários, sabemos a idade de 370 respondentes (1 não respondeu a esta questão) (Quadro 1).

**Quadro 1. As idades dos alunos**

	Idade	Nº	%
Válido	12	57	15,4
	13	93	25,1
	14	119	32,1
	15	78	21,1
	16	18	4,9
	17	5	1,4
	Total	370	100
Ausente		1	
Total		371	

Dos que responderam sabemos que as idades variam entre 12 e 17 anos. A média da idade é de 13,79 anos. A mediana e a moda estão no valor de 14 anos. Podemos ver que a idade mais frequente (moda) corresponde aos 14 anos, com 119 alunos, 32,1% dos respondentes. O segundo grupo mais numeroso corresponde aos 13 anos, com 93 alunos, 25,1% dos respondentes. A variável idade é importante para a análise sociológica porque é de supor que mesmo pertencendo a um mesmo ciclo de estudos os alunos de diferentes idades evidenciem diferenças significativas ao nível do conhecimento e treino na escola e também nas atitudes face à disciplina e à sua gestão no agrupamento.

Na distribuição de género temos uma percentagem de 53,1 (197 indivíduos) para o género feminino e de 46,6 (173 indivíduos) para o masculino. Um indivíduo (0,3%) não indicou o género. O Quadro 2 mostra a distribuição de género por idade.

**Quadro 2. Alunos Segundo Géneros e Idades**

			Idade						Total
			12	13	14	15	16	17	
Género	Masculino	Contagem	27	41	53	38	9	4	172
		% em Género	15,7%	23,8%	30,9%	22,1%	5,2%	2,3%	100%
	Feminino	Contagem	30	51	66	40	9	1	197
		% em Género	15,2%	25,9%	33,5%	20,3%	4,6%	0,5%	100%
Total		Contagem	57	92	119	78	18	5	369
		% em Género	15,4%	24,9%	32,3%	21,1%	4,9%	1,4%	100%

As raparigas são maioritárias em todas as idades, exceto nas idades mais elevadas (16 e 17 anos). Proporcionalmente (em percentagem da distribuição) as raparigas concentram-se nos valores centrais da idade (13 e 14 anos), e estão ligeiramente subrepresentadas no valor mais baixo (12 anos) e nos valores mais altos (15 a 17 anos). Para a análise sociológica é importante colocar a hipótese de existir uma significativa variação nas atitudes e condutas de rapazes e raparigas face à disciplina na escola e na sala de aula.

Vemos (Quadro 3) que há quatro profissões (ou situações no mercado de trabalho, se tivermos em

consideração o caso das mães desempregadas) que, pela sua frequência, se destacam claramente das outras: as domésticas (81), as empregadas têxteis (47), as costureiras (46) e as desempregadas (43).

**Quadro 3. A profissão da mãe**

Profissões mais frequentes	Nº	%
Doméstica	81	22,8
Empregada Têxtil	47	13,2
Costureira	46	12,9
Desempregada	43	12,1

As quatro situações somadas perfazem a percentagem de 61% (relativamente ao conjunto das respostas obtidas), ou seja, claramente mais de metade das profissões indicadas pelos inquiridos. 15 alunos (4%) não responderam a esta questão. Como se pode concluir, de forma não surpreendente, dada a estrutura social e económica da área de implantação e de recrutamento do agrupamento, a maior parte das mães dos alunos inquiridos desenvolvem atividades profissionais típicas das chamadas classes trabalhadoras ou populares.

Os pais apresentam um leque de profissões mais diversificado que o das mães (Quadro 4). No entanto o panorama não é muito diferente, quando pensamos em termos de rendimento e estatuto social.

**Quadro 4. A profissão do pai**

Profissões mais frequentes	N.º
Construção civil/trolha	84
Desempregado	24
Camionista	11
Empresário	10
Calceteiro	9
Motorista	9
Talhante	8
Carpinteiro	8
Pedreiro	6

Temos 69 (19,7%) dos registos de profissão como “construção civil” e mais 15 (4,3%) como “trolha”, e 24 (6,9%) resposta como “desempregado”. São de assinalar também as não respostas no caso da profissão da mãe 15 (4%) e as não respostas no caso da profissão do pai 21 (5,7%). Não tendo a possibilidade de ter acesso às razões desta ausência de resposta, podemos colocar como hipótese explicativa a possibilidade de alguns alunos não saberem indicar, com um mínimo de segurança, a profissão ou a atividade profissional exercida pelos pais.

Pode concluir-se ser baixo ou médio baixo o nível geral de instrução da mãe (Quadro 5). Com efeito, somando percentagens, resulta que 76,5% das mães (mais de três em cada quatro) não ultrapassam o 3º ciclo.

**Quadro 5. Nível de Instrução da mãe**

Nível de instrução (mães)	Nº	%
1º Ciclo	74	19.9
2º Ciclo	115	31
3º Ciclo	95	25.6
Secundário	50	13.5
Superior	18	4.9
Não sabe/Não responde	19	5.1
Totais	371	100

Também é baixo ou médio baixo o nível geral de instrução dos pais (Quadro 6). O nível de instrução dos pais não se afasta muito do evidenciado pelas mães.

**Quadro 6. Nível de instrução do pai**

Nível de instrução (pais)	Nº	%
1º Ciclo	102	27.5
2º Ciclo	123	33.2
3º Ciclo	69	18.6
Secundário	43	11.6
Superior	6	1.6
Não sabe/Não responde	28	7.5
Totais	371	100

Dos resultados expressos no Quadro 6 pode concluir-se ser baixo ou médio baixo o nível geral de instrução dos pais. O nível de instrução dos pais não se afasta muito do evidenciado pelas mães. De fato acaba por ser inferior, pois quase 80% dos pais não ultrapassam o 3º ciclo. Comparativamente é de destacar a menor presença dos pais no ensino superior e no ensino secundário.

O Quadro 7 apresenta uma estratificação dos alunos segundo os níveis de instrução das famílias de que são provenientes (NIF): nível alto (licenciatura e mais), nível médio (do 9º ano ao 12º), nível baixo (escolaridade obrigatória).

**Quadro 7. Posições sociais dos alunos, segundo os níveis de instrução e profissões dos pais**

NIF	Nº	Exemplos de profissões altas, médias e baixas
Alto	21	empresário-professora; bancário-educadora de infância; enfermeiro-enfermeira
Médio	72	lojista-esteticista; camionista-secretária; electricista-desempregada
Baixo	265	Comerciante-desempregada; gerente-cozinheira; barbeiro-cabeleireira
Desconhecido	13	
TOTAL	371	

Para fins de classificação/hierarquização considerou-se sempre o nível de instrução mais elevado no casal, sempre que se verificaram desníveis entre a instrução do pai e da mãe. Os resultados expostos estão em linha com a distribuição maioritária dos níveis de instrução e profissões no agrupamento (ver quadros 3 a 6) permitindo claramente concluir que se trata de uma escola pública frequentada maioritariamente por jovens procedentes de famílias das classes trabalhadoras (74%). Posteriormente a equipa testará a hipótese de a atitude face à disciplina poder variar segundo as diferentes origens sociais e enquadramentos familiares dos alunos. A estratificação social dos alunos para além de visibilizar a heterogénea composição social e cultural da escola permite aprofundar a análise sociológica, por referência a conceitos sociológicos, como, por exemplo, os de classe ou posição social. Sobre teoria, metodologia, e investigação empírica sobre estratificação social em Portugal ver Estanque e Mendes (1997).

## 2 AS OPINIÕES DOS ALUNOS

### 2.1 Sobre a escola e futuros profissionais

A questão “O que é mais importante para ti na escola?” tinha 9 opções, com a possibilidade de escolher apenas 3. O Quadro 8 elenca as 9 opções, e assinala o número de vezes que cada uma delas foi escolhida ou não.

**Quadro 8. Aspetos mais valorizados na escola**

	Sim	Não
Colegas	294	77
Visitas de estudo	243	128
O que aprendo	186	185
Recreio	150	221
Aulas	136	235
Atividades desportivas	102	269

Professores	43	328
Clubes	40	331
Atividades extra-sala de aula	36	335

O resultado não é muito surpreendente! O mais importante são os colegas, e, depois, as visitas de estudo. O menos importante são as atividades extra sala de aula, os clubes, e também os professores. É de assinalar o facto de um número muito significativo de alunos (186) ter valorizado a escola como contexto de aprendizagens úteis.

No Quadro 9, é de destacar o resultado que mostra que metade dos alunos (48%) afirmam pretender prosseguir estudos até ao nível universitário, e apenas 3,8% afirmam pretender limitar-se à conclusão do ensino básico. As novas gerações valorizam (ou, face à persistente crise económica, foram, de certo modo, obrigadas a valorizar) a escola, mostrando uma perceção mais aguda da relação entre a escola e o acesso ao mercado de trabalho.

**Quadro 9. Continuidade dos estudos**

	Nº	%
Básico	14	3,8
Secundário	79	21,5
Profissional	98	26,7
Universitário	176	48
Total	367	100
Não respostas	4	
Total	371	

No Quadro 10 destaca-se o resultado que mostra que apenas em seis casos (1,6%) se afirma que os pais não desejam o prosseguimento dos estudos. Um valor residual já que 98,4% dos alunos afirmam que os pais são favoráveis ao prosseguimento dos estudos.

**Quadro 10. Continuidade dos estudos e apoio dos pais**

	Nº	%
Não	6	1,6
Sim	365	98,4
Total	371	100

No Quadro 11 destaca-se o resultado que mostra que a grande maioria dos alunos afirmam conversar com os pais sobre assuntos relacionados com a escola. É também significativo o resultado que mostra que 33 alunos (8,9%) afirmam não conversar com os seus pais sobre a vida na escola. Relacionando os resultados expressos nas tabelas 9 e 10 podemos dizer que as classes trabalhadoras (ou populares) também tendem a valorizar mais a escola como veículo ou trampolim de mobilidade social ascendente. Sobre as estratégias das famílias de diferentes classes sociais face à escola ver G. Liénard e E. Servais (1982).

**Quadro 11. O Tema escola nas conversas com os pais**

	Nº	%
Não	33	8,9
Sim	338	91,1
Total	371	100

As três profissões mais mencionadas (Quadro 12) são, respetivamente, futebolista, cabeleireira, e mecânico.

**Quadro 12. Profissão mais desejadas**

Profissões mais desejadas	N.º
Não sei	21
Futebolista	17
Cabeleireira	17
Mecânico	16
Veterinário	16

Advogada	8
Médica	8
Pediatra	7
Polícia	6

Ao ler os dados do questionário é possível notar a influência de duas tendências: 1.<sup>a</sup>) os alunos das classes trabalhadoras tendem a escolher as profissões mais modestas (cabeleireira, limpezas...) ou mais sonhadoras (futebolista, ator de Hollywood); 2.<sup>a</sup>) os alunos da classe média ou média alta tendem a escolher as profissões socialmente mais prestigiadas. 30 alunos não responderam a esta questão. Sobre a relação entre a estrutura de classes e as possibilidades objetivas de mobilidade social ascendente ver Daniel Bertaux, 1978.

## 2.2 Sobre a Indisciplina no agrupamento de escolas

O Quadro 13 mostra que a grande maioria dos alunos (75,5%) considerou que a turma em que se integram é pouco indisciplinada. Ainda assim 47 alunos (12,8%) consideraram a sua turma muito indisciplinada.

**Quadro 13. As turmas**

	Nº	%
Nada indisciplinada	43	11,7
Pouco indisciplinada	278	75,5
Muito indisciplinada	47	12,8
Total	368	100
Não respostas	3	
Total	371	

Este resultado é muito significativo porque o nível turma corresponde de modo muito incisivo à experiência direta e quotidiana dos alunos. Sobre as percepções de alunos e professores sobre a temática da indisciplina numa escola pública portuguesa ver Gomes *et al.*, 2010.

No Quadro 14 destaca-se o resultado que mostra que a grande maioria dos alunos (72,8%) não foi alvo de aplicação de medidas disciplinares.

**Quadro 14. Alunos alvo de medidas disciplinares**

	Nº	%
Não	267	72,8
Sim	100	27,2
Total	367	100
Não respostas	4	
Total	371	

Trata-se aparentemente de uma escola muito pacífica. A conjugação dos resultados expressos nas tabelas 13 e 14 mostra que é preciso evitar a tentação de fazer generalizações precipitadas sobre a situação da indisciplina nas escolas públicas portuguesas, pois há culturas escolares e dinâmicas muito diferentes em função da diversidade dos contextos de implantação social das escolas.

## 2.3 Sobre o cumprimento do regulamento interno do agrupamento de escolas

O Quadro 15 reporta-se a uma pergunta do questionário de investigação que tinha 13 itens. Por razões práticas, apresentamos aqui apenas uma seleção de resultados que foram considerados mais significativos para efeitos de análise. Para o cálculo das percentagens não são consideradas as não respostas.

**Quadro 15. Cumprimento de normas/regras**

	Nunca		Raramente		Às vezes		Frequentemente		Sempre	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1. Sigo as instruções dos professores	3	0,8%	4	1,1%	52	14%	164	44,2%	148	39,9%

2. Respeito a autoridade e as instruções dos professores	0	0%	6	1,7%	15	4,1%	109	30%	233	64,2%
3. Não utilizo, sem autorização, equipamentos tecnológicos na sala de aula e outros espaços educativos	83	22,4%	5	1,3%	23	6,2%	47	12,7%	213	57,4%
4. Não capto sons ou imagens de atividades letivas e não letivas sem autorização da escola	87	23,6%	14	3,8%	16	4,3%	35	9,5%	217	58,8%
5. Não difundo na escola ou fora dela via internet sons ou imagens, sem a respetiva autorização	94	25,3%	10	2,7%	23	6,2%	32	8,6%	212	57,2%

Os resultados expressos neste Quadro indiciam uma aparente contradição entre o que os alunos afirmam nos itens 1 e 2 e o que afirmam nos itens 3, 4 e 5. Com efeito, nos últimos tempos, o uso abusivo de novas tecnologias na escola e em particular na sala de aula tem sido um dos principais focos de tensão institucional e intergeracional nas escolas.

A ordem saída foi, segundo os alunos (Quadro 16), a medida disciplinar mais frequentemente aplicada. Isto acontece porque os alunos têm tendência para não considerar a advertência como uma sanção disciplinar. Por isso, aqueles que apenas tinham sido alvo de advertência responderam na questão anterior que não tinham sido alvo de nenhuma sanção disciplinar, e depois já não responderam a esta questão.

**Quadro 16. Medidas aplicadas**

	Sim	Não
Ordem de saída da sala de aula	72	32
Advertência	37	67
Realização de tarefas e atividades de integração na escola e na comunidade	9	95
Condicionamento de acesso a certos espaços escolares	9	95
Mudança de turma	2	102

O facto de os alunos não considerarem a advertência como sanção disciplinar reduz a eficácia desta medida e deve ser, em grande parte, uma consequência da banalização da advertência no contexto da sala de aula.

Como mostra o Quadro 17, a maioria dos alunos (56,7%) considerou as medidas como pouco severas. Mesmo assim 37,4% ainda as consideram como muito severas. A conjugação dos resultados expressos nas tabelas 14 e 16 permite colocar a hipótese de nas escolas existir uma tendência para evitar a adoção das medidas disciplinares mais severas.

**Quadro 17. Impacto das medidas**

	Nº	%
Nada severas	21	5,9
Pouco severas	202	56,7
Muito severas	133	37,4
Total	356	100
Não respostas	15	
Total	371	

Quanto à percepção de justiça das medidas (Quadro 18), responderam a esta questão 104 dos alunos inquiridos, dos quais 63 (60,6%) consideraram que foi justa a sanção disciplinar de que foram alvo. Ainda assim há uma proporção significativa de alunos que expressam uma opinião contrária. E esta

divisão entre os alunos é muito importante do ponto de vista da gestão da disciplina.

**Quadro 18. Percepção de justiça das medidas**

	Nº	%
Sim	63	60,6
Não	41	39,4
Total	104	100
Não respostas	267	
Total	371	

Regista-se (Quadro 19) e salienta-se o elevado número de comportamentos para os quais a grande maioria dos alunos propõe as sanções mais leves, mesmo quando se trata de comportamentos de objetiva gravidade.

**Quadro 19. Adequação das medidas disciplinares a comportamentos disruptivos dos alunos**

	Chamar atenção ao aluno	Ordem de saída da sala	Tarefas de integração escolar	Condicionar acesso aos espaços escolares	Mudança de turma	Mudança de escola
Agredir os colegas	74	68	121	16	28	58
Ameaçar os colegas	129	49	89	12	44	42
Fumar na escola	53	6	124	74	11	97
Sair da sala sem autorização do professor	138	82	111	20	9	5
Não obedecer à ordem do professor	112	207	31	6	8	2
Falar sem autorização do professor na sala	302	48	6	2	5	2
Usar telemóvel na sala	254	86	20	6	3	1
Chegar atrasado	344	14	4	1	5	1
Dizer palavrões na sala	131	199	27	6	2	3
Agredir o professor verbalmente	26	85	70	33	26	117
Agredir o professor fisicamente	17	24	47	21	13	239
Desrespeitar os professores	63	153	66	33	21	28
Desrespeitar os colegas.	135	89	50	20	54	19

Aparentemente, uma proporção significativa de alunos desejaria uma escola muito mais permissiva, mais complacente, ou mesmo “mais compreensiva” do ponto de vista dos seus interesses. As opiniões dos alunos inserem-se numa lógica de suavização das regras e da disciplina, típica de uma sociedade hedonista, pós-autoritária e pós-disciplinar, ver Gilles Lipovetsky, 2010.

## CONCLUSÃO

Concluimos salientando a relevância da pesquisa empírica sobre os discursos dos alunos para a análise sociológica da experiência escolar. Essa relevância tem sido reconhecida em vários estudos e análises no campo da sociologia da educação. Todavia, em Portugal não são muito numerosos os trabalhos que atribuam aos alunos o estatuto de atores centrais no universo escolar. A título de exemplo, podemos referir os trabalhos de Lobo, (1997), Gomes, (1997 e 2009) e Mónica, (2012). O presente estudo pretende contribuir, embora modestamente, para o desenvolvimento dessa linha de investigação, pois cremos que, não obstante as limitações próprias do inquérito por questionário (Ferreira, 1986), apresentamos alguns resultados com interesse para a análise sociológica da problemática da indisciplina na escola, particularmente sobre o(s) modo(s) como os jovens percebem e se relacionam com a autoridade institucional expressa em códigos que, como o regulamento interno, visam regular a sua conduta na escola.

## REFERÊNCIAS

### Referências Bibliográficas

- Bertaux, Daniel (1978). *Destinos Pessoais e Estrutura de Classes*. Lisboa. Moraes Editores.
- Durkheim, Émile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto. Rés Editora.
- Estanque, Elísio & Mendes, José Manuel Mendes (1997). *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal. Um estudo comparativo*. Porto. Edições Afrontamento.
- Ferreira, Virgínia (1986). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. Porto. Edições Afrontamento.
- Gomes, Carlos Alberto (1997). "A Escola segundo os Alunos. Comentário ao texto de Aldina Lobo". *Dossier Diálogos sobre o Vivido*. In. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, pp. 177-186.
- Gomes, Carlos Alberto (2009). *Guerra e Paz na Sala de Aula*. Rui Costa Pinto Edições.
- Gomes, Carlos Alberto, Silva, Guilherme Rego & Vilaverde, Daniela (2010). *Cidadania, Civismo e Indisciplina: investigação numa escola portuguesa*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Gomes, Carlos Alberto, Silva, Guilherme Rego & Vilaverde, Daniela (2014). "O Estatuto do Aluno em ação: dimensões normativas, (in)disciplina e procedimentos organizacionais". *Atas do XII Congresso da SPCE*, pp. 1966-1975.
- Jackson, Philip W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Marova (1ª edição em 1968).
- Liénard, Georges & Servais, Émile (1982). "A Transmissão Cultural: estratégias das famílias e posição social". In Sérgio Grácio & Stephen Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II (antologia). A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Lipovetsky, Gilles (2010). *O Crepúsculo do Dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa. Dom quixote. (1ª edição, 1992)
- Lobo, Aldina (1997). *Se os Alunos Mandassem. Dossier Diálogos sobre o Vivido*. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, pp. 157-176.
- Mónica, Maria Filomena (2012). *Diários de uma Sala de Aula*. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

### Referências Documentais

- Lei nº46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei nº 51/2012, de 5 de setembro. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.



## PROJETOS ESTRATÉGICOS EDUCATIVOS DE CARIZ LOCAL – CONTRIBUTOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Mafalda Frias<sup>1</sup>, Luís Alcoforado<sup>2</sup>, A. M. Rochette Cordeiro<sup>3</sup>, André Fonte<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [friasmafalda@gmail.com](mailto:friasmafalda@gmail.com)*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [lalcoforado@fpce.uc.pt](mailto:lalcoforado@fpce.uc.pt)*

<sup>3</sup>*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Portugal), [rochettecordeiro@fl.uc.pt](mailto:rochettecordeiro@fl.uc.pt)*

<sup>4</sup>*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Portugal), [andrefonte.uc@gmail.com](mailto:andrefonte.uc@gmail.com)*

### Resumo

Os municípios portugueses, ao longo dos últimos anos, têm vindo a ser convocados para assumir maiores responsabilidades na promoção do desenvolvimento local e na definição de políticas educativas de modo a garantir, a todos os cidadãos, os saberes necessários para uma participação plena no território, tendo como missão associar a educação e o desenvolvimento integrado em projetos articulados concretizados através de objetivos realistas e desafiantes. Neste sentido, os projetos estratégicos para a educação – Projeto Educativo Local (PEL) – representam a resposta aos desafios colocados já que, enquanto instrumentos de carácter estruturante, participado e prospetivo, agem como matriz orientadora da intervenção dos municípios na vertente educativa.

No âmbito do PEL a desenvolver entre a Universidade de Coimbra e um município da Área Metropolitana de Lisboa, como ponto de partida, ainda numa fase de diagnóstico, foi realizada em contexto de reunião plenária do Conselho Municipal da Educação (CME), uma auscultação da perceção dos conselheiros sobre os desafios, as potencialidades e limitações das atividades educativas no seu território. Para tal, os participantes foram desafiados, individualmente e por escrito, a elaborar o brasão educativo do município, que incluía a indicação de debilidades, pontos fortes e desafios, sugerindo uma ideia identitária para a ambição do concelho, no que se refere à educação e formação.

Enquanto momento inicial para o indispensável diagnóstico, o potencial da metodologia aplicada foi evidente, já que possibilitou a delimitação de áreas prioritárias de diagnóstico que, nos diferentes momentos, servirão de suporte ao trabalho em desenvolvimento.

Palavras-chave: educação, municípios, projeto educativo local.

### Abstract

The Portuguese municipalities over the last few years have been called upon to assume greater responsibilities to promote local development and definition of educational policies to ensure to all citizens the necessary knowledge for full participation in the territory, with the mission to link education and integrated development in articulated projects implemented through realistic and challenging goals.

Therefore, the strategic projects for education – Local Educational Project - represent the answer to the challenges while structural instruments, participated and prospective act as a guiding matrix of the intervention of the counties in the educational component.

According to Local Educational Project will be developed between the University of Coimbra and the Lisbon Metropolitan Area, as a starting point still in the diagnostic phase was held in the context of the plenary session of the city council education a listening of their perception relating to the challenges, the potential and limitations of educational activities in its territory.

Participants were challenged, individually and in writing, to develop the educational arms of the county which were included the weaknesses, strengths and challenges, in order to suggest an identity idea for the ambition of the county, with regard to education and formation.

The main goal to the imperative diagnosis is the potential of the applied methodology that enabled the definition of priority areas of diagnosis that, at different phases, will support the work in progress.

Keywords: education, municipalities, the local educational project.

## 1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a importância do território na promoção de formas de desenvolvimento sustentado, embora não seja recente, tem vindo a assumir uma progressiva centralidade nos discursos e nas estratégias políticas atuais ao nível da construção de respostas para os problemas com que nos vamos deparando. Tendo em consideração a interdependência entre a organização social e o desenvolvimento, torna-se fundamental construir um sentido comum para as diferentes aprendizagens, individuais e coletivas, proporcionando-lhes espaços formais de transmissão geracional de culturas e saberes, uma vez que se procura apostar num futuro melhor que promova experiências de vida e educativas de transformação das práticas quotidianas, face a exigências de mudança mais imediata (Alcoforado, 2014).

Numa referência a Jobert (2010), parece indubitável a ideia de que o desenvolvimento não pode ser pensado se não for entendido numa lógica de espaço-tempo, onde a noção de território abrange, em simultâneo, um espaço de acumulação de recursos e um espaço de transformação. A comunidade deverá ser percebida como um espaço e local onde se estabelecem autênticas relações sociais, logo qualquer transformação desejável somente advém de uma ação concertada da comunidade, bem como da sua capacidade para mobilizar o conhecimento individual e coletivo em prol das mudanças necessárias.

Mesmo coexistindo diferentes comunidades num determinado território e de todas elas se espere o contributo indispensável para o futuro que se deseja construir, a ambição para que hoje apelamos é bastante mais abrangente, procurando corporizar a antecipação dessa realidade, planeando as etapas necessárias para a sua materialização, através de um projeto de desenvolvimento estratégico, resultante da vontade e do envolvimento de todos os membros da comunidade territorial (Alcoforado, 2014). Poderemos, portanto, afirmar que estamos perante o grande desafio que também as políticas públicas, nacionais e europeias começam a colocar a si próprias, já que procuram estruturar-se numa base mais rígida para o desenvolvimento territorial. Torna-se, assim, crucial que cada território seja capaz de traçar caminhos no sentido da construção de um projeto realista desafiante de base local.

Nesta linha de pensamento, a educação e a formação, enquanto ações que materializam o desenvolvimento desejável, necessitam de um espaço e de um tempo que atribuam sentido às transformações que devem promover, a partir dos recursos disponíveis e mobilizáveis num contexto específico. Estas práticas necessitam de se estruturar a partir de políticas educativas de base local que promovam a participação de todos e impulsionem as mudanças necessárias a partir das diferentes comunidades, sendo desejável que todos contribuam para o desenvolvimento integrado e sustentado do seu território. É fundamental encarar o desenvolvimento sustentável como um processo de organização da sociedade, no que diz respeito às mentalidades e aos procedimentos, tendente a garantir a sobrevivência da espécie humana através da equidade social, possibilitando o acesso de cada vez maior número de pessoas aos níveis de vida socialmente aceitáveis e, simultaneamente, garantindo uma utilização progressivamente mais eficiente dos recursos existentes (Moreira, 2005).

Assume-se, assim, que a “filosofia” de construção de um território sustentável assenta em três pilares fundamentais no desenvolvimento de um projeto: a “garantia das necessidades dos cidadãos”, o “espaço público” e as “atividades económicas”. Estas peças fulcrais constituem o alicerce do quarto pilar, tratando-se indubitavelmente do centro de todo o projeto, isto é, os cidadãos do território, tendo em consideração a sua realização profissional, qualidade de vida e cidadania (Cordeiro, A.M. Rochette e Barros, C., 2011).

Todo este processo deverá unificar visões, coordenar a atuação pública e privada, procurando a mobilização e cooperação dos parceiros e atores com relevância nos diferentes territórios, assumindo sempre uma perspetiva de cidade/território proativo e criando, em simultâneo, oportunidades de participação, empenho e mobilização dos diferentes atores/parceiros (Mendes, 2011).

Afirmamos, portanto, que um Projeto Educativo Local deverá ser percebido como um projeto de transformação social e como um instrumento potenciador e facilitador da transformação do espaço público, nas vertentes educativa e social, propondo-se a melhorar a qualidade e a quantidade das relações entre cidadãos e entidades e entre estas e o município. Enquanto resposta a necessidades específicas do município, o PEL constitui um instrumento adaptável, facilmente atualizável e sistematizador da oferta educativa municipal, bem como definidor de políticas educativas para a infância, juventude, idade adulta e velhice. Trata-se, de facto, de um efetivo diagnóstico do município que possibilitará a planificação futura de um conjunto de ações e o traçar de estratégias políticas.

Diremos, portanto, que um Projeto Educativo Local deve ser assumido como um referencial de gestão estratégica da educação ao nível local, paralelo ao plano de desenvolvimento estratégico, constituindo-se como uma base para o desenvolvimento de políticas por parte das entidades que

dispõem de competência para o efeito, designadamente, a autarquia, as escolas, mas também a sociedade civil (todos os parceiros), articulando-as com todas as oportunidades de educação formal, não formal e informal, que são proporcionadas por todas as organizações e espaços do território e da vida das pessoas e das comunidades (Cordeiro, A. M. Rochette et al., 2012).

Estabelecendo a ligação entre todas estas dimensões teóricas e o propósito do estudo que se apresenta, o qual envolve um importante órgão de coordenação e consulta a nível municipal – Conselho Municipal de Educação (CME), torna-se importante proceder a uma sistematização das suas principais atribuições e competências.

Neste sentido, o CME constitui uma instância de coordenação e consulta, cujo objetivo se centra na promoção, a nível municipal, da coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados. Ao analisar e acompanhar o funcionamento do referido sistema faz parte das suas atribuições propor ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.

Para a concretização dos objetivos mencionados, compete ao CME a tomada de algumas decisões no que concerne (Decreto-lei nº7/2003 de 15 de Janeiro): à coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da ação social e da formação e emprego; ao acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, com vista a, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal; à participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, previstos nos artigos 47º e seguintes do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio; à apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município; à adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação; às medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de atividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania; aos programas e ações de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos; às intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar.

Enquanto estrutura de participação dos diversos agentes e parceiros sociais de âmbito concelhio, que abrange um vasto leque de representantes (instituições de ensino, pessoal docente, associações de pais e encarregados de educação, associações de estudantes, serviços públicos de saúde, serviços da segurança social, serviços de emprego e formação profissional, serviços públicos da área da juventude e do desporto e forças de segurança), com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais e, atendendo a todas as suas atribuições, o CME afigurou-se, para o trabalho que agora expomos, uma fonte privilegiada de informação e um excelente ponto de partida para o indispensável diagnóstico inerente ao PEL.

Deste modo, recorrendo a um método de procura de consenso, o estudo que se apresenta tem como objetivo realizar uma auscultação das perceções dos elementos do CME no que concerne às debilidades, potencialidades e desafios para a educação do seu território.

## **2 UM DOS POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA O DIAGNÓSTICO DO PEL**

### **2.1 Metodologia**

No âmbito do Projeto Educativo Local a desenvolver entre a Universidade de Coimbra e um Município da Área Metropolitana de Lisboa, como ponto de partida, logo no início da imprescindível fase de diagnóstico, considerou-se pertinente o envolvimento e a participação ativa do Conselho Municipal de Educação, reconhecendo o importante papel que os seus elementos desempenham na educação do Município.

Neste sentido, o objetivo deste estudo, realizado em contexto de reunião plenária do Conselho Municipal de Educação, pautou-se por auscultar a perceção dos conselheiros sobre os desafios, as

potencialidades e limitações das atividades educativas no seu território no momento presente. De referir que a amostra abrangeu 40 conselheiros, o que corresponde à sua esmagadora maioria. Para a realização da referida auscultação e, tendo em consideração a necessidade de estruturar o processo de comunicação dos conselheiros presentes, recorreu-se à Técnica Delphi. Esta técnica baseia-se num processo estruturado para a recolha e síntese de conhecimentos de um grupo de especialistas por meio de uma série de questionários, acompanhados de um feedback organizado de opiniões (Adler e Ziglio, 1996).

O grande potencial desta técnica consiste em conduzir à obtenção de resultados consensuais, que partem do que os sujeitos envolvidos verdadeiramente pensam. Ao implicar levar a cabo uma discussão no anonimato, permite que sejam contornados eventuais problemas ligados às pressões persuasivas de membros do grupo com maior autoridade ou estatuto, com melhores competências de comunicação oral ou constrangimentos relacionados com a influência da opinião maioritária (Amado, 2013). Portanto, para além de possibilitar a análise de dados qualitativos permite, também, descobrir as opiniões de um grupo salientando-se, enquanto principais características, a utilização de um painel de peritos para obter conhecimento, o facto de os participantes não terem confrontação frente a frente, a garantia de anonimato das respostas dadas pelos mesmos, a representação estatística dos resultados e o feedback das respostas do grupo para reavaliação nas voltas subsequentes (Martino, 1993).

A discussão inerente a esta técnica decorre em várias voltas (rounds), sendo um processo iterativo. Na sua aceção original, a discussão delphi é iniciada com uma questão aberta que permitirá gerar livremente as ideias. Após uma análise cuidada das diferentes ideias, estas são organizadas numa lista que deve refletir o pensamento dos membros do painel, iniciando-se, assim, a primeira volta. Depois desta primeira fase, os dados resultantes da primeira volta devem ser enviados a todos os participantes, acompanhado de um novo inquérito que lhes permita redigir novas respostas e justificá-las caso difiram da tendência geral. Este procedimento repete-se até ser obtida uma solução de consenso, sendo elaborado no final um resumo do processo e relatório final (Amado, 2013).

Desta forma, os conselheiros foram desafiados, individualmente e por escrito, através de um inquérito, a elaborar o brasão educativo do município (fig. 1), que incluía o solicitar da indicação de três debilidades, três pontos fortes e dois desafios, sugerindo ainda uma ideia identitária – divisa – para o que eles poderiam assumir como a visão do concelho no que se refere à educação e formação. Importante será dizer que este estudo ainda se encontra em desenvolvimento, pelo que serão apresentados, meramente, os resultados respeitantes à primeira fase da técnica delphi.

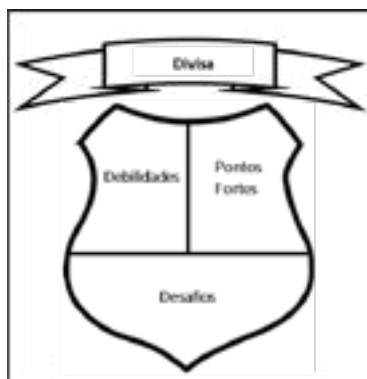


Fig. 1. Brasão Educativo do Município

Enquanto momento inicial para a concretização do diagnóstico que se torna indispensável, o potencial da metodologia aplicada foi evidente, já que possibilitou a delimitação de algumas áreas que podem vir a ser consideradas como prioritárias – parque escolar, sucesso educativo, educação não formal e informal, níveis de qualificação da população e governança na educação – e que, nos diferentes momentos de desenvolvimento do projeto, servirão de suporte básico à prossecução do trabalho.

## 2.2 Resultados

Tal como mencionado anteriormente, o exercício proposto aos conselheiros contribuiu para a delimitação de possíveis áreas prioritárias de diagnóstico e, neste sentido, apresentaremos de seguida os resultados alcançados de acordo com as referidas áreas e com as percepções dos participantes.

De modo a facilitar a análise dos dados recolhidos, optou-se pela construção de tabelas organizadoras para cada área de diagnóstico, nas quais foram subdivididas as opiniões dos conselheiros por temas (tendo sempre em consideração as debilidades, os pontos fortes e os desafios), seguidas de unidades de registo e exemplos/transcrições das suas declarações (tabela 1).

**Tabela 1. Tabela organizadora da informação recolhida por área e principais indicadores**

		Temas	Unidades de Registo	Exemplos
PARQUE ESCOLAR	Debilidades	Condições do parque escolar	17	<i>“Estado de conservação do parque escolar: envelhecido, pouco cuidado, não tecnológico” “Degradação e sobrelotação de muitos equipamentos”</i>
		Características do Concelho	10	<i>“Pressão demográfica sobre os espaços educativos” “Dimensão do Concelho/Escolas/Agrupamentos”</i>
	Pontos Fortes	Características do parque escolar	3	<i>“Boa distribuição geográfica do parque escolar”</i>
	Desafios	Condições do parque escolar	7	<i>“Celeridade na manutenção e conservação do parque escolar da responsabilidade do Município” “Reestruturação das escolas: nivelar a rede educativa em termos de equipamentos e espaços escolares”</i>
SUCESSO EDUCATIVO	Debilidades	Heterogeneidade da população	10	<i>“Assimetrias socioeconómicas e culturais limitadoras de sucesso”</i>
		Percurso escolar	9	<i>“Resultados escolares abaixo das médias nacionais”</i>
	Pontos Fortes	Cooperação	9	<i>“Preocupação da autarquia com a educação: disponibilidade da Divisão da Educação” “Boa articulação entre escolas e Município – cooperação com a comunidade educativa”</i>
	Desafios	Sucesso Escolar	13	<i>“Reduzir taxas de insucesso e de abandono escolar, minimizando as diferenças de classe social/económica” “Reestruturação da estratégia pedagógica visando a alteração/revisão dos modelos educativos em cada ciclo”</i>
NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO	Debilidades	Mercado de trabalho	3	<i>“Grandes dificuldades nas saídas profissionais, em particular para os jovens que não seguem a via universitária”</i>
	Pontos Fortes	População / Contexto socioeconómico	6	<i>“Município jovem: população jovem numerosa se bem que em decréscimo” “Tecido empresarial do concelho”</i>
	Desafios	Qualificação e empregabilidade	2	<i>“A efetiva escolarização e formação da população, adequando a oferta formativa às necessidades do concelho” “Combater a falta de empregabilidade”</i>
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E INFORMAL	Debilidades	Tempos livres	2	<i>“Fracá resposta à ocupação dos tempos livres dos jovens: infraestruturas escassas”</i>
	Pontos Fortes	Diversidade cultural	5	<i>“Meio envolvente diversificado capaz de sustentar propostas pedagógicas e culturais diferenciadas”</i>
	Desafios	Projetos	3	<i>“Construção de projetos educativos de escola consentâneos com o PEL do Concelho”</i>

<b>GOVERNANÇA</b>	<b>Debilidades</b>	Legislação e Autonomia das Escolas	4	<i>“Proliferação legislativa e a instabilidade no enquadramento que rodeia a Escola/Agrupamento” “Pouca autonomia na gestão corrente da escola (recursos humanos e financeiros)”</i>
	<b>Pontos Fortes</b>	-	-	-
	<b>Desafios</b>	Autonomia		<i>“Dar autonomia aos Agrupamentos/Escolas”</i>

### 2.2.1 Adequar o parque escolar às necessidades do território

A adequação do parque escolar às necessidades do território foi, sem dúvida, uma das áreas que reuniu maior consenso por parte dos conselheiros, evidenciando-se algumas debilidades apresentadas e que o trabalho subsequente (revisão da carta educativa municipal) tem vindo a demonstrar. Neste sentido, foi apontado não só o estado de conservação do parque escolar, caracterizado como envelhecido, pouco cuidado e não tecnológico, mas também a degradação e sobrelotação de muitos equipamentos. Associada a este parecer é também feita alusão à dimensão do concelho, escolas e agrupamentos, bem como à pressão demográfica sobre os espaços educativos.

Com efeito, atendendo às fragilidades mencionadas, os grandes desafios para um considerável número de conselheiros recaem sobre a necessidade da celeridade na manutenção e conservação do parque escolar (segundo eles “da responsabilidade do município”) e na reestruturação das escolas no que concerne à importância de nivelar a rede educativa em termos de equipamentos e espaços escolares. Outro dos desafios apresentados prende-se com a reorganização do espaço urbanístico, onde a rentabilização dos espaços diversificados ao longo do concelho deveria ganhar especial interesse.

### 2.2.2 Promover o sucesso educativo

A promoção do sucesso educativo representa a área com maior número de registos. Assim, no que concerne às debilidades, os temas mais evidenciados direcionam-se para a heterogeneidade da população e para a situação das famílias do concelho, sendo referidas, por um lado, as assimetrias socioeconómicas e culturais limitadoras de sucesso e, por outro, as fragilidades económicas, associadas a famílias desestruturadas e a relação escola-família (quase demissão de algumas famílias no percurso escolar dos alunos). Já ao nível dos percursos escolares são destacados os resultados escolares abaixo das médias nacionais. Relativamente aos recursos humanos das escolas é referido o desgaste psicológico do corpo docente, atendendo às problemáticas com que se vão confrontando, assim como o número diminuto de auxiliares de ação educativa. No caso concreto da educação especial é importante mencionar a preocupação existente no que diz respeito à dificuldade de integração de jovens no mercado de trabalho.

Quanto aos pontos fortes, a cooperação com a comunidade educativa constitui o tema mais ressaltado, sendo dada ênfase à preocupação da autarquia com a educação, designadamente, a disponibilidade da Divisão de Educação e a boa articulação entre as escolas e o município. A multiculturalidade, a heterogeneidade e a diversidade populacional são igualmente perspetivadas como potencialidades.

Face a todos os elementos expostos, muitos são os desafios colocados à área em análise, salientando-se o tema do sucesso escolar, onde é mencionada a urgência em reduzir as taxas de insucesso e abandono escolar, minimizando as diferenças de classe socioeconómica, bem como a necessidade de reestruturação da estratégia pedagógica, visando a alteração/revisão dos modelos de ensino em cada ciclo. Com semelhante destaque surge, também, a temática da inclusão, sendo feita referência à transformação da escola num espaço inclusivo que promova o acesso de todos à educação, sem barreiras. O investimento na formação de professores, de pessoal não docente e até mesmo de encarregados de educação (“escolas para pais”) emerge como um grande desafio, no intuito de potenciar o profissionalismo e as competências dos agentes.

### *2.2.3 Promover a elevação dos níveis de qualificação da população*

No que diz respeito à promoção dos níveis de qualificação da população, as debilidades citadas apontam para a grande dificuldade nas saídas profissionais (em particular para os jovens que não seguem a via universitária), para a fraca ligação ao mercado de trabalho, para a baixa taxa de escolarização da população ativa e para o desemprego registado no concelho.

Em relação às potencialidades é feita referência ao forte tecido empresarial do município e empreendedorismo, assim como ao facto de se tratar de um município jovem, revelando, ainda assim, consciência de que esta população jovem se encontra em decréscimo.

Os desafios colocados, incidindo na temática da qualificação e da empregabilidade, apontam para a efetiva escolarização e formação da população, adequando a oferta formativa às necessidades do concelho, para o combate à falta de empregabilidade e para a motivação e implicação de todos os agentes para uma mudança de paradigma no horizonte e finalidades do projeto educativo local, visando um melhor futuro para os jovens ao nível da cidadania, do emprego e da sustentabilidade.

### *2.2.4 Potenciar a educação não formal e informal*

Constituindo, desde logo, uma das áreas com menor número de unidades de registo, a escassa expressão das debilidades associadas a esta área, remete-nos imediatamente para as suas potencialidades, estando estas ligadas à riqueza turística do município, ao meio envolvente diversificado capaz de sustentar propostas pedagógicas e culturais diferenciadas e à própria localização geográfica (próxima de pontos culturais e sociais de interesse).

Os desafios mencionados pelos participantes vão ao encontro do estabelecimento de parcerias estreitas com diversas instituições e associações, assim como da construção de projetos comuns consentâneos com o PEL e que envolvam todos os atores locais.

### *2.2.5 Governança na educação*

Não havendo ocorrência de pontos fortes na área da governança na educação, são as debilidades que ganham destaque com a proliferação legislativa e a instabilidade no enquadramento que rodeia as escolas/agrupamentos, a incapacidade da tutela em responder às propostas da escola por motivos económicos (número de alunos por turma, ofertas curriculares inovadoras) e a pouca autonomia na gestão corrente da escola (recursos humanos e financeiros).

Desta forma, os desafios direcionam-se, na íntegra, para a necessidade de dar autonomia às escolas/agrupamentos e de ajustar e interligar a rede de agrupamentos.

## **3 DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Um projeto educativo local deverá assumir, desde o seu desenho inicial, uma metodologia participativa, sendo o seu desenvolvimento adaptado a cada subterritório e, por isso, único de acordo com a participação e necessidades específicas do município. Assim, e como em qualquer plano estratégico, a fase de diagnóstico do projeto educativo local, enquanto fase inicial, constitui um momento chave do mesmo, uma vez que se acredita que, quanto maior for o seu rigor, associado a um bom planeamento, maior será a probabilidade de sucesso na sua implementação.

Neste sentido e pretendendo reforçar o caráter participativo do PEL, procurou-se desenvolver todo um conjunto de estratégias de auscultação e envolvimento dos cidadãos no desenho das opções na fase de diagnóstico, dado o importante contributo que os atores locais apresentam na elaboração de documentos estratégicos de diagnóstico do território e pelo seu conhecimento do território e das diferentes temáticas a ele associadas que, conseqüentemente, despoletarão ações estratégicas para a educação e formação.

O envolvimento dos diferentes elementos do Conselho Municipal de Educação, enquanto um dos pontos de partida para o diagnóstico deverá, portanto, ser considerado como uma das primeiras

bases de trabalho, pois embora tenha contribuído para a delimitação de cinco áreas prioritárias de diagnóstico, outras poderão surgir, uma vez que várias são as estratégias inerentes à fase de diagnóstico do PEL.

Do contributo do CME resultaram, assim, à partida, cinco áreas, designadamente, parque escolar, sucesso educativo, educação não formal e informal, níveis de qualificação da população e governança na educação – que devem ser equacionadas em todo o desenvolvimento do projeto. Fazendo um balanço global das respostas dos conselheiros ao inquérito aplicado, facilmente se constata, através das unidades de registo aferidas, que as áreas com maior destaque e, naturalmente, aquelas que reúnem maior preocupação por parte dos participantes, dizem respeito ao parque escolar e ao sucesso educativo, estando esta última área mais evidenciada, razão pela qual tem merecido particular atenção no desenvolvimento do PEL.

Apresentado o resultado do parecer dos conselheiros relativamente ao parque escolar, há que salientar que as perceções dos mesmos poderão não ser acolhidas pelos agentes políticos, dependendo da visão estratégica da autarquia. De referir, ainda, que para uma interpretação correta da realidade do parque escolar, que permita tomar um conjunto de decisões, é fundamental efetuar um pormenorizado diagnóstico do seu estado de conservação, identificando as situações problemáticas (algo que deve ser analisado caso a caso) e, ao mesmo tempo, analisar os dados da população escolar do município e sua perspectiva de evolução. Portanto, todo o trabalho que a equipa do PEL se encontra a desenvolver nesta área, converge para o necessário cruzamento de dados e uma cuidada análise da oferta e procura escolar, a qual nos dará uma visão completa e abrangente das necessidades do território, influenciando inteiramente a tomada de decisão.

Ao nível da área do sucesso educativo e, tendo como referência o trabalho de diagnóstico efetuado pela equipa do PEL no âmbito dos resultados escolares, é possível corroborar o parecer dos conselheiros. De facto, numa análise dos dados alusivos aos exames nacionais, é possível verificar que a média de exames do município em questão é inferior à média nacional, nos anos de escolaridade e na quase totalidade de disciplinas analisadas, tendo sido registada uma diminuição dos resultados médios dos exames desde o 4º ano até ao Ensino Secundário. Neste contexto, os piores resultados foram registados no 9º ano (49,8%) e Secundário (45,5%), sustentados em certa medida pelo facto de mais de metade dos exames realizados nesses anos de escolaridade terem registado notas inferiores a 50% (50,2% e 60,4%, respetivamente). Tendo em consideração os valores médios para a totalidade da Área Metropolitana de Lisboa (AML), salientam-se os resultados verificados no 4º ano (61,0%), ligeiramente acima do valor referência para a AML (60,4%). No que se refere aos restantes anos de escolaridade, o município em estudo, além de acompanhar a tendência de decréscimo observada na AML, registou resultados médios inferiores, tendo sido mais significativo no Ensino Secundário. Apesar da referência efetuada aos resultados escolares do município, é importante referir que o sucesso educativo, na sua plenitude, implica uma visão abrangente, holística que não se deve limitar a estes resultados, ambicionando alcançar a realização pessoal, a formação integral e a construção de percursos de sucesso – dimensões a ter em consideração na construção do PEL.

Todas as dimensões mencionadas pelos conselheiros neste exercício reflexivo, no que se refere aos níveis de qualificação da população, refletem uma das preocupações do PEL, já que faz parte do seu leque de intervenção um diagnóstico exaustivo do tecido empresarial do concelho, uma análise pormenorizada das características da população no que se refere a taxas de analfabetismo, escolarização, desemprego, entre outras, bem como uma análise da oferta formativa do município. Neste contexto, o PEL assume-se como uma oportunidade de desenvolvimento de estratégias integradas de promoção da empregabilidade através da formação.

A área da educação não formal e informal, atendendo ao quadro de atores que compõem a amostra, acaba por revelar pouca expressão, o que parece constituir uma debilidade ao nível da reflexão dos próprios conselheiros, merecendo no âmbito do PEL maior destaque. Na verdade, numa sociedade que cada vez mais valoriza a educação permanente dos seus membros, as modalidades educativas não formais e informais adquirem especial interesse, sendo perspectivadas como complementares da educação formal, no sentido de uma efetiva estratégia de aprendizagem.

Embora a área da governança na educação tenha surgido no campo de reflexão de alguns conselheiros, neste item, as respostas foram escassas o que, de certa forma, se estranha, visto tratar-se de um conceito recente e incontornável, onde a necessidade de trazer novas lógicas de governança para a educação, considerando o trabalho em rede como o caminho a seguir rumo ao bem comum da comunidade educativa, está cada vez mais evidente. Tratando-se de um eixo transversal, cujo desafio se centra na procura de soluções para as melhores formas de gestão da educação, atendendo à multiplicidade das inter-relações estabelecidas entre os diversos atores sociais integrados no território, a área da governança merecerá, no âmbito do PEL, especial atenção.



Um olhar atento a todas as dimensões evidenciadas pelos conselheiros neste exercício reflexivo, combinado com todo um conjunto de estratégias de diagnóstico territorial, que se encontra a decorrer entre a equipa do PEL, as diferentes divisões da Autarquia (educação, área social, ambiente e desporto, entre outras) e restantes atores locais implicados neste processo, possibilitou o início do traçar dos grandes desafios de mudança para o município que, por sua vez, permitirão o desenvolvimento de estratégias e projetos adequados à concretização das transformações desejadas.

A construção de um Projeto Educativo Local representa, nas palavras dos responsáveis autárquicos e dos restantes atores envolvidos (docentes, pessoal não docente, empresários, dirigentes do movimento associativo, entre outros), uma das iniciativas mais importantes que os distintos parceiros de um território assumem empreender. O desígnio de construir uma ideia identitária, definir metas, traçar caminhos para concretizar objetivos, desenvolver ações e envolver todos os cidadãos é, sem dúvida, um desafio inteiramente central no desenvolvimento dos territórios, preconizando, desta forma, a criação de mecanismos locais em redor do progresso qualitativo. Face a todos os resultados apresentados é de valorizar a qualidade da massa crítica do grupo de conselheiros, já que possibilitou o direcionar de pontos de partida interessantes para todo o trabalho que se encontra em desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- Adler, M., & Ziglio, E (1996). *Gazing into the Oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Kingsley Publishers.
- Alcoforado, J. L. M. (2014). *Uma Educação para Todos, ao Longo e em todos os Espaços da Vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa*. In Marinalva Freire da Silva, *Mundos Distantes, Diálogos Possíveis: a vida em Mosaico*, 14 - 34. João Pessoa: Ideia.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cordeiro, A. M. Rochette, Alcoforado, J. L. M. & Ferreira, A. G. (2012). *Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável*. In *Cadernos de Geografia*. 30/31. pp. 313 – 324. Coimbra: Dep. Geografia/Universidade de Coimbra.
- Cordeiro, A.M. Rochette & Barros, C. (2011). *Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projecto integrado de planeamento e ordenamento do território*. In *Gestão de Bens Comuns e Desenvolvimento Regional Sustentável: atas do 17º Congresso da APDR*. Zamora, 1336-1345, Jul. 2011.
- Decreto-lei nº7/2003 de 15 de Janeiro, Diário da República, N.º 12 I Série – A, Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente, Lisboa.
- Jobert, G. (2010). *Développement des territoires et formation. Education Permanente*, 184, pp. 2-8. Arcueil: Education permanente.
- Martino, J. P. (1993). *Technological forecasting for decision making*. New York: McGraw-Hill.
- Mendes, J. F. G. (2011) *O futuro das cidades*. Minerva, Coimbra.
- Moreira, Carlos. (2005). *Desenvolvimento sustentável - um conceito no limiar da utopia*. Disponível em: [https://caebufpr.files.wordpress.com/2008/05/desenvolvimento\\_sustentavel\\_um\\_conceito\\_no\\_limiar\\_da\\_utopia1.pdf](https://caebufpr.files.wordpress.com/2008/05/desenvolvimento_sustentavel_um_conceito_no_limiar_da_utopia1.pdf) Acesso em: 11/08/2016

# OS MUNICÍPIOS E OS DESAFIOS DO PLANEAMENTO DA REDE ESCOLAR. DA VISÃO CENTRALISTA DO PASSADO ÀS PERSPETIVAS DESCENTRALIZADORAS DO FUTURO

Lúcia Santos<sup>1</sup>, Luís Alcoforado<sup>2</sup>, António M. Rochette Cordeiro<sup>3</sup>, Ana Anacleto<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/91094/2012) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal),  
luciasantos@gmail.com*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal),  
lalcoforado@fpce.uc.pt*

<sup>3</sup>*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Portugal),  
rochettecordeiro@fl.uc.pt*

<sup>4</sup>*Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Portugal),  
ana.anacleto@gmail.com*

## Resumo

Apesar de alguns ensaios legislativos pretensamente valorizadores da intervenção municipal, desde a reforma Pombalina a intervenção dos municípios no planeamento da rede escolar foi reduzida. Desde a Constituição de 1976 assiste-se, contudo, a uma ampliação progressiva das atribuições das autarquias, alavancada pela crise do modelo da administração central e pelo reconhecimento de que os problemas são melhor percebidos no local.

Esta transformação reforçou-se com a LBSE de 1986 e a carta escolar, mas apenas se efetivou com o decreto-lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro e a carta educativa. Mais recentemente, com o "Aproximar - Programa de Descentralização de Políticas Públicas", a lei n.º 75/2013 de 12 de setembro e o decreto-lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, as autarquias parecem ter um novo papel no sistema educativo português.

Esta descentralização pode trazer consigo grandes interrogações para o planeamento da rede escolar, sendo por isso fundamental compreender as suas principais implicações, para que os municípios possam planear os recursos necessários a uma resposta adequada à comunidade.

Ainda que seja cedo para avaliar o fenómeno, é claro que a intervenção dos municípios na educação pode entrar numa nova fase e que a descentralização em curso parece representar uma tentativa de reconhecer importância aos atores locais, com a passagem à ansiada lógica de intervenção *bottom-up*. Neste trabalho faremos uma descrição do processo de transferência de competências do Estado para as autarquias e dos impactos de cada medida no planeamento da rede escolar, complementada com a análise crítica de diferentes realidades territoriais.

Palavras-chave: rede escolar, planeamento, descentralização

## Abstract

Although some legislative measures to supposedly enhance the municipal intervention, since the Pombaline reform the intervention of the municipalities in the school network planning was reduced. However, since the Constitution of 1976 we have seen a progressive expansion of the powers of local authorities, leveraged by the crisis of the central government model and the recognition that problems can be better understood at the local.

This transformation was reinforced with the ESBL in 1986 and the school charter, but only became effective with the decree-law No. 7/2003 of January 15th and the education charter. Recently, with the "Aproximar - Public Policy Decentralization Program", the law No. 75/2013 of September 12th and the decree-law No. 30/2015 of February 12th, the local authorities seem to have a new role.

This decentralization raises questions for the school network planning, so it is essential to understand its main implications for municipalities, so they can plan the necessary resources for an adequate response to the community.

Although it is early to evaluate the phenomenon, it is clear that the intervention of municipalities in education can enter a new phase and that the ongoing decentralization appears to represent an

attempt to recognize the importance of local actors, with the transition to the bottom-up intervention logic. In this work we will make a description of the transfer of competence process from the State to the local authorities and the impacts of each measure in the school network planning, complemented by the critical analysis of different territorial realities.

Keywords: school network, planning, decentralization

## 1 INTRODUÇÃO

Após um longo período de afastamento do poder local do planeamento da rede escolar, a partir da segunda metade do século XX começam a emergir reivindicações de descentralização nos estados democráticos (Machado, 2014), em muito provocadas pelo acentuar da incapacidade e inadequação dos sistemas educativos centralizados para responder às necessidades e desafios da sociedade, nomeadamente a massificação escolar, a heterogeneidade dos alunos e dos contextos escolares e o transbordamento da missão da escola (Nóvoa, 2005). Em Portugal é sobretudo a partir dos anos 80 que se questiona o enclausuramento da escola determinado pela circunscrição do seu espaço social às fronteiras físicas do edifício, se realça a sua ligação ao meio envolvente e a sua dimensão comunitária, se promove o envolvimento das famílias e de diversos agentes educativos locais na escola e se procura uma política educativa estruturada a partir do local (Machado, 2014). É assim que a partir desta década os diferentes governos começaram a empreender medidas no sentido de reforçar a ação dos municípios, sendo hoje claro que as autarquias têm vindo a ganhar protagonismo.

Procuraremos no presente artigo compreender o processo de construção da transferência de competências do poder central para o poder local em matéria de planeamento da rede escolar e perceber como diferentes territórios se adaptaram aos desafios impostos por esta nova relação entre o Estado e os municípios.

Este trabalho de investigação baseia-se, numa primeira fase, numa exaustiva pesquisa documental diacrónica e, numa segunda fase, em estudos de caso que permitem reunir evidências de que apesar das orientações serem nacionais, o país tem evoluído a diferentes velocidades, existindo uma forte interferência das diferentes dinâmicas territoriais nas opções tomadas e nos resultados alcançados.

De acordo com estes pressupostos o presente artigo desenvolve-se em três pontos: Num primeiro ponto faremos uma reflexão sobre as várias etapas do movimento de descentralização de atribuições do Estado para os municípios no campo do planeamento dos equipamentos educativos. Num segundo ponto, com base em exemplos recolhidos no âmbito da elaboração de cartas educativas e de projetos educativos municipais, analisaremos diferentes opções autárquicas. Finalmente, num terceiro ponto, apresentaremos as principais conclusões do estudo realizado, perspetivando qual poderá vir a ser o futuro do planeamento da rede escolar.

## 2 OS MUNICÍPIOS E O PLANEAMENTO DA REDE ESCOLAR: BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO

A expulsão das ordens religiosas colocaram nas mãos do Estado a responsabilidade pela educação em Portugal, ou seja, pela organização de um ensino moderno, laico, gratuito e obrigatório que substituisse o anterior ensino clássico, teológico e de acesso reservado, passando a partir deste momento o planeamento do sistema educativo português a apresentar um caráter centralizado em que a rede escolar era definida a partir da capital do reino (Cordeiro, 2014). Nesta sequência, em meados do século XVIII e a comando de Marquês de Pombal, tiveram lugar as primeiras iniciativas políticas e legislativas para a criação de uma rede escolar pública em Portugal (Alcoforado, 2008; Alcoforado *et al.*, 2012). O Plano dos Centenários de 1940, primeiro momento em que houve preocupação com a edificação de uma rede escolar pública após a reforma de Marquês de Pombal, é o exemplo, por excelência, deste modelo de planeamento da rede escolar, onde, fruto da tradição centralista da política e administração educativa, a construção, a expansão e a administração da oferta educativa era decidida pela administração central de forma unilateral e independente das autoridades e racionalidades locais (Sampaio, 1976; Azevedo, 1996; Aníbal, 1999; Lima, 2004; Pimenta, 2006; Cordeiro, 2014; Cordeiro *et al.*, 2014). Os municípios eram, assim, afastados de todo o processo, limitando a sua participação a um mero serviço de apoio periférico, pelo que a dimensão local era ignorada em toda a sua extensão (Fernandes, 2004; Cordeiro *et al.*, 2014).

Mesmo com a instauração do regime democrático em 1974, a aprovação da Constituição da República Portuguesa em 1976 e a publicação da Lei das Finanças Locais em 1979 (Lei n.º 1/79 de 2

de janeiro), que contribuíram para a criação de um novo enquadramento do município na organização política do país, ao estabelecer as novas condições para a afirmação do poder local autónomo, em matéria de atribuições educativas o vazio legal manteve-se (Neto-Mendes, 2007).

Entretanto, a nova realidade demográfica e socioeconómica que se impôs no nosso país após o advento da democracia, que tornou a rede escolar existente desajustada e adensou os problemas de desajustamento, manutenção e governabilidade já evidentes (Matthews *et al.*, 2009; Rodrigues, 2010; Cordeiro & Martins, 2013; Cordeiro *et al.*, 2014), e a chegada a Portugal na década de 80 do movimento global de crise do modelo da administração central, que foi a causa de inúmeras e diversificadas medidas legislativas que afetaram de forma mais ou menos direta a administração pública (Cordeiro *et al.*, *in press a*), colocaram em causa o modelo de planeamento da rede escolar que vigorou no nosso país até meados dos anos 80 (Cordeiro *et al.*, 2014), um modelo de planeamento centralizado, distante da realidade local, burocrático, reativo, assente na matematização dos fenómenos sociais e em soluções rígidas, uniformes, neutras, racionais e replicáveis e orientado por uma “visão quantitativa” direcionada para o aumento do número de estabelecimentos e de vagas, ou seja, um modelo de planeamento tradicional, governado pelo Estado central e regulado pela oferta (Macedo & Afonso, 2002; Barroso & Viseu, 2003; Cordeiro & Martins, 2013; Cordeiro *et al.*, 2014).

É neste contexto que ocorre a publicação da lei n.º 46/86 de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que marcou um novo ciclo de mudanças ideológicas, políticas e administrativas que contribuíram para que se operacionalizassem mudanças ao nível do modelo de planeamento da rede escolar e da participação dos municípios (Cordeiro *et al.*, 2014). Ocorrendo num momento em que o país, já no quadro de adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), volta a dispor de condições para equacionar novamente a rede escolar (Alcoforado *et al.*, 2012), esta corresponde à primeira tentativa de transformação das características do modelo de rede escolar pública edificada em Portugal após o Plano dos Centenários, algo que as modificações entretanto ocorridas na sociedade tornavam urgente, e de descentralização de competências para o poder local no domínio da educação, já que até este momento a organização do sistema educativo e a construção e manutenção dos equipamentos educativos era da exclusiva responsabilidade do Ministério da Educação (ME) (Martins, 2000; Santos *et al.*, 2014; Santos & Cordeiro, 2014).

A LBSE estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, introduzindo, segundo Pinhal (2012), um conjunto muito relevante de alterações que podem ser resumidas em três grandes áreas de intervenção: a estrutura do sistema educativo e a duração da escolaridade obrigatória, que aumentou de 6 para 9 anos; os objetivos da educação, que passaram a orientar-se para a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos; a organização e administração do sistema educativo, que passou a nortear-se no sentido da descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e das ações educativas. No que diz respeito às alterações da estrutura do sistema educativo e, mais concretamente, aos seus recursos materiais, a LBSE consagrou a premência do planeamento da rede escolar, declarando que o planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens (Artigo 37.º), e estabeleceu os princípios gerais e organizativos que vieram a ter uma influência decisiva na conceção dos edifícios escolares e na configuração de uma nova rede escolar (Martins, 2000).

A Carta Escolar surgiu então como metodologia de planeamento municipal, entendida não como documento acabado, mas como uma re(configuração) da rede escolar, expressão de uma política educativa, projetada num determinado horizonte temporal, permanente reavaliada e atualizada e desenvolvida de uma forma continuada aos diversos níveis da Administração (Martins, 2000).

Porém, esta medida não teve o reflexo esperado e alguns anos mais tarde é publicada a lei n.º 159/99 de 14 de setembro, que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local (Artigo 1.º). Entre outras competências no que se refere à rede pública, no domínio da educação reforça os princípios orientadores da LBSE, ao definir como atribuição dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos na construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, elaborar a carta escolar a integrar nos planos diretores municipais (PDM) e criar os conselhos locais de educação (CLE) (cf. artigo 19.º). Com a atribuição de todas estas competências procura-se uma intervenção mais direta no planeamento da rede escolar e na qualidade da educação e formação, de acordo com um projeto de desenvolvimento e promoção dos cidadãos e das comunidades.

Mas apesar do novo impulso, esta lei não passou de uma intervenção meramente formal, que, em termos reais, nada acrescentou e a verdade é que os municípios permaneceram distanciados do planeamento da rede escolar. Como consequência, a situação da rede escolar manteve-se quase inalterada (Matthews *et al.*, 2009; Rodrigues, 2010; Cordeiro *et al.*, 2014) e Portugal entrou no século XXI com uma rede escolar a necessitar de uma profunda intervenção, no sentido de a tornar consentânea não só com a realidade existente, mas fundamentalmente com a perspetivada para as próximas décadas.

As tão desejadas mudanças só tiveram tradução efetiva com a publicação do decreto-lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, que veio suprir a lacuna da lei anterior, ao transferir efetivamente competências relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino, e relativamente aos conselhos municipais de educação (CME), um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho. Enquanto instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a nível municipal, a carta educativa criou condições para que os municípios se pudessem afirmar como autores e participantes na reorganização da sua rede escolar pública, habilitando-os a encontrar soluções educativas locais (Matthews *et al.*, 2009; Cordeiro *et al.*, 2014). É assim que, após uma primeira tentativa falhada, com a carta escolar, pela primeira vez após o Plano dos Centenários se volta a equacionar racionalmente a rede escolar. Ao contrário da carta escolar, a carta educativa obrigava à concretização de projeções com vista à aferição das necessidades futuras ao nível da rede escolar, pelo que é um documento de planeamento decisivo na reorganização da rede escolar.

A carta educativa marcou uma mudança na política educativa, a qual envolveu o próprio conceito de “escola”, desempenhou um papel relevante na modernização da rede escolar pública portuguesa, que exigia uma intervenção sistémica (Matthews *et al.*, 2009; Rodrigues, 2010; Cordeiro & Martins, 2013), e traduziu-se no culminar de um processo de mudança conceptual e metodológica em matéria de educação, que se tinha iniciado com a publicação da LBSE (Cordeiro *et al.*, 2014). Pode mesmo afirmar-se que após um longo período de centralismo, de intervenção do tipo *top-down*, se observou uma tentativa de descentralização, de intervenção *bottom-up* (Cordeiro, 2014). Até este momento era o planeamento tradicional que sustentava o plano de construções escolares (Cordeiro *et al.*, 2014).

A elaboração das cartas educativas por parte das autarquias assinalou, assim, o início de uma nova fase de planeamento da rede escolar pública portuguesa, claramente marcada pela afirmação de um carácter prospetivo, pelo protagonismo da dimensão local na construção das soluções, pela diversidade e pluralidade de propostas de reorganização e de distribuição territorial e pelo significativo volume financeiro disponibilizado para a construção e requalificação de edifícios (Cordeiro & Martins, 2013).

Ainda assim, uma vez que o ME definiu um conjunto de critérios e objetivos a seguir localmente e que as propostas de reorganização apresentadas pelas autarquias dependiam da sua aprovação, o planeamento da rede escolar foi efetuado num quadro de forte regulação estatal, pelo que pode ser abusivo afirmar que existiu uma efetiva e total descentralização (Cordeiro, 2014; Cordeiro *et al.*, 2014).

De referir que embora o impulso para a concretização da carta educativa tenha sido dado em 2003, as autarquias não manifestaram a intenção imediata de dar cumprimento a esta obrigação legal, em muito devido ao avultado investimento que exigia, pelo que só a partir de 2005/2006, com o anúncio da possibilidade de financiamento para a requalificação ou construção de novas escolas por parte da tutela, através do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) 2007-2013, os municípios começaram a dar início à sua realização (Santos *et al.*, 2013a).

Mais recentemente, com o lançamento do “Aproximar - Programa de Descentralização de Políticas Públicas” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 15/2013 de 19 de março), a publicação da lei n.º 75/2013 de 12 de setembro e a aprovação do decreto-lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro, as autarquias ganharam um novo protagonismo no que diz respeito à evolução das políticas de administração da educação e, mais precisamente, na coordenação local da educação (Azevedo, 2015; Lima, 2015).

O “Aproximar - Programa de Descentralização de Políticas Públicas” assume como prioridade política a descentralização administrativa, de forma a garantir uma proximidade entre os decisores político-administrativos e os destinatários (Lima, 2015). A descentralização de competências na área da educação e formação dos serviços centrais do Estado para os municípios ocorre por via de delegação contratual, tendo-se assistido nessa sequência à constituição de projetos-piloto de

municipalização do ensino público, através da criação de “escolas municipais”, criadas de base e geridas a partir do poder local.

A descentralização administrativa mantém o protagonismo na lei n.º 75/2013 de 12 de setembro, que estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico. O Estado concretiza a descentralização administrativa promovendo a transferência progressiva, contínua e sustentada de competências em todos os domínios dos interesses próprios das populações das autarquias locais e entidades intermunicipais, em especial no âmbito das funções económicas e sociais (cf. artigo 113.º), transferência essa que tem um carácter definitivo e universal (cf. artigo 114.º). A delegação de competências concretiza-se através da celebração de contratos interadministrativos, sob pena de nulidade (cf. artigo 120.º).

Por fim, o decreto-lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, aprovado pela lei n.º 75/2013 de 12 de setembro (Artigo 1.º). No domínio da educação, no que se refere ao ensino básico e secundário, são delegáveis nos órgãos dos municípios e das entidades intermunicipais, entre outras, competências no âmbito da gestão de equipamentos e infraestruturas do ensino básico e secundário relativas à construção, requalificação, manutenção e conservação das infraestruturas escolares (cf. artigo 8.º).

### 3 ESTUDOS DE CASO DE DIFERENTES OPÇÕES AUTÁRQUICAS

Terminado este breve enquadramento histórico da evolução da relação entre os municípios e o planeamento da rede escolar, descreve-se de seguida como os territórios foram reagindo a estas medidas, apresentando estudos de caso de diferentes opções autárquicas. De referir, no entanto, a impossibilidade, desde logo temporal, de considerar os impactos e os desenvolvimentos das políticas mais recentes.

A carta escolar, primeira tentativa de descentralização do planeamento da rede escolar, não alcançou o resultado previsto, não só porque teve uma concretização efetiva muito abaixo do previsto, tendo apenas um número muito restrito de municípios realizado o documento anunciado, mas também porque não passava de um diagnóstico pontual, inventariativo e não projetivo que se assumia como uma “foto instantânea” de um determinado momento, pelo que não era um documento de planeamento, uma vez que não realizava cálculos projetivos, nem perspetivava linhas evolutivas Santos & Cordeiro, 2014; Santos *et al.*, 2014).

Por sua vez, a carta educativa, segunda tentativa de descentralização do planeamento da rede escolar e a primeira com efeitos efetivos, devido ao seu carácter obrigatório, foi realizada pela quase totalidade dos municípios (apenas um não realizou o documento), traduzindo-se em diferentes tipos de reorganização da rede escolar preconizadas pelas autarquias: “decretado”, “conciliação” e “comunitário” (Cordeiro & Martins, 2013).

Pode considerar-se que a reorganização da rede escolar seguida pertence ao tipo “decretado” quando as soluções propostas tiveram total correspondência com as defendidas pelo Estado, resultado de uma regulação local (município e comunidade educativa) sem grandes tensões e com interesses compatíveis com os critérios, objetivos e estratégias das políticas educativas definidas pelo ME (Cordeiro & Martins, 2013). O município de Santa Comba Dão, cuja carta educativa resultou na construção de três centros escolares em diferentes setores do território, todos eles preparados para receber crianças que, no máximo, residem a 15 minutos de distância do estabelecimento de ensino e para oferecer espaços e condições para ali poderem permanecer ao longo de todo o dia, como biblioteca, refeitório, espaços de desporto e áreas polivalentes, é um exemplo claro deste tipo (Santos & Cordeiro, 2014). Com esta opção a autarquia garantiu a todos os alunos condições de igualdade de acesso a um ensino de qualidade.

Denominou-se por reorganização da rede escolar de tipo “conciliação” quando as soluções encontradas harmonizaram as sugestões enunciadas pelo Estado com as defendidas pelo município, sendo construídas numa arena política de baixa intensidade ou mesmo mitigada, onde o poder central e as autarquias procuraram, através de um processo composto de perdas e ganhos, chegar a propostas que satisfizessem todos os intervenientes no processo (Cordeiro & Martins, 2013). O município da Guarda, cuja carta educativa optou pela criação de centros escolares, ao mesmo tempo

que manteve um grande número de estabelecimentos de ensino de 1º CEB, é um exemplo claro deste tipo (Santos *et al.*, 2013a; Santos & Cordeiro, 2014). Embora os constrangimentos locais justifiquem muitas das opções tomadas, a verdade é que não foi salvaguardada a criação de condições de igualdade de acesso a um ensino de qualidade para todos os alunos.

A reorganização da rede escolar adotada equivale ao tipo “comunitário” *quando prevalecem soluções que correspondem maioritariamente às reivindicações do mosaico de atores locais, sobrepondo-se ou ignorando, em larga medida, os critérios e objetivos definidos centralmente* (Cordeiro & Martins, 2013, pp. 352-353). Ao contrário do que se verifica na de tipo “decretado”, *nesta são os interesses políticos e sociais locais que se sobrepõem, num complexo jogo de estratégias, negociações e ações protagonizadas pelos vários atores* (Cordeiro & Martins, 2013, p. 353). O município da Figueira da Foz, cuja carta educativa apostou numa rede escolar de proximidade, com a manutenção em funcionamento de escolas de pequena dimensão, não tendo existido um significativo aumento do número de alunos em movimento, nem um investimento forte na tipologia de centro escolar, é um exemplo claro deste tipo (Santos *et al.*, 2015). Da mesma forma, não foi salvaguardada a criação de condições de igualdade de acesso a um ensino de qualidade para todos os alunos.

Mais recentemente, e uma vez que a revisão das cartas educativas é *obrigatória quando a rede educativa do Município fique desconforme com os princípios, objetivos e parâmetros técnicos do ordenamento da rede educativa*, devendo o ME e as Câmaras Municipais reavaliar obrigatoriamente de cinco em cinco anos a sua necessidade de atualização (artigo 20.º do decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro), assiste-se à concretização das cartas educativas de segunda geração, que ocorre uma década após a homologação das cartas educativas de primeira geração.

Sem as limitações das regras impostas centralmente e sem as restrições que o financiamento comunitário impunha, que fazia depender a construção dos novos equipamentos educativos da aprovação do ME, as cartas educativas de segunda geração caracterizam-se pelo seu carácter menos ambicioso e por refletirem de forma mais real os interesses locais, podendo mesmo afirmar-se que muitas delas correspondem a “afinações” das cartas educativas de primeira geração, já que muitas foram elaboradas tendo em vista unicamente o objetivo de serem aprovadas pelo ME, não existindo a intenção efetiva de concretizar as propostas de reorganização apresentadas. Ainda que não possa ignorar as orientações nacionais, esta segunda geração obedece mais à política educativa definida localmente, existindo mesmo territórios que definiram e implementaram os seus próprios princípios municipais a seguir no processo de reorganização da rede escolar. Estas cartas educativas aproximam-se muito das lógicas assumidas nas anteriores cartas educativas de tipo “comunitário”.

Partindo da análise de alguns exemplos da região centro de Portugal, observa-se que as soluções encontradas no presente resultam em larga medida das opções seguidas no passado. A título de exemplo, no município da Mealhada a revisão da carta educativa realizada 10 anos depois centrou-se apenas numa atualização do diagnóstico da oferta e procura escolar atual e prevista e num processo de monitorização, não tendo sido realizada qualquer proposta de intervenção na rede escolar, que se mantinha perfeitamente ajustada, uma vez que a primeira carta educativa assumiu um carácter essencialmente técnico e a realidade municipal não sofreu nenhum acontecimento que a fizesse evoluir de forma inesperada. Por oposição, nos municípios de Cantanhede e da Guarda, também 10 anos depois, as suas redes escolares encontravam-se totalmente desajustadas, resultado de cartas educativas com grande interferência da política local e reduzida componente técnica. Como consequência, as redes escolares, maioritariamente constituídas por escolas com menos de quatro salas, carecem de uma profunda intervenção, mas agora com apoios diminutos dos fundos comunitários. Outros territórios desenvolveram para esta segunda fase critérios municipais específicos a prosseguir no processo de reorganização da rede escolar, mas que por norma não encontraram grande acolhimento na Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). É o caso do município do Fundão, que construiu uma matriz de reorganização da rede escolar de territórios de baixa (ou muito baixa) densidade, para a manutenção ou encerramento de escolas de 1º CEB (Cordeiro & Gama, 2015).

Com a implementação do “Aproximar - Programa de Descentralização de Políticas Públicas” aposta-se numa maior valorização do papel dos municípios, das escolas, dos diretores dos agrupamentos de escolas e das escolas e da comunidade na tomada de decisões através da assinatura de contratos de educação e formação municipal, tendo sido 15 os municípios de várias dimensões, densidades populacionais e regiões do país que assinaram (Águeda, Amadora, Batalha, Cascais, Crato, Maia, Matosinhos, Mealhada, Óbidos, Oeiras, Oliveira de Azeméis, Oliveira do Bairro, Sousel, Vila Nova de Famalicão e Vila de Rei).

Mas ainda que possibilite o desenvolvimento de uma maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e organizativa, ainda não são claros os limites da liberdade concedida. Será possível, por exemplo, diminuir o limite mínimo de alunos por escola (para 10 alunos), defendido pela política local, em municípios de baixa densidade, através da aplicação de uma matriz, quando a DGEstE não autoriza o funcionamento de escolas com menos de 21 alunos? Terão os municípios capacidade para aumentar o número de docentes de modo a manter abertas mais escolas que as permitidas pela DGEstE? Se no âmbito da carta educativa de segunda geração os vários territórios que criaram e aplicaram parâmetros orientadores municipais exclusivos a obedecer no processo de reorganização da rede escolar encontraram obstáculos na DGEstE, no domínio do programa “Aproximar - Programa de Descentralização de Políticas Públicas” estas questões ainda continuam por esclarecer.

#### 4 QUE CAMINHOS PARA O PLANEAMENTO DA REDE ESCOLAR

Ao longo destes quarenta anos de democracia e em particular neste início do século XXI, o município emergiu, ao lado do Estado, como a outra face da capacidade institucional para pensar publicamente a educação, não a partir de cada escola, mas com uma ampla visão de conjunto, integrando-a no grupo das políticas públicas que podem ser localmente pensadas e geridas (Fernandes, 2014). De *mero executor local de uma política educativa estatal* (*idem*, p. 42), a autarquia tem-se envolvido progressivamente em intervenções autónomas no campo da política de educação. A iniciativa municipal de revisão das cartas educativas, geralmente datadas de 2006 e 2007, e a assinatura de contratos de educação e formação municipal, são disso uma prova clara e séria. *Este movimento vem de “fora” para “dentro” das escolas e decorre sobretudo do facto de os municípios adotarem uma visão e uma intervenção cada vez mais abrangente e integrada dos esforços em prol do desenvolvimento local* (Azevedo, 2015, p. 96), consequência do reconhecimento da área da educação e da formação como peças fulcrais no desenvolvimento sustentado de comunidades bem definidas (Cordeiro *et al.*, *in press b*).

Ainda assim, em todas estas etapas do processo de construção da autonomia dos municípios, que tem vindo a evoluir continuamente no sentido de aumentar progressivamente as suas atribuições e competências, continua a ser ignorada a presença de diferentes realidades territoriais na definição das linhas estratégicas de orientação nacionais e se os espaços urbanos apresentam contextos socioeconómicos, culturais e educacionais muito distintos entre si, o que dizer da enorme disparidade existente entre estes e as áreas de baixa densidade.

Com base nesta premissa, defende-se que o futuro do planeamento da rede escolar deve passar por considerar critérios distintos para os territórios de alta e baixa densidade. Embora dificilmente se discutirá no futuro próximo um planeamento da rede escolar direcionado para a construção de equipamentos educativos, mas antes para a reorganização dos encerramentos, que agora irão mesmo na direção dos restantes níveis de ensino e não apenas da educação pré-escolar e do 1º CEB (Cordeiro, 2014), são expressivas as diferenças entre as diversas realidades municipais. Se em municípios das grandes áreas metropolitanas ou do litoral português (e.g. Sintra e Vila Nova de Famalicão), apesar do decréscimo populacional, ainda hoje existem escolas com desdobramento de horário. Em municípios do interior e rurais (e.g. Guarda e Fundão) o declínio demográfico assume contornos muito preocupantes, pelo que, apesar de se observar já a existência de amplos sectores sem estabelecimentos de educação/ensino, o tema de debate central aquando da reorganização da rede escolar continua a ser o encerramento de escolas. Aliás, nos amplos setores do território nacional em que se regista o decréscimo do número de nascimentos para níveis que inviabilizam a manutenção em funcionamento das escolas, muitas vezes a solução para este problema encontra-se no planeamento supramunicipal, à escala das Comunidades Intermunicipais (CIM's), pelo que seria fundamental, à semelhança do que acontece noutras áreas, criar instrumentos de planeamento da rede escolar intermunicipais, como as cartas educativas intermunicipais, que permitissem planear sem as fronteiras dos limites administrativos municipais. Refira-se, por exemplo, o caso dos municípios de Seia e Gouveia e das Escolas Básicas (EB) Tourais-Paranhos (Seia) e Vila Nova de Tazem (Gouveia), em que um único estabelecimento de ensino de 2º e 3º CEB, através de uma reorganização da rede de transportes escolares, poderia dar resposta à área de influência dos agrupamentos de escolas de Seia e Gouveia. Naturalmente, esta mudança de escala obrigaria a uma profunda mudança de mentalidades, nem sempre muito fácil atendendo aos interesses instalados.

Mas a problemática do encerramento de escolas em municípios de baixa densidade deve ser alvo de profunda discussão. São amplamente conhecidos os efeitos nefastos do encerramento de escolas em áreas envelhecidas e desertificadas, contribuindo para o agravamento da situação, ao afastar a pouca população jovem e com filhos em idade escolar. É por esta razão que os municípios de baixa



densidade, debatendo-se pelo desenvolvimento local sustentado e pelo esbatimento das assimetrias territoriais, defendem a manutenção de escolas abaixo do limite mínimo definido pelo ME (21 alunos), que se constituem não raramente como o último garante da dinâmica local de espaços muitas vezes já desprovidos de todas as outras valências. Como referido anteriormente, esta situação levou a que municípios como o Fundão construíssem e pretendessem aplicar uma matriz de reorganização da rede escolar de territórios de baixa (ou muito baixa) densidade.

Neste contexto, ganha relevo o conceito de coesão territorial e de planeamento estratégico, colocando-se hoje aos municípios o desafio de associar a educação e o desenvolvimento sustentável num projeto articulado que, através de objetivos realistas e desafiantes, permita alcançar um futuro de bem-estar comum, prevendo todos os recursos e os procedimentos para que este seja, efetivamente, conseguido (Santos *et al.*, 2013b). Como sugere Azevedo (2015), o desenvolvimento de um poder local forte, com progressiva autonomia e com capacidade para desenhar projetos de desenvolvimento de grande impacto social e político tem de ser visto como um elemento central na sua progressiva afirmação como o quarto ator (além das escolas, dos pais/comunidade local e do ME) com que é preciso contar quando se quer desenhar, concretizar e alcançar qualquer progresso em termos de descentralização da administração escolar e das políticas educativas.

É assim que o Projeto Educativo Local (PEL), enquanto documento regulador das orientações estratégicas e das práticas e iniciativas educativas, surge como matriz orientadora da intervenção municipal na componente educativa, implicando a sua implementação processos de análise, diagnóstico, avaliação, monitorização e partilha do compromisso e da responsabilidade educativa entre todos os agentes com competências na educação (Santos *et al.*, 2013b).

Mas os desafios colocados ao planeamento da rede escolar não terminam por aqui. Recentemente, com a renegociação ou o término dos contratos de associação no 2º e 3º CEB e no Ensino Secundário em muitos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, impõe-se, em alguns municípios portugueses, um novo cenário para o planeamento da rede escolar, onde as escolas da rede pública terão de se preparar para receber a população escolar parcial ou mesmo total que anteriormente frequentava os colégios. No entanto, esta situação não cria iguais constrangimentos nos diferentes territórios. Se em municípios como Cantanhede, em que a frequência do colégio é baixa e as escolas da rede pública se encontram abaixo da capacidade máxima, resultado de uma evolução demográfica com uma dinâmica fortemente regressiva, o seu encerramento não assume contornos problemáticos. Em municípios como Vila Nova de Famalicão, em que os três colégios são frequentados por uma população escolar constituída por aproximadamente 5000 alunos e a demografia, apesar de não contrariar a tendência de diminuição generalizada, mantém uma dinâmica positiva comparativamente a outros territórios, esta situação atinge dimensões dramáticas. Ainda assim, esta é uma realidade envolta em grande incerteza, uma vez que a reação dos colégios é diversa. Se muitos estão condenados ao encerramento, outros há que tentarão a sua sobrevivência, apelando à qualidade dos projetos educativos e à capacidade financeira da população escolar.

Um último comentário ao comportamento político da autarquia enquanto ator cada vez mais central no planeamento da rede escolar. Como é sabido, a diversidade de atuações dos municípios no campo da regulação local da educação é imensa e percorre desde territórios que pouco ou nada “olham” para a educação local, até territórios com um grande dispositivo técnico de intervenção no campo da educação (Azevedo, 2015). Esperemos por isso que após décadas de crítica à excessiva burocratização do poder central, ao défice de participação dos agentes locais, à ignorância dos contextos locais, os cidadãos não vejam agora as suas legítimas expectativas defraudadas no seio da nova centralidade conquistada pelo município. A circunstância do poder central delegar competências no poder local “consiste num exercício de equilíbrio de interesses, simples apenas na aparência” (Neto-Mendes, 2007, p. 17).

## REFERÊNCIAS

- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, J. L. M., Cordeiro, A. M. Rochette & Ferreira, S. M. (2012). A (re)organização da rede escolar como reflexo das transformações demográficas, políticas e geográficas, nas últimas seis décadas em Portugal. In M. J. Mogarro & M.T.S. Cunha (org.). *Rituais, Espaços & Patrimónios*

*Escolares* (pp. 5423-5435). IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (Atas). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Aníbal, A. C. A. N. (1999). *A expansão da rede escolar do ensino primário durante o Estado Novo (1930-1970): uma política de voluntariado minimalista*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.

Azevedo, J. M. (1996). *Os Nós da Rede: O Problema das Escolas Primárias em Zonas Rurais*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. M. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: O ano em que se dá mais um passo em frente? In J. Machado (coord.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I - Conferências e Intervenções* (pp. 90-106). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.

Barroso, J. & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*, 24(84), 897-921.

Constituição da República Portuguesa. Diário da República n.º 86 - I Série.

Cordeiro, A. M. Rochette (2014). O lugar dos municípios no planeamento e gestão da rede escolar em Portugal. In M. L. Rodrigues (coord.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino* (pp. 421-444). Coimbra: Almedina.

Cordeiro, A. M. Rochette & Martins, H. A. (2013). A Carta Educativa Municipal como instrumento estratégico de reorganização da rede educativa: tendências de mudança. *Cadernos de Geografia*, 32, 339-356.

Cordeiro, A. M. Rochette, Martins, H. A. & Ferreira, A. G. (2014). As cartas educativas municipais e o reordenamento da rede escolar no Centro de Portugal: das condições demográficas às decisões políticas. *Revista Ensaio*, 22(84), 581-607.

Cordeiro, A. M. Rochette, Félix, S. & Santos, L. (in press a). Fundos comunitários na requalificação da rede escolar. Estudo de caso da Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra. *Revista Portuguesa de Desenvolvimento Regional*.

Cordeiro, A. M. Rochette, Gama, R. & Barros, C. (in press b). O projeto estratégico de educação no quadro do planeamento estratégico do território. O caso do município da Lousã (Portugal). *Atas do 7º Congresso Luso-Brasileiro para o Planeamento Urbano, Regional, Integrado e Sustentável*.

Cordeiro, A. M. Rochette & Gama, R. (coords.) (2015). *Matriz para escolas em territórios de baixa densidade. Projeto Educativo Local do Município do Fundão*. Coimbra: FLUC.

Decreto-lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro. Diário da República n.º 12 - I Série - A.

Decreto-lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro. Diário da República n.º 30 - 1.ª série.

Fernandes, A. S. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Políticas e gestão local da educação* (pp. 35-43). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fernandes, A. S. (2014). Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Machado et al. *Municípios, educação e desenvolvimento local. Projetos educativos municipais* (pp. 25-61). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lei n.º 1/79 de 2 de janeiro. Diário da República n.º 1 - Série I.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 - I Série.

Lei n.º 159/99 de 14 de setembro. Diário da República n.º 215 - I Série - A.

Lei n.º 75/2013 de 12 de setembro. Diário da República n.º 176 - 1.ª série.

Lima, L. C. V. S. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7-47.

Lima, L. C. (2015). O Programa "Aproximar Educação", os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? *Questões Atuais do Direito Local*, 5, 7-24.

- Macedo, B. & Afonso, N. (2002). Desenvolvimento dos modos de regulação. *In J. Barroso et al. Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal* (pp. 73-87). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Machado, J. (2014). Descentralização e Administração Local: Os municípios e a educação. *In J. Machado & J. M. Alves (coords.). Município, Território e Educação - A administração local da educação e da formação* (pp. 39-56). Porto: Universidade Católica Editora.
- Martins, É. (coord.) (2000). *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Ó Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política educativa para o 1º ciclo do ensino básico 2005-2008. Avaliação Internacional*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - Ministério da Educação.
- Neto-Mendes, A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado - Elementos para uma reflexão. *In B. Sander (org.). Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 1-21). Porto Alegre: ANPAE.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Pimenta, P. S. P. (2006). *A Escola Portuguesa. Do "Plano dos Centenários" à Construção da Rede Escolar no Distrito de Vila Real*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pinhal, J. (2012). *Os municípios portugueses e a educação. Treze anos de intervenções (1991-2003)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 15/2013 de 19 de março. Diário da República n.º 55 - 1.ª série.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.
- Sampaio, J. S. (1975-1977). *O Ensino Primário 1911-1969. Contribuição Monográfica (Vols. I - III)*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência - Centro de Investigação Pedagógica.
- Santos, L., Cordeiro, A. M. Rochette & Alcoforado, L. (2013a). Evolução da rede escolar em Portugal: análise dos fatores que historicamente têm influenciado o seu planeamento. *In T. P. Correia, V. Henriques & R. P. Julião (orgs.). IX Congresso da Geografia Portuguesa - Geografia: Espaço, Natureza, Sociedade e Ciência* (pp. 606-611). Lisboa: Associação Portuguesa de Geógrafos.
- Santos, L., Cordeiro, A., Alcoforado, L. & Figueiredo, P. (2013b). Projeto Educativo Local. Diferentes relações entre a educação e o desenvolvimento local sustentável. *In F. Carballo-Cruz, J. C. Ribeiro, T. Dantinho, T. Noronha, E. Martins, J. Rosa, C. Pereira & L. Leite (orgs.). Atas do 19º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional - Políticas de base regional e recuperação económica* (pp. 1076-1086). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional.
- Santos, L. & Cordeiro, A. M. Rochette (2014). Rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: evolução a partir de meados do século XX e principais fatores condicionantes no âmbito do planeamento e gestão. *Cadernos de Geografia*, 33, 195-203.
- Santos, L., Cordeiro, A. M. Rochette & Alcoforado, L. (2014). Rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: evolução e principais fatores condicionantes. *In T. Estrela (ed.). Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp. 134-144). Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Santos, L., Cordeiro, A. M. Rochette & Alcoforado, L. (2015). Portuguese educational resources planning over the past 80 years. *In Near East University, University of Kyrenia, Academic World Education and Research Center & Association for Human, Science, Nature, Education and Technology (orgs.). Abstracts book da 6th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership*. Paris: Association for Human, Science, Nature, Education and Technology e Academic World Education and Research Center.

## A (IN)VISIBILIDADE DO CONSELHO GERAL NA VIDA DAS ESCOLAS

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto  
(Portugal), [raquel\\_lopes\\_04@hotmail.com](mailto:raquel_lopes_04@hotmail.com)*

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto  
(Portugal), [anamouraz@fpce.up.pt](mailto:anamouraz@fpce.up.pt)*

### Resumo

Entre os órgãos de direção e gestão das Escolas o Conselho Geral é paradoxalmente o seu órgão máximo mas também aquele que é menos reconhecido quanto ao seu poder, pela comunidade educativa. Dessa relativa invisibilidade nasceu este trabalho. Se alguns estudos recentes verificaram que o papel do Conselho Geral não é claro para maioria dos pais e alunos, também os professores lhe conferem uma menor importância entre os órgãos de gestão e direção (Everard, 2013; Silva, 2012).

Este texto apresenta a primeira parte de um estudo piloto iniciado na FPCEUP que tem como objetivo estudar as razões da invisibilidade do Conselho Geral da vida das escolas. Esta primeira parte do estudo operacionaliza-se em duas tarefas: pela identificação na literatura de aspetos relevantes que possam contribuir para explicar essa invisibilidade; pela realização de uma entrevista aprofundada ao presidente do Conselho Geral de uma escola e de um grupo de discussão focalizada com os elementos do mesmo Conselho Geral.

O trabalho espera contribuir para o conhecimento mais aprofundado das dinâmicas autonómicas das escolas, no que concerne às figuras legais da sua direção e prepara a produção de um questionário, para posterior aplicação extensiva a Conselhos Gerais de escolas do norte do país.

Palavras-chave: Conselho Geral, estudo piloto, autonomia das escolas.

### Abstract

The General Council is paradoxically the supreme organ among the boards of direction and management of the schools but also is the one which power is least recognized, by the educational community. This work was raised from that relative invisibility. Some recent studies found that the role of the General Council is unclear to most parents and students. Teachers also give it less importance among the boards of schools' direction and management. This text presents the first part of a pilot study started in FPCEUP which aims to study the reasons for the invisibility of the General Council in the schools' life. This first part of the study is accomplished in two operational tasks: the identification of relevant aspects in the literature that may contribute to explain this invisibility; and the completion of an in-depth interview to the President of the General Council of a school and a focus group discussion accomplished with the elements of the General Council. The work is expected to contribute to better understanding the dynamics of schools' autonomy, regarding the legal figures of its direction and prepares the production of a questionnaire for further extensive application to General Councils of schools in the north of the country.

Keywords: General Council, pilot study, autonomy of schools.

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, os Conselhos Gerais (CG) têm sido considerados como os parentes pobres dos órgãos de decisão das escolas que apenas parecem ter importância nos períodos de escolha dos diretores, sendo por isso habitualmente caracterizados como uma liderança frágil e fragmentada (Batista e Abrantes, 2015). Todavia eles são, estatutariamente os órgãos máximos de direção de uma escola (Decreto – Lei 75/2008). Emerge daí a necessidade de compreender as razões desta pouca visibilidade do Conselho Geral na vida quotidiana das escolas. O texto que se segue pretende contribuir para esse desígnio, ao identificar o lugar que este órgão tem ocupado na investigação em educação que tem sido realizada em Portugal, identificando explicitamente os eixos desses estudos, para sustentar, depois, um estudo piloto centrado no conselho geral de uma escola sem contrato de autonomia, da região norte de Portugal.

### 1. O CONSELHO GERAL – CONTEXTUALIZAÇÃO LEGISLATIVA

É através do Decreto – Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, que se inicia historicamente em Portugal o regime jurídico da autonomia das escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Era pedra de toque na formulação da lei a necessidade de redefinir o perfil e a atuação das escolas a nível cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, e, concomitantemente, ampliar a “capacidade de diálogo com a comunidade” (decreto – Lei nº 43/89). Tais ações iriam permitir a autonomia das escolas através de um projeto educativo próprio e participado por todos os intervenientes.

É preponderante situar e contextualizar historicamente este documento legal. Tinham passado 15 anos da revolução de 25 de Abril de 1974. Na sequência dessa mudança histórica da vida do país, a vida da gestão das escolas foi muitas vezes um espelho dos movimentos e tendências imprimidas na vida coletiva pelos movimentos e partidos políticos (Formosinho & Machado, 2000). Os órgãos de direção e gestão das escolas em vigor à data da publicação do decreto mencionado eram o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (Formosinho & Machado, 2000). O conselho diretivo era constituído por três ou por cinco representantes do pessoal docente, dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente (Decreto – Lei nº 769 – A/76). O presidente do conselho diretivo teria de ser docente e seria escolhido pelos respetivos membros do conselho. Ao presidente do conselho diretivo cabia a chefia das reuniões dos conselhos diretivo, pedagógico e administrativo; representar o estabelecimento de ensino; a tomada de decisão em todos os assuntos delegados pelo conselho. O conselho diretivo tinha a liberdade para criar as comissões e grupos de trabalho sempre que considerasse necessário. Deveria reunir mensalmente, sendo que as decisões eram tomadas por maioria de votos (Decreto – Lei nº 769 – A/76). No que concerne ao conselho pedagógico, este era constituído pelo presidente do conselho diretivo, por um professor de cada disciplina e um aluno, por cada ano, responsável. Este órgão tinha de orientar pedagogicamente a escola, promovendo a “cooperação entre todos os membros (...) de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos (Decreto – Lei nº 769 – A/76, III). O conselho administrativo era constituído por um presidente, um vice-presidente e um secretário. Este órgão tinha como função estabelecer as regras do funcionamento administrativo; aprovar projetos de orçamento, entre outros (Decreto – Lei nº 769 – A/76, IV).

O que o Decreto – Lei nº 43/89 trazia de novo, na sequência dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) era a conceção de autonomia da escola. De acordo com o regulamentado, a autonomia da escola “rege-se pela elaboração e realização de um projeto educativo” (art. 2.º, 1), em prol dos alunos e com a participação de todos os intervenientes, como havia estabelecido a Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 45. Esta autonomia assumida é potenciada pela ideia de projeto que configura a possibilidade de cada Escola desenhar o seu percurso. Para a sua execução o papel dos professores torna-se preponderante que assim se tornam garantes da importância que este projeto deve assumir na escola, especialmente no que concerne aos “ (...) novos sentidos, significados e valores (...)” (Formosinho & Machado, 2000, p. 122).

Este projeto centra-se na “formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares” (art. 2.º, 2). A elaboração do projeto educativo iria permitir

o exercício da autonomia de cada escola, em diversos domínios, salientando a gestão dos currículos e programas, a gestão de equipamentos e recursos humanos, a gestão administrativa e financeira, o acompanhamento dos alunos e, a gestão dos tempos e espaços educativos (Delgado & Martins, 2002). Todas estas novas especificidades permitiam uma maior autonomia da escola, mas também a participação da comunidade educativa neste processo (Delgado & Martins, 2002, p. 22), ainda que, como nota Lima, (2007), tratava-se de uma “autonomia em contextos organizacionais heterónomos”.

Foi para aprofundar o conceito de comunidade educativa e definir a sua maior participação na vida das escolas que foi publicado no Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que define as regras de composição e funcionamento dos órgãos de direção, administração e gestão das escolas. Este decreto foi aplicado em regime de experiência a 49 escolas e a 5 áreas escolares, com início nos anos 1993 e 1994 (Delgado & Martins, 2002, p. 26). De acordo com a publicação, este modelo pretendia dar à escola todas as condições para que a mesma se integrasse no contexto onde se encontrava inserida e, com esse intuito, foram concebidos os seguintes órgãos: conselho de escola ou conselho de área escolar; diretor executivo; conselho pedagógico; conselho administrativo; coordenador de núcleo nos estabelecimentos agregados em áreas escolares (Decreto – Lei nº 172/91). Os órgãos de direção correspondiam aos conselhos de escola e de área escolar tornando-os responsáveis pela orientação das atividades da escola ou área escolar, com o intuito do desenvolvimento global e equilibrado do aluno (Decreto – Lei nº 172/91, art. 7.º). Este órgão era responsável por eleger o presidente de entre os representantes dos membros docentes; eleger e/ou destituir o diretor executivo; aprovar o regulamento interno bem como o projeto educativo (Decreto – Lei nº 172/91, art. 8.º). Na composição deste órgão destacam-se nove representantes dos membros docentes; três representantes dos alunos do ensino secundário; um representante do pessoal não docente, dois representantes da associação de pais e encarregados de educação; um representante da câmara municipal; um representante dos interesses socioeconómicos da região e, por último, um representante dos interesses culturais da região (Decreto – Lei nº 172/91, art. 9.º). Todavia, a versão experimental do cargo uninominal de diretor não vingou, no que constituiu a principal crítica ao modelo.

Com o surgimento do Decreto-Lei nº 115 – A/98 é declarada a necessidade de reforçar a autonomia das escolas, que se exprimiu, em larga medida, pela concretização de vários objetivos, entre os quais a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades e a melhoria na qualidade do serviço. Esta autonomia prende-se com o reconhecimento do poder atribuído à administração educativa, no sentido da tomada de decisão nos diferentes domínios, no quadro do projeto educativo (Decreto-Lei nº 115 – A/98, art. 3.º). Neste sentido, são redefinidos os órgãos de administração e gestão das escolas, que são a assembleia; conselho executivo ou diretor; o conselho pedagógico; o conselho administrativo.

O projeto educativo constitui uma das ferramentas para o processo de autonomia das escolas, sendo este definido por um documento com as orientações educativas da escola, elabora e aprovado, com uma duração de três anos, explanando os princípios, valores, metas e estratégias (Decreto-Lei nº 115 – A/98, art. 3.º). De acordo com Costa (1999) a elaboração do Projeto Educativo poderá ser um contributo para a autonomia das escolas, na medida em que permite reduzir a estandardização do seu funcionamento, permite que cada estabelecimento conceba a sua própria identidade, garantindo a capacidade de autonomia; permite abrir as portas à comunidade através da participação dos diversos atores e, também possibilita a qualificação do ensino e eficácia escolar (p. 65). Porém, é crucial compreender se o projeto educativo é elaborado por uma imposição subjacente ao reforço de autonomia e gestão das escolas, ou se cada escola aproveita esta oportunidade para criar o seu próprio projeto, no sentido de otimizar a relação com a comunidade onde está inserida (Formosinho & Machado, 2000).

Apesar das dificuldades de pôr em prática a autonomia (Lima, 2006) é a partir deste decreto que a escola fica legalmente dotada de uma maior capacidade para ser autónoma (Barroso & Afonso, 2011), que se reflete na conceção de uma organização de administração educativa, com a intencionalidade de equilibrar “a identidade e complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo” (Decreto – Lei nº 115 – A/98, art. 6.º).

O órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da escola denominava-se Assembleia e era o órgão de participação e representação da comunidade educativa. Na sua

composição destacam-se algumas regras que visavam garantir a participação da comunidade e reduzir o risco de algum corporativismo do pessoal docente: o número de elementos não devia exceder os vinte; o número total de representantes dos membros docentes não devia ser superior a 50%; a representação dos pais e encarregados de educação, bem como os membros não docentes, não devia ser inferior a 10% do número de membros da assembleia; a presença e participação dos alunos eram circunscritas apenas aos elementos do ensino secundário; por último, o presidente do conselho executivo podia participar nas reuniões da assembleia, contudo, sem direito ao voto (Decreto-Lei nº 115 – A/98, art. 9.º). No que concerne às competências da assembleia destacam-se: a eleição do presidente, de entre os seus membros docentes; aprovação do projeto educativo, bem como o seu acompanhamento e avaliação. Este órgão reúne uma vez por trimestre (Decreto-Lei nº 115 – A/98, art. 10.º).

Para a autonomia das escolas poder ser efetiva faltava ainda que a descentralização tivesse lugar, o que, do ponto de vista da administração educativa veio a acontecer legalmente com a experiência pedagógica dos contratos de autonomia. No dizer de Lima (2006) não eram apenas as escolas que precisavam de tempo para ir maturando as competências do exercício da autonomia, era sobretudo a tutela governativa que precisava de mais tempo, político e administrativo, para fazer as mudanças necessárias. Os contratos de autonomia em regime de experiência pedagógica (Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro) supõem um acordo entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e outros parceiros (Decreto-Lei nº 115 – A/98, art. 48º), e a definição dos objetivos e das condições que permitem a viabilização do projeto educativo. Para uma escola celebrar este contrato de autonomia necessita de preencher os requisitos exigidos e publicados na Portaria n.º 1260/2007: “adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de autoavaliação; avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas; Aprovação pela assembleia de escola e validação (...) de um plano de desenvolvimento de autonomia que vise melhor o serviço público de educação (...)” (art. 3.º). A implementação de contratos de autonomia prevê a definição do serviço público de educação – metas públicas – e o estabelecimento de domínios e níveis de autonomia, dado que nem todas as escolas se encontravam no mesmo patamar de desenvolvimento (Ferreira, 2012). Foi desenhada uma matriz, imperativa para todos os contratos, que incluía um preâmbulo, a definição dos objetivos gerais e objetivos operacionais, as competências reconhecidas à escola, os compromissos da escola e do Ministério da Educação, a duração do contrato, o esquema de acompanhamento e monitorização, casos omissos e a cláusula compromissória (Portaria n.º 1260/2007), rematado com as assinaturas da Ministra da Educação, Diretor Regional de Educação, Presidente da Assembleia Geral e pelo Presidente do Conselho Executivo (Ferreira, 2012). O caráter experimental da medida, que abrangeu inicialmente 23 escolas no país, evidenciou a importância das lideranças e reforçou a competência da autonomia de quem já a tinha (Silva,2010).

A 22 de Abril de 2008 é publicado o Decreto – Lei nº 75/2008, com o intuito de rever o “regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (Preâmbulo). Fazem parte integrante dos órgãos de administração e gestão da escola o conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Este decreto procura reforçar a participação das famílias e das comunidades, isto é, permitir-lhes para uma intervenção efetiva sobre a atividade da escola. Para que seja exequível este objetivo foi instituído um órgão de direção estratégica – Conselho Geral – herdeiro da assembleia de escola instituído no Decreto – Lei, nº 115 – A/98.

O conselho geral tem a função de aprovar as regras de funcionamento da escola, as decisões estratégicas e de planeamento, bem como o acompanhamento na aplicação e concretização prática dessas mesmas decisões (Decreto – Lei nº 75/2008). Sendo um órgão de direção estratégica, é-lhe confiada a definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação da comunidade nessa definição e, por isso, no que toca à sua composição (que difere do/s órgão/s máximo/s dos decretos apresentados anteriormente); o número de elementos que o compõe deve ser um número ímpar não superior a 21; é essencial salvaguardar a participação de representantes dos docentes e não docentes, mas em nº não superior a 50% do total, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. Deve estar integrado no conselho geral representantes da comunidade local, tais como instituições, organizações e atividades de foro social, económico, cultural e científico (Decreto – Lei nº 75/2008, art. 12.º). Relativamente às competências exigidas para o conselho

geral destacam-se: o poder de eleger e/ou destituir o cargo de diretor; aprovar o regulamento interno; aprovar as propostas de contratos de autonomia; a definição de linhas orientadoras de planeamento, bem como os critérios para a participação da escola em atividades; acompanhar os outros órgãos; promover o relacionamento com a comunidade educativa (Decreto – Lei nº 75/2008, art. 13.º).

Retomando uma das ideias anteriores, compete ao Conselho Geral criar todas as condições para que a autonomia de uma escola seja o pilar do bom funcionamento da mesma. Entende-se como autonomia, segundo o Decreto – Lei nº 75/2008, “a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar, da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (art. 8.º). Desta forma, o conceito de autonomia abre os horizontes para uma liberdade e eficácia da gestão escolar (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010, p. 57). Importa por isso identificar também o papel que a lei atribui ao diretor e ao seu relacionamento com o CG. Ao diretor compete-lhe representar a escola e exercer o poder hierárquico em relação aos docentes e não docentes, e articular a sua ação com o Conselho Geral (Decreto – Lei nº 75/2008, art. 20.º). Na alteração dada pelo dec. 137/2012 são reforçadas algumas competências e atribuições do C.G. que passa a ter mais relevo no acompanhamento do projeto educativo e do plano anual de atividades e a poder solicitar mais informações a quaisquer outros órgãos da escola.

Deste desenho rápido de como se foram estruturando as competências do CG, três aspetos emergem como importantes: a relação e a distribuição de poder e autoridade que o CG faz com o diretor; a efetiva participação da comunidade no CG e a vontade coletiva deste órgão em exercitar, de facto, a sua autonomia.

O diretor ocupa uma função de poder, a que está associada uma determinada autoridade. Segundo Adónis (2011, p. 17), a autoridade está intimamente relacionada com o cargo que determinada pessoa desempenha, ao invés, o poder têm a capacidade de condicionar e/ou modificar determinados comportamentos no outro. Este jogo de autoridade e poder que é dado ao Diretor pode ocultar a visibilidade do Conselho Geral? Estará este último órgão demasiado descrente das suas capacidades e funções na vida quotidiana de todos os atores envolvidos?

O outro tema emergente é o da participação da comunidade educativa no seio do Conselho Geral. As escolas, ao assumirem uma gestão centrada nos seus problemas possibilitam e valorizam a participação dos atores envolvidos (Veva, 2011). É assente nesta participação que se reforçam, criam e contestam valores, conceções, interesses e tomadas de decisão que incluam cidadãos mais ativos e conscientes do lugar que se pretende atribuir à escola. Do mesmo modo que a direção escolar incute e incentiva à participação, a questão da descentralização tornou exequível essa participação (Gonçalves, 2015, p. 20). Para tal é essencial compreender a visão da comunidade sobre este órgão de direção e as relações que são estabelecidas e reconhecidas por toda a comunidade educativa (Nunes, 2013).

Finalmente, ganha sentido refletir sobre o papel do Conselho Geral no quadro da descentralização e da autonomia. Este órgão deverá criar as condições necessárias para que a escola usufrua dessa autonomia? O Conselho Geral deverá assumir o papel de empoderar e reforçar esta autonomia nos órgãos de gestão e administração? Servindo-nos das palavras do autor Veloso (2012) a autonomia deve ser fruto da capacidade e vontade de tomar decisões, isto significa que esta autonomia escolar é um conceito social, na medida em que se encontra dependente das interações dos diversos intervenientes. Perante tal, só a autonomia fornecida por este órgão permite usufruir do poder, dos recursos e da capacidade de decisão em grupo para o funcionamento da escola (Gonçalves, 2015, p.11).

## 2. O CONSELHO GERAL NA LITERATURA

Procuramos aqui elucidar o foco dos estudos que foram compulsados entre a literatura recente publicada em Portugal. Foi nosso objetivo identificar eixos e problemáticas que organizem e mapeiem as contribuições dos estudos neste âmbito. A pesquisa sobre o estado da arte devolveu-nos três eixos de análise que olham para o Conselho Geral e questionam a sua



ação: o eixo da descentralização da administração educativa e da autonomia; o eixo do exercício da liderança e do poder exercido na escola; e o eixo da participação da comunidade educativa.

A mesma pesquisa permitiu constatar que os estudos compulsados são, metodologicamente, provenientes de estudos de caso em agrupamentos. Se por um lado esta abordagem se torna mais rica e aprofundada por via da singularidade do caso, por outro, justifica a necessidade de estudos de caráter mais extensivo.

A investigação de Everard (2013) pesquisou as percepções dos docentes de uma escola sobre o desempenho das competências que são exigidas ao Conselho Geral. Num primeiro momento enuncia os docentes como os detentores do poder profissional e, desse modo, a maioria das tarefas propostas no Conselho Geral são executadas pelos mesmos. O autor refere que a participação dos pais e encarregados de educação é reduzida, ficando “aquém do desejável” (Everard, 2013, p. 106), na medida em que denota a ausência de tradição participativa, falta de motivação e pouca experiência por parte destes membros. Admite, também, que a utilização de uma linguagem técnica no seio do órgão pode dificultar e criar barreiras para uma participação ativa. No seu estudo, a presença dos membros não docentes não foi abordada, pelo que o autor pressupõe que é considerada de pouca relevância no seio do órgão. Também os representantes da comunidade local são igualmente pouco valorizados por parte dos docentes. Apesar da pouca participação e do pouco reconhecimento acerca da importância dos papéis que desenvolve junto da comunidade local, o autor afirma que o Conselho Geral é reconhecido por todos os respondentes como o órgão de direção. Todavia, conclui que o Conselho Geral não consegue desempenhar plenamente a função que lhe compete, devido ao poder “omnipresente” (p.106) do diretor e a influência do conselho pedagógico.

Silva (2012) também realizou um estudo de caso num agrupamento de escolas, e coligiu as representações de professores sobre a nova forma de Direção Escolar. A autora constatou que a opinião dos professores no que toca ao papel do Conselho Geral é consensual, na medida em que o consideram como o órgão máximo da escola, com poder e inclusivo da comunidade educativa. Todavia, a maioria dos professores considera que este órgão possui um papel pouco visível. No que toca ao conhecimento por parte dos pais e encarregados de educação, os docentes consideram que a maioria dos pais “nunca ouviu falar e os que ouviram, não sabem muito bem como funciona, nem conhecem as suas competências” (Silva, 2012, p. 143). Neste estudo, a autora realça que o diretor é visto como o órgão máximo da escola, dado que é o rosto da instituição, de acordo com a opinião dos professores. O facto de o Conselho Geral ser “um órgão bastante recente” (Silva, 2012, p. 143) só acentua a pouca visibilidade do mesmo.

Noutro estudo de caso focado no funcionamento e na ação dos intervenientes do Conselho Geral num agrupamento de escolas, o autor (Teixeira,2012) estudou as representações dos membros do CG. De acordo com o estudo, os representantes dos pais e os encarregados de educação são bastante ativos e participativos no órgão, apesar do seu menor conhecimento do quotidiano da escola. No que concerne ao papel dos representantes do município no Conselho Geral, o autor refere que participam ativamente no agrupamento, mas não considera ser visível uma estratégia de política de educação municipal na sua ação. Relativamente aos professores, estes constituem uma parte bem informada e preparada do Conselho Geral, embora não assumam uma intervenção estratégica para definir linhas de atuação para o agrupamento.

O autor Veva (2011) elaborou um estudo com o objetivo de identificar as representações dos membros do Conselho Geral quanto ao funcionamento e desempenho do órgão e sua contribuição para o reforço da autonomia. Segundo o autor, o Conselho Geral proporciona a participação de todos os membros, mas, na prática a intervenção nas reuniões está centrada em dois membros (no presidente do órgão e no diretor), originando uma participação passiva por parte dos não docentes, da autarquia e da comunidade. Relativamente aos pais e encarregados de educação, o autor relata que os mesmos não apresentam propostas nem se envolvem no processo de decisão, apenas se manifestam para identificar preocupações e questões, frequentemente oriundas da informação indireta que dispõem sobre o que se passa na escola. No que toca aos docentes, o papel destes membros é ativo e participado. O autor salienta que devido à recente criação do Conselho Geral, alguns membros que o compõem não percebem a sua importância e, por isso, não existe uma consciência sobre o peso da participação deste órgão no quotidiano da escola.

O trabalho desenvolvido por Nunes (2013) tinha como o objeto de estudo conhecer a percepção da comunidade educativa no Conselho Geral. Por um lado, destaca a necessidade de uma maior visibilidade do Conselho Geral junto da comunidade educativa, na medida em que esta (constituída pelos respondentes do estudo que a constituem) assume o diretor como órgão de direção. Por outro, para esta comunidade educativa o CG não se afirma como responsável pelas linhas orientadoras da escola, dado que é o diretor quem legitima a sua ação.

Para Silva (2012) os representantes da autarquia e da Comunidade apresentam uma posição passiva face aos problemas e soluções apresentadas no Conselho Geral. No entanto, a autora destaca a importância da comunidade no processo educativo, na medida em que a comunidade tem um potencial inovador e com novas perspetivas sobre os problemas discutidos no Conselho Geral, que importaria visibilizar nesse contexto. Por isso conclui pela pertinência da presença de elementos da comunidade educativa neste órgão e pela necessidade de uma maior participação.

### **3. METODOLOGIA**

Este texto apresenta um estudo piloto iniciado na FPCEUP que tem como objetivo estudar as razões da invisibilidade do C.G. na vida das escolas. O estudo tem como objetivos específicos a identificação dessas razões de invisibilidade e seu cruzamento com os fatores que a explicam.

Enquanto estudo piloto deu-se ênfase a um modo como um C.G. de um agrupamento de escolas percebe e põe em prática a sua tarefa de decisor máximo do estabelecimento de ensino não superior. Escolheu-se um agrupamento de escolas sem contrato de autonomia porquanto essa é a condição mais frequente dos agrupamentos de escolas em Portugal (cerca de 200 Agrupamentos com contrato de autonomia em cerca de 800 existentes no país). O agrupamento em questão (cuja oferta educativa vai do pré-escolar ao nono ano) situa-se na zona norte do país, inclui-se num contexto urbano com grandes ligações à comunidade envolvente, foi objeto de uma avaliação de “Muito Bom” pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e tem uma direção estável e reconhecida por todos como atenta e interveniente.

A recolha de dados mobilizou uma entrevista aprofundada ao presidente do C.G. e um grupo de discussão focalizada realizado com quinze dos 21 membros do mesmo conselho. Os guiões da entrevista e do grupo de discussão focalizada organizaram-se em torno dos seguintes tópicos: formação, funcionamento e ação. Foi dado especial destaque aos modos de interação com os representados e outros órgãos e aos eixos de ação privilegiados que o conselho desenvolve.

A entrevista e o grupo de discussão focalizada foram objeto de gravação áudio, posteriormente transcritas e analisadas com recurso ao programa NVIVO-v.11. A análise de conteúdo partiu das grandes categorias associadas aos tópicos que nortearam o guião, especificadas, posteriormente, em subcategorias emergentes (Bardin, 2011).

No contacto com o agrupamento e depois no decurso da entrevista e do grupo de discussão focalizada, foi assegurado o respeito pelos princípios éticos associados à carta ética europeia do investigador (Comissão Europeia, 2005). Especificamente, foram tidos em conta os procedimentos aí descritos relativos ao consentimento informado, à proteção dos sujeitos participantes (a quem se garantiu o anonimato) e à utilização protegida dos dados.

### **4. RESULTADOS**

Como foi referido, a estrutura de análise da entrevista e do grupo de discussão focalizada seguiu os tópicos associados aos guiões utilizados que organizam também a apresentação dos resultados: formação dos membros do C.G., funcionamento e ação.

#### **4.1. Formação**

Quanto ao tópico da formação constatou-se que nenhum dos conselheiros frequentou qualquer curso de formação que lhe permitisse assumir o cargo de conselheiro antes ou depois

da ocupação do mesmo. Na sua generalidade, os conselheiros foram unânimes a dizer que o exercício do cargo foi a sua principal atividade formativa e aprender com os pares, que já antes haviam desenvolvido o cargo, constituiu o percurso formativo de todos. Houve também um “desbravar” das novas funções e respetiva aprendizagem feita com o apoio do diretor da escola e de outras pessoas que, às vezes, são solicitadas para explicitarem alguns dos assuntos e procedimentos legais a ter em consideração.

## 4.2. Funcionamento

O conselho funciona no respeito estrito das funções que lhe são cometidas pelo decreto – Lei nº 75/2008 (alterado pelo Decreto – Lei nº 137/2012). O C.G. deste agrupamento é constituído por 21 membros que representam os atores educativos que a lei determina – representantes do pessoal docente; representantes do pessoal não docente; representantes dos pais e encarregados de educação; representante do município; representante da comunidade local.

É presidido por um professor da confiança da direção, que dirige os trabalhos do conselho, marca as agendas (em clara articulação com as necessidades expressas pela direção do agrupamento), envia ou reencaminha os documentos a analisar que lhe são facultados pela direção do agrupamento. A função que o presidente se atribuiu é a de moderador entre as diferentes sensibilidades e tendências presentes no órgão a que preside. É ainda cargo seu assegurar que as atas e decisões do conselho cheguem atempadamente a quem de direito.

O C.G. reúne habitualmente três vezes por ano, como está estabelecido na lei, podendo fazê-lo se houver motivo que o justifique. As temáticas em discussão emergem da solicitação incluída na agenda (definida pelo presidente e pela direção) e seguem, de um modo geral, o ritmo do trabalho do agrupamento ao longo do ano escolar (por exemplo, na reunião em que participamos parcialmente, em julho de 2016, constava na agenda a aprovação do Plano elaborado pela escola para promoção do sucesso educativo, que vinha sendo preparado no âmbito da medida governativa para combate ao insucesso escolar.

Os membros do conselho têm acesso aos temas e aos documentos para discussão e deliberação aproximadamente com uma semana de antecedência, o que lhes parece razoável e adequado,

*“E13: (...) por experiência, ter um mês ou uma semana para analisar os documentos é exatamente a mesma coisa (pausa) porque tendencialmente os documentos são analisados em cima da hora. (...) Por isso, uma semana para mim é perfeitamente razoável, se houver interesse em analisar os documentos, uma semana é suficiente.”*

Constroem o seu parecer a partir da sua opinião e sensibilidade, mas considerando que foram eleitos em representação de outrem, afirmam que no ato de emitirem opinião o fazem tendo em consideração essa condição,

*“E13: se nós fomos eleitos como representantes é porque nos atribuíram a confiança para opinar em representação dos representados. (...) Se vamos... de todas as vezes que é preciso tomar decisões ou manifestar opiniões estar a coligir todas as opiniões é impraticável”.*

Apesar disso, alguns conselheiros docentes disseram consultar os seus pares (ou alguns deles) de modo informal sobre a posição a tomar relativamente a assuntos mais problemáticos. A pertença a órgãos de orientação pedagógica desses conselheiros permite essa consulta,

*“E11: (...) como educadora de infância costumo fazer o intercâmbio com as colegas educadoras na reunião de conselho docentes que nós temos... mensalmente ... normalmente. Portanto, qualquer informação que seja pertinente ou qualquer coisa fazer falta aos colegas.*

No caso dos representantes da autarquia e do subsistema de saúde, é a sua *expertise* que lhes assegura uma participação e competências deliberativas sustentadas. Quanto ao modo de comunicação com os pares privilegiam o e-mail, porque facilita a comunicação e o envio atempado dos documentos a analisar,

*“E2: (...) efetivamente o meio de comunicação é o e-mail (...)”.*

### 4.3. Ação

A ação do Conselho Geral assenta de ordinário em dois tipos de tarefas: a de participação nos processos de planeamento e a de acompanhamento e monitorização da ação da escola. Entre as tarefas que chamamos de participação no planeamento constam a apreciação do plano anual de atividades, ou a definição de linhas orientadoras para o orçamento e para a execução do projeto educativo ou de critérios para a participação do agrupamento em atividades várias:

*“E4 – Os princípios assentam em primeiro lugar em princípios éticos, também dos normativos legais e depois, faça a esses mesmos princípios éticos ... que passa pela legalidade, pela responsabilidade, pela imparcialidade, pela transparência ... pela proporcionalidade. Depois emitimos efetivamente princípios para que o diretor possa elaborar o seu orçamento (...)”*

*“E14 - Faz-se uma aprovação dos documentos com uma ou outra alteração que...que seja conveniente mas o trabalho é feito anteriormente pelos outros... ao função do conselho geral não será propriamente essa de elaborar...”*

Quanto às tarefas de acompanhamento elas dizem respeito à análise da execução do plano anual de atividades; apreciação dos resultados escolares e dos resultados do processo de autoavaliação da escola. Em geral esse acompanhamento não é direto e faz-se mediante a análise dos documentos que lhes são fornecidos pela direção. Neste juízo avaliativo os conselheiros consideraram avaliar em função da distância ao planeado. Isto é, a avaliação que fazem do trabalho da escola centra-se no cumprimento dos objetivos e metas estipuladas – avaliação por objetivos.

*E8- (...) não sei se é comum, mas temos uma escola... um agrupamento que concretiza quase tudo o que é proposto ... e os departamentos que trabalham a cem por cento, portanto temos a papinha... digamos, toda feita... o que é que está feito o que é falhou para nós analisarmos.*

*“E4 – Faço a partir do relatório que nos chegam, nomeadamente no relatório de avaliação interna.”*

De um ponto de vista operativo tais tarefas implicam a análise atempada dos documentos para apreciação e produção de parecer ou aprovação. Implica ainda o domínio de um conjunto de informações, de conceitos e de processos, frequentemente mais amplo que aquele que era familiar aos conselheiros, antes da sua integração no CG.

*E2: o vosso trabalho do dia-a-dia que não é o meu, não é mas ... gostaria de ter ... de ter esse conhecimento .... que me transcende um bocadinho. O constrangimento... não me sinto capaz de...de opinar objetivamente e racionalmente porque não tenho o conhecimento suficiente...*

Essa tarefa de validar processos, regulamentos, escritos numa linguagem genérica, será porventura mais difícil para quem não tem tanto à vontade com o discurso escrito, ou com quem está mais habituado a fazer do que a escrever.

Finalmente, quanto à questão da menor visibilidade ou menor reconhecimento da sua ação na vida da escola consideraram que essa menor visibilidade decorre do facto de serem coletivamente um órgão e de não terem uma ação que se traduza em iniciativas visíveis para os alunos e pais e EE.

*“E4 – Como autoridade que ... que está no topo da pirâmide, digamos assim. E portanto, desse ponto de vista ele é reconhecido e tem visibilidade ... pode não ser identificado por uma pessoa em concreto... assim como um órgão... enquanto quando se pensa na direção (pausa) pensa-se se calhar num rosto visível em concreto que todos os dias”; “E9 – Pode ser um órgão que à partida possa ter menos visibilidade que outro mas tem a mesma importância. As pessoas sabem que este é um órgão que têm uma palavra final na definição da estratégia, do agrupamento, na definição das linhas orientadoras”*

## 5. DISCUSSÃO E NOTAS CONCLUSIVAS

A literatura é relativamente consensual a considerar que a existência formal do C.G. não corresponde à sua invisibilidade na escola, nem junto das parcerias que esta tem. O C.G. tem muito poder que é atribuído na lei, mas os estudos mostram que só têm visibilidade como órgão instituinte da direção, porquanto é a sua responsabilidade de escolher o/a diretor/a. O facto de ter também de aprovar os documentos fundamentais da escola não lhe dá protagonismo acrescido, seja porque não se encontraram registos de não aprovações dos documentos, seja porque não cabe ao C.G. fazer a sua redação. Dito isto parece que a determinação legal constante no decreto 137/2012 “Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades”, não foi ainda plenamente assimilada por este CG, que parece funcionar sobretudo de forma reativa – aprova ou não o que lhe diz respeito e lhe é apresentado, nos modos como quem apresenta o faz – seja o diretor, seja o Conselho Pedagógico, seja a Comissão de Autoavaliação.

A entrevista realizada ao presidente do C.G. permitiu constatar uma sintonia entre os dados da literatura e o caso particular daquele C.G. Outra explicação para essa menor visibilidade pode estar no facto de o C.G. ser um órgão recente, sem tradição nas escolas portuguesas e sem uma presença constante na vida quotidiana das escolas. Paradoxal é o facto de a este carácter recente do órgão não estar associada uma formação capacitante dos seus membros.

Do exposto pode concluir-se, provisoriamente, que a invisibilidade do C.G. tem causas internas e externas à sua composição, sendo as externas associadas à sua menor presença como coletivo de ação e as internas à falta de formação dos seus membros.

### AGRADECIMENTOS:

Este trabalho foi parcialmente financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do programa Ciência 2007.

### Referências Bibliográficas:

- Adónis, Isabel (2011). *Relações de poder nos agrupamentos de escolas: Percepções e dinâmicas – Conselho Geral vs Diretor*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas: Lisboa.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João & Afonso, Natércio (2011). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (Chap. 1). Porto: Fundação Manuel Leão.
- Batista, Inês & Abrantes, Pedro (2015). *Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos*. Revista Lusófona de Educação, 30 (pp. 43 – 58).
- Comissão Europeia (2005). *Carta ética europeia do investigador e Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores*. Brussels: Directorate-General for Research.
- Costa, Jorge (1999). *Gestão escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativa da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Delgado, João Manuel & Martins, Édio (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974 – 1999: Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Everard, Pedro (2013). *O Conselho Geral: um desafio estratégico à autonomia*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa: Lisboa.

- Ferreira, José Manuel (2012). *O impacto do contrato de autonomia através das percepções dos atores educativos: o caso da escola – piloto ES/3 João G.Zarco*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona do Porto: Porto.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). A Administração das escolas no Portugal Democrático (pp. 31 – 64). In Formosinho, João; Ferreira, Fernando Ilídio & Machado, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). Autonomia, projeto e liderança (pp. 117 – 137). In Formosinho, João; Ferreira, Fernando, Ilídio & Machado, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João; Sousa Fernandes, António; Machado, Joaquim & Ferreira, Henrique (2010). A democracia, gestão e autonomia da escola – a governação por contrato (pp. 75 – 69). In *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Gonçalves, Maria (2015). *Conselho Geral: Interesses, Políticas e Práticas: Estudo de caso múltiplo na Região Centro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras: Viseu.
- Lima, Licínio (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In Lima, Licínio; Pacheco, José Augusto; Esteves, Manuela & Canário, Rui (2006). *A Educação em Portugal (1986 – 2006): alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nunes, Gil (2013). *O Conselho Geral e a “comunidade educativa”: Estudo de caso num agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga.
- Silva, Ana Isabel (2010). *Reforço da Autonomia Escolar: O “Jogo da Corda” dos/as Directores/as das Escolas com Contratos de Autonomia*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto: Porto.
- Silva, Ana (2012). *Representações de professores sobre a nova forma de Direção Escolar – Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho: Braga.
- Silva, Pedro (2012). *Conselho Geral: A participação no governo das escolas públicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa: Porto.
- Silva, José (2010). A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. In *VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*.
- Teixeira, Luís (2012). *Conselho Geral*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Veloso, Manuel (2012). *O Conselho Pedagógico: dos normativos à ação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga.
- Veva, Manuel (2011). *O Conselho Geral: Representações dos atores e participação*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências: Lisboa.

#### **Legislação:**

- Decreto – Lei nº 769 A/76, de 23 de Outubro (1976).
- Decreto – Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (1989).
- Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de Maio (1991).
- Decreto – Lei nº 115 – A/98, de 4 de Maio (1998).
- Decreto – Lei nº 75/2008, de 22 de Abril (2008).
- Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro (2007).

# A ESCOLA COMO LABORATÓRIO DE CIDADANIA: A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA CONSTRUÇÃO DE UM BEM COMUM

**António Ângelo Vasconcelos**

*Instituto Politécnico de Setúbal, antonio.vasconcelos@ese.ips.pt*

## Resumo

A escola como organização e as diferentes modalidades de governo afiguram-se como uma das dimensões relevantes nos modos como se apropriam e desenvolvem saberes diferenciados, nos modos como se aprende a viver em conjunto, nos modos como se constrói e desenvolve uma cidadania culta e participativa. Ora o viver em comunidade aprende-se e desenvolve-se através de interacções policentradas num espaço fronteiriço de diálogos e transições em que a vivência democrática e a participação na tomada de decisões envolvem diferentes olhares e sentidos que, em convergência e em divergência, contribuem para a construção de um bem comum.

Contudo nem sempre as políticas públicas nem as micropolíticas da escola nem os modos de organização são agentes facilitadores de uma maior convivialidade e experientiação democrática, em particular, na audição das crianças e dos jovens como atores de pleno direito na construção e no governo da escola.

Neste contexto, partindo de um conjunto de entrevistas a crianças e jovens, do 5.º ao 9.º ano de uma escola TEIP que participaram no ano lectivo 2015-2016 nas Assembleias da Escola, procura-se por um lado dar voz aos estudantes em relação às suas visões sobre a escola, aprendizagens e modalidades de organização e de governo e, por outro, identificar alguns indicadores que do ponto de vista organizacional, pedagógico e relacional contribuam para que a escola seja um lugar de encontros, de saberes, de conhecimentos, de cidadania e de convivialidade entre diferentes visões do mundo.

Palavras-chave: escola, organização, gestão, participação, cidadania

## Abstract

The school as an organization and the different forms of government appear as one of the relevant dimensions in the ways we appropriate and develop differentiated knowledge, in the ways we learn to live together, in ways how to build and develop an educated and participatory citizenship. Living in community is developed through polycentric interactions in a border area of dialogue and transitions where the democratic experience and participation in decision-making involving different senses that in convergence and divergence contributing to the construction of a common good.

However not always public policies or the school micro policies, nor the organizational modes are facilitators for conviviality and democratic experiencing, in particular, the hearing of children and young people as full actors in the construction of the school and in its government.

In this context, starting from a series of interviews with children and young people, the 5th to the 9th year of a TEIP school who participated in the academic year 2015-2016 in the Assemblies of the school, I'm looking for one hand try to give voice to students in relation to their views on the school, learning and forms of organization and government, and secondly, to identify some indicators that the organizational, pedagogical and relational point of view contribute to the school as a place of encounters, knowledge, citizenship and conviviality between different worlds.

Keywords: school, organization, management, participation, citizenship

## 1 INTRODUÇÃO

Todas as páginas Numa escola confluem múltiplos mundos, saberes, experiências e sentidos, modos de pensar, fazer e aprender. Contudo, toda esta diversidade está condicionada a uma dupla formulação e formatação. Por um lado, a organização dos saberes e conhecimentos centrados na “forma escolar” e na “monodirecionalidade” impedem e desvalorizam outros saberes e conhecimentos. Por outro, os modelos organizacionais existentes, nas suas várias componentes, curriculares e de administração, assentam sobretudo em perspectivas oriundas do século passado em que predominam a burocracia e modalidades gestionárias.

Por outro lado, a escola como organização e as diferentes modalidades de governo afiguram-se como dimensões relevantes nos modos como se apropriam e desenvolvem saberes diferenciados, nos modos como se aprende a viver em conjunto e se desenvolve uma cidadania participativa e dialogante. Ora, o viver em comunidade aprende-se e desenvolve-se através de interações policentradas num espaço fronteiriço de diálogos e transições em que a vivência democrática e a tomada de decisões envolvem diferentes atores, olhares e sentidos que, em convergência e em divergência, contribuem para a construção de um bem comum.

No entanto, nem sempre as políticas públicas, as micropolíticas da escola, nem os modos de organização são agentes facilitadores de uma maior convivialidade e experienciação democrática, em particular, no que se refere à audição das crianças e dos jovens como atores de pleno direito na construção e no governo da escola.

Perante as várias crises da escola, em particular a desconexão entre “os saberes escolares” e “os saberes experienciais”, entre a predominância de uma modalidade de trabalho e de ensino-aprendizagem assente em competências cognitivas, no raciocínio lógico, ignorando-se as “competências não cognitivas”, importa (re)olhar para a escola atendendo às suas várias complexidades de modo a que ela se possa tornar numa instituição criativa e aprendente em a curiosidade, a complementaridade, a sociabilidade, a responsabilização sejam alguns dos elementos centrais na reconstrução de uma escola pública democrática e cosmopolita assente no conhecimento e na cultura, capaz de ir dando respostas, sempre contingentes, aos desafios que lhe são colocados.

Neste contexto, partindo da observação participante e de um conjunto de entrevistas a crianças e jovens, do 5.º ao 9.º ano de uma escola TEIP que participaram no ano lectivo 2015-2016 nas Assembleias da Escola, procura-se por um lado dar voz aos estudantes em relação às suas visões sobre a escola, aprendizagens e modalidades de organização e de governo e, por outro, identificar alguns indicadores que do ponto de vista organizacional, pedagógico e relacional contribuam para que a escola seja um lugar de encontros, de saberes, de conhecimentos, de cidadania e de convivialidade entre diferentes visões do mundo.

Assim, o presente texto está dividido em quatro momentos. No primeiro, vou caracterizar sucintamente algumas das dimensões teóricas que enformam o trabalho; no segundo apresento as principais características da metodologia e do contexto onde o trabalho empírico foi desenvolvido; no terceiro apresento os principais dados recolhidos; no quarto saliento algumas dimensões analíticas e interpretativas. Por último, umas breves considerações finais.

## 2 DAS ESCOLAS, DOS SABERES, DAS APRENDIZAGENS E DA ORGANIZAÇÃO

Neste ponto irei abordar de um modo sucinto o conjunto de ideias que enforma o meu olhar sobre a escola enquanto organização, enquanto laboratório de saberes e de conhecimentos enquanto laboratório de cidadania. E faço-o a partir de duas temáticas essenciais: (a) das complexidades dos mundos da educação e da organização e (b) do co-governo, da pós-burocracia e do funcionamento em rede.

### 2.1 As complexidades dos mundos da educação, da formação e da organização

Os mundos das escolas, dos saberes e das aprendizagens são constituídos por conjuntos alargados de redes de indivíduos, instituições, acções e sentidos cuja actividade é desenvolvida através de coordenações variadas, multi-situadas, e por vezes conflituais, que contribuem o desenvolvimento pessoal, social e cultural.



Por outro lado, a contemporaneidade formativa e cultural é caracterizada por um conjunto alargado de factores que passam pela individualização, diferenciação e pluralismo; pela globalização de ideias e procedimentos; pela multiplicidade de práticas; pela multi-centralidade da vida formativa, social e cultural; por uma formação policentrada que não se exerce apenas no contexto escolar e académico; pela mercadorização da educação e do ensino. Conjunto este em que as ideias acerca da escola e da sua missão têm consequências diversas nos modos de organizar o trabalho formativo e os comportamentos que lhes estão associados. As ideias acerca da escola, dos saberes e das aprendizagens determinam os modos de fazer e de estar, os modos de organizar.

Deste modo, as polifonias existentes no interior da escola e da sala de aula, nas culturas, práticas e consumos infanto-juvenis, compreendem problemáticas diferenciadas com os seus valores, hierarquias, códigos, convenções, usos, funções, modos de ver e de fazer, contribuindo deste modo para o aumento da complexidade e dos hibridismos político-educativos e para os questionamentos entre a construção e a reprodução social e formativa, entre hierarquias formativas e curriculares.

Os referentes que hoje temos em relação às escolas e aos seus profissionais, aos saberes e conhecimentos, às aprendizagens, são histórica e culturalmente construídas, muitas vezes pouco sustentadas e questionadas “porque aparentemente são muito evidentes” (Nóvoa, 2005). Referentes que estão alicerçados numa determinada visão do que é a escola e os saberes escolares bem como a participação dos estudantes na co-construção desses saberes, dos currículos e da organização. As políticas neoliberais e os cânones tradicionais não valorizam nem as escolas nem as aprendizagens como “territórios simbólicos e ambíguos”, atendendo a que os processos de educação e de formação são, pela sua natureza, paradoxais.

Desta conceptualização, emerge um campo não só de singularidades como também num campo intersectorial em que, no quadro das políticas e dos modelos curriculares, importa interrogar as diferentes possibilidades e características deste tipo de formação de modo a que o estudante seja considerado também como um actor político e não apenas um consumidor, deixando de o encarar como “ser futuro” mas um “ser actual” (Canário, 2008) em que as suas competências, adquiridas em diferentes contextos formais e não formais, possam ser reconhecidas e valorizadas. A qualificação decorre da apropriação e do desenvolvimento de competências multifacetadas e não é um desígnio *a priori* da apropriação de instrumentos de pensamento e de cultura.

Com efeito, no pensar e o organizar a e as aprendizagens, os cânones dominantes têm limitado, senão mesmo ignorado, os diferentes contextos onde as aprendizagens se realizam de modo a potenciá-las e desenvolvê-las numa rede de aprendizagens complementares e diferenciadas. E nesta rede, uma maior articulação entre o formal e o informal (Ferreira, 2005) poderá contribuir para a ‘desdisciplinarização’ dos saberes e dos conhecimentos que predominam no interior da escola.

Neste contexto, torna-se pertinente, por um lado, pensar e reolhar para a necessidade de encontrarem outros sentidos que procurem atenuar, senão mesmo neutralizar, a perda do sentido de unidade, ou pelo menos de convergência, das diversas formas de conhecimento e actividade humanas, contribuindo para alterar o empobrecimento cultural daí decorrente. Por outro, rearticular interactivamente a escola e as aprendizagens requer não só transpor a inadequação entre os saberes fragmentados e compartimentados entre disciplinas e áreas como atender às realidades, mundos e problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais e transnacionais. Como refere Morin (2000), a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Retalhando as disciplinas e saberes torna impossível apreender “o que e tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

## 2.2 Co-governo: da pós-burocracia e do funcionamento em rede

As políticas públicas e a coordenação política na educação, as potencialidades dos saberes, conhecimentos e dos recursos existentes nas comunidades onde as organizações educativas se inserem ‘ainda não’ são mobilizadas de uma forma integrada no contexto organizacional, no que se refere a diferentes modalidades de ‘co-governo’ e, em particular, no que se refere à participação efectiva dos estudantes na vida da escola. Ao pensar neste tipo de ‘co-arranjo’, a perspectiva em que me coloco é a de que a ‘co-gestão’ “tenta negociar um curso intermédio entre a regulação governamental e a regulação iniciada pela comunidade, uma vez que é necessário que os utilizadores se organizem formalmente”, sendo a organização “participativa e não hierárquica, descentralizada em vez de centralizada [...] e, mais do que uma consulta, implica uma palavra na tomada de decisão pública formal, bem como a autoridade para criar e implementar regulações próprias” (Kooiman, 2005:103).

A ideia central é a de que os diferentes actores envolvidos na co-gestão sejam co-responsáveis pela sustentabilidade do trabalho socioeducativo e organizacional nas suas múltiplas vertentes: social, cultural, artística e económica. Neste processo os actores estatais desempenham um papel importante no impulso, no estímulo e na proactividade deste tipo de co-gestão. Contudo, a partilha de responsabilidades entre os actores não estatais (públicos ou privados) e os estatais é uma das dimensões importantes do trabalho organizacional em que o modelo mais tradicional, burocrático e hierárquico ceda lugar a uma perspectiva mais integrada auto-organização e de governo em que se cruzam atores diferenciados.

Neste contexto, a participação na tomada de decisão política implica a existência de mecanismos mais horizontais e menos hierarquizados e burocráticos da acção pública uma vez que a perspectiva burocrática já não ‘responde’ aos diferentes desafios que se colocam à escola enquanto organização, numa perspectiva democrática e num contexto de governança em que cada actor assume a responsabilidade pela sustentabilidade social, educativa e cultural do todo que compõe este subsistema. Daí a importância de uma “arquitetura sócio-organizacional” debilmente acoplada, pelas redes de sinergias e alianças, pelo individualismo colaborativo, pela centralidade das pessoas nos processos políticos e organizacionais. O envolvimento nos processos de decisão, divulgação e de deliberação permitem a construção de um sistema de co-ordenação que se afigura essencial de modo a que diferentes tipos de recursos possam ser mobilizados na construção de operacionalização de soluções para uma política comum na escola e na comunidade.

Este alargamento da esfera da política, das interdependências e das interações entre os diferentes actores só se torna conseqüente através de uma perspectiva pós-burocrática (Mahon, 2008) assente: (a) na institucionalização do diálogo como modo de influenciar a construção de uma acção organizada, diálogo este assente no saber e no conhecimento e na partilha de metas e não na base de um poder que é estabelecido de um modo hierárquico; (b) na missão da organização sustentada por princípios de acção, mais do que de regras formais a cumprir, em que os indivíduos são chamados a pensar acerca das razões dos constrangimentos existentes na sua acção mais do que a seguir procedimentos estruturados rigidamente; (c) em processos de tomada de decisão que são reestruturados frequentemente, atendendo à flutuação das relações de influência; (d) na abertura das fronteiras do sistema contribuindo para uma maior tolerância às influências externas no interior do sistema, assim como uma maior participação interna no exterior; (e) na existência de um esforço na redução das regras e no incremento da pressão para reconhecer e valorizar a variedade das prestações individuais e em que o tempo é organizado de um modo mais flexível de acordo com a natureza do trabalho e dos projectos formativos, artísticos e de intervenção comunitária.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho enquadra-se no paradigma compreensivo e interpretativo, numa interdependência do objecto e do sujeito de investigação e as suas características no âmbito da investigação qualitativa (Afonso, 2005). Estudo que está atento às condições ideológicas de partida, de forma a criar contextos de vigilância epistemológica que possibilitem romper com a linearidade do senso comum, duvidar da transparência dos sentidos, escutar e confrontar a pluralidade das vozes, cruzar as diferentes subjectividades.

#### 3.1 Recolha, análise e interpretação de dados

A recolha de dados compreendeu dois procedimentos diferentes. Um procedimento foi ter participado na organização e nas três reuniões da Assembleia de Escola realizadas respectivamente em Dezembro 2015; Março e Junho de 2016. Um segundo procedimento esteve relacionado com a realização de entrevistas por grupos de estudantes. No total foram realizadas 13 entrevistas a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos que tiveram os seguintes objectivos: (a) Compreender os diferentes modos como as crianças e jovens pensam e vivem a escola do ponto de vista formativo, relacional e organizativo; (b) Identificar as modalidades organizacionais possibilitadores de um maior envolvimento das crianças e jovens na tomada de decisões e no governo da escola e (c) Compreender de que modos é que a participação na vida da escola através da Assembleia de escola contribui para o cidadania democrática e inclusiva. Estas entrevistas foram organizadas em torno de três temáticas: (1) o pensar e o viver a escola; (2) a participação na vida da escola e (3) pensar o futuro. Algumas das questões das entrevistas às crianças e aos jovens resultaram duma análise prévia das notas de campo das Assembleias realizadas em Dezembro e em Março.

No que se refere à análise e tratamento dos dados os procedimentos utilizados foram orientados pelo desenvolvimento do quadro teórico e pelas recomendações existentes na literatura da especialidade (Guba & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994). A análise de conteúdo é a técnica mobilizada atendendo a que as características dominantes do material em que se centrou a análise possuem uma forma textual, quer sob a forma de um registo discursivo indirecto quer no âmbito de um registo discursivo directo produzido pelos actores entrevistados (L'Écuyer, 1988). A minha opção, de natureza semântica, foi realizada através da (a) unidade de registo (Ghiglione & Matalon, 1992: 193) e (b) do tema (Bardin, 1995: 105-106). Em todo este processo foram construídas quatro grandes categorias: (a) perspectivas sobre a escola; (b) a assembleia e os modos de organização; (c) temas em discussão e (c) percepções sobre a participação na Assembleia.

#### **4 DA ESCOLA DO PRESENTE E DA ESCOLA IMAGINADA: “NÓS TEMOS PENSAMENTO E NEM TUDO É IGUAL PARA TODOS”**

Quatro aspectos emergem da análise e tratamento dos dados: (a) as diferentes visões sobre a escola; (b) os modos de escolha de preparação e de apresentação dos resultados das Assembleias; (c) as temáticas discutidas e (d) a relevância da participação na Assembleia.

##### **4.1 Perspetivas sobre a escola: entre o aprender e o conviver**

As visões das crianças e os jovens sobre a escola apresentam-se como determinantes nos modos como problematizam as questões e como intervêm nas reuniões. Assim, e de um modo geral, a escola é perspectivada com uma dupla funcionalidade. Por um lado, é um local onde se aprende e estas aprendizagens constituem-se como elementos relevantes no desempenho futuro: “para mim a escola é a base da vida. É assim. É na escola que adquirimos os conhecimentos necessários para depois levarmos para o resto da vida. No trabalho, aplicando noutro sítio. A escola é a base. Sem a escola não podemos esperar muito do mundo lá fora” (E91). Por outro, a escola não é só um lugar onde se aprende mas um espaço para conviver, para fazer novos amigos: “não é só um lugar onde aprendemos várias matérias como também é para estarmos com os nossos amigos. Não sou uma pessoa que odeio a escola. Não odeio. Não gosto é de estar dentro das aulas de 90 minutos, mas gosto de estar com os meus amigos” (E82).

Por outro lado, existem outras visões que, embora reconhecendo o papel da escola para o futuro, manifestamente não gostam da escola, em particular no que se refere a alguns modelos pedagógicos, nos modos como se trabalha: “a escola é uma seca. Temos muito tempo de aulas. 90 minutos é muito tempo. Passamos 30 minutos concentrados e o resto do tempo ficamos a dormir. Também os professores não ajudam [e se os professores não ajudam] o resto é uma seca, também não ativa. [...] Se não fossem as amizades a escola estava paiada. Estava mesmo mal. Seria uma seca total. Não valeria a pena vir” (E93).

Neste contexto, para alguns dos entrevistados os modos de trabalho essencialmente expositivos (“o não haver aulas práticas é o que nos cansa mais. [...] Não há prática é só teoria, teoria e a pessoa fica cansada” (E92)), contribuem para que o intervalo, “para estar com os colegas” (E72), seja a dimensão mais relevante no contexto escolar. Por outro lado, esta perspectiva da escola como espaço de convívio afigura-se uma dimensão da estratégia existencial que permite contrabalançar positivamente com a vivência no bairro de lata: “sabemos dos alunos problemáticos desta escola e é muito difícil lidar com eles. Há alunos que vão para casa e não têm nada para fazer. O único sítio para conviver é aqui na escola. Chega a ser complicado quando chega ao fim do dia e mandam-nos sair e nós queremos ficar a conviver. Depois vou para casa e fazer coisas básicas e outras menos boas. Muitos fazem isso porque vão para casa e não fazem nada. O único sítio onde se podia cuidar disso é na escola” (NC, AE, 16 Março 2016).

##### **4.2 Modos de escolha dos estudantes, preparação e apresentação das discussões**

Os modos como os estudantes são escolhidos para representarem os colegas, a preparação das reuniões assim como as formas como se devolve aos colegas o que foi discutido na Assembleia, são algumas dimensões relevantes nas dinâmicas que são criadas em torno da participação das crianças e dos jovens na vida da escola.

No que se refere à escolha dos estudantes existem dois tipos de modalidades. Por um lado, os estudantes são escolhidos pelos colegas (através do diálogo e/ou de votação), e, por outro, são os

directores de turma que influenciam essa escolha: “A ‘stora’ não disse nada. Deixou os colegas escolherem” (E71); “O nosso DT esteve a falar e nós fomos votar. Pusemos uns papezinhos dentro de um chapéu de um colega. Votaram em mim se calhar porque sou a mais velha da turma” (E54); “No nosso caso foi a nossa DT que escolheu aqueles que considerava que tinha mais capacidades” (E81)

No que se refere aos modos de preparação das reuniões em particular das temáticas que irão ser discutidas existem também algumas diferenças. Se em alguns casos seja declarado que é uma tarefa difícil uma vez “todos querem dar a sua opinião.” (E91), o que ressalta da análise das entrevistas pode situar-se em três planos diferenciados. Nuns casos os temas resultam da observação que os estudantes fazem do que está acontecendo, noutros fala-se com os colegas, noutros casos ainda o Diretor de turma assume um papel relevante: “Vemos as coisas no recreio e vemos se alguma coisa está mal. Lembramo-nos depois e antes da Assembleia numa aula com o DT dizemos o que vamos dizer” (E72); “Às vezes antes de irmos para a Assembleia os colegas dizem quais são as coisas que temos para falar” (E52); “A professora diz para nós apontarmos as ideias. Vê as ideias, acha boas e depois diz para nós falarmos entre nós todos” (E53); “Nós na tutoria vamos falando à ‘stora’ que vai apontando o que nós dizemos e depois também damos os nossos cadernos ao nosso DT e depois ele vê as coisas que são mais importantes e escreve numa folha. Tira umas fotocópias e nós vamos falando na aula. Toda a gente diz alguma coisa” (E54); “Nós entre nós falamos quais eram os tópicos que íamos falar na Assembleia” (E81).

No que se refere aos modos como os estudantes devolvem aos colegas o que foi discutido os procedimentos podem aglutinar-se em três aspectos principais: (a) os estudantes falam com os colegas no âmbito da tutoria; (b) outros lêem os apontamentos que elaboraram e (c) noutros casos existe alguma dificuldade em apresentarem e discutirem os assuntos. “Quando voltamos à tutoria falamos com os colegas para ver se eles concordam.” (E52); “Apontamos e depois na tutoria lemos. A reacção dos meus colegas é boa” (E54); “Eu peço cinco minutos na aula e comunico o que nós falamos” (E81); “No dia seguinte à Assembleia temos aula com o nosso DT e então alguns perguntam como é que correu [...] e eu dou a entender os pontos básicos, ou sintetizar o que estivemos a falar na Assembleia. Eles entendem e bem esperam pela mudança...” (E92); “A nossa turma não é motivadora. É muito desunida. Tem de ser um ou dois a puxar pela turma. Os colegas não perguntam nem mostram interesse em saber. As raparigas perguntam. Os rapazes não se interessam e nós também não falamos” (E91).

### 4.3 A Assembleia e a relevância da participação

Do ponto de vista da relevância participação na Assembleia de Escola das opiniões dos estudantes entrevistados salientam dois tipos perspectivas: a importância de serem ouvidos na resolução dos problemas e a eficácia da sua intervenção

No primeiro caso, é relevante a importância que os estudantes atribuem à necessidade de a escola ouvir as suas opiniões uma vez que “os professores não estão sempre certos. Às vezes erram como nós erramos e eles precisam de ouvir” (E51) e se “os professores podem achar uma coisa importante mas nós não podemos achar o mesmo” (E52). Também outro estudante refere que “estar na Assembleia é importante porque podemos dar algumas sugestões para melhorar a escola. Podemos nos ajudar uns aos outros porque podemos mudar as coisas na escola. É importante os professores ouvirem-nos porque nós temos pensamento e nem tudo é igual para todos” (E54). Outro ainda refere que: “eu aprendi que devemos ser ouvidos e da opinião acerca das coisas que estão mal na escola. Não podemos ficar calados se não ela não melhora. Temos de dar uma opinião e ouvir a opinião dos outros” (E81).

Para outros “a Assembleia foi uma das melhores coisas que aconteceram nesta escola desde há vários anos” dado que “é uma reunião em que podemos falar dos problemas da escola. Se não perdemos o nosso tempo. Foi uma boa ideia” (E71). Por outro lado, a relevância manifesta-se não só pelo facto de se “ter a responsabilidade de aprendermos a defender a nossa turma, pelo menos eu, sou o representante da turma e vou representar o melhor que eu posso” mas também expressar-se “das coisas justas e injustas que existem cá na escola [para] a podermos melhorar” para “podermos falar dos estudos, se estão a correr bem ou não” (E71).

Se existe uma unanimidade acerca da importância de existir e de se participar na Assembleia o mesmo já não transparece quando questionados sobre os resultados práticos dessa participação. Com efeito para alguns estudantes a sua participação contribuiu para a resolução de alguns dos

problemas identificados, para outros esses resultados forma pouco visíveis, em particular no que se pode designar pelas estruturas mais profundas de mudança.

No primeiro caso, as questões levantadas na Assembleia acabam por terem resultados práticos: “[As sugestões] têm sido ouvidas muito pouco. Algumas pessoas não prestam a atenção. A directora está a tentar resolver” (E54); “Desde as Assembleias que a escola melhorou bastante. Em termos da comida do refeitório, mais variedade de comida e no bar também” (E81) “melhorou também as cadeiras mas no aspeto das actividades na escola não é nada bom” (E82); “A Assembleia tem ajudado a resolver alguns problemas. Já temos mesas e cadeiras. Já temos um sítio onde podemos estar entretidos” (E52).

Noutros casos, reconhece-se que se procuram encontra soluções para os problemas levantados na Assembleia mas nem sempre a Direcção pode fazer tudo sozinha. “Eu gosto desta Direcção porque esta direcção promete, mas promete mesmo e faz. A direcção tem feito tudo por tudo para nos ajudar” (E71). Por outro lado, apesar do reconhecimento do trabalho realizado pela Direcção da Escola, é-se muito crítico em relação ao trabalho realizado: “A única coisa que mudou foi o animador. A comida não mudou. Sinceramente ficamos a falar mas não mudou nada” (E92); “Dizem sempre que vai mudar e a gente espera um, dois, três anos e nunca muda nada. Ou dizem que não têm dinheiro ou é o Ministério. É sempre o Ministério” (E91); “[A reacção dos colegas] acho que não está a bater nas expectativas deles. Eles esperaram que melhorasse no geral. Tudo o que discutíamos na Assembleia teria de acontecer. Eles dizem que não é preciso acontecer rápido, desde que aconteça, eles dizem “desde que seja tudo o que vocês falaram, nós aceitamos”. Mas aconteceram poucas coisas. Melhorou em questões mínimas, mas em questões mais fortes que nós focámos lá na Assembleia nada aconteceu” (E81).

## **5 REOLHAR A ESCOLA: UMA PERSPECTIVA ANALÍTICA E INTERPRETATIVA**

Os dados apresentados permitem inferir quatro grandes dimensões quando se fala na escola como laboratório de cidadania. Dimensões que se podem constituir como uma estrutura profunda que oriente o reolhar para a escola: (a) a escola um lugar para aprender mas também para conviver; (b) a escola numa rede diferenciada de problemáticas; (c) da democracia e da cidadania: o envolvimento dos estudantes nos processos de decisão.

### **5.1 A escola um lugar para aprender mas também para conviver**

Um dos aspetos salientes dos dados apresentados está relacionado com a dupla funcionalidade da escola. Por um lado um local onde se aprende e por essa via poder ajudar a construir futuros e, por, principalmente ser um lugar de encontro, do estabelecimento e de fortificação de amizades, um lugar de partilha e de convivialidade entre os pares. Nesta dupla funcionalidade a atractividade reduzida do trabalho formativo proposto coloca o espaço exterior à sala de aula numa dimensão importante da vida das crianças e dos jovens.

Com efeito, a escola e o saber escolar adquiriram uma grande hegemonia em relação a outras modalidades educativas e modos de aprendizagem. Numa “lógica de racionalização” (Nóvoa, 2002), os sistemas educativos foram pensados tendo como ênfase a standardização e a conformidade em relação a um conjunto de procedimentos, modos de organização e desenvolvimento curricular. A “naturalização da forma escolar” (Canário, 2008), tem permanecido de um modo quase inalterável no que se refere ao tempo e aos espaços da escola, no modo de distribuição dos estudantes pelas turmas de acordo com as idades, bem como os procedimentos principais do que é o ensinar e o aprender. “A organização escolar, baseada em processos de ensino simultâneo, consubstancia-se na submissão de todos a um conjunto de procedimentos e regras impessoais, cuja realização se constitui como a sua principal finalidade, procurando eliminar tudo o que seja do domínio do imprevisível” (Idem).

Neste contexto, importa “desalienar o trabalho escolar” sabendo que a “centralidade do sujeito no processo de aprendizagem implica uma perspectiva da produção do saber que se situa nos antípodas da concepção cumulativa, molecular e transmissiva da própria forma escolar tradicional” (Canário, 2005: 171). O que significa pensar o trabalho escolar em torno de duas finalidades. Por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura [...] sabendo que a cidadania se

conquista, desde logo, na aquisição de instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la” (Nóvoa, 2006: 34)

## 5.2 A escola numa rede diferenciada de problemáticas

Um outro aspeto saliente que resulta da análise dos dados está relacionado com o fato de que, a escola se encontra numa rede diferenciada de problemáticas que nem sempre os modos de pensar e de organizar conseguem encontrar os equilíbrios necessários. Assim podem ser identificados cinco tipos de problemáticas, algumas externas à escola, que de um modo interdependente se constituem como elementos estruturantes que condicionam a acção de aprender e de ensinar.

**Problemáticas contextuais.** O fato de se viver, predominantemente, num bairro de lata e com condições sociais, económicas, relacionais e culturais muito adversas não deixa de se transportar para o interior da escola, manifestando-se também de múltiplas formas. Às condicionantes sociais a escola, muito centrada no pólo da transmissão, a que as políticas centrais não são alheias, tem dificuldade de se afirmar como um pólo de desenvolvimento que de algum modo, contribuía para ir revertendo um tipo de situação de que, contudo, não é responsável.

**Problemáticas materiais.** O não existir um corte significativo em termos globais na arquitectura da escola em relação ao meio onde está incluída assim como na dificuldade de financiamentos para a obtenção de um conjunto alargado e diferenciado de materiais que qualifiquem o espaço de trabalho, constitui-se como determinante nas diferentes tipos de relações que estabelecem entre os diversos atores e, entre eles e as aprendizagens.

**Problemáticas relacionais.** Sendo a escola um espaço de encontros e de relações diferenciadas, os diferentes tipos de situações conflituais existentes entre diferentes atores afigura-se também como uma dimensão estruturante nos modos de viver e de aprender que contribuem decisivamente não só para o clima e a cultura da Escola, mas, sobretudo, para a construção de uma cidadania de tolerância.

**Problemáticas científico-pedagógicas.** A pressão para o sucesso educativo, as dificuldades de se ultrapassarem determinados paradigmas de ensino-aprendizagem apresentam-se como aspectos estruturantes na vida da escola num contexto que exige práticas inovadoras para o estabelecimento de uma relação de proximidade com os diferentes saberes e conhecimentos. A intervenção educativa centrada apenas na transmissão de conhecimento, filtrado pelos diferentes tipos de manuais, constituiu-se como uma acção que dificilmente poderá contribuir para ir atenuando e encontrando caminhos, sempre contingentes, de um tipo de instituição multi-situada e com múltiplos referenciais.

**Problemáticas individuais.** O “desuniformizar” o trabalho e o “desalunizar” as crianças e os jovens implica pensar e gerir as subjectividades em presença, perspectivadas não como um problema mas como uma vantagem potencial e criativa fomentar a convivalidade com as diferenças

## 5.3 Da democracia e da cidadania: o envolvimento dos estudantes nos processos de decisão

Parreiral (2011: 68) afirma que “volvido um quarto de século após a lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, continua a verificar-se uma certa descontinuidade entre o designado novo modelo formativo de alunos e de docentes, e a prática do quotidiano escolar, caracterizada por uma quase total ausência dos alunos nos órgãos de administração, planificação, orientação e funcionamento, dificultando-lhes o ato de se fazerem ouvir relativamente ao seu potencial contributo para a implementação de mudanças positivas” (p. 82).

Com efeito, a falta de tradição do envolvimento das crianças e dos jovens nas tomadas de decisão relevantes na gestão da escola, resulta da confluência de múltiplos factores, desde a pouca tradição de participação, muitas vezes pela falta de motivação dos estudantes, uma vez que, e de um modo dominante, se identifica e se vê o estudante “como alguém que vai adquirir um serviço, neste caso obter formação e conhecimentos para o seu desenvolvimento e, não como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem” (idem), bem como pelo desconhecimento das estruturas organizativas da escola nas suas várias dimensões e objectivos, para além de um certo desalento em relação à perenidade de um conjunto de problemas não resolvidos.

Por outro lado, não é possível pensar e operacionalizar a gestão democrática da escola, sem ter presente um dos principais atores do sistema escola que é a criança e o jovem. Os modos como as escolas são geridas não dando voz aos estudantes e limitando a sua atuação apenas na

dimensão representativa afigura-se insuficiente tendo em consideração as problemas complexos com que a escola se defronta (Gouveia, 2013). No entanto, como defende Freire (1996: 305), pensar e operacionalizar a escola e a sua organização numa perspetiva crítica e progressista, obriga-nos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à *participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo* (p. 305). Deste modo, “a evolução de um modelo de participação implica políticas de administração das escolas que promovam condições para uma participação prudente e equilibrada dos diversos interesses presentes na comunidade educativa” (Gouveia, 2013:46). Também como salienta Sarmiento (1993: 17), o estudante é livre para “assumir o controlo e assegurar a condução da sua vida e do seu trabalho no interior da escola, contando para isso com o apoio facilitador do professor” (p. 17).

Ora, se se pensar que a participação é um princípio essencial da democracia, este não é “um direito mas um dever”, revestindo-se “a participação não apenas uma função organizativa ou funcional mas, também educativa, o que pressupõe a assunção do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar” (Guerra, 2002: 67). Neste contexto, fomentar uma atitude mais participativa recorrendo a diferentes tipos de situações formais e/ou mais informais, nomeadamente, a criação de contextos e órgãos intermédios que promovam e incrementem um maior envolvimento das crianças e dos jovens na tomada de decisões em particular no que é relevante na vida da escola.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num tempo em que as trocas culturais se multiplicam em confronto e em convergência (Vasconcelos, 2004), em que os saberes e conhecimentos quebram fronteiras, onde as práticas individuais reinventam modos diferenciados de relacionamento com os objectos simbólicos e com os territórios do imaginário, a escola e os diferentes actores interrogam os deveres, responsabilidades e estratégias em matéria da educação. Estas reconfigurações reivindicam da acção pública um cruzamento de desafios nacionais, tradições, patrimónios, identidades, mas também problemáticas transversais decorrentes de um mundo globalizado e dos processos de globalização cultural.

Políticas que dêem corpo às práticas inovadoras existentes no terreno e que contribuam para a construção de uma outra ideia de escola, de formação de vivências intelectuais e relacionais uma vez que “a escola que procura a homogeneidade, que se rege por metas iguais para todos os alunos, que ostraciza a diferença não é certamente o melhor começo de vida para pessoa que vão ter de participar em sociedades conflituais e que exigem negociação” (Rodrigues, 2015, Público 10 de Abril 2015, p. 45).

Como refere Silva (2002), “a escola, mais do que qualquer outra instituição, é o lugar ideal para o exercício e a aprendizagem da participação. Mas, para que isso aconteça, é preciso que os administradores, os professores e, até mesmo, os pais considerem a importância da participação dos alunos na condução da escola e que incorporem aos seus objetivos educacionais o de ensinar e viver os valores da democracia.” Deste modo, conceptualizar e operacionalizar a educação em geral e, particularmente, a educação escolar e os modos de organização, como potenciadores de uma cultura cívica, alicerçada numa formação através de práticas quotidianas de cidadania afigura-se um elemento estratégico para pensar o futuro e reconfigurar os presentes de modo a que a escola seja um laboratório de saber e de conhecimento, um laboratório de convivialidade entre diferentes, um laboratório de cidadania.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canário, Rui (2008). Escolas: elogio da diversidade. *Noesis*, n.º 73, Abril/Junho. 26-29.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, F. I. (2004). Educação e local: animação, gestão e parcerias. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes & Alexandra Ventura (orgs.) *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-91.
- Freire, P. (1996). Educação e Participação Comunitária. *Inovação*, Vol. 9, nº 3, 305-312.
- Gadotti, M. & Romão, J. E. (2008). *Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gouveia, D. N. F. (2013) *A gestão da escola e a participação dos atores educativos. Relatório de Atividade Profissional*. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15733/1/Relat%3%B3rio%20Duarte%20Gouveia.pdf>.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1994) 'Competing Paradigms in Qualitative Research' in N. Denzin & Y. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105-117.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerreiro, C. E. S. S. (2013). A participação dos alunos na organização e gestão das escolas. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10140/1/Dissertacao%20Carlos%20setembro.pdf>.
- Kooiman, J. (2005). *Governing as Governance*. London: SAGE Publications.
- L'écuyer, R. (1988). 'L'Analyse de Contenu: Notion et Étapes', in J.P. Deslauries (dir), *Les Méthodes de la Recherche Qualitative*. Québec: Presses Universitaires du Québec, pp. 49-66.
- Mahon, R. (2008). *The post-bureaucracy shift: between path dependency, bricolage and translation*. Disponível em [www.knowandpol.eu](http://www.knowandpol.eu).
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2006). 'A Escola e a Cidadania - Apontamentos Incómodos'. *Espaços e Sujeitos de Cidadania*. Rui d'Epiney (org.). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, pp. 23-40.
- Parreiral, S. M. R. C. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra*, 5, 77-92.
- Rodrigues, D. (2015). Diferenças na escola. Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/diferencas-na-escola-1691848>.
- Sampaio, D. (2015). Que fazer na Escola?. Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/que-fazer-na-escola-1710361>.
- Santana C. R., Andrade, M., Silva, M.S.D.S. e Vaz, S.P. (2014). *A gestão escolar e a participação dos alunos da EJA da escola José de Alencar*. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-gestao-escolar-e-a-participacao-dos-alunos-da-eja-da-escola-jose-de-alencar-artigo/140852/>
- Sarmento, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. L. (2002). *A participação do aluno no processo da gestão democrática escolar: coadjuvante ou protagonista? Um estudo de caso*. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1479/1/tese.pdf>.



# GÉNERO E DIREÇÃO/GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL E NO BRASIL: PODER, MANUTENÇÃO E MUDANÇA

Maria Custódia J. Rocha <sup>1</sup>, Tânia Suely Antonelli M. Brabo <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Minho, Braga, (PORTUGAL), [mcrocha@ie.uminho.pt](mailto:mcrocha@ie.uminho.pt)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, (BRASIL), [tamb@terra.com.br](mailto:tamb@terra.com.br)

## Resumo

Nesta comunicação apresenta-se uma análise sobre os contextos de direção/gestão das escolas públicas em Portugal e no Brasil à luz das relações de género. Na base da análise estatística descritiva que a suporta estão dados recolhidos via inquérito por questionário dirigido às diretoras e diretores, num universo de 485 escolas secundárias públicas (agrupadas e não agrupadas) de Portugal (Continente e Regiões Autónomas), em 2013 – 2014 e dados atinentes ao universo das escolas de ensino médio da rede estadual das diretorias regionais da região Leste 1/São Paulo e da região Marília/São Paulo, em 2014 – 2015.

Em Portugal (Continente e Regiões Autónomas), a amostra definiu-se pelo retorno de 95 questionários respondidos por 35 diretoras e 60 diretores. No Brasil (São Paulo), a amostra obtida é resultante de 59 inquéritos respondidos por 49 diretoras e 10 diretores. Para reforço empírico desta última amostra estão dados retirados de outros trabalhos de investigação nos quais se estudam questões atinentes à composição dos contextos de direção/gestão das escolas públicas no Brasil, em termos de género.

Das correlações entre dados e das inferências que essas correlações permitem, ressaem configurações organizacionais assentes nos eixos da masculinização *quasi* absoluta e da feminização crescente da direção/gestão das escolas públicas em Portugal (Continente e Regiões Autónomas) e nos eixos da feminização *quasi* absoluta e da masculinização duradoura da direção/gestão das escolas públicas no Brasil (São Paulo).

Tratam-se de configurações organizacionais múltiplas e específicas que, tidas na sua complementaridade e não na sua afirmação exclusiva, nos permitem falar de poder, de manutenção e de mudança nos contextos de direção/gestão das escolas públicas, em termos de género e de relações de género.

**Palavras-chave:** Género, Direção/Gestão, Configurações Organizacionais, Portugal, Brasil

## Abstract

In this communication we present an analysis about the settings of direction/management of public schools in Portugal and in Brazil in the light of gender relations. On the basis of the descriptive statistics analysis that supports the communication are data collected via questionnaire survey addressed to men and women's Principle Directors of 485 public secondary schools (grouped and ungrouped) of Portugal (Mainland and Autonomous Regions), in 2013-2014, and data pertaining to the world of public secondary schools of the state of the regional offices of the Eastern region 1 / São Paulo and Marília region / São Paulo, in 2014-2015.

In Portugal (Mainland and Autonomous Regions), the sampling's feedback turned out answers from 35 women's Principle Directors and 60 men's Principle Directors. In Brazil (São Paulo), the sample obtained results from 59 surveys answered by 49 women's Principle Directors and 10 men's Principle Directors. As reinforcement for this sampling from Brazil we gathered other data analysed in other researches in which study issues are relating to the composition of the settings of direction/management of public schools in Brazil, in terms of gender.

The correlations between data and inferences that these correlations allow project organizational configurations based on the axes of the absolute quasi masculinization and the increasing

feminization of direction / management of public schools in Portugal (Mainland and Autonomous Regions) and the axes of the absolute quasi feminization and lasting masculinization of direction/management of public schools in Brazil (São Paulo).

These are multiple and specific organizational settings that, taken in their complementarity and not in its exclusive statement, let us talk about power, maintenance and change in the settings of direction / management of public schools in terms of gender and relationships of gender.

**Keywords:** Gender, Direction/Management, Organizational Configurations, Portugal, Brazil

## INTRODUÇÃO

No decorrer do projeto *Género e Gestão Escolar no Brasil e em Portugal: Políticas, Discursos e Práticas* (2013) temos dado continuidade e consistência a uma investigação de teor qualitativo, com base no método dos estudos de caso múltiplos (Portugal – Escolas Secundárias Públicas do Distrito de Braga e Brasil – Escolas Públicas de Ensino Médio do Município de Marília – São Paulo).

A partir de dados por nós recolhidos e trabalhados por via da análise estatística descritiva, convocando outros dados provenientes de estudos de caso por nós efetuados (Rocha, 1998; Brabo, 2004; Rocha e Brabo, 2015), e tendo ainda em conta outros dados patentes em outros trabalhos de investigação, apresentamos, nesta comunicação, uma reflexão sobre a administração/direção/gestão das escolas na sua correlação com a problemática das relações de género.

Trata-se de uma reflexão pertinente até porque em muitos trabalhos sobre a administração/direção/gestão das escolas, mesmo que se reconheça “a natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola” (Souza, 2012), o género é tomado de forma neutra ou, ainda, é tido como simples categoria quando não mesmo como uma simples variável. No seguimento de outros trabalhos por nós elaborados, percebemos o género como conceito (sujeito e verbo) e perspetivamos as relações de género como fenómenos e processos sociais.

A análise estatística descritiva dos dados que sustentam esta comunicação e algumas inferências permitidas por uma análise de teor interseccional levam-nos a sinalizar duas configurações organizacionais que não podem ser discutidas à margem de conceitos como os de género, mudança, manutenção e poder:

– Portugal (Continente e Regiões Autónomas) – Da masculinização *quasi* absoluta à feminização crescente da direção/gestão das escolas públicas.

– Brasil (São Paulo) – Entre a feminização *quasi* absoluta e a masculinização duradoura da direção/gestão das escolas públicas.

## DESENVOLVIMENTO

### 1. Da Masculinização *quasi* absoluta à feminização crescente da direção/gestão das escolas públicas – Portugal (Continente e Regiões Autónomas)

A feminização da profissão docente constitui característica organizacional do sistema educativo em Portugal. Em termos de género, em Portugal (Continente e Regiões Autónomas), nos últimos anos, e tendo especificamente em conta a entrada em vigor do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, verificaram-se mudanças na representatividade das mulheres na direção/gestão das escolas públicas. O número de mulheres diretoras nas escolas públicas de ensino secundário, ou incluindo o ensino secundário, aumentou significativamente. Face a anteriores cenários descritos como cenários de dominação masculina, ou, pelo menos, de dominação masculina no cargo principal do “presidente” (do Conselho Diretivo ou do Conselho Executivo) (Rocha, 1998), as mulheres diretoras representam agora 37.9% do universo da gestão escolar de topo. Os homens diretores continuam a representar a maioria, com 62.1%.

Assim, em Portugal, uma anterior masculinização *quasi* absoluta (dominação masculina) da composição dos órgãos de direção/gestão escolares, verificada no início e durante a gestão democrática das escolas públicas portuguesas (Rocha, 1998), conjuga-se agora com uma feminização crescente da direção/gestão dessas mesmas escolas.

Contudo, mesmo que o número de diretoras tenha aumentado, os diretores estão há mais anos na direção/gestão das escolas e são eles que, em maior número, têm formação em administração escolar/educacional. Também são eles que, maioritariamente (57.4%), transitaram do anterior executivo e que, muito maioritariamente, não tendo transitado do anterior executivo já tinham

experiência anterior de gestão de topo nas escolas (78.3%). Muito maioritários, (73.3%), ainda, são os diretores que, não tendo vindo do anterior executivo, são detentores de formação em administração escolar/educacional.

Fora do lugar do diretor ou da diretora, mas integrando os quadros da direção/gestão (subdiretoras ou subdiretores, adjuntas ou adjuntos) temos, contudo, uma percentagem maior de mulheres (58.8%), e não de homens (41.2%). Ainda em termos numéricos, as mulheres que integram os quadros da direção/gestão (incluindo as diretoras) têm 8 anos de experiência na gestão, os homens (incluindo os diretores) têm 9 anos de experiência. Elas (59.8%) transitaram mais do que eles (39.8%) do anterior executivo (decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Também foram elas (52.1%), embora numa relação muito aproximada com eles (47.9%), que não tendo integrado o anterior executivo já tinham contudo anteriormente exercido cargos de gestão de topo nas escolas. Um número significativo de mulheres (70.6%), em relação ao número de homens (29.4%), estreia-se na direção/gestão das escolas públicas portuguesas aquando da implementação do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

E são estas as principais diferenças de género na gestão uma vez que os dados nos permitem apurar uma vez que, tanto em Portugal como no Brasil, as diretoras e os diretores de escola são pessoas cuja idade ronda os 50-51 anos de idade. A média do número de filhos (1) e a média do número de elementos do agregado familiar (3) destas pessoas é a mesma. Já o estado civil das mesmas pessoas nos merece um reparo: Tanto em Portugal como no Brasil existe um número significativo de diretoras solteiras, sem filhos, o que poderá ser reflexo de perceções sobre uma menor possibilidade de conjugação da atividade profissional com a constituição de família biológica ou poderá ser reflexo de escolhas individuais. Haveria que perguntar às diretoras em questão.

## **2. Entre a feminização *quasi* absoluta e a masculinização duradoura da direção/gestão das escolas públicas – Brasil (São Paulo)**

No Brasil, onde não existe um mas sim vários sistemas educativos, a profissão docente é caracterizada pelo seu alto grau de feminização. Este alto grau de feminização reflete-se diretamente na representatividade de género nos cargos de direção/gestão das escolas públicas. Em boa verdade, ao contrário do que acontece em Portugal, no Brasil os diretores das escolas estaduais de ensino médio, ou incluindo o ensino médio, são maioritariamente diretoras.

No Brasil (São Paulo), temos uma configuração em que os vetores de uma feminização *quasi* absoluta (Brabo, 2004) se conjugam com os de uma masculinização duradoura, sendo esta configuração resultante de uma anterior uma vez que, aquando da estadualização do ensino no Brasil, os cargos de direção/gestão das escolas públicas, tal como em Portugal, foram reservados aos homens.

Também no Brasil, tal como acontece e aconteceu em Portugal, os homens estão na direção/gestão das escolas públicas há mais tempo do que as mulheres. Fora do lugar do diretor ou da diretora, mas integrando os quadros da direção/gestão (vice-diretoras ou vice diretores, assessoras ou assessores, coordenadoras ou coordenadores), também as mulheres se destacam (86.7%) em relação aos homens (13.3%), no Brasil (São Paulo).

Pese embora a feminização *quasi* absoluta dos cargos de direção/gestão das escolas públicas brasileiras, estudos há que permitem comprovar que, neste contexto organizacional, existe “uma forte marca da desigualdade de género, pois mesmo sendo as mulheres maioria proporcional na ocupação da função, os homens ganham mais e ascendem à função com menos idade e experiência (...) coordenando a política escolar, muitas vezes por bastante tempo” (Souza, 2009: 11).

## **3. Masculinização e Feminização da Direção/Gestão das Escolas Públicas: Contributos para (de) uma análise interseccional**

Uma análise interseccional (em elaboração) tem-nos permitido falar sobre género, mudança, manutenção e poder. Essa análise interseccional é suportada por duas feições:

– Uma interseção rígida – Exige tratamento estatístico e é útil para delinear configurações organizacionais de uma direção/gestão escolar marcada por perceções e práticas generizadas, isto é, com “marcas de género”, muitas vezes pré marcadas, pré categorizadas. É com a interseção rígida

que se tem apurado as diferenças de género, que se tem procedido à construção de “tipologias de género” e de “tipologias das diferenças de género” – tipologias que tanto servem para realçar as diferenças de género como para diferenciar assimetricamente as pessoas. Aqui, o género, tal como qualquer outra categoria ou variável, é sujeito a operações que permitem a aferição de médias sobre resultados totais e percentuais com as quais se tem vindo desvendar “os nós cegos da diferença” que resultam da média calculada da soma das diferenças, nomeadamente das diferenças de género, entre o mesmo género e fora do género, com as quais se tem vindo a sinalizar e a exacerbar “o que há de diferente” entre os géneros na direção/gestão das escolas, por exemplo, sem se explicar, contudo, o que essa diferença tem vindo a legitimar.

– Uma interseção flexível – Não deixando de considerar as origens e as causas das diferenças potencia-se uma análise na qual as diferenças não são consideradas de per si, isto é, não são somadas entre si para assim se averiguar as suas forças discriminatórias. Faz-se uma interseção flexível quando uma ampla paleta de categorias, de variáveis e de dados são conjugados entre si e não sujeitos a um corte estatístico delimitador de frequências, de regularidades, de médias, de desvios-padrão. Trata-se aqui de uma análise interseccional em que, reconhecendo as diferenças, não as evidenciamos *de per si*, a não ser que vejamos as diferenças como alavancas para a diluição da discriminação e para a construção de um processo favorecedor de igualdade entre as pessoas, nomeadamente *na e partir da* direção/gestão das escolas.

Assim temos vindo a refletir sobre “o poder das diferenças” quando conjugadas com as semelhanças no desenhar de configurações organizacionais múltiplas e específicas, configurações em que a igualdade e a mudança se possam afirmar em detrimento da permanência do determinismo essencialista das diferenças, em prol do poder da igualdade face às diferenças, assim como temos vindo a refletir sobre “o poder das diferenças” quando legitimadoras de uma “nova dinâmica da racionalidade instrumental” (Rocha, 2005). Em suma, temos vindo a defender que é nas interseções que se joga o poder das diferenças e das semelhanças na manutenção das desigualdades e/ou na afirmação da igualdade. A análise estatística não dá conta destas inferências.

#### **4. Masculinização e Feminização da Direção/Gestão das Escolas Públicas: Inferências**

A dominação masculina dos cargos de direção/gestão das escolas públicas tem vindo a atenuar-se, em Portugal e a diluir-se, no Brasil. Esta é uma realidade estatística constituinte de uma mudança organizacional – diluição da dominação masculina pela via da feminização crescente dos cargos de direção/gestão das escolas públicas. Importa discutir esta mudança organizacional que se operou primeiro no Brasil (onde agora há uma feminização *quasi* absoluta) e que se está a operar em Portugal (onde se verifica uma feminização crescente).

Neste texto ficaram inscritas algumas das “marcas da desigualdade de género” que se verificam nos contextos de direção/gestão das escolas públicas eminentemente feminizadas, como é o caso do Brasil e poderá a vir ser o caso de Portugal. Estas “marcas da desigualdade de género” que incidem sobre as mulheres diretoras resultam da atualização constante de antigas e novas “diferenças de género na gestão das escolas”, resultam de uma ampla construção social e reconstrução social mais do que do facto de se ser diretora ou diretor.

Permitimo-nos dizer nesta comunicação que tem sido sob a bandeira das “especificidades de género na gestão”, das “diferenças de género na gestão”, ou sob a apologia do “poder no feminino” que se têm transformado muitas das diferenças de género em desigualdade. É que com as características essencialistas pode-se explicar algumas coisas mas certamente que não se poderão explicar, por exemplo, os critérios que presidem à formação das diretoras e dos diretores das escolas públicas no Brasil e em Portugal e os procedimentos subjacentes à sua eleição.

Digamos somente que se em Portugal o provimento se dá agora por eleição, no Brasil, sendo certo que no Estado de São Paulo o provimento dá-se por via de concurso público, ainda existem “diversas formas para tal provimento”, tendo já sido sinalizado que mesmo que haja cada vez mais “pessoas que passaram por crivos mais democráticos, em particular por eleições”, se deve chamar à atenção para “o ainda significativo número de escolas que possuem diretores indicados pelos administradores dos sistemas de ensino ou por políticos” (Souza, 2009: 11). Tendo em conta a feminização *quasi* absoluta dos cargos de direção/gestão das escolas públicas brasileiras há que supor que muitos desses diretores indicados são do género feminino. Ou serão do género masculino? Haveria que saber para que mais facilmente se pudesse compreender “como se faz o género e como se pode

desfazer o gênero” em contextos ditos de mudança.

Haverá aqui também que reiterar que homens e mulheres, masculinidades e feminilidades são construções sociais e afirmam-se sob o prisma de “sujeitos” (da história) mas também sob o prisma de “protagonistas” da história. Ao assim defender-se, a partir de uma análise da ação contextualizada, percebe-se que a mudança – da masculinização absoluta ou *quasi* absoluta à feminização crescente ou feminização *quasi* absoluta da direção/gestão das escolas públicas – se afirmou e afirma, sem suporte de quotas, e que esta mudança tanto pode refletir a construção de uma dinâmica mais igualitária como pode ser reflexo de uma construção e reconstrução social, política e cultural mais ampla que se reflete nas políticas e nas práticas das organizações institucionalizadas e generizadas. Assim, as “especificidades de gênero na gestão” e nomeadamente a evocação do “poder no feminino” podem ser aproveitadas ou reaproveitadas a favor de uma mudança (ou de uma manutenção) quantas vezes política e estrategicamente calculada.

Situando-nos numa linha de feminismo crítico, não podemos deixar de defender a pertinência de se proceder a análises interseccionais em que se tenha presente o poder das diferenças quando conjugadas com as semelhanças no desenhar de configurações organizacionais múltiplas e específicas, configurações em que a igualdade e a mudança se possam afirmar em detrimento da permanência do determinismo essencialista das diferenças, em prol do poder da igualdade face às diferenças.

Ora, perante um novo determinismo naturalista que, não raras vezes, adquire formas de “Darwinismo social” legitimador de desigualdades ditas “naturais”, num contexto em que várias agências de socialização criam novas desigualdades de gênero e reforçam as já existentes, urge interpelar a “natureza generizada”, urge “desfazer o gênero”. Uma tarefa difícil, até porque em algumas perspetivas que se reúnem sob o signo de pós-moderno e/ou pós-estruturalista está “uma crítica politicamente comprometida” com estruturas pré-existentes de poder e com estruturas pré-discursivas diferenciadoras (Butler, 1992: 5-7- 50), estruturas prevaletentes em contextos em que se “aprendeu (...) a estabelecer conotações e classificações, a fazer a contabilidade total dos dados individuais. Certamente, a economia – e o fisco – já tinham utilizado alguns destes procedimentos” (Foucault, 1992: 118).

## CONCLUSÃO

Tendo presente o gênero como conceito (sujeito e verbo), analisando-se configurações organizacionais múltiplas e específicas sobre elas fazendo incidir interseções rígidas e interseções flexíveis, descobrem-se os contornos de uma mudança organizacional – diluição da dominação masculina pela via da feminização crescente dos cargos de direção/gestão das escolas públicas. Esta mudança organizacional pode ser discutida sob diferentes prismas. Ela tanto pode ser constituinte da formação de configurações organizacionais onde uma “gestão mais democrática” se tende a desenvolver como pode ser constituinte da formação de configurações organizacionais permeadas por reaproveitamentos de antigas e novas “especificidades do gênero”, nomeadamente de antigas e novas “especificidades do gênero feminino”.

O mesmo será dizer que, pese embora a mudança organizacional, a mudança social pretendida – diluição das desigualdades através da educação – não se dará enquanto os trâmites da mudança forem desenhados a partir da consideração de todas as diferenças de gênero como formas de desigualdade.

A não consideração de uma pluralidade de interseções entre “gênero, gestão e poder” e a redução da análise às “especificidades de gênero na gestão” poderá não permitir perceber que a gestão escolar (dita democrática) tem muito mais a ver com um sistema educativo institucionalizado e generizado do que com as “diferenças de gênero na gestão”, até porque, em última instância, ou quiçá em primeira instância, uma feminização crescente ou feminização *quasi* absoluta dos cargos de direção/gestão das escolas públicas se apresenta em consentaneidade com uma permanente e já tradicional desvalorização do trabalho educativo escolar e em consentaneidade com uma permanente e já tradicional desvalorização das mulheres na gestão ou, na era da nova gestão, em consentaneidade com o aproveitamento estratégico da gestão feminina para a reconstrução de uma “nova dinâmica da racionalidade instrumental” (Rocha, 2005) que é preciso, uma vez mais, contrariar.

**BIBLIOGRAFIA**

- BRABO, Tânia Suely Antonelli M. (2004). Democratização da Escola sob uma Perspectiva de Gênero: Um Novo Desafio. *ORG & DEMO*, V. 5, Nº 1, pp. 55-78.
- BUTLER, Judith (1992). *Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism*. J. BUTLER e J. W. SCOTT (Edit.). *Feminist Theorise the Political*. New York: Routledge, pp. 3-17.
- FOUCAULT, Michel (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 3ª Edição. (Original de 1990).
- ROCHA, M. Custódia J. (1998). Democracia e Participação. A Feminização da Gestão Escolar e a Realização da Escola Democrática. *Revista de Educação*. Vol. VII, Nº. 2, pp. 29-40. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10066/1/Art.%20Revista%20Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>
- ROCHA, M. Custódia J. (2005). Relações Sociais de Gênero e Gestão Educacional: A Nova Dinâmica da Racionalidade Instrumental. *Gestão em Ação* 8, 2, pp. 131 - 145. Disponível em <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav8n205.pdf>
- ROCHA, M. Custódia J. e BRABO, Suely Antonelli M. (2015). Escola, Gênero e Gestão em Ação: Um estudo de caso em Portugal. *ANPAE. RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Vol. 31, Nº 2, pp. 391- 407. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61735>
- SOUZA, Ângelo Ricardo (2009). Perfil da gestão da escola pública no Brasil: Um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49/2, pp.1-12. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/28291737\\_Perfil\\_da\\_gestao\\_da\\_escola\\_publica\\_no\\_Brasil\\_um\\_estudo\\_sobre\\_os\\_diretores\\_escolares\\_e\\_sobre\\_aspectos\\_da\\_gestao\\_democratica](https://www.researchgate.net/publication/28291737_Perfil_da_gestao_da_escola_publica_no_Brasil_um_estudo_sobre_os_diretores_escolares_e_sobre_aspectos_da_gestao_democratica)
- SOUZA, Ângelo Ricardo (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação* V. 17 Nº 49, pp. 159-241.

# PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: A GESTÃO ESCOLAR NA ESFERA DOS MUNICÍPIOS

**Regina Tereza Cestari de Oliveira**

Universidade Católica Dom Bosco (BRASIL), [reginacestari@hotmail.com](mailto:reginacestari@hotmail.com)

FUNDECT/MS/BRASIL

## Resumo

O Plano de Ações Articuladas (PAR) instituído pelo decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), instrumento de planejamento estratégico elaborado pelos estados e municípios para recebimento de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC), adquiriu centralidade na política educacional brasileira, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o propósito de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados. Essa proposta política teve continuidade no primeiro mandato do Governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014). Este texto apresenta resultados de pesquisa que tem como objetivo analisar o segundo ciclo do PAR 2011-2014 e suas implicações para a gestão escolar. Focaliza dois municípios (Corumbá e Ponta Porã) do estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-oeste do país, localizados em área de fronteira do Brasil com outros países. A investigação baseia-se, nesta fase, na análise de fontes documentais. Os resultados mostraram que o MEC centralizou o planejamento educacional e induziu os governos subnacionais a assumirem responsabilidades na gestão da educação. Os municípios selecionados indicaram ações, entre outras, relacionadas à gestão escolar: implantação e funcionamento de conselhos escolares; elaboração coletiva de projeto pedagógico nas escolas, com a participação dos professores e dos conselhos; e definição de critérios para escolha da direção escolar. As demandas instituídas no PAR podem contribuir para a gestão democrática na escola dependendo da organização, autonomia e deliberação dos sistemas de ensino e das unidades escolares desses municípios para implementar essas ações.

Palavras-chave: planejamento educacional, gestão escolar, educação básica, segundo ciclo do PAR.

## Abstract

The Articulated Actions Plan (PAR) created by Decree nº 6.094 of 24 April 2007, in the second mandate of the government of Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), strategic planning instrument drawn up by States and municipalities for the receipt of technical and financial assistance from the Ministry of Education (MEC), has acquired centrality in the Brazilian educational policy, in the context of the Education Development Plan (PDE), with the purpose to strengthen the collaborative action between the States. This policy proposal had continuity in the first mandate of the government of Dilma Vana Rousseff (2011-2014). Research paper reports results which has as purposes to analyze the PAR's 2011-2014 second cycles and its implications for school management. In focus two municipalities (Corumbá and Ponta Porã) of Mato Grosso do Sul, Center - East Region of the country, located in border areas of Brazil with other countries. In this phase the research based on analysis the documental sources. The results showed that MEC has centralized the educational planning and induced the subnational governments to take responsibilities in the educational management. The selected municipalities indicated actions, among other, related of school management: implementation and operating the Schools Councils; the elaboration of a collective educational project in schools, with participation of the teachers and the Councils; and the definition of criteria to choose school government. The demands imposed on PAR can contribute to a democratic management in the school, depending on the organization, autonomy and deliberation of the educational system and school units of these municipalities to implement these actions.

Keywords: educational planning, school management, basic education, par's second cycles.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de pesquisa<sup>1</sup> que tem como objetivo analisar o processo de implementação de ações definidas no segundo ciclo do Plano de Ações Articuladas (PAR), de 2011 a 2014, em cinco municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil, de modo a verificar as implicações dessas ações para a gestão democrática e o direito a educação.

Neste artigo, busca-se examinar as ações relacionadas à gestão escolar, no PAR (2011- 2014), por meio do exame de fontes documentais constituídas, principalmente, pelo Plano de Ações Articuladas e pelo Plano Municipal de Educação, elaborado por dois municípios, ou seja, Corumbá e Ponta Porã, selecionados para estudo por estar entre os cinco mais populosos do estado, assim como localizarem-se em área de fronteira do Brasil com outros países (Bolívia e Paraguai).

Parte do reconhecimento de política educacional, enquanto política de corte social, levando-se em conta as contradições gerais de determinado contexto histórico e as forças sociais em disputa. Nesse sentido, as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças, de projetos distintos de sociedade e, portanto, são objeto de demanda da classe trabalhadora em busca do conhecimento, do saber socialmente produzido.

A pesquisa considera a importância das peculiaridades regionais, as relações de força manifestas e as especificidades presentes na materialização de políticas governamentais. “Sem tais elementos, qualquer tentativa de analisá-las não ultrapassará os limites do retrato inacabado, nem dos indícios mais ou menos óbvios” (Vieira, 1992).

Além disso, entende que o planejamento, de acordo com Ianni (1986, p. 309), “[...] destina-se explicitamente, a transformar ou consolidar uma dada estrutura econômica e social, em concomitância e em consequência, ele implica na transformação ou consolidação de uma dada estrutura de poder” (IANNI, 1986, p. 309).

A análise das ações definidas pelos sistemas municipais de ensino, no segundo ciclo do PAR (2011-2014), portanto, requer situar o PAR, no âmbito da política educacional para a educação básica, formulada no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), que será apresentada na próxima seção.

## 2 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO GOVERNO LULA DA SILVA (2007-2010)

É importante esclarecer, inicialmente, que o foco da pesquisa nos municípios deve-se à importância que adquiriram no federalismo brasileiro, ao assumirem o *status* de entes federados, atribuído pela Constituição Federal de 1988, ou seja, foram integrados como entes federativos. De acordo com o Art. 18 da mencionada Constituição “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988).

Conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, cabe aos municípios, na condição de entes federados, à responsabilidade de atender prioritariamente o “ensino fundamental” e a “educação infantil” e aos estados e o Distrito Federal atuar prioritariamente no “ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1996). A Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 2009 ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro aos 17 anos, assim, a responsabilidade principal dos municípios é a oferta de escolarização de quatro a 14 anos, fixada constitucionalmente (Brasil, 2009).

A União, por sua vez, é responsável por organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, “de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (Brasil, 1988).

Desse modo, o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) apresentou no Plano Plurianual - PPA 2008-2011, a combinação de três agendas prioritárias: 1º - o Programa de Aceleração do Crescimento

---

<sup>1</sup> Projeto denominado ‘Planejamento da Educação em Municípios Sul-Mato-Grossenses: implicações para a gestão democrática e o direito à educação’, com o apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS).



(PAC); 2º - o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e 3º - a Agenda Social, com o argumento de promover o desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade (Brasil, 2007a, p. 11).

A Mensagem do presidente afirma que o PPA 2008-2011, “responde o desafio de acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais” e organiza as ações do governo em três eixos: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade (Brasil, 2007a, p. 1).

Assim, como parte da agenda estratégica encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, segundo o documento, “[...] reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007a, p. 18).

Como assinala Saviani (2009), a singularidade do PDE manifesta-se na preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, sendo que sua identidade própria está dada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup>, ao tentar agir e resolver esse problema. Em outras palavras, essa qualidade será aferida, objetivamente, com base no IDEB (Oliveira, 2014).

O PDE foi lançado em 24 de março de 2007, no mesmo dia em que foi apresentado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto 6.094 que oficializou o PDE para a educação básica. Segundo este decreto (Art. 1º) o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007b).

Segundo esse entendimento, a adesão de estados e municípios ao Plano de Metas significa mais do que o reconhecimento das diretrizes elencadas. “Significa o compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local” (Brasil, 2007c, p. 24).

Em razão disso, conforme o MEC, o Plano de Metas “agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem”. Para tanto, enfatiza que no lugar de convênios unidimensionais e efêmeros, entram os Planos de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual, que devem ser construídos com a participação de gestores e educadores locais (Brasil, 2007c, p. 24).

A União estabeleceu a política de regulação centralizada das transferências voluntárias e da assistência técnica aos estados e municípios. Para tanto, condicionou à adesão ao Compromisso e ao cumprimento de suas diretrizes, assim como à exigência de elaboração do PAR para recebimento de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o documento do MEC, o PAR “[...] é multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe do que já foi inventado. Em outras palavras, a intermitência”. O documento acrescenta que ‘Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional’ (Brasil, 2007c, p. 25).

Desse modo, o planejamento dos sistemas/redes de educação, portanto, passou a ser realizado mediante as orientações do PAR, a partir da utilização do ‘Instrumento de Campo’ (Brasil, 2008), baseado em diagnóstico que deveria identificar as medidas mais apropriadas para a gestão dos sistemas de ensino, com vista à melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007b), estruturado em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (Brasil, 2007c).

No âmbito do pacto federativo, no primeiro mandato do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014), o PAR em seu segundo ciclo teve continuidade como indutor de políticas educacionais dos sistemas/redes de educação básica, e instrumento de articulação entre os entes federados, abalizado

---

<sup>2</sup> Esse Índice, criado em 2007, é calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007b).

em orientações advindas do MEC expressas no documento denominado 'Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014' (Brasil, 2011).

Feitas essas considerações, na próxima seção, apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa nos municípios selecionados, correspondente ao segundo ciclo do PAR (2011-2014).

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa em pauta, conforme mencionado na Introdução deste texto, estabeleceu como foco a seleção de municípios brasileiros, localizados no Estado de Mato Grosso do Sul. Este estado está situado na região Centro-Oeste do Brasil, fronteira a sudoeste, com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia; a sudeste, com os Estados de Minas Gerais e São Paulo; ao sul, com o Paraná; e, ao norte, com Mato Grosso e Goiás. Tem uma área de 357.145,532 km<sup>2</sup>, que corresponde a 18% dessa região e 4,19% do Brasil, e densidade demográfica de 6,86 hab/ km<sup>2</sup>. Em 2010 a população atingiu 2.449.024 habitantes, distribuída em 79 municípios. (IBGE, 2010), estimada em 2015 em 2.651.235 habitantes<sup>3</sup>.

Conforme estimativa do IBGE (2015), somente o Município de Campo Grande (capital do estado) tem população acima de 301.000 habitantes, Dourados entre 201.000 e 300.000 habitantes, Corumbá e Três Lagoas entre 101.000 e 200.000 habitantes e Ponta Porã, entre 51.000 e 100.000 habitantes.

No conjunto desses municípios, dois deles localizam-se em região de fronteira com outros países, ou seja, o município de Corumbá, com a Bolívia e o de Ponta Porã, com o Paraguai, destacando-se o fato de atenderem em suas escolas estudantes oriundos dos países vizinhos.



**Figura 1:** Localização dos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul

Fonte: [www.webcarta.net/carta/mapa](http://www.webcarta.net/carta/mapa). Acesso em 20 de maio de 2016.

A pesquisa mostrou que esses municípios aderiram ao Compromisso Todos pela Educação em 2007 e deram início a elaboração do primeiro ciclo do PAR (2007-2010), observando as Dimensões, as Áreas e os Indicadores estabelecidos, previamente, pelo MEC, no documento denominado 'Instrumento de campo' (Brasil, 2008).

<sup>3</sup> Disponível em: [www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=MS](http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=MS). Acesso em 7 de julho de 2016.

**Quadro 1: Municípios selecionados**

Município	Localização	População 2010/IBGE	População estimada 2015/IBGE
Campo Grande (capital do estado)	Região centro oeste do estado	786.797 habitantes	853.622 habitantes
Dourados	Sul do estado Apresenta a maior população indígena em área urbana	196.035 habitantes	212.870 habitantes
Corumbá	Noroeste do estado, fronteira com a Bolívia.	103.703 habitantes	108.656 habitantes
Três Lagoas	Extremo leste do estado	101.791 habitantes	113.619 habitantes
Ponta Porã	Oeste do estado, fronteira com o Paraguai.	77.872 habitantes	86.717 habitantes

Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=5002704> Acesso em 7 julho, 2016.

No período correspondente ao segundo ciclo do PAR (2011-2014), o Ministério da Educação elaborou outro documento denominado “Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014” (BRASIL, 2011), com orientações aos municípios, acrescentando alguns indicadores na Dimensão ‘Gestão Educacional’, foco desta pesquisa, conforme quadro a seguir.

**Quadro 2: Dimensão 1- Gestão Educacional**

Áreas	Indicadores
1. Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino	1.1. Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE)
	1.2. Existência, composição, competência e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME)
	1.3 Existência e funcionamento de Conselhos Escolares (CE)
	1.4. Existência de projeto pedagógico (PP) nas escolas, inclusive nas de alfabetização de jovens e adultos (AJA) e de educação de jovens e adultos (EJA), participação dos professores e do conselho escolar na sua elaboração, orientação da secretaria municipal de educação e consideração das especificidades de cada escola.
	1.5. Composição e atuação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)
	1.6. Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE)
	1.7. Existência e atuação do Comitê Local do Compromisso

Fonte: Brasil (2011).

Cada dimensão é formada por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos, correspondentes a quatro critérios de pontuação que deverão ser atribuídos pelos municípios, no momento da elaboração e definição das ações do PAR, assim constituídos: pontuação 1 - indica uma situação crítica. Nesse caso, o município precisará implementar um conjunto de ações imediatas (que no PAR chamam-se ‘subações’) para melhorar os resultados do indicador; pontuação 2 - indica uma situação que apresenta mais aspectos positivos do que negativos, significando que o município

desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o bom desempenho no indicador em questão; pontuação 3 – indica uma situação que apresenta mais aspectos positivos do que negativos, significando que o município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o bom desempenho no indicador em questão; e pontuação 4 – indica para uma situação positiva, sendo que o que vem sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, cotidianamente, é suficiente para manter uma situação favorável (Brasil, 2011).

Os dados da pesquisa documental, correspondentes ao segundo ciclo do PAR (2011-2014) mostraram, por um lado, o caráter centralizador do MEC, ao indicar previamente os indicadores e critérios para definição das ações por parte dos municípios, a exemplo do que se observou no primeiro ciclo do PAR (2007-2010) de modo específico na dimensão Gestão Educacional, e na Área 1 – “Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino” (Oliveira, 2012).

## 4 RESULTADOS

O olhar para o planejamento educacional nos dois municípios de Mato Grosso do Sul, aqui apresentados, evidencia que esses municípios acataram os indicadores (quadro 2) propostos pelo MEC e definiram ações no PAR, de modo especial, relacionadas à gestão escolar.

No âmbito, portanto, da gestão, escolar o primeiro indicador a ser destacado é o 1.3 – ‘Existência e funcionamento de Conselhos Escolares (CE)’, sendo que o município de Corumbá apesar de justificar que em todas as unidades escolares existem conselhos, atribuindo pontuação 4, considerou a necessidade de “Garantir condições para o funcionamento e atuação dos conselhos escolares na rede municipal de ensino” (Corumbá, 2011).

Para o mesmo indicador, o município de Ponta Porã, com a justificativa de implantar conselhos escolares nos Centros de Educação Infantil, conferiu pontuação 3 e apresentou que iria “Mobilizar os diversos segmentos (pais, estudantes, professores, demais funcionários da escola, diretores e comunidade local) para criação e implantação dos conselhos escolares, orientando o processo nas escolas” (Ponta Porã, 2011).

Trata-se de um Indicador importante, considerando-se que aos Conselhos “[...] cabe aprofundar a busca da qualidade dos estabelecimentos e palmejar o caminho que vai da comunidade à escola e vice-versa” (Cury, 2000, p.51),

Outro indicador que merece destaque é o 1.4, ou seja, ‘Existência de projeto pedagógico (PP) nas escolas [...]’. Constata-se que o município de Corumbá conferiu pontuação 3 e definiu que iria “Promover a revisão do projeto pedagógico (PP) nas escolas da rede que o possuem e a sua elaboração e implementação nas escolas que ainda não o fizeram, considerando as novas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Municipal de Educação (PME) e as especificidades de cada escola” (Corumbá, 2011).

O município de Ponta Porã, por sua vez, também atribuiu pontuação 3 e destaca a necessidade de “Incentivar a participação dos membros do Conselho Escolar no acompanhamento das metas estabelecidas na Proposta Pedagógica das unidades escolares” (Ponta Porã, 2011).

A importância das ações, em decorrência desse Indicador, implica o entendimento de que “[...] é a forma dialógica, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam ‘cidadãos ativos’ participantes da sociedade como profissionais comprometidos” (Cury, 2007, p. 489).

Acrescenta-se que os dois municípios decidiram que iriam definir critérios para escolha da direção escolar, um dos indicadores do PAR, na dimensão Gestão Educacional, na Área 1.2. ‘Gestão de pessoas’ (Brasil, 2011).

Cabe esclarecer que, em relação à gestão democrática, o Art. 9º do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), após intenso processo de debate, disputas e tensões, estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação e estabelece o prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014).

Para tanto, a Meta 19 do PNE, seguida de oito estratégias, assim define: “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios

técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (Brasil, 2014).

Chama-se a atenção para essa Meta, na medida em que associa, inicialmente, a gestão democrática a critérios de mérito e desempenho, por exemplo, para provimento do cargo de diretores escolares, e, a seguir, refere-se à consulta pública à comunidade escolar, lembrando que a partir da década de 1990, sob a égide do modelo neoliberal, no contexto de redefinição do papel do Estado, a responsabilização dos gestores escolares pelos resultados, com base no princípio da eficiência vem se afirmando na educação brasileira. Segundo essa lógica, utilizando as palavras de Frigotto (2011, p. 245), “[...] é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados, balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências”.

Os dois municípios definiram a meta 19 seguindo o que consta no PNE. No caso do município de Corumbá, o Plano Municipal de Educação (PME) afirma nos argumentos apresentados, que a gestão democrática do ensino público municipal foi instituída pela Lei n. 2.264, de 23 de agosto de 2012, e esclarece que, entre outros, a participação da comunidade escolar ficou garantida “[...] na elaboração da proposta pedagógica e do regimento escolar dos estabelecimentos de ensino, bem como na avaliação da aprendizagem dos educandos, na indicação dos diretores das escolas públicas, que deverá ser realizada mediante processo eletivo, com voto proporcional e secreto”(Corumbá, 2015, p. 122).

Escreve, porém, na estratégia 19.1 que deverá “Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar” (Corumbá, 2015, p.122). Com isso, parece não garantir, mais, a eleição direta para diretores escolares, sendo esta considerada um dos instrumentos de gestão democrática.

Enquanto o argumento apresentado no Plano Municipal de Ponta Porã é o de que “[...] é preciso romper com as antigas práticas antidemocráticas pautadas no autoritarismo e centralização das ações”. Entretanto, romper com estes paradigmas exige mudanças de conceitos e concepções acerca de um novo modelo de educação”. Nesse sentido, a estratégia 19.1 busca “criar mecanismos para a implementação da legislação específica que disciplina a gestão democrática da educação pública, garantindo a eleição direta para diretor, diretor-adjunto e conselho escolar nas escolas e CEINFS da Rede Municipal de Ensino; a partir da vigência deste PME” (Ponta Porã, 2015, p. 137).

Pode-se afirmar que se a escolha de diretores escolares, levar em consideração somente critérios técnicos, poderá comprometer o processo de construção da gestão escolar democrática fundamentados em princípios como transparência, participação, trabalho coletivo e representatividade, entre outros.

Ressalta-se, ainda, a importância do Plano Nacional de Educação (PNE), enquanto medida de política educacional, pois como afirma de Saviani (2010, p. 389), é necessário manter, coletivamente, a intencionalidade das ações e em nenhum momento se deve perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas. Desse modo, concorda-se com o autor, [...] o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema.

Entende-se, portanto, a importância dos planos municipais de educação, levando-se em consideração que na tradição histórica brasileira, as análises indicam, como afirma Dourado (2010, p. 681), que “[...] as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que se pode fazer a partir dos dados levantados na pesquisa é que a elaboração do segundo ciclo do PAR (2011- 2014) pelos municípios selecionados foi significativa para fortalecer a cultura de planejamento de longo prazo, na medida em que buscaram manter a continuidade das ações definidas no primeiro ciclo do PAR (2007-2001), ou seja, acataram Indicadores e propuseram ações significativas no âmbito da gestão escolar, como a existência de Conselhos representativos da comunidade escolar,

a elaboração do projeto pedagógico na escola de forma participativa, além de decidirem pela definição de critérios para provimento do cargo de diretor escolar, embora devam ser definidos em lei específica.

Em outras palavras, essas ações se voltadas para um processo de decisão baseado na participação, pluralidade representativa e gestão pública, podem contribuir para a gestão democrática nas escolas, princípio estabelecido na Constituição Federal de 1988 e, por determinação da Carta Constitucional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, entendendo-se que essa gestão, como afirma Cury (2007), expressa “[...] um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta”.

No entanto, depende de como cada sistema de ensino, no âmbito da autonomia da esfera municipal, atribuída pela Constituição Federal de 1988, das relações interfederativas, das forças e especificidades locais, inclusive de sua localização em região de fronteira, incorpora as políticas educacionais definidas em âmbito nacional, planeja suas ações, e principalmente, como as escolas implementam e avaliam o curso de desenvolvimento dessas ações.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília 5 out., 1988. Brasília. Recuperado em 20 abril, 2012, de [www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil)
- Brasil. (2007b). *Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília. Recuperado em 25 fevereiro, 2012, de [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03)
- Brasil. (2009). *Emenda Constitucional n° 59*, de 11 de novembro de 2009. Brasília. Recuperado de 12 dezembro, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)
- Brasil. (2014). *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 10 maio, 2015, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- Brasil. (2007a). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2008 – 2011: projeto de lei*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP. Recuperado em 20 abril, 2012, de [www.planejamento.gov.br](http://www.planejamento.gov.br)
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Instrumento de campo*. Brasília, DF.
- Brasil. (2011). Ministério da Educação. *Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2007a). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2008 – 2011: projeto de lei*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP. Recuperado em 20 abril, 2012, de [www.planejamento.gov.br](http://www.planejamento.gov.br)
- Corumbá. (2011). (Município). *PAR Analítico do município de Corumbá*. Recuperado em 29 abril, 2014, de <http://simec.mec.gov.br/par/par>. Impresso pela Secretaria de Educação do município de Corumbá.
- Corumbá. (2015). (Município). Lei no 2.484, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá. Corumbá, MS, 2015. Recuperado em 26 junho, 2015, de [www.corumba.ms.gov.br](http://www.corumba.ms.gov.br)
- Cury, C. R. J. (2000). Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 43-60.

- Cury, C. R. J. (2007). A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: Anpae, v. 23, n. 3, 483-495, set./dez.
- Dourado, L. F. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, 677-705, jul.-set.
- Frigotto, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 16, n. 46, 235-254, jan./abr.
- IANNI, O. (1986). *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Oliveira, R. T. C. (2012). O plano de ações articuladas em municípios sul-mato-grossenses e suas implicações para a gestão democrática da educação básica. *Acta Scientiarum. Education*, 291-300). Maringá, v. 34, n. 2, jul-dez.
- Oliveira, R. T. C. (2014). O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Qualidade da Educação Básica. In: SILVA, M. A. CUNHA, C. *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: autores Associados.
- Ponta Porã. (2011). (Município). *PAR Analítico do município de Ponta Porã*. Recuperado em 29 abril, 2014 de <http://simec.mec.gov.br>. Impresso pela Secretaria de Educação do município de Ponta Porã.
- Ponta Porã (Município). Aprova o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã- MS e dá outras providências. Recuperado de 26 junho, 2015, de [www.pontapora.ms.gov.br](http://www.pontapora.ms.gov.br)
- Saviani, D. (2009). *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, 380-412, maio/ago.
- Vieira, E. (1992). *Democracia e política Social*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

13

**JUVENTUDES  
E TRANSIÇÕES**



# PROJET'AR-TE – DESAFIOS PARA A MUDANÇA NO SISTEMA DE ACOLHIMENTO: RESULTADOS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA

Cristina Velho<sup>1</sup>, Maria do Rosário Pinheiro<sup>2</sup>, Carla Palaio<sup>3</sup>, Laura Santos<sup>4</sup>,  
Sónia Santos<sup>5</sup>, Liliana Lopes<sup>6</sup>

<sup>1</sup>*Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [mrpinheiro@fpce.uc.pt](mailto:mrpinheiro@fpce.uc.pt)*

<sup>3</sup>*Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)*

<sup>4</sup>*Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)*

<sup>5</sup>*Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)*

<sup>6</sup>*Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)*

## Resumo

O Projet'Ar-te (projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, Programa Crianças e Jovens em Risco, Jovens em Acolhimento Institucional, 2012-2015) apresenta como finalidade a promoção da autonomia, durante e após o acolhimento residencial das jovens. Este projeto integra um Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida que visa o desenvolvimento de competências de regulação emocional, pessoais e sociais. Este projeto procura potenciar os ganhos da intervenção de proteção e promoção durante o acolhimento, de forma a assegurar uma saída segura e facilitar a integração social das jovens. Participaram no estudo de eficácia deste programa 39 jovens, com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos ( $M=15.33$ ;  $DP=1.797$ ). Da metodologia de avaliação constou uma avaliação estandardizada pré e pós intervenção, com recurso ao Inventário Umbrella, à Escala de Autoestima de Toulouse e a uma avaliação específica de cada sessão, através do preenchimento de grelhas de observação e questionário de satisfação. Os resultados sugerem um incremento estatisticamente significativo das pontuações médias dos sujeitos de pré para pós-intervenção, nas subescalas dinheiro, estudo/trabalho e casa. Registando-se mudanças intraindividuais significativas em termos do aumento das competências em 74% das jovens relativamente à casa, 67% das jovens em estudos/trabalho e 72% das jovens relativamente ao dinheiro. Verificou-se também que a maioria das jovens apresenta um aumento da sua autoestima ( $F=-2,496$ ;  $p=0.013$ ). De uma maneira geral, verifica-se um aumento dos fatores protetores e promotores da autonomia, como é o caso da autoestima e competências para a vida e uma diminuição dos fatores de risco para a autonomia, como é o caso da autodepreciação.

**Palavras-chave:** Acolhimento Residencial, Jovens em risco, Competências para a vida, Autonomia.

## Abstract

Projet'Ar-te (funded by Calouste Gulbenkian Foundation, 2012-2015) has as aim the promotion of autonomy, during and after girls' residential care. This project integrates a Life Skills Program aimed at developing emotional regulation, personal and social competencies. This project intends to enhance the gains of the protection and promotion intervention, during the foster care, in order to ensure a safe exit and facilitate the social integration of the young people. 39 girls, aged between 11 and 19 years old ( $M=15.33$ ;  $SD=1.797$ ), had participated at the program's efficacy study. The assessment methodology included a standardized pre and post intervention, using the Umbrella Inventory, the Self-esteem Toulouse Scale and a specific evaluation of each session through the fill of observation grids and satisfaction questionnaire. The results suggest a statistically significant increase in mean scores of the participants from pre to post-intervention in money, study/work and home subscales. There were significant intra-individual changes in terms of the increase of skills, at 74% of young people in relation to the house, 67% of young people in study/work and 72% of young people in relation to money. It was also found that most of the young people show an increase of their self-esteem ( $F=-2,496$ ;  $p=0.013$ ). In general, there is an increase of protector and promoter factors of

autonomy, such as self-esteem and life skills and a decrease of the risk factors for autonomy, such as self-depreciation.

**Keywords:** Residential Care, At risk youth, Life skills, Autonomy.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com a literatura, os jovens desenvolvem a sua autonomia através de um processo de individualização em que a construção da identidade social é fundamental abrangendo três níveis: cognitivo, emocional e funcional (Reichert & Wagner, 2007 Cit in Carvalho & Cruz, 2015). Assim, atendendo a que os jovens em acolhimento evidenciam problemas do domínio emocional, problemas comportamentais, fracas competências pessoais e sociais que se expressão na gestão da autónoma da sua vida diária, na inserção escolar, profissional e comunitária, que compromete o seu projeto de vida, urge que as instituições para além do acompanhamento individualizado, desejável para a superação dos problemas, criem respostas específicas, inclusivamente programas, que possam garantir uma intencionalidade, de forma a capacitá-los e torná-los mais autoconfiantes para lidar e ultrapassar os seus problemas e para construir um projeto de vida de sucesso adequado às suas capacidades e interesses pessoais (Relatório Final de Execução Técnica da Casa do Canto, 2015).

A promoção dos processos de autonomia de crianças e jovens em perigo, quando enquadrados na medida de proteção de acolhimento residencial, passam respectivamente pelo cumprimento de orientações constantes na lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), pelo respeito dos direitos das crianças e mais especificamente, pelo enraizamento do modelo educativo defendido pela casa de acolhimento e pela aplicação de programas de desenvolvimento de competências de autonomia. Modelos e programas que visam integrar, manter e transferir as respetivas aprendizagens, promovendo-se, assim, o desenvolvimento pessoal das jovens, o seu ajustamento social, o seu projeto de vida e a sua autonomização.

O Projet'Ar-te – Desafios para a Mudança no Sistema de Acolhimento, desenvolvido na Casa do Canto foi apoiado, de setembro de 2012 a agosto de 2015, pela Fundação Calouste Gulbenkian, ao abrigo do Programa Desenvolvimento Humano - “Crianças e Jovens em Risco”, tendo na sua origem a preocupação de dar resposta às necessidades socioeducativas e psicossociais das jovens acolhidas, promovendo estratégias diferenciadas, integradas em diferentes programas de intervenção.

A Casa do Canto é uma Casa de Acolhimento que pertence à Associação Portuguesa para o Direito dos Menores e da Família (APDMF) - CrescerSer, localiza-se em Chão de Couce-Ansião e acolhe 23 jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os dezoito/vinte e um anos, vítimas de situações de perigo, abandono, negligência ou maus-tratos, ao abrigo de um processo de promoção e proteção - Lei 147/99 de 1 de Setembro, artigo 35.º aln. f), ou de um processo tutelar cível, dispondo assim de um protocolo de colaboração com o Instituto de Segurança Social de Leiria. Ao assegurar o desenvolvimento deste projecto, assume o compromisso de promover e acompanhar o processo de autonomia das jovens durante e após o acolhimento e reconhece que a preparação da autonomia é um elemento central da sua organização institucional, integrando as jovens nos programas que dão consistência ao Projet'Ar-te, desde o início do acolhimento.

O Projeto Projet'Ar-te organiza-se segundo um modelo multinível, com duração prevista de 6 meses, estruturando-se em dois eixos centrais: o Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida (Eixo I) e a Estrutura de Apoio e Acompanhamento (Eixo II) e três níveis de atuação, o Programa de Promoção da Regulação Emocional (Nível I), o Programa de Competências Pessoais e Sociais (Nível II) e a Estrutura de Apoio e Acompanhamento Pós-acolhimento (Nível III), desenvolvendo paralelamente atividades transversais de Formação Escolar e/ou Laboral e de Relação com a Família. A implementação destes programas permitem que sejam dadas a todas as jovens as mesmas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de aptidões para enfrentar o futuro (Pinheiro et al., 2015).

O Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida integra o Programa de Promoção da Regulação Emocional e o Programa de Competências Pessoais e Sociais. A ênfase interventiva do Projet'Ar-te no Nível I é colocada na promoção da regulação emocional, a fim de promover a aprendizagem de estratégias de autorregulação adaptativas, a aceitação e a integração do seu acolhimento e da sua história de vida. Este programa concretiza-se na possibilidade das jovens realizarem o Programa Gerar Percursos Sociais/GPS (Rijo et al., 2007), destinado à prevenção de comportamentos desviantes, podendo ser aplicado em diversos contextos, e/ou à reabilitação, no aumento da estabilidade emocional, comportamental e inserção social (Rijo & Sousa, 2004) ou o

Grupo Artístico-G.ART (música e teatro), por se tratar de uma estratégia inclusiva adequada a jovens com dificuldades cognitivas. No Nível II é atribuído um maior relevo ao Programa de Competências Pessoais e Sociais sendo desenvolvidas ações nos seguintes domínios: relacionamento interpessoal, cuidados pessoais, gestão de domicílio, comportamentos de risco, gestão de recursos, formação cívica, serviços e comunidade, formação e trabalho e relação com a família.

As ações do projeto são organizadas de forma articulada, sequenciada e reaplicável, apresentam uma planificação sistematizada, homogeneidade na sua avaliação, atividades adequadas à rotina e filosofia da Casa, mantém a ligação à comunidade e utilizam estratégias ligadas à arte, desporto e novas tecnologias. Para cada ação foi definida uma aprendizagem fundamental e após a realização da mesma as jovens têm cerca de uma semana para realizar a tarefa de transferência da aprendizagem fundamental (definida na matriz e alvo de compromisso das jovens no início da ação) o que constitui uma tentativa de integração das novas aprendizagens no reportório comportamental das jovens (Caffarella, 2002) e serve de indicador de aprendizagens e comportamentos (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005)

O Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida, após o seu término prevê também a realização de atividades de reforço das aprendizagens, que se destinam a rever os componentes nucleares do programa junto das jovens e auxiliar as mesmas a manterem as competências adquiridas a longo prazo (Lizuka & Barrett, 2011). Estas atividades são opcionais, sendo que as áreas de intervenção devem ser selecionadas de acordo com as necessidades específicas do grupo alvo.

## 2. METODOLOGIA

### Participantes

O Projet'Ar-te destinou-se a todas as jovens acolhidas na Casa do Canto, tendo participado no Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida, entre 2012 a 2015, 48 jovens. Os dados apresentados dizem respeito a 39 adolescentes do sexo feminino, das quais foi possível realizar uma avaliação estandardizada em pré e pós intervenção. A idade média das participantes é de 15,33 (DP=1,797) anos, variando entre 11 e 19 anos, o nível de escolaridade mais frequente é o 3º ciclo. O tempo médio de permanência na Casa no momento pré intervenção varia entre 1 e 60 meses, sendo a média de 11,05 meses (DP=15,863) (Tabela 1).

**Tabela 1. Caracterização das participantes**

	N	M	DP	[min.-max.]
Idade	39	15,33	1,797	11-19
Tempo de permanência na Casa em meses		11,05	15,863	1-60
			Pré	Pós
Escolaridade	1º Ciclo		1	1
	2º Ciclo		10	7
	3º Ciclo		21	17
	CEF		2	3
	Curso profissional		4	5
	Ensino Secundário		-	2
	Formação Profissional		-	2
	Outros		1	2

### Instrumentos

Instrumento de autorresposta que pretende avaliar competências de autonomia em jovens que se encontram com medida de acolhimento (DeValle e Garcia Quintanal, 2006). Divide-se em 5 subescalas: Apoio social, Estudos/Trabalho, Dinheiro, Sobre mim mesmo e Casa, sendo que neste estudo utilizou-se apenas a subescala Estudos/Trabalho, Dinheiro e Casa. Existem duas versões deste instrumento, uma destinada a jovens com mais de 15 anos, composto por 80 itens e outra versão mais curta com 59 itens destinada a jovens dos 11 aos 14 anos. Os itens são cotados de 1 (Nada) a 3 (Muito) pontos de acordo com uma escala de *Likert*.

#### *Escala de Autoestima de Toulouse (Oubrayrie et al., 1994 adaptada por Tap & Vasconcelos, 2004)*

Instrumento de autorresposta constituído por 10 itens, que permite avaliar a autoestima em duas dimensões, a autoconfiança e a autodepreciação e calcular dois *scores* globais, a autoestima global e diferencial. As questões são respondidas numa escala de tipo *Likert* - 5 pontos, variando desde “discordo totalmente” até “concordo totalmente”.

#### *Grelha de Observação*

Foi construída uma grelha de observação que contempla indicadores de comportamento/interação e desempenho. Cada item é avaliado de 1 (Nada/Não revela/Muito insuficiente) a 5 (Totalmente/Revela totalmente/Muito Bom).

#### *Questionário de satisfação*

Construído para avaliar a reação dos participantes à intervenção do *Projet'Ar-te* em termos de grau de satisfação.

#### *Relatório da Ação*

Instrumento construído para avaliar a concretização da ação e seus objetivos, que contempla indicadores do nível de realização da tarefa de transferência da aprendizagem fundamental, pontos fortes, pontos fracos e sugestões.

### **Procedimentos**

O *Projet'Ar-te* destinou-se a todas as jovens acolhidas na Casa do Canto, entre 2012 a 2015, tendo-se realizado neste período de tempo 2 edições do Programa de Competências para a Vida. O programa foi elaborado pela equipa técnica da Casa do Canto e dinamizado por toda a equipa de colaboradores da Casa, de acordo com as suas funções e aptidões, em parceria com entidades ou colaboradores externos de acordo com o planificado. Foi concebida para cada ação uma Matriz de Planificação que integra a definição prévia dos objetivos, aprendizagem fundamental e respetiva tarefas de transferência de aprendizagem, com base no Modelo Interativo de Planeamento de Programas de Caffarella (2002), recursos materiais e humanos, duração e metodologias utilizadas. Normalmente, cada ação apresenta um carácter lúdico e recorre a estratégias de discussão em grupo, tendo em conta as necessidades sociais e características motivacionais das jovens acolhidas, recorrendo para o efeito a estratégias como a arte, desporto e novas tecnologias.

O processo de avaliação realizou-se através de diferentes metodologias de recolha de dados, quantitativas e qualitativas, e com diversas fontes de informação, a fim de realizar o estudo de eficácia do programa e de avaliar o nível de concretização das aprendizagens nas participantes e do impacto na organização.

Foi realizada uma avaliação estandardizada pré e pós intervenção com instrumentos de avaliação psicológica e de competências, de auto e hétero relato, que foram aplicados durante o primeiro mês de acolhimento da jovem, antes e após a implementação do programa e no momento de saída da Casa. Os questionários foram aplicados pela psicóloga do projeto, sendo garantido o animato e a confidencialidades dos dados de cada participante. Os instrumentos foram preenchidos pelos jovens individualmente ou em pequeno grupo, numa sala na companhia da psicóloga. Os instrumentos de hétero relato foram preenchidos respetivamente pelo técnico e educadores de referência de cada jovem, nos mesmos momentos de avaliação.

Realizou-se também uma avaliação específica de cada ação em termos de reação das participantes; das aprendizagens das participantes; a avaliação do comportamento das participantes; e dos resultados da formação (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005) através do preenchimento de Grelhas de Observação, Questionários de Satisfação e Relatório da Ação, a fim de realizar uma efetiva avaliação do grau de aprendizagem alcançado pelas jovens em cada ação do *Projet'Ar-te*.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do programa SPSS.

### **3. RESULTADOS**

A fim de dar a conhecer a mudança ocorrida entre as medições em pré e pós intervenção do programa de Competências para a Vida, neste ponto apresentam-se os resultados quantitativos em termos de competências de autonomia e autoestima considerados importantes para avaliar a eficácia da intervenção. Devido à reduzida dimensão da amostra, no tratamento de dados foram utilizados testes estatísticos não paramétricos de medidas repetidas.

### 3.1. Avaliação estandarizada

Na escala Umbrella foram consideradas três subescalas: Estudos/Trabalho; Dinheiro; e a Casa. Esta medida tem duas versões, para crianças dos 11 aos 14 anos e outra para jovens com mais de 15 anos. Depois de cotada cada versão e obtidos os totais foram compilados numa variável que incluía as pontuações das crianças e dos jovens.

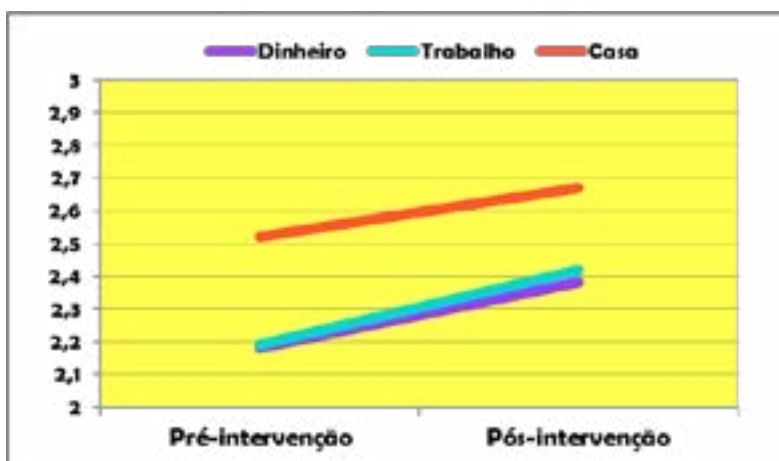
Na pré-intervenção as medidas apresentam assimetrias padronizadas inferiores a 2, porém no pós-intervenção a assimetria na distribuição das variáveis é relevante. Para testar as diferenças entre o pré e o pós-intervenção foi calculado o teste não paramétrico de medidas repetidas de Wilcoxon (Tabela 2).

**Tabela 2. Médias, desvios-padrão, assimetria padronizada, média de postos e teste de diferenças de Wilcoxon (n=39)**

	M	DP	Assimetria padronizada	Média de postos (mean rank)	Wilcoxon signed ranks test	p
T0_Umbrella_dinheiro_t	2.18	0.43	-1.21	16.56	-3.057	.002
T1_Umbrella_dinheiro_t	2.38	0.49	-.245	19.79		
T0_Umbrella_estudos_trabalho_t	2.19	0.36	1.11	21.92	-3.726	<.001
T1_Umbrella_estudos_trabalho_t	2.42	0.41	-2.40	9.60		
T0_Umbrella_casa_t	2.52	0.31	-0.87	15.75	-3.615	<.001
T1_Umbrella_casa_t	2.67	0.36	-3.08	18.47		

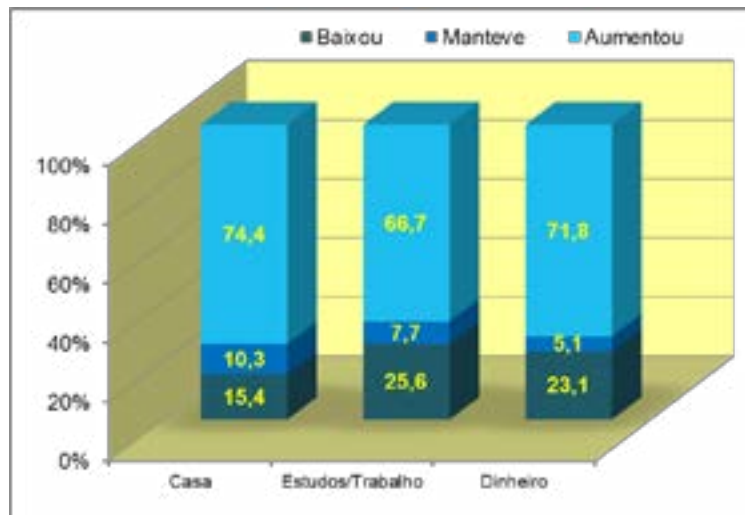
T0 – pré-intervenção; T1 – pós-intervenção.

Nas subescalas do Umbrella dinheiro ( $F=-3.057$ ;  $p=.002$ ), estudos/trabalho ( $F=-3.726$ ;  $p<.001$ ) e Casa ( $F=-3.615$ ;  $p<.001$ ) houve um incremento estatisticamente significativo das pontuações médias dos sujeitos do pré para o pós-intervenção (Gráfico 1).



**Gráfico 1. Valores médios no pré e pós intervenção nas subescalas do Umbrella (n=39)**

Se considerarmos as diferenças pós-pré, observadas no Gráfico 2, verificamos a ocorrência de jovens que aumentaram as suas pontuações, que mantiveram e que desceram. A proporção de jovens que aumentou a sua pontuação foi de 74.4% na subescala casa, 66.7% na subescala trabalho e 71.8% na subescala dinheiro, nos três casos a diferença foi estatisticamente significativa.

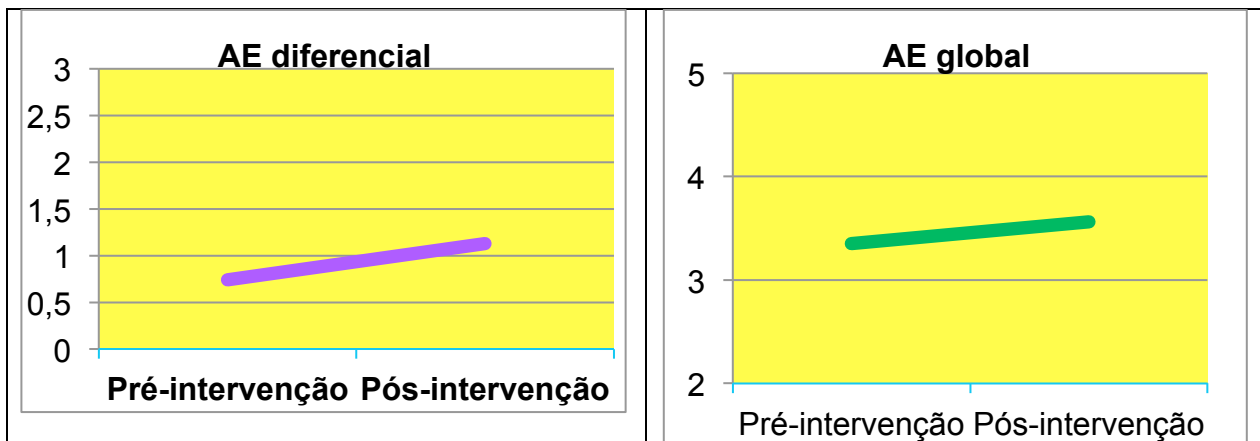


**Gráfico 2. Proporção de jovens que aumentaram, mantiveram e baixaram as suas pontuações nas subescalas do Umbrella (n=39)**

A autoestima diferencial resulta da diferença entre a autoconfiança e a autodepreciação. Se positiva a autoconfiança é superior à autodepreciação. De acordo com a Tabela 3 e Gráfico 3, tanto a autoestima diferencial como a global subiram significativamente do pré-intervenção para o pós-intervenção.

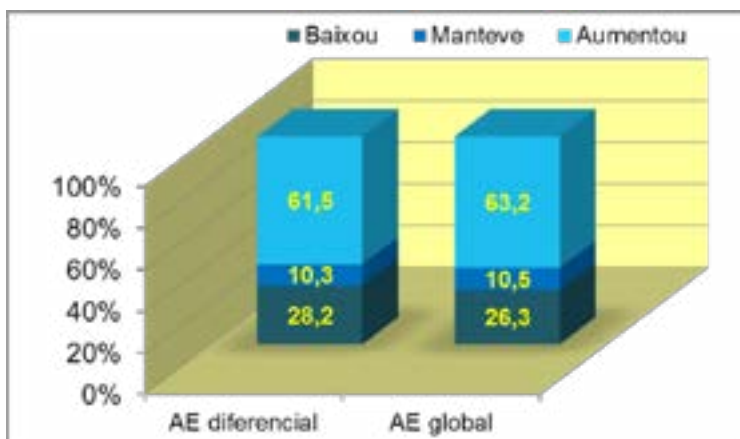
**Tabela 3. Médias, desvios-padrão, assimetria padronizada, média de postos e teste de diferenças de Wilcoxon (n=39)**

	M	DP	Assimetria padronizada	Média de postos (mean rank)	Wilcoxon signed ranks test	p
T0_Autoestima diferencial	0.74	0.92	3.26	15.68	-2.341	.019
T1_Autoestima diferencial	1.13	1.02	1.33	19.06		
T0_Autoestima global	3.35	0.45	3.60	15.20	-2.496	.013
T1_Autoestima global	3.56	0.51	1.33	18.46		



**Gráfico 3. Valores médios no pré e pós teste para autoestima diferencial autoestima global (n=39)**

No que diz respeito a diferenças intraindividuais, os resultados apresentados no Gráfico 4 manifestam que 61.5% das jovens melhorou a autoestima em termos globais e 63.2% revela melhorias em termos de autoestima diferencial. Em ambos os casos a diferença foi estatisticamente significativa.

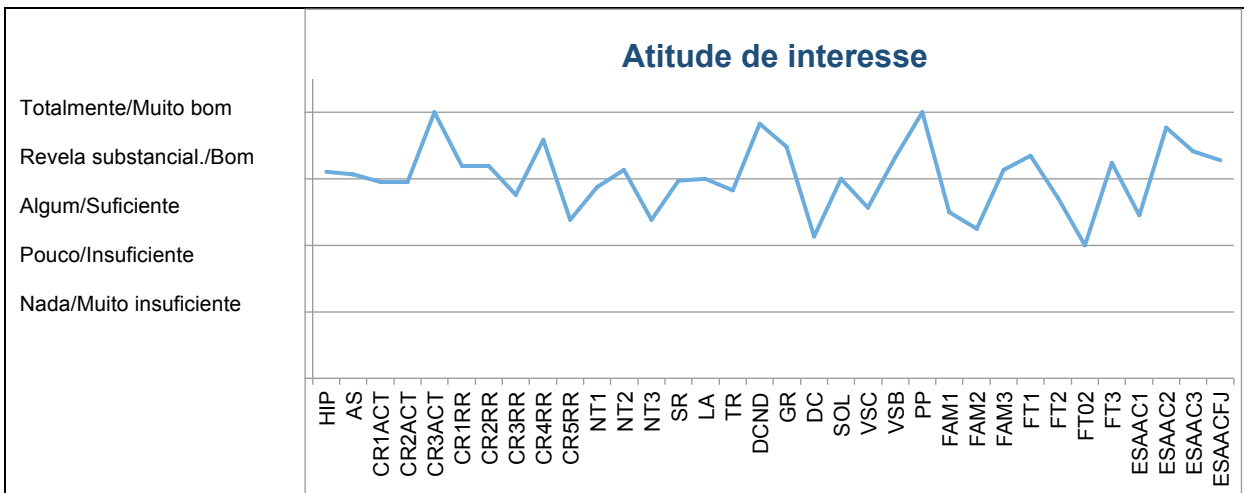


**Gráfico 4. Proporção de jovens que aumentaram, mantiveram e baixaram as suas pontuações nas subescalas de Autoestima global e diferencial (n=39)**

### 3.2. Avaliação do processo

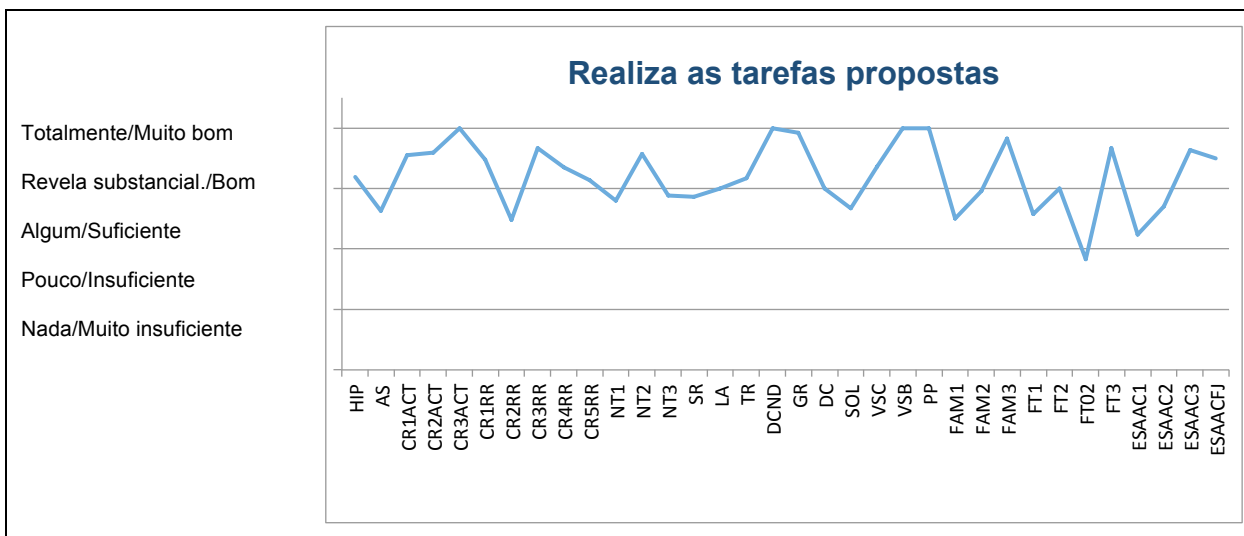
Os Gráficos 5, 6 e 7 dizem respeito aos indicadores de comportamento e desempenho que constam da Grelha de Observação e que foram avaliados pelos dinamizadores de cada ação do Programa de Competências Pessoais e Sociais e das ações de divulgação da Estrutura de Apoio e Acompanhamento (ESAAC).

Na avaliação da qualidade da intervenção formativa é possível verificar, de acordo com os valores apresentados no Gráfico 5 que de um modo geral as jovens apresentam uma atitude de interesse que se situa entre Algum/suficiente e Totalmente/Muito Bom relativamente à totalidade das ações realizadas.



**Gráfico 5. Média do indicador de Atitude de interesse nas ações do DCPS e da ESAAC com as jovens acolhidas**

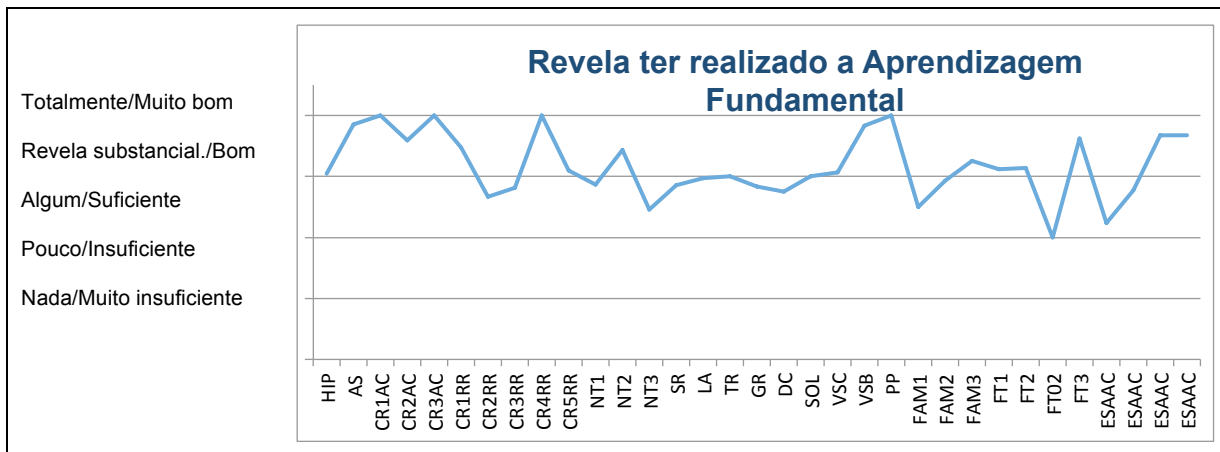
No Gráfico 6 é possível observar que as participantes apresentaram um nível na realização das tarefas propostas acima do Algum/Suficiente e Totalmente/Muito Bom no decorrer de cada ação, registrando-se apenas uma ação em que o indicador de realização se mostrou ligeiramente abaixo do Algum/suficiente.



**Gráfico 6. Média do indicador de realização das tarefas nas ações do DCPS e da ESAAC com as jovens acolhidas**

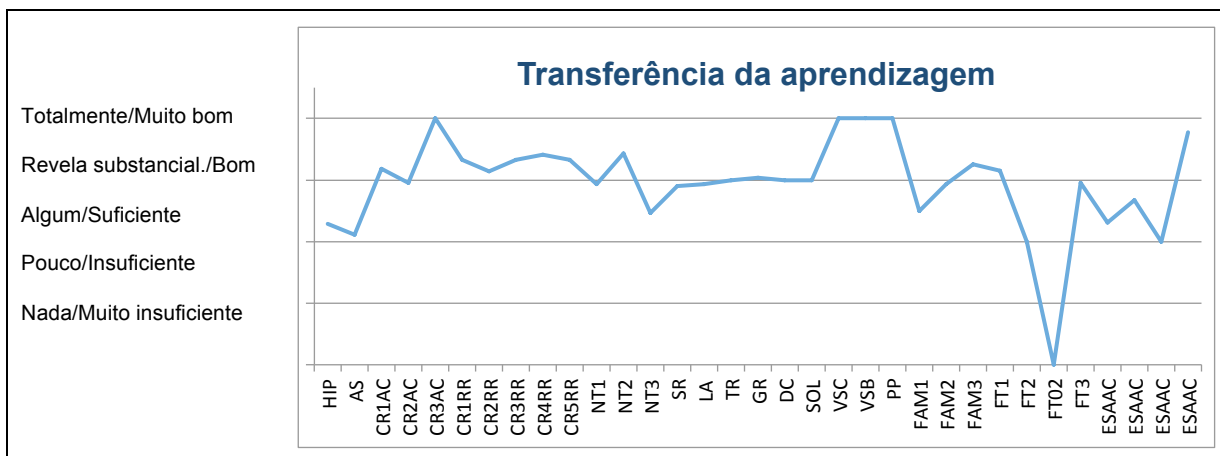
No que diz respeito ao nível de realização da aprendizagem fundamental, os resultados apresentados no Gráfico 7 permitem-nos observar que as jovens se situam entre o Algum/Suficiente e Totalmente/Muito Bom, revelando-se positiva a integração de aprendizagens das diversas áreas para a crescente aquisição de competências pessoais e sociais.





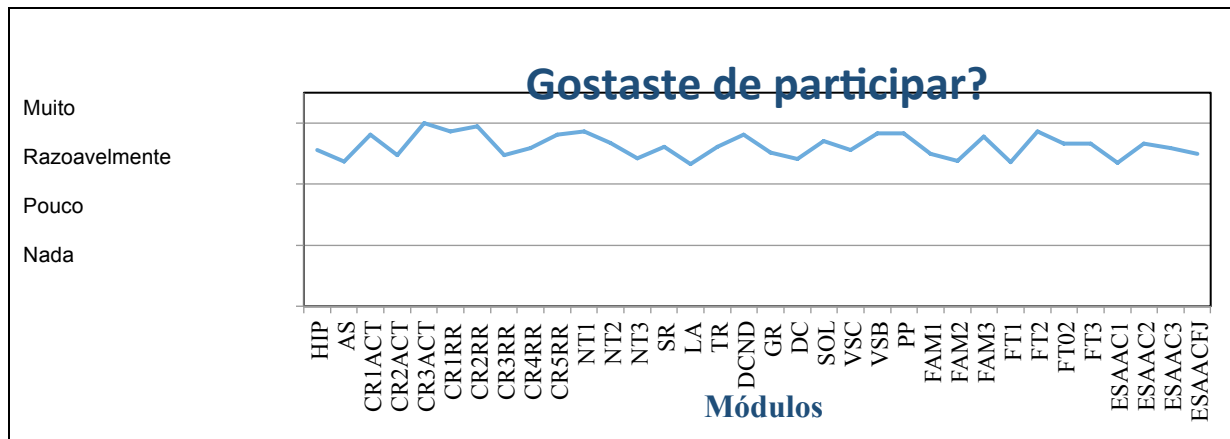
**Gráfico 7. Média do indicador de concretização da aprendizagem fundamental das ações do DCPS e da ESAAC com as jovens acolhidas**

No que diz respeito à transferência das aprendizagens adquiridas nas ações para o quotidiano (Gráfico 8) os dados registados pelos dinamizadores nos relatórios de ação indicam que em média as participantes transferiram as aprendizagens de modo Alguns/Suficiente a Totalmente/Muito Bom, sendo que a ação FT02 não foi transferida, pelas dificuldades visíveis nos gráficos anteriores, onde apresenta resultados menos significativos.



**Gráfico 8. Média do indicador de realização da tarefa de transferência da aprendizagem nas ações do DCPS e da ESAAC com as jovens acolhidas**

Relativamente ao Questionário de Satisfação, na pergunta “Gostaste de participar na ação?”, o Gráfico 9 regista que em média todas as jovens revelam gostar razoavelmente a muito nas ações do Programa de Competências Pessoais e Sociais e nas ações de divulgação da ESAAC.



**Gráfico 9. Média do indicador de satisfação para cada ação do DCPS e para as ações de divulgação da ESAAC**

#### 4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos demonstraram melhorias na aquisição de competências pessoais e sociais das jovens, demonstrando as vantagens da aplicação de programas direcionados às suas necessidades, e a importância que o contexto de acolhimento pode ter na progressiva aquisição de competências fundamentais à vivência de uma plena autonomia.

De um modo geral, no que diz respeito aos resultados de pré e pós intervenção do Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida, verificou-se que a mudança intraindividual segue, maioritariamente, o sentido pretendido no aumento de competências de autonomia e da autoestima contribuindo beneficentemente para os diferentes contextos de vida (escolar/laboral, familiar, saúde e comunitário).

Relativamente ao desenvolvimento de competências de autonomia avaliadas através dos resultados obtidos nas subescalas do Umbrella, referentes a Dinheiro, Estudos/Trabalho e Casa, estes apontam para um aumento das pontuações entre a primeira avaliação de pré-intervenção e a segunda avaliação de pós-intervenção, sugerindo um aumento significativo no nível de autonomia. Esta auto-percepção de maior capacitação poderá estar associada ao aumento significativo da autoestima das jovens ( $F=-2,496; p=0,013$ ) (Neves, 2011).

Em termos de indicadores de desempenho as jovens revelam um nível satisfatório de aquisição da aprendizagem e transferência das mesmas, revelando que as ações foram úteis e alargadas a outros domínios de vida, contribuindo para a perceção da evolução de si mesmas.

Ao nível da satisfação com as ações do programa, as jovens revelam-se bastante interessadas e satisfeitas com as sessões o que facilita a continuidade da aplicação do programa e o investimento em atividades que reforcem as aprendizagens efectuadas nas jovens que necessitem do prolongamento do acolhimento para além dos seis meses.

A aplicação dos programas inerentes ao Projeto'Ar-te visam integrar os cuidados adequados às jovens acolhidas e proporcionar condições que promovam os seus direitos, reconhecendo-as enquanto sujeitos participativos, intervindo no seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal, social e cívico (Guerra, Palaio & Velho, 2014).

O processo de acolhimento na Casa do Canto ao integrar o Programa de Desenvolvimento de Competências procurou assegurar a concretização da Norma 14, do documento de referência internacional «Quality4Children-Normas de Acolhimento de Crianças Fora da sua Família Biológica na Europa» (FICE, IFCO & Aldeias Infantis SOS, 2007) que defende que “A criança e/ou jovem recebe apoio para modelar o seu futuro e tornar-se num membro independente, autossuficiente e ativo da sociedade. Terá acesso à educação e beneficiará da oportunidade de adquirir competências para a vida e de adotar valores. A criança e/ou jovem recebe apoio para desenvolver a sua autoestima. Isto permite-lhe sentir-se forte e segura e enfrentar as dificuldades”.

## REFERÊNCIAS

- Caffarella, R. (2002). *Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Carvalho, M., & Cruz, H. (2015). Promoção da Autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição. In M. Carvalho, H. Cruz e A. Salgueiro (Coords.), *Autonomia: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição* (pp. 4-15). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DelValle, J. F. & Garcia Quintanal, J. L. (2006). *Umbrella, habilidades para la vida*. Oviedo: ASACI.
- Diário da República, 1.ª série-A – n.º204. Lei n.º 147/99, de 1 de setembro.
- FICE, IFCO & Aldeias Infantis SOS (2007). *Quality4Children: Normas para o Acolhimento de Crianças Fora da Sua Família Biológica na Europa*. Werner Hilweg, Innsbruck, Áustria, disponível em <http://quality4children.info/navigation/show.php3?id=2&language=en>
- Guerra, P., Palaio, C., & Velho, C. (2014). A convenção sobre os direitos da criança na institucionalização desta. In M. J. L. Carvalho & A. Salgueiro (Coords.), *Direitos da Criança: Experiências de quatro instituições de acolhimento de jovens*. Coleção Práticas e Reflexões sobre Acolhimento de Jovens em Instituição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 54-73.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2005). *Evaluating training programs: The four levels* (3<sup>rd</sup> ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lizuka, C. A. & Barrett P.M. (2011). Programa Friends para tratamento e prevenção de transtornos de ansiedade em crianças e adolescentes. In C. Petersen e R. Wainer (Eds.), *Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes: ciência e arte* (pp. 264-285), Porto Alegre: Artmed.).
- Oubrayrie, N., De Leonardis, M. & Safont, C. (1994). Un Outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: L'ETES. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* (4<sup>ème</sup> trimestre), 44 (4), 309 – 317.
- Neves, M. (2011). *Autonomia e Satisfação com a Vida em Jovens Institucionalizados: Lares de Infância e Juventude vs Apartamentos de Autonomização*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Ramo de Especialização: Psicoterapia e Psicologia Clínica, Instituto Superior Miguel Torga.
- Pinheiro, M.R.; Velho, C.; Palaio, C.; Santos, L.; Fadigas, P.; Santos, S.; Guerra, C.; Oliveira, J. & Guerra, P. (2015). Estrutura de Apoio e Acompanhamento da Casa do Canto: Processos e práticas de promoção da autonomia após o acolhimento. In M. J. Leote; H. Cruz & A. Salgueiro (Orgs.), *Transições: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*, Coleção Práticas e Reflexões sobre Acolhimento de Jovens em Instituição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 14-55.
- Projet'Ar-te: Desafios para a Mudança no Sistema de Acolhimento (2015). Relatório Final de Execução Técnica, não publicado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rijo, D. & Sousa, M. N. (2004). Gerar percursos sociais (GPS), um programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento desviante – bases conceptuais, estrutura e conteúdos. *Infância e Juventude*, nº 2- Abril-Junho, Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Rijo, D., Sousa, M.N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., Silva, M. J., Ricardo, N., & Massa, S. (2007). *Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. Ponta Delgada: Equal.

# A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA INTERVENÇÃO FORMATIVA DO PROGRAMA GERAR PERCURSOS SOCIAIS À LUZ DO MODELO MULTINÍVEL DE AVALIAÇÃO DE KIRKPATRICK

Laura Santos<sup>1</sup>, Maria do Rosário Pinheiro<sup>2</sup>, Sónia Santos<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crescenser.org](mailto:casadocanto@crescenser.org)*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [mrpinheiro@fpce.uc.pt](mailto:mrpinheiro@fpce.uc.pt)*

<sup>3</sup>*Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crescenser.org](mailto:casadocanto@crescenser.org)*

## Resumo

O Projet'Ar-te, programa de intervenção psicossocial e socioeducativa, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (Programa Crianças e Jovens em Risco, Jovens em Acolhimento Institucional, 2012-2015), foi aplicado na Casa do Canto APDMF-CrescerSer, destinado a jovens em perigo. Tem como finalidade promover a autonomia das jovens, durante e após o acolhimento residencial, através da aplicação do Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida. Esta intervenção foca-se inicialmente na promoção da regulação emocional, com a aplicação do Gerar Percursos Sociais/GPS, programa de grupo estruturado que pretende aumentar a estabilidade emocional e promover a inserção social. Participaram neste programa 15 jovens, com uma média de 15 anos de idade (DP=1). A estratégia avaliativa da qualidade da intervenção formativa operacionalizou-se através de grelhas de observação de comportamento e desempenho preenchidas no final de cada sessão, uma ficha de avaliação da aprendizagem e mudança comportamental e um questionário de satisfação preenchido no final de cada um dos 5 módulos do programa. A leitura dos resultados, no âmbito do Modelo Multinível de Avaliação (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005), revela ao nível da reação, um nível de satisfação elevado. Ao nível das aprendizagens e dos comportamentos de transferência de aprendizagem, verificou-se um aumento dos indicadores com o desenrolar da intervenção e um ligeiro e progressivo aumento das médias do indicador de flexibilidade cognitiva (objetivo da intervenção). Os resultados permitem concluir que a intervenção contribuiu para que as jovens adquirissem novas aprendizagens no domínio da regulação emocional e que as aplicassem noutros contextos de vida, adotando uma perspetiva mais flexível.

Palavras-chave: Modelo Multinível de Avaliação de Kirkpatrick, Gerar Percursos Sociais, Acolhimento residencial, Regulação emocional, Jovens em perigo.

## Abstract

Projet'Ar-te, a socio-educational and psychosocial intervention program, supported by Calouste Gulbenkian Foundation (2012-2015), was applied at Casa do Canto APDMF-CrescerSer for at-risk youth. Its aim is to promote and monitor the process of girls' autonomy, during and after the residential care, through the implementation of the Life Skills Program. This intervention initially focuses on emotional regulation promotion, with the implementation of the Growing Pro-social Program/GPS, a structured group program, which intends to increase emotional stability and promote social inclusion. This program had the participation of 15 girls, with an average age of 15 years old (SD=1). The assessment strategy of the quality of training intervention has been operationalized through the fill of performance and behavioral observation grids at the end of each session, behavioral change and learning evaluation form and satisfaction questionnaire filled at the end of each of the 5 modules of the program. By reading the results, within the Four Levels of Evaluation (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005), it is revealed on a reaction level, a high satisfaction level. In terms of learning and behaviors transference learning, there was an increase of the indicators along the intervention and a slight and gradual increase of the mean cognitive flexibility indicator (intervention goal). The results concluded that the intervention has contributed to the young people to acquire new knowledge in the field of emotional regulation and to apply them in other life contexts, adopting a more flexible perspective.

Keywords: Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model, Growing Pro-social, Residential Care, Emotional Regulation, At risk youth.

## 1 INTRODUÇÃO

Em Portugal, de acordo com o último relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento (ISS, 2016), em 2015 estavam em situação de acolhimento residencial 8.600 crianças e jovens, por se encontrarem expostos a situações de perigo suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (art.º 3 da Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro). Este relatório aponta ainda que 48% dos casos as crianças e jovens acolhidas apresentam características como, problemas de comportamento, toxicod dependência, problemas de saúde mental, debilidade mental, deficiência mental, deficiência física, doença física e consumo esporádico de estupefacientes. Sabendo-se que os problemas emocionais e comportamentais dos jovens (Magalhães & Calheiro, 2014) condicionam potencialmente o seu desenvolvimento e as trajetórias futuras (Martins, 2005; Moslehuddin & Mendes, 2006), a Casa do Canto tem estado ativamente atenta ao impacto prejudicial desses problemas no desenvolvimento das jovens, no seu desempenho escolar, bem-estar, relação com a família e inserção social.

O Projet'Ar-te constitui uma intervenção grupal estruturada de natureza psicossocial e socioeducativa destinada a jovens, que a par da intervenção individualizada realizada pelos adultos de referência nos vários contextos de vida das jovens em acolhimento residencial, integra o modelo educativo da Casa do Canto (APDMF-CrescerSer). O Projet'Ar-te foi desenvolvido na Casa do Canto, casa de acolhimento de jovens em situação de perigo com idades compreendidas entre os 12-18/21 anos, com apoio e financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian (2012-2015) e tem como finalidade a promoção da autonomia das jovens, durante e após o acolhimento residencial. Este projeto apresenta dois eixos de atuação (I) O Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida e (II) A Estrutura de Apoio e Acompanhamento (ESAAC), organizados segundo um modelo multinível, com duração prevista de 6 meses, articulando o Programa de Promoção da Regulação Emocional (Eixo 1, Nível I), o Programa de Competências Pessoais e Sociais (Eixo 1, Nível II) e a Estrutura de Apoio e Acompanhamento Pós Acolhimento-ESAAC (Eixo 2, Nível III). O impacto pretendido deste projeto situa-se na garantia da autonomia das jovens, independentemente do seu projeto de vida, assegurando uma saída segura da instituição e uma melhor inserção e funcionalidade na família e/ou comunidade (Pinheiro et al., 2015).

A ênfase interventiva do Projet'Ar-te no Nível I é colocada na promoção da regulação emocional, a fim de promover a aprendizagem de estratégias de autorregulação adaptativas, a aceitação e a integração do seu acolhimento e da sua história de vida. Este programa concretiza-se na possibilidade das jovens realizarem o Programa Gerar Percursos Sociais (GPS; Rijo, Sousa, Lopes, Pereira, Vasconcelos, Mendonça, Silva, Ricardo & Massa, 2007) (Quadro 1) ou o Grupo Artístico-G.ART (música e teatro), sendo este último uma estratégia inclusiva adequada a jovens com dificuldades cognitivas.

O GPS é um programa multimodal de grupo, destinado à prevenção de comportamentos desviantes, podendo ser aplicado em diversos contextos, e/ou à reabilitação, no aumento da estabilidade emocional, comportamental e inserção social (Rijo & Sousa, 2004). De acordo com o referencial teórico cognitivo-interpessoal baseado no Modelo Cognitivo de Beck (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979; Beck, Emery & Greenberg, 1985; Beck, Freeman & Ass., 1990), Terapia Focada nos Esquemas de Young (Young, 1990; Young & Lindemman, 1992; Young, Beck & Weinberger, 1993; Young, Klosko & Weishaar, 2003) e no Modelo Cognitivo-interpessoal de Safran (Safran & Segal, 1990), o GPS direciona a sua intervenção para a mudança de padrões de interação social, competências cognitivas e sociais e atitudes associadas à origem e manutenção dos comportamentos disruptivos. Estes modelos permitem conceptualizar o comportamento como consequência da existência de uma interação entre diferentes fatores (pessoais, familiares, sociais) que, ao se encontram presentes desde muito cedo na vida do indivíduo, influenciaram, de alguma forma, a sua trajetória desenvolvimental. Ao considerar o papel ativo do indivíduo no processamento das suas vivências, as variáveis de natureza cognitiva assumem um papel nuclear na mediação entre os acontecimentos e o desenvolvimento de um estilo de comportamento (Rijo & Sousa, 2004). Assim, a finalidade do GPS é reduzir a proeminência dos Esquemas Precoces Mal adaptativos (EPM) (Young, 1990; Young, Beck & Weinberger, 1993; Young & Klosko, 1994; Young & Lindemann, 1992; Young et al., 2003) no processamento da informação ou crenças disfuncionais sobre si e sobre os outros, o que de acordo com o modelo de base conduzirá a um padrão comportamental, emocional e motivacional mais ajustado. O programa foi desenhado com uma metodologia experiencial e dinâmica a fim de minimizar a resistência, muitas vezes manifesta pelos participantes a tarefas mais didáticas, e promover a mudança consequente da ativação emocional e reflexão sobre os padrões dessa

resposta, aumentando assim o autoconhecimento e conseqüente alteração no funcionamento comportamental e interpessoal (Brazão, Da Motta & Rijo, 2013).

Este programa tem sido implementado junto de adolescentes com medida tutelar educativa de internamento em Portugal, sendo que os resultados apontam para a existência de mudanças clínicas significativas em variáveis como a raiva, agressão e hostilidade e uma redução de distorções cognitivas e EPM (Brazão, 2011; Firme, 2009).

O modelo postula que os EPM são desenvolvidos quando se verifica a carência de necessidades básicas na infância, como, a vinculação segura, que abrange segurança, estabilidade e aceitação; autonomia, competência e sentido de identidade; liberdade para expressão necessidades e emoções; espontaneidade; e limites realistas e autocontrolo (Young, 2003; Young, Klosko & Weishaar, 2003). Tendo em consideração as características familiares (ex. famílias numerosas, baixo nível socioeconómico, precariedade, psicopatologia parental, estilos parentais punitivos) dos jovens em acolhimento residencial, tendo sido maioritariamente expostos a maus-tratos e/ou negligência, denota-se que algumas destas necessidades dificilmente foram atendidas. O facto do foco da intervenção se dirigir à flexibilização de EPM que se centram em temáticas como o abandono, privação emocional e abuso, coerentes com as experiências de vida da população acolhida, foi fator importante para o Projet'Ar-te ter selecionado este programa, sendo implementado para intervir no âmbito da promoção de estratégias adaptativas de regulação emocional.

### Quadro 1. Programa GPS-Gerar Percursos Sociais

<b>Apresentação:</b> Programa estruturado em 5 módulos, aplicado em grupo, de prevenção e de reabilitação psicossocial para jovens em risco ou com comportamentos desviantes.	
<b>Conteúdos-chave:</b> Comunicação, relacionamento interpessoal, distorções cognitivas, significado das emoções e esquemas precoces mal adaptativos (Indesejabilidade Social/Alienação; Privação Emocional; Abandono; Desconfiança/Abuso; Grandiosidade; Fracasso; Defeito; Autocontrolo/Autodisciplina insuficientes).	
<b>Metodologia:</b> Ativa e interrogativa com dinâmicas lúdicas e experienciais como jogos de papéis, construção de histórias, exercícios de imaginação, estratégias vivenciais e visionamentos de vídeos. Após cada dinâmica abre-se um espaço para debate em grupo que permite a reflexão e consciencialização, de modo a potenciar a mudança cognitiva, comportamental e interpessoal, generalizando a temática abordada a situações de vida.	
<b>Participantes:</b> 22 jovens (3 edições, 2012-2015) Critérios de inclusão: idade, problemas manifestos de comportamento ou emocionais, fatores de risco para o desenvolvimento de problemas comportamentais ou emocionais, tempo previsto de acolhimento e inexistência de défice cognitivo.	
<b>Nº sessões:</b> 25 sessões <b>Frequência:</b> Semanal <b>Duração:</b> 1 hora por sessão	<b>Dinamizadores:</b> Psicólogo da Casa do Canto e outro elemento da equipa técnica
<b>Implementação no Projet'Ar-te</b> Nível I: Sessão 1 a 12 Nível II: Sessão 13 a 25; Sessão final Nível III: Sessão de <i>follow up</i>	

## 1.1 Participantes

Participaram na avaliação do GPS 15 jovens do sexo feminino com uma média de idades de 15 anos (DP=1). O tempo médio de permanência na Casa no momento pré programa é de aproximadamente 4 meses (DP=5,998) e o nível de escolaridade mais frequente é o 3º ciclo (Tabela 1).

**Tabela 1. Caracterização dos participantes**

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>[min.-max.]</b>
Idade	15	15	1	14-17

Tempo de permanência na Casa em meses		4,13	5,998	1-20
			<b>T0</b>	<b>T1</b>
Escolaridade	2º Ciclo		6	2
	3º Ciclo		8	5
	CEF		1	4
	Curso profissional (nível III)		-	1
	Ensino Secundário		-	1
	Formação Profissional		-	2

## 1.2 Instrumentos

*Questionário de Esquemas para Adolescentes – QEA* (J. Young, Ph.D., 2005; adaptado por L. Santos, D. Rijo, & J. Pinto Gouveia, 2009)

Instrumento de autorresposta constituído por 54 itens, destinado a avaliar os 18 esquemas precoces mal adaptativos (EPM) propostos teoricamente por Young (2003), no âmbito da Terapia Focada nos Esquemas, em adolescentes dos 12 aos 18 anos. Para cada EPM é apresentado, de forma aleatória, um conjunto de afirmações, que devem ser respondidas segundo uma escala de *Likert* que varia entre 1 (Não tem nada a ver com o que acontece ou aconteceu comigo) a 6 (É exatamente o que acontece ou aconteceu comigo). A média da pontuação de cada grupo de itens constitui a medida da saliência de um EPM em particular.

### *Ficha de avaliação*

Instrumento disponibilizado no programa GPS como medida de impacto das sessões no comportamento e atitudes das participantes através da resposta a duas questões “No teu dia-a-dia, desde a última sessão, lembraste-te do que foi falado na sessão anterior?” e “Na prática, mudaste alguma coisa no teu comportamento devido ao que foi feito na sessão anterior”. Cada questão é respondida pelas participantes numa escala de 1 (nada/nunca) a 6 (tudo/sempre), tendo sido utilizadas para interpretar o nível de aprendizagem e de transferência dessa aprendizagem no dia-a-dia, para os diversos contextos de vida das jovens.

### *Grelha de Observação*

Foi construída uma grelha de observação que contempla indicadores de comportamento/interação e desempenho, incluindo itens específicos do GPS (controlo da agressividade; revela capacidade de relacionar com situações reais; revela flexibilidade/abertura cognitiva), bem como os objetivos específicos da sessão designados no programa que traduzem aprendizagens específicas consoante a sessão. Cada item é avaliado de 1 (Nada/Não revela/Muito insuficiente) a 5 (Totalmente/Revela totalmente/Muito Bom).

### *Questionário de satisfação*

Construído para avaliar a reação dos participantes à intervenção do Projet'Ar-te em termos de grau de satisfação geral com a sessão, numa escala de 5 pontos que varia entre muito insatisfeito e muito satisfeito.

### 1.3 Procedimentos

A constituição do grupo de intervenção teve em consideração os seguintes critérios de inclusão: idade, problemas manifestos de comportamento ou emocionais, fatores de risco para o desenvolvimento de problemas comportamentais ou emocionais, tempo previsto de acolhimento e a inexistência de défice cognitivo. As sessões foram realizadas com uma frequência semanal, com duração de 1 hora, numa sala de estudo da Casa do Canto, sendo dinamizadas por dois técnicos da Casa do Canto, um deles psicólogo com formação em modelos cognitivos, experiência na aplicação do programa e treino no uso da relação enquanto fator terapêutico.

O processo avaliativo da qualidade da intervenção formativa realizou-se no âmbito do Modelo Multinível de Avaliação de Kirkpatrick (2005), recorrendo a metodologias quantitativas e qualitativas para a recolha de dados, e a diversas fontes de informação, a fim de realizar de avaliar a reação das participantes, das aprendizagens, da mudança de comportamentos e dos resultados da formação.

Para a avaliação dos resultados realizou-se uma avaliação estandardizada com recurso ao QEA, aplicado antes e após a implementação do programa e no momento de saída da jovem da casa de acolhimento. O questionário foi aplicado pela psicóloga do projeto, sendo garantido o animato e a confidencialidades dos dados de cada participante.

Para a avaliação do processo, em cada sessão, as participantes preencheram uma ficha que avaliava as aprendizagens e a mudança comportamental e os dinamizadores preencheram uma grelha de observação, no final de cada sessão. Na sessão final de cada módulo foi igualmente preenchido pelas participantes um questionário de satisfação.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do SPSS.

## 2 RESULTADOS

Os resultados que nos permitem avaliar a qualidade da intervenção vão ser apresentados de acordo com o Modelo Multinível de Avaliação de Kirkpatrick (2005).

### 2.1 Avaliação da Reação das participantes | Nível 1

O nível 1 pretende avaliar como os participantes reagem à formação/intervenção. Este nível foi avaliado através do indicador de satisfação.

O resultado deste indicador para cada módulo do GPS deixa-nos perceber que, de uma forma geral, as participantes ficaram satisfeitas (Gráfico 1). Salienta-se que o módulo V, correspondente às crenças, é o mais popular entre as participantes.

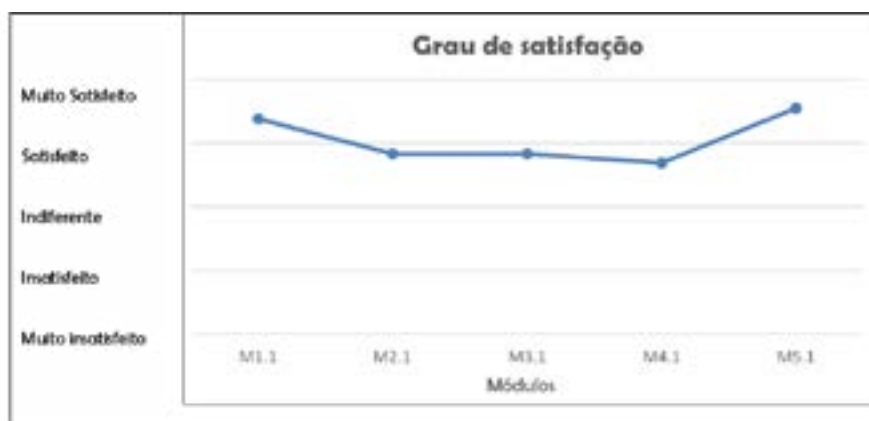


Gráfico 1. Média do indicador satisfação para os 5 módulos do GPS



## 2.2 Avaliação da aprendizagem| Nível 2

No Nível II pretende-se avaliar se os participantes adquiriram as aprendizagens, sendo medido através do indicador de concretização da aprendizagem fundamental de cada sessão e o indicador de aprendizagem ativa, referente à capacidade de relacionar os conteúdos aprendidos com situações de vida real.

Tal como esperado, estes indicadores aumentaram com o desenrolar da intervenção. As médias do indicador de aprendizagem fundamental revelaram-se positivas, variando entre suficiente a bom (Gráfico 2). Relativamente às médias do indicador de aprendizagem ativa, enquanto fator que potencia a generalização dos dados a outros contextos, verificou-se um aumento nas sessões do nível II (Gráfico 3).



Gráfico

2.

Média do nível de concretização da aprendizagem fundamental das participantes nas 26 sessões do GPS

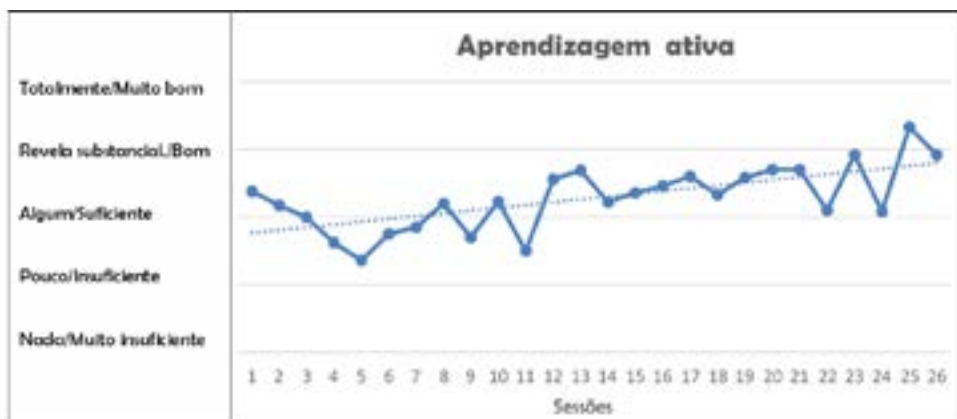


Gráfico 3. Média do nível de aprendizagem ativa das participantes nas 26 sessões do GPS

## 2.3 Avaliação da mudança de comportamento| Nível 3

No nível 3, pretende-se avaliar em que medida as participantes aplicam as aprendizagens efetuadas através da intervenção do GPS no seu dia-a-dia. Este nível foi avaliado através de indicador de concretização da tarefa de transferência da aprendizagem (Aplicação prática entre sessões), mudança de comportamento na perspetiva das participantes e mudança cognitiva, avaliada através do indicador de flexibilidade cognitiva e ativação de EPM avaliados através do QEA.



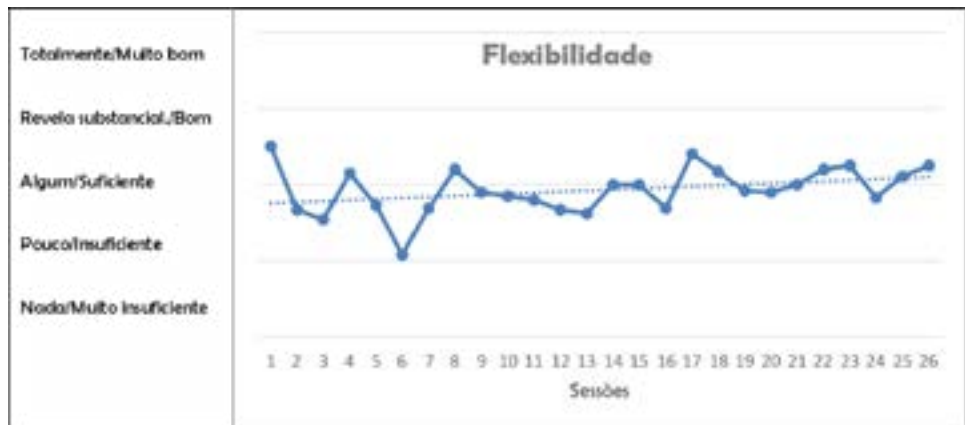
**Gráfico 4. Média do nível de concretização da tarefa de transferência da aprendizagem fundamental das participantes nas 26 sessões do GPS**



**Gráfico 5. Média do indicador de mudança comportamental para as 26 sessões do GPS**

O Gráfico 4 indica que se verifica um aumento do nível médio de concretização das Tarefas de Transferência das Aprendizagens do Nível I para o Nível II de intervenção, sendo que durante o Nível I algumas sessões revelaram um nível insuficiente em termos de concretização da aplicação prática entre sessões.

O Gráfico 5 reflete os resultados de um indicador de mudança comportamental, registado através de uma ficha de avaliação preenchida pelas participantes em cada sessão. Na maioria das sessões as jovens reconhecem que na prática mudaram alguma coisa, destacando-se as sessões 13 (tristeza) e 15 (raiva), tendo sido sessões com nível de ativação emocional bastante elevado.



**Gráfico 6. Média do nível de flexibilidade cognitiva das participantes nas 26 sessões do GPS**

No Gráfico 6 verifica-se um ligeiro e progressivo aumento das médias do indicador de flexibilidade cognitiva das sessões do Nível I para as sessões do Nível II (*trendline* ascendente). A sessão 6 foi a única sessão que registou um nível de flexibilidade cognitiva insuficiente. Nas sessões 16 (emoção da culpa) e 24 (EPM de Grandiosidade) o grupo manifestou uma diminuição da flexibilidade cognitiva, podendo estes resultados ser devidos a níveis de evitamento emocional e/ou compensatórios (Young, 2003).

No tratamento de dados recolhidos através do QEA foram considerados os 8 EPM trabalhados no GPS (Tabela 2). Depois de cotado cada dimensão do QEA foram obtidos os totais reduzidos pré e pós intervenção (pontuação bruta dividida pelo número de itens que compõem a subescala). Para testar as diferenças entre o pré e o pós-intervenção foi calculado o teste não paramétrico de medidas repetidas de Wilcoxon<sup>1</sup>.

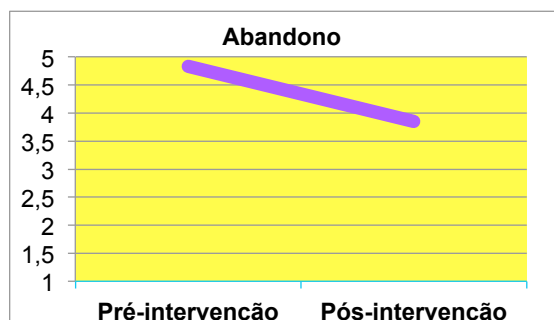
Apesar de não se registarem diferenças significativas, os resultados mostram uma tendência para a diminuição das pontuações médias de antes para depois da intervenção em todas as dimensões avaliadas à exceção da Grandiosidade (Tabela 2). É de salientar que na subescala Abandono houve uma diminuição estatisticamente significativa das pontuações médias dos sujeitos entre pré-intervenção e pós-intervenção (Gráfico 7).

**Tabela 2. Médias, desvios-padrão, assimetria padronizada, média de postos e teste de diferenças de Wilcoxon no grupo GPS (n=15)**

	M	DP	Média de postos (mean rank)	Wilcoxon signed ranks test	p
T0_QEA_IS_A	3.07	1.71	7.40	-1.307	.191
T1_QEA_IS_A	2.64	1.43	8.30		
T0_QEA_PE	3.04	1.66	7.59	-1.951	.051
T1_QEA_PE	2.22	1.17	7.17		
T0_QEA_A	4.83	1.16	10.05	-2.303	.021
T1_QEA_A	3.85	1.18	3.90		
T0_QEA_DA	4.20	1.26	7.32	-1.768	.077
T1_QEA_DA	3.49	1.47	8.17		
T0_QEA_G	2.00	1.08	4.88	-1.209	.227
T1_QEA_G	2.29	1.54	6.64		
T0_QEA_F	3.43	1.18	8.41	-1.850	.064
T1_QEA_F	2.60	1.32	6.88		
T0_QEA_D_IA	2.69	1.31	6.50	-0.377	.706

<sup>1</sup> O teste de Wilcoxon é um teste não paramétrico para medidas repetidas que pode ser usado em alternativa ao teste t medidas repetidas ou ANOVA medidas repetidas (testes paramétricos) quando os pressupostos da sua utilização não estão cumpridos. São consideradas medidas repetidas quando o mesmo sujeito é avaliado duas ou mais vezes e se pretende conhecer a mudança ocorrida entre medições (Corder & Foreman, 2009).

T1_QEA_D_IA	2.64	1.48	9.30		
T0_QEA_AC_ADI	2.69	1.31	6.50	-0.377	.706
T1_QEA_AC_ADI	2.64	1.48	9.30		

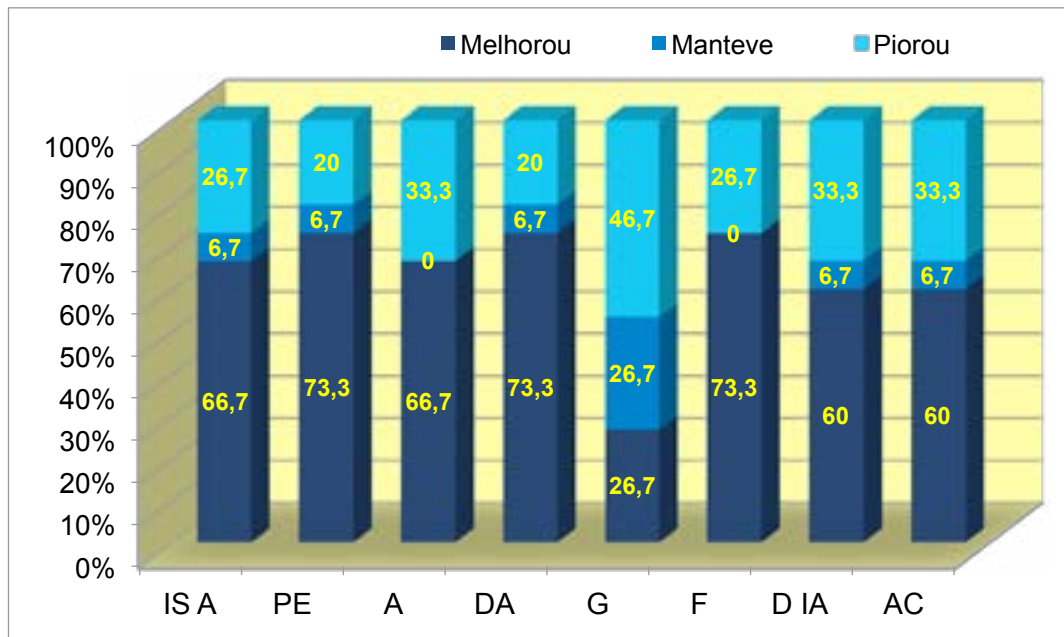


**Gráfico 7. Média obtida no QEA em pré e pós intervenção GPS para o EPM Abandono (n=15)**

Numa ótica de análise das mudanças intraindividuais, se considerarmos as diferenças pós-pré intervenção, verificamos que a proporção de jovens que melhorou foi de 66,7% no EPM de Isolamento/Alienação Social, 73,3%, no EPM de Privação Emocional, 66,7% no EPM Abandono, 77,3% no EPM de Desconfiança/Abuso, 77,3% no EPM de Fracasso, 60% no EPM Defeito e 60% no Autocontrolo/Autodisciplina Insuficientes (Tabela 3 e Gráfico 8).

**Tabela 3. Proporção de sujeitos que aumentaram, mantiveram e diminuíram as suas pontuações no Questionário de esquemas para adolescentes (n=15)**

		n	%	$\chi^2(2)$	p
T1_T0_QEA_IS_A_catDif	Baixou	10	66.7	8.400	.015
	Manteve	1	6.7		
	Aumentou	4	26.7		
T1_T0_QEA_PE_catDif	Baixou	11	73.3	11.200	.004
	Manteve	1	6.7		
	Aumentou	3	20.0		
T1_T0_QEA_A_catDif	Baixou	10	66.7	1.667	.197
	Manteve				
	Aumentou	5	33.3		
T1_T0_QEA_DA_catDif	Baixou	11	73.3	11.200	.004
	Manteve	1	6.7		
	Aumentou	3	20.0		
T1_T0_QEA_G_catDif	Baixou	4	26.7	1.200	.549
	Manteve	4	26.7		
	Aumentou	7	46.7		
T1_T0_QEA_F_catDif	Baixou	11	73.3	3.267	.071
	Manteve				
	Aumentou	4	26.7		
T1_T0_QEA_D_IA_catDif	Baixou	9	60.0	6.400	.041
	Manteve	1	6.7		
	Aumentou	5	33.3		
T1_T0_QEA_AC_ADI_catDif	Baixou	9	60.0	6.400	.041
	Manteve	1	6.7		
	Aumentou	5	33.3		



**Gráfico 8. Proporção de jovens que aumentaram, mantiveram e baixaram as suas pontuações nos EPM trabalhados no GPS no QEA (n=15)**

**Legenda:** ISA – Isolamento Social/Alienação; PE – Privação Emocional; A – Abandono; DA – Desconfiança/Abuso; G – Grandiosidade; F – Fracasso; DIA – Defeito/Incapacidade de ser amado; AC – Autocontrolo/Autodisciplina Insuficiente

## 2.4 Resultados e impacto na organização | Nível 4

Foram realizadas 4 edições do GPS entre 2013 e 2016, sendo a intervenção muito bem aceite pelo grupo de jovens acolhidas, verificando-se uma grande curiosidade das jovens que ainda não integraram o programa, que solicitam participar no mesmo e jovens que manifestam vontade em repetir a intervenção. As jovens intervencionadas recorrem frequentemente no seu quotidiano aos conceitos aprendidos, identificando a existência e impacto dos mesmos nos seus comportamentos “estou a enfiar o barrete”, “se calhar estou a usar a bola de cristal”, utilizando também estes conceitos junto das suas famílias.

## 3 DISCUSSÃO

O GPS tem revelado resultados promissores na reabilitação de adolescentes institucionalizados com medida tutelar educativa (Brazão, 2011; Firme, 2009). Em contexto de acolhimento residencial no âmbito da promoção e proteção de crianças e jovens em risco, este programa foi aplicado na Casa do Canto no campo de ação do Projet’Ar-te, tendo-se revelado igualmente eficaz em termos de prevenção e intervenção em problemas emocionais e comportamentais (Santos, et al., 2015).

A estratégia avaliativa da qualidade da intervenção realizada no âmbito do Modelo Multinível de Avaliação de Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005) permitiu avaliar, através dos 4 níveis de análise propostos, o processo e resultados inerentes à intervenção. Em termos de reação ao programa de intervenção (nível 1) as participantes ficaram satisfeitas e gostaram de participar nesta intervenção, sendo o módulo das crenças o mais popular entre as participantes. Em termos de aprendizagens (nível 2) os indicadores de aprendizagem fundamental e aprendizagem ativa aumentaram com o desenrolar da intervenção, oscilando o grau de aquisição de conhecimento entre suficiente e bom. Verificou-se também uma mudança de comportamento nas participantes (nível 3), tanto na perspetiva dos dinamizadores como na das próprias participantes. Também o indicador da transferência das aprendizagens evoluiu positivamente, apresentando um nível suficiente. As jovens reconhecem que, na maioria das sessões, na prática mudaram alguma coisa. Em termos de mudanças nas variáveis cognitivas, que de acordo com o modelo teórico de base, assumem um papel nuclear na mediação entre os acontecimentos e a resposta emocional e comportamental (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979; Beck, Emery & Greenberg, 1985; Beck, Freeman & Associates, 1990;

Young, 1990; Young, Klosko & Weishaar, 2003; Safran & Segal, 1990), verificou-se um ligeiro e progressivo aumento das médias do indicador de flexibilidade cognitiva, objetivo da intervenção do programa (Rijo et al., 2007). Nomeadamente em termos de diminuição da influência da maioria dos esquemas precoces mal adaptativos (EPM) no processamento cognitivo das jovens, verificou-se uma mudança significativa de pré para pós intervenção no EPM de Abandono, significando a diminuição da hipervalência deste EPM, habitualmente presente em quem foi abandonado temporariamente ou definitivamente por uma figura de vinculação. Tratando-se de jovens que por diversificadas razões não vivem com a família e se encontram acolhidas em contexto residencial, a diminuição deste esquema é um ganho em termos de regulação emocional, o que se pode espelhar em termos comportamentais numa maior facilidade de ligação ao outro e se deixarem cuidar, com diminuição do medo de serem abandonadas. Em termos de mudanças intraindividuais, mais de 60% das jovens diminuíram a influência dos EPM trabalhados no programa GPS, à exceção do EPM de Grandiosidade, muitas vezes desenvolvido como forma de compensar o EPM primário de Defeito/Inferioridade, a fim de evitar o sofrimento associado à ativação desse EPM (Rijo et al., 2007). O impacto organizacional desta intervenção (nível 4) é visível na aceitação e integração desta intervenção como rotina da casa. A gestão e execução do GPS é realizada pelo staff interno da Casa do Canto (psicóloga e assistente social) e a sua avaliação é realizada com o apoio de staff externo (supervisora científica e assessora técnica para análise de dados).

Em termos de limitações deste estudo, a expressão dos resultados obtidos pode estar limitada, quer pelo reduzido número da amostra, como pelo contexto de aplicação do programa, sendo apontado na literatura que o mesmo modera o efeito deste tipo de programas. Os efeitos mais elevados verificam-se em programas aplicados na comunidade e/ou na família (McGuire, 2006), devido às dificuldades de generalização das aprendizagens e da modificação do comportamento que ocorre nas instituições para o contexto de vida do indivíduo (Losel, 1995). A ausência de um grupo de controlo equivalente não permitiu avaliar, mais objetivamente, de que forma o GPS contribuiu para as mudanças alcançadas. Para compreender a efetivação da generalização dos ganhos e manutenção dos mesmos, encontra-se em estudo os resultados da avaliação *follow up* passados 12 meses.

Não obstante, o GPS parece ser uma opção viável e vantajosa, enquanto programa de prevenção e intervenção em promoção da regulação emocional junto de jovens em contexto de acolhimento residencial, apresentando objetivos de intervenção coerentes com os princípios teóricos baseados na relação entre as variáveis envolvidas na génese e manutenção do comportamento, pretendendo, através de uma metodologia de trabalho estruturada e apelativa, promover a regulação emocional.

#### 4 REFERÊNCIAS

- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, A. T., Freeman, A., & Associates. (1990). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: The Guilford Press.
- Brazão, N. (2011). Gerar Percursos Sociais, um programa de prevenção e reabilitação para indivíduos com comportamento anti-social: Estudo de resultados em contexto de Centro (Tese de mestrado não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Brazão, N., Da Motta, C., & Rijo, D. (2013). From multimodal programs to a new cognitive–interpersonal approach in the rehabilitation of offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 636–643.
- Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Firme, J. (2010). A eficácia do programa Gerar Percursos Sociais numa amostra de adolescentes a cumprir medida tutelar educativa de internamento: Impacto na mudança comportamental, emocional e cognitiva. (Tese de Mestrado não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Instituto da Segurança Social, I.P (2016), *CASA-Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2015*, Lisboa, ISS.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2005). *Evaluating training programs: The four levels* (3<sup>rd</sup> ed.). San

- Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Losel, F. (1995). The efficacy of correctional treatment: A review and synthesis of meta-evaluations. In J. McGuire. *What works: Reducing reoffending – Guidelines from research and practice*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Magalhães, E. & Calheiros, M.M. (2014). Ajustamento emocional e comportamental de crianças e jovens em acolhimento institucional: uma reflexão em torno das experiências prévias de mau trato e negligência. In M. M. Calheiros & M.V. Garrido (Orgs.), *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção* (vol. 4). Lisboa: Edições Sílabo, 103-125.
- Martins, P. (2005). A Qualidade dos Serviços de Protecção às Crianças e Jovens – As Respostas Institucionais, VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade? - 23 de maio de 2005, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa; pp. 1-11.
- McGuire, J. (2006). Eficácia das intervenções para a redução da reincidência criminal [Effective intervention's for the reduction of offender recidivism]. (D. Rijo, Trans.). In A.C. Fonseca, M. Simões, M. C. T. Simões, & M. S. Pinho (Eds.), *Psicologia Forense* (pp. 639–665). Coimbra: Nova Almedina.
- Moslehuddin, B., & Mendes, P. (2006). Young people's journey to independence: Towards a better future for young people leaving state care in Victoria. *Children Australia*, 31, 47-54.
- Pinheiro, M.R.; Velho, C.; Palaio, C.; Santos, L.; Fadigas, P.; Santos, S.; Guerra, C.; Oliveira, J. & Guerra, P. (2015). Estrutura de Apoio e Acompanhamento da Casa do Canto: Processos e práticas de promoção da autonomia após o acolhimento. In M. J. Leote; H. Cruz & A. Salgueiro (Orgs.), *Transições: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição*, Coleção Práticas e Reflexões sobre Acolhimento de Jovens em Instituição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 14-55.
- Rijo, D. & Sousa, M. N. (2004). Gerar percursos sociais (GPS), um programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento desviante – bases conceptuais, estrutura e conteúdos. *Infância e Juventude*, nº 2- Abril-Junho, Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Rijo, D., Sousa, M.N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., Silva, M. J., Ricardo, N., & Massa, S. (2007). *Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. Ponta Delgada: Equal.
- Safran, J. D. & Segal, Z. V. (1990). *Interpersonal Process in Cognitive Therapy*. New York: Basic Books.
- Santos, L. (2009). *Questionário de esquemas para adolescentes QEA: Estudos de validação numa amostra de adolescentes da população normal*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica (não publicada).
- Santos, L., Pinheiro, M.R., Fadigas, P., Santos, S., Santos, A., Velho, C., & Palaio, C. (2015, novembro). *Regulação emocional para a promoção da autonomia: Resultados preliminares de uma intervenção com jovens em contexto de acolhimento residencial*. Comunicação em poster apresentada no III Congresso Internacional do CINEICC, Coimbra.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: a schema focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Young, J. E. (2003). *Terapia cognitiva para transtornos da personalidade: uma abordagem focada no esquema*. (3ªed.). São Paulo: Artmed Editora.
- Young, J.E. (2005). *Young Schema Questionnaire-Short Form 3 (YSQ-S3)*. New York: Schema Therapy Institute.
- Young, J. E., Beck, A. T., & Weinberger, A. (1993). Depression. In D. H. Barlow (Ed.), *Clinical Handbook of Psychological Disorders* (2nd. ed., pp. 240-277). New York: Guilford Press.
- Young, J.E., & Klosko, J.S. (1994). *Reinventing your life*. New York: Plume.
- Young, J. E., & Lindemann, M. D. (1992). An integrative schema-focused model for personality disorders. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 6,11-23.
- Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M.E. (2003). *Schema Therapy: A practitioner's guide*. New

York: Guildford Press.

**Legislação consultada**

Diário da República, 1.ª série-A – n.º204. Lei n.º 147/99, de 1 de setembro.



# TRANSIÇÕES DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SECUNDÁRIO E O ALARGAMENTO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA PARA 12 ANOS

Ana Cristina Torres<sup>1</sup>, Ana Mouraz<sup>2</sup>, Helena C. Araújo<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL), acctorres@fpce.up.pt*

<sup>2</sup> *Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL), anamouraz@fpce.up.pt*

<sup>3</sup> *Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL), haraujo@fpce.up.pt*

## Resumo

As transições de estudantes ao longo da escolaridade têm sido o foco de alguma investigação, embora com reduzida atenção na transição para o ensino secundário. Em Portugal, o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos aumentou a pertinência de ouvir as vozes de estudantes em relação às suas experiências nesta fase de transição, perspetivando a frequência agora obrigatória do ensino secundário. Por tal, apresentam-se e discutem-se perspetivas de estudantes recém-chegados ao ensino secundário, sobre as experiências e motivações que os/as levaram ao curso e escola que estão a frequentar, sobre as principais dificuldades experienciadas na transição e sobre as suas expectativas para a trajetória no ensino secundário e além deste. Abordam-se, ainda, as suas opiniões sobre o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Os resultados emergem de seis grupos focais de discussão dinamizados em duas escolas profissionais e duas escolas secundárias da região norte. Em cada uma das escolas secundárias, dinamizaram-se dois grupos de discussão: um com estudantes de cursos profissionais e outro com estudantes de cursos científico-humanísticos. Globalmente, as principais dificuldades de integração manifestadas por estes/estas estudantes residem, por um lado, no aumento do volume e rigor de conteúdos lecionados e trabalho exigido em cursos científico-humanísticos e, por outro, na elevada carga horária dos cursos profissionais. É reconhecida a importância de uma escolaridade obrigatória de 12 anos, seja pela ambição de prosseguir para o ensino superior, ou por ser fator de aumento da probabilidade de terem um melhor emprego no futuro.

Palavras-chave: transições de estudantes, ensino secundário, cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, escolaridade obrigatória

## Abstract

Students' transitions along schooling have been the focus of some research, although reduced attention has been paid to the transition to upper secondary school. In Portugal, the enlargement of compulsory schooling to 12 years has increased the pertinence of listening to students' voices on their experiences in the transition phase, while they envisage their compulsory attendance of this schooling cycle. Therefore, this paper presents and discusses the perspectives of newcomer upper secondary school students about the experiences and motivations that led them to the school and course they're enrolled in, their main experienced difficulties in the transition phase and their expectations regarding their school trajectory and beyond. Some opinions about the enlargement of compulsory schooling to 12 years are also discussed. These results emerge from 6 focus groups organized in 2 professional schools and 2 secondary schools of the north of Portugal. In each secondary school, 2 focus groups were organized separating students from general courses of students from professional courses. Overall, the main difficulties of integration in upper secondary school expressed by students reside, by one hand, on the sudden increase of the volume and rigor of taught contents and required study load in general courses and, by the other hand, on the high course load in professional courses. It is recognized the importance of a 12 years compulsory schooling, either by the ambition of proceed to higher education, or for the believe that more schooling increases the chances of students have better jobs in the future.

Keywords: students' transitions, upper secondary school, general courses, professional courses, compulsory schooling

## 1 INTRODUÇÃO

Em tempos de crise económica, com fortes repercussões no emprego jovem, as pressões políticas e sociais para manter os e as jovens na escola têm sido elevadas. Tais pressões embatem em resistências várias fruto do crescimento de algum desencanto com a escola e as oportunidades que esta proporciona, bem como da fracturação crescente pela persistência de elevadas desigualdades sociais. Por um lado, tem havido sucessivas evidências do reduzido sucesso, quer em quantidade quer em qualidade, de programas de educação e formação mais tradicionais dinamizados na lógica do “acquiring skills first, work later” (Scarpetta, Sonnet e Manfredi, 2010: 4), particularmente entre jovens em contextos desfavorecidos. Por outro, torna-se cada vez mais difícil manter os jovens no sistema educativo com promessas de poderem ter um futuro melhor, quando os cenários de precariedade no emprego se encontram na ordem do dia e no seio de uma grande parte das famílias portuguesas. Ainda assim, há indícios consistentes de que uma qualificação ao nível do ensino secundário é a certificação mínima necessária para a obtenção de um emprego com alguma qualidade e estabilidade. E é neste cenário que se enquadram diversas medidas ao nível europeu para manter os jovens na escola mais tempo, qualificando-os e valorizando-os para um mercado de trabalho repetidamente marcado por sucessivas (ou uma interminável) crise económica e consequentemente social. Em Portugal, o alargamento da escolaridade obrigatória foi a resposta mais imediata às recomendações da Comissão Europeia no sentido de promover a qualificação da população e melhorar resultados face a estudos internacionais como o PISA (Araújo, Magalhães, Rocha, e Macedo, 2014), e viu-se acompanhada de medidas como a melhoria e expansão do ensino secundário e pós-secundário de natureza profissional, bem como o estímulo a parcerias entre escolas, empresas e outras instituições, modernização das instalações e recursos escolares, medidas ao nível da educação de adultos, enriquecimento curricular, entre outras. O alargamento da escolaridade obrigatória, por decreto, é, na verdade, uma realidade relativamente recente em Portugal (AR, 2012), tendo sido implementada inicialmente com estudantes que entraram no 10º ano de escolaridade em 2012/2013. Por tal, as escolas que oferecem ensino secundário em Portugal têm vindo a acolher tanto estudantes com aspirações de uma escolarização mais elevada, como estudantes que até há bem pouco tempo esperavam estar apenas 9 anos na escola. Esta situação coloca, quer as escolas, quer os jovens, perante tantos novos desafios como novas oportunidades de mudança. Como exemplo, a diversificação e ajuste de oferta formativa no ensino secundário – lembrando que a oferta de natureza profissional está bastante massificada mesmo em escolas que tradicionalmente ofereciam cursos mais destinados à preparação para o ensino superior – e as consequentes escolhas que se colocam perante os jovens à entrada do ensino secundário, bem como as expectativas que as mesmas carregam. Este quadro motivou o desenvolvimento de um estudo das perspetivas de estudantes à entrada do ensino secundário sobre as suas experiências de transição para este ciclo de escolaridade, agora obrigatório. Apresentam-se e discutem-se perspetivas de estudantes recém-chegados ao ensino secundário, sobre as experiências e motivações que os/as levaram ao curso e escola que estão a frequentar, sobre as principais dificuldades experienciadas na transição e, ainda, sobre as suas expectativas para a trajetória no ensino secundário e além deste. Por fim, abordam-se também as suas opiniões sobre o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos.

## 2 TRANSIÇÕES DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

As transições de estudantes são estádios desenvolvimentais relacionados com características individuais de natureza física, cognitiva, emocional e cultural (Anderson, Jacobs, Schramm, e Splittgerber, 2000). Todavia, são também sistémicas com relação a descontinuidades organizacionais e sociais (idem, 2000) que ocorrem ao longo da escolaridade. Os estudos sobre as transições de estudantes têm incidido principalmente na transição para ciclos correspondentes ao 3º ciclo do ensino básico, em parte, por coincidirem com as mudanças da puberdade e, por tal, assumem um quadro de análise essencialmente psicossocial (Mackenzie, McMaugh, e O’Sullivan, 2012). Outros estudos têm focado ações específicas de preparação / apoio de estudantes antes ou durante a experiência de transição (Anderson, Jacobs, Schramm, e Splittgerber, 2000; De Wit, Karioja, e Rye, 2010), ou analisado as transições para o mercado de trabalho (Almeida, e Rocha, 2010) e para o Ensino Superior (Gale, e Parker, 2012). Na experiência de transição de estudantes para um novo ciclo de escolaridade, as exigências académicas e organizacionais (Anderson, Jacobs, Schramm, e

Splittgerber, 2000) em interação com fatores individuais e contextuais, podem condicionar a persistência e o sucesso de estudantes no seu percurso escolar (Kuh et al, 2006). Mas embora se evidencie uma forte relação entre o sucesso/insucesso de estudantes nas suas transições escolares e as suas opções formativas, bem como com as suas capacidades académicas (Marks, 2013), as vozes de estudantes raramente são ouvidas na investigação sobre este fenómeno (Akos, e Galassi, 2004). Isto torna-se mais problemático quando estes estádios de transição, recheados de ambiguidades disputadas por diferentes interesses e ideologias educacionais (Abrantes, 2009), se tornam promotores de desafetação escolar, algo que, por exemplo, em Portugal, se faz notar pelas elevadas taxas de insucesso nos anos de entrada de ciclo de escolaridade (GIASE, 2006), bem como o crescimento da desafetação e o abandono (Araújo, Magalhães, Rocha, e Macedo, 2014).

O fenómeno das transições entre ciclos de escolaridade tem recebido pouca atenção na sociedade portuguesa (Abrantes, 2009). Contudo, o recente alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, e os desafios acima descritos de que o mesmo se reveste, aumenta a pertinência de aprofundar conhecimento sobre as condições nas quais se fazem as transições dos estudantes para o ensino secundário em particular. Ao nível académico, um inquérito recente a estudantes do 10º ano de escolaridade evidenciou que os mesmos valorizam o trabalho curricular das escolas que os prepararam para a transição, mas sentem dificuldades no aumento brusco do volume e rigor do trabalho que lhes é exigido (Torres e Mouraz, 2015). A forma como estas dificuldades são ultrapassadas pode ser facilitada pelo apoio emocional percebido de colegas, pares e docentes (De Wit, Karioja, e Rye, 2010). Contudo, é também nesta fase que os/as estudantes frequentemente padecem do “efeito escola” (Lopes, 2005), isto é, uma dinâmica de insucesso devido a uma mudança de estabelecimento de ensino e/ou de turma fortemente influenciada pelo modo como foram experienciadas transições em estádios iniciais do sistema de ensino. Este “efeito escola” a que correspondem as mudanças de estabelecimento de ensino e/ou de turma tornam os/as estudantes que por elas passam mais suscetíveis a uma “desestruturação identitária e social” (Abrantes, 2005), motivada por alterações nas redes de amigos, colegas e professores e de relações interpessoais. Tais alterações podem ter consequências, não só ao nível individual e social, mas também ao nível académico, porquanto podem diminuir a perceção de apoio emocional que é necessária para ultrapassar as dificuldades académicas. Neste jogo, entra também o facto de no ensino secundário o/a estudante ser pela primeira vez responsabilizado/a pelo seu próprio projeto de vida, pela opção escolar que assume (Matos, 2013), a qual, por sua vez, é moldada por expectativas e aspirações que nem sempre se coadunam com a realidade das escolas portuguesas e as respostas que estas podem oferecer para as suas metas para o presente e futuro.

### 3 METODOLOGIA

Os resultados emergem de seis grupos focais de discussão dinamizados em duas escolas profissionais e duas escolas secundárias da região norte. Em cada uma das escolas secundárias, dinamizaram-se dois grupos de discussão: um com estudantes de cursos profissionais e outro com estudantes de cursos científico-humanísticos. Esta metodologia revelou-se a mais adequada para a fase exploratória de um estudo das vozes de estudantes sobre as experiências de transição para o ensino secundário por duas ordens de razões. Ao nível do desenvolvimento curricular, porque ouvir as vozes de estudantes sobre os seus cursos pode ser um modo de tornar os currículos mais contextualizados, motivadores e “próximos” de quem os experiencia. Ao nível dos/das estudantes, porque ouvir as suas vozes pode ser um modo de empoderamento e responsabilização em matéria da sua própria aprendizagem (Ngussa & Makewa, 2014), bem como um modo de aumentar o seu envolvimento, agência e participação na vida da escola (Biddulph, 2011; Brasof, 2015).

Participaram nos grupos focais 20 estudantes de cursos profissionais, distribuídos por 4 grupos, e 12 estudantes de cursos científico-humanísticos, distribuídos por 2 grupos. Destes estudantes, 15 eram raparigas e 17 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Nos grupos focais, os/as estudantes foram desafiados a falarem sobre as suas escolhas de escola e curso, a integração académica, escolar e social no ensino secundário, as suas expectativas de futuro e as suas opiniões sobre o alargamento da escolaridade obrigatória. Os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo de natureza exploratória e interpretativa, mas salientando os discursos dos/das estudantes.

## 4 RESULTADOS PRELIMINARES

Os resultados que a seguir se apresentam emergem de uma análise de conteúdo dos discursos de estudantes participantes nos grupos focais dinamizados, no sentido de procurar responder às seguintes questões:

*Que fatores estiveram na base das escolhas dos/das estudantes dos cursos e escola que estão a frequentar?*

*Que dificuldades as/os estudantes sentem na transição para o ensino secundário?*

*Que expectativas estes estudantes apresentam em relação à sua trajetória no ensino secundário e além deste?*

### 4.1 Escolher a escola e o curso

Nas escolhas de curso, a maioria dos e das estudantes são bastante pragmáticos/as, buscando opções cujos perfis de saída melhor os/as preparem para opções futuras, sejam as mesmas cursos específicos de ensino superior, sejam saídas profissionais pós-secundário. Por tal, a oferta curricular do curso pretendido é a opção que mais vezes condiciona a escolha da escola, frequentemente em conjugação com a sua localização, o seu ambiente e, sobretudo, a possibilidade de lá encontrar amigos que já tinha na escola ou outros contextos anteriores. Em casos de alunas mais velhas, repetentes, a possibilidade de construção de uma nova rede de amigos surge nos seus discursos como algo positivo. Muitos referiram ter passado por sessões de orientação vocacional, mas a maioria não as identificou como fatores preponderantes nas suas escolhas. Ao invés, foram frequentemente referidas situações de apoio e/ou orientação de familiares que tiveram um peso maior. Mas alguns discursos de jovens também deixavam transparecer o medo de falhar noutro curso, ou alguma indecisão com outros cursos, como se pode verificar nesta afirmação de uma estudante que mudou do curso de Ciências e Tecnologias para um curso profissional a meio do 1º período de aulas:

*Sara: Eu vim para esta escola (...) não vim tanto pelo curso profissional onde estou, mas sim por Ciências que foi onde a minha irmã andou. Mas caso eu não tivesse entrada no de Ciências eu iria para outro curso, e como a minha irmã sabia que aqui era uma boa escola, na maneira de funcionamento, ela preferiu que eu viesse para aqui. Mas mudei de curso Eu tenho várias dificuldades e o curso de Ciências já estava a começar a pesar, logo no início.*

De salientar que para quase todos os e as estudantes de cursos científico-humanísticos participantes nos grupos, o ensino secundário afigurava-se como uma via de acesso (inevitável) ao ensino superior, isto é, “a preparação para o curso superior” (Nuno).

### 4.2 Principais dificuldades à entrada do ensino secundário

Naturalmente, as principais dificuldades de integração manifestadas por estes/estas estudantes ganham contornos distintos quando falamos de estudantes de cursos científico-humanísticos e quando falamos de estudantes de cursos profissionais. As dificuldades referidas pelos estudantes abarcaram, essencialmente, o nível académico/curricular, e em menor medida, o nível social. Estes estudantes não reportaram dificuldades de natureza processual, isto é, que tivessem a ver com a integração no ambiente, espaço e funcionamento da nova escola.

No que concerne a dificuldades de natureza académico/curricular, os estudantes de cursos científico-humanísticos referiram com maior consenso o lidar com o volume e rapidez de ensino dos conteúdos programáticos, o que acarreta um acrescido rigor e volume do trabalho autónomo que lhes é exigido. Este aumento acarreta também, frequentemente, um aumento na pressão que os/as estudantes sentem para acompanhar os conteúdos de modo a que os programas sejam cumpridos. Estas ideias são ilustradas nas afirmações apresentadas na Tabela 1.

**Tabela 1. Discursos de estudantes de cursos científico-humanísticos sobre dificuldades de integração no ensino secundário**

Volume e rapidez de ensino dos conteúdos	Volume e exigência do trabalho autónomo	Pressão para cumprir os programas
<i>Otávio: (...), nós temos um livro por período numa</i>	<i>Aida: (...) lá está, o nível de exigência (...) nos testes, nós</i>	<i>Alice: E há coisa com que eu não concordo, de maneira</i>

<i>disciplina, que é muita matéria. No ano passado, utilizávamos um livro o ano todo nessa disciplina, e agora é um livro por período.</i>	<i>agora temos perguntas em que temos que desenvolver o dobro daquilo que tínhamos que desenvolver anteriormente.</i>	<i>nenhuma, que é a pressão que é feita nos alunos. (...) Que é, temos que ver isto agora, e tudo muito rápido. (...) isso desmotiva um bocado.</i>
--	---	---

Já no que concerne estudantes de cursos profissionais, as principais dificuldades referidas, e de modo também bastante consensual nos quatro grupos de discussão dinamizados, foram a carga e distribuição horária das disciplinas dos seus cursos, e o facto de essa carga horária não lhes permitir grande tempo disponível fora das aulas. Estas ideias são ilustradas nas afirmações apresentadas na Tabela 2.

**Tabela 2. Discursos de estudantes de cursos profissionais sobre dificuldades de integração no ensino secundário**

<b>Carga horária</b>	<b>Distribuição horária</b>	<b>Tempo disponível fora das aulas</b>
<i>Ivan: Sim. São muitas horas na escola. (...) Os horários! São mais compridos.</i>	<i>Adriana: Nós temos aulas (...) que não precisávamos de ter tantas vezes, e aulas que temos poucas e precisávamos de ter mais.</i>	<i>Adelaide: Nós, fora do nosso horário, não fazemos nada. Não temos tempo para nada.</i>

Contudo, estes estudantes também admitem que esta carga e distribuição horária também lhes permite um maior apoio e proximidade da parte dos docentes, uma vez que “os professores esforçam-se mais para nós entendermos. (...) têm muita mais calma a dar as coisas.” (Amélia). Com este apoio, surge também uma menor pressão para um estudo autónomo em casa, como se percebe na seguinte afirmação:

*Simão: (...) Enquanto, num curso profissional, apesar de eu estar quase o dobro das horas na escola, mas, se calhar, em casa, eu não tenho que estudar tanto. Claro que temos de estudar sempre, mas não é numa carga tão pesada.*

A integração social foi apontada como positiva na maioria dos casos. Contudo, surgiram algumas menções a dificuldades de integração social, particularmente situações de competição, frequentemente associadas a estereótipos de género, normalmente em relação ao feminino, que logo à partida criavam barreiras à socialização e foram apontados como causadores de ambientes prejudicialmente competitivos. Tais situações surgiram quer em estudantes de cursos profissionais, quer de cursos científico-humanísticos, mas, sobretudo, em raparigas.

*Sofia: [referindo-se a uma turma essencialmente de raparigas] (...) aquelas pessoas que (...) pensavam que o curso era fácil e agora estão a ter dificuldades (...) competem uns com os outros. (...) há pessoas que gostam de sobressair, o que gera mau ambiente. Metade dos conflitos é por causa disso*

*Amélia: (...) no caso do nosso curso, [a competição] é demais. Principalmente, numa turma de raparigas, que é o caso da nossa turma*

### 4.3 Expectativas para a trajetória escolar e além desta

Quanto a expectativas destes estudantes em relação à sua trajetória escolar e além desta, diferenças notáveis surgem também entre os discursos de estudantes de cursos científico-humanísticos e estudantes de cursos profissionais. Enquanto os primeiros referem frequentemente o alcançarem a média que necessitam para entrarem no ensino superior...

*Alice: É aquela prisão, aquele vício das médias, que toda a gente tem que trabalhar para as médias, para ter a média que precisa para entrar no curso.*

..., os segundos constroem elevadas expectativa e positivas, sobretudo, em relação à possibilidade de fazerem formação em contexto de trabalho (estágio), uma componente obrigatória nos planos curriculares dos seus cursos e que muito os motiva.

*Lino: E também, a questão do estágio, faz a diferença, porque num curso regular não há estágio. E, no curso profissional, podemos criar bases profissionais em estágio*

Interessante é notar também as diferenças na forma como encaram o acesso ao Ensino Superior. Enquanto para estudantes de cursos científico-humanísticos, o acesso ao Ensino Superior é visto como uma inevitabilidade...

*Edgar: Mas a escolaridade sendo obrigatória ou não, eu ficaria sempre na escola, porque quero seguir para o ensino superior. Nunca seria opção para mim sair.*

... para estudantes de cursos profissionais, o acesso ao ensino superior é visto como uma possibilidade que os atrai bastante, pese embora, frequentemente, terem integrado um curso profissional porque não gostavam de estudar, não queria estar tanto tempo na escola, ou já tinham repetido vários anos de escolaridade e queriam estar o menos tempo possível na escola.

*Amanda: (...) eu até fiquei com a ideia de ir para a faculdade. Porque tu não ficas impedida de ir para a faculdade. Simplesmente, vais fazer os testes de acesso. Óbvio que aqui tens um grau de dificuldade menos elevado que noutra escola, mas...*

#### 4.4 A obrigatoriedade do ensino secundário

Face a estas expectativas, não é difícil adivinhar que, para os estudantes dos cursos científico-humanísticos, a obrigatoriedade do ensino secundário não seja uma questão de maior importância, quando vêm o ensino secundário como a passagem para o ensino superior. Não obstante, são estes mesmos estudantes que mais parecem admitir não ser necessária a obrigatoriedade do ensino secundário, por um lado, porque reconhecem que não resolve as expectativas de colegas seus que vão repetindo ano atrás de ano de escolaridade - *“temos alguns colegas da nossa idade no 7º ou no 8º ano, porque não gostam de estar na escola, e estão à espera de fazer os 18 anos para saírem”* (Edgar) -, e por outro lado, porque acreditam que obrigatoriedade não altera os objetivos de vida dos estudantes - *“porque aqueles que têm mesmo o objetivo de seguir para o Ensino Superior, já ficariam de qualquer maneira”* (Aida).

Já entre os/as estudantes de cursos profissionais, as perspetivas sobre esta obrigatoriedade são mais diversas. Apesar de o sentimento mais comum ser o de que continuariam na escola, mesmo que o ensino secundário não fosse obrigatório - *“Eu falo por mim. Eu não ando na escola porque é obrigatório. Quero mesmo andar na escola! Eu quero um dia poder ter uma vida melhor.”* (Simão) -, por vezes há referências à preferência por terem podido ir trabalhar no final do ensino básico e saírem da escola - *“Eu, se não fosse obrigatório, eu era capaz, se calhar, de ficar em casa e ir trabalhar para a beira do meu pai.”* (Osvaldo). Mas a verdade é que a maioria dos/das estudantes recém-chegados aos cursos profissionais admitem que a obtenção de uma certificação de ensino secundário, simultânea à qualificação para um emprego, lhes confira mais hipóteses de obterem um emprego com alguma qualidade no futuro. Frequentemente, esta perspetiva é justificada com a vivência de situações de desemprego ou precariedade de emprego nos seus núcleos familiares mais próximos, mesmo quando a escola foi vivida com alguma turbulência, isto é, acumulação de retenções: *“Mesmo que o meu pai diga que tem carta, e mesmo que ele tenha experiência nisso, não dá. Não o contratam sem escolaridade. Por isso é que eu sempre vi, pelo meu pai, que a falta de escolaridade prejudica. Eu, na altura que fiz o 9º ano, ainda não era obrigatório seguir o 12º ano.”* (Adriana).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a obrigatoriedade do ensino secundário e a diversificação de ofertas formativas neste ciclo de escolaridade, coloca os/as estudantes ao final do ensino básico perante uma teia complexa de escolhas que inicia um afunilamento das suas oportunidades futuras. Entre os jovens à entrada do ensino secundário que participaram neste estudo, globalmente, as escolhas de curso foram feitas ou com base na seleção de uma área de interesses, ou de uma via para determinados cursos no ensino superior. No entanto, a manutenção de amigos foi um fator importante na escolha da escola, o que evidencia a importância que os estudantes atribuem ao apoio emocional dos colegas numa fase de incerteza como é esta, tal como sugerido pelo estudo de De Wit e seus colegas (2010). De qualquer modo, esta procura da proximidade de amigos joga nas escolhas de estudantes em conjugação com a localização da escola, continuidade e a oferta do curso pretendido.

No que concerne a dificuldades sentidas à entrada do ensino secundário, agora obrigatório, enquanto os estudantes dos cursos científico-humanísticos “lutam” com a pressão do “cumprir programas”, ou a rapidez de ensino dos conteúdos e o aumento do volume e exigência do trabalho a desenvolver em casa, os estudantes de cursos profissionais reagem de forma dupla à carga horária dos seus cursos: por um lado, sentem falta de tempo fora da escola, por outro, reconhecem que isso possibilita maior proximidade e apoio dos professores e um trabalho mais consistente para a sua aprendizagem e preparação para o mercado de trabalho. A competição entre colegas de turma surge, por vezes, como uma dificuldade de integração, mas com contornos distintos no feminino e no masculino, sendo aparentemente percebida como mais difícil de solucionar no feminino. A prevalência do feminino numa turma, surge como condição para a ocorrência de conflito, ainda que o mesmo não se verifique ou seja facilmente solucionado.

Em relação a expectativas para o ensino secundário e além deste, denota-se, nos cursos profissionais, a persistência de uma elevada expectativa em relação à realização do estágio e possibilidade de contacto mais cedo com o mercado de trabalho, o que parece justificar a identificação por parte dos/das estudantes das disciplinas técnicas como essenciais e úteis. Por outro lado, enquanto a possibilidade de ingresso no ensino superior parece surgir como uma meta para os estudantes de cursos científico-humanísticos, *antes* de entrarem no ensino secundário, essa mesma meta parece surgir para os estudantes de cursos profissionais como uma possibilidade *depois* de os mesmos entrarem no ensino secundário. Mas é frequente o reconhecimento da importância de uma escolaridade obrigatória de 12 anos, seja pela ambição de prosseguir para o ensino superior, ou por ser fator de aumento da probabilidade de terem um emprego no futuro.

Assim, os discursos destes estudantes, à entrada no ensino secundário, fazem emergir o ajuste da oferta formativa no ensino secundário como um dos desafios mais importantes colocados às escolas perante o alargamento da escolaridade obrigatória. E, na verdade, a transição para o ensino secundário parece configurar-se de sentimentos mais positivos para estudantes de cursos profissionais do que para estudantes de cursos científico-humanísticos. Se os primeiros reconhecem maior ligação à escola porque, “agora, estamos no curso que queremos” (Sara), e trabalham essencialmente na escola e com grande apoio dos professores, os segundos parecem entrar no ensino secundário com alguma desmotivação devido à elevação brusca do ritmo de ensino dos conteúdos, do ritmo de estudo autónomo e da pressão que lhes é colocada, quer por professores, como reflexo dos programas que têm de ser cumpridos, quer pelas médias que precisam de ser alcançadas. Outra diferença notável nos discursos destes estudantes reside nas suas expectativas de acesso ao ensino superior as quais, para estudantes de cursos científico-humanísticos, parecem encontrar-se a montante da entrada no ensino secundário, enquanto para estudantes de cursos profissionais, estas surgem mais com o início da experiência de ensino secundário e um aumento da sua ligação à escola. Efetivamente, estes discursos dos estudantes virão de encontro a resultados internacionais de ineficácia de modelos de ensino tradicionais no ensino secundário (Scarpetta, Sonnet e Manfredi, 2010), e de uma necessidade de maior aproximação entre modelos de preparação para o ensino superior e modelos de aprendizagem mais integrada com o mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico, *Interações*, 1, 25-53.
- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (60), 33-52. URL: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292009000200003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292009000200003&lng=pt&tlng=pt) (Acesso em 08-05-2015).
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and High School transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counseling*, 7, 212-221.
- Almeida, S., & Rocha, C. (2010). O sistema de aprendizagem e as transições de jovens da escola ao mundo do trabalho. A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias. *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, 83-103.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339. doi:

[http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)

- Araújo, H. C., Magalhães, A. M., Rocha, C., & Macedo, E. (2014). Education/social and measures regarding ESL in nine partner countries. In *Policies on Early School Leaving in Nine European Countries: A Comparative Analysis* (pp. 19-38). Antwerp: University of Antwerp.
- Assembleia da República (AR). (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*, 1ª Série, N.º 129, 3476–3491.
- Biddulph, M. (2011). Articulating student voice and facilitating curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 22(3), 381-399. doi:10.1080/09585176.2011.601669
- Brasof, M. (2015). *Student Voice and School Governance: Distributing Leadership to Youth and Adults*. New York, Routledge.
- De Wit, D. J., Karioja, K., & Rye, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: Are they related to declining attendance?. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 451-472. doi:10.1080/09243453.2010.532010
- Gale, T., & Parker, S. (2012). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, iFirst Article, 1-20. doi:10.1080/03075079.2012.721351
- GIASE (2006), Séries Cronológicas: 30 Anos de Estatísticas da Educação, 2 volumes, Lisboa, GIASE-ME.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Brian, J., Bridges, A. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Retrieved from [http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh\\_team\\_report.pdf](http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf)
- Lopes, M. C. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da Grande Lisboa. *Interações*, nº1, 55-75.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat?. *Issues in Educational Research*, 22, 298-314.
- Marks, G. N. (2013). Evaluating Effectively Maintained Inequality: School and post-school transitions, socioeconomic background, academic ability and curricular placement, *Social Science Research*, 42(6), 1635-1649, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.07.004>.
- Matos, M. (2013). O ensino secundário entre a "tentação neoliberal e a razão comunitária" in Matos, M. (Coord.) com a colaboração de Caramelo, J., JOVALES, Jovens, Alunos, Ensino Secundário (pp. 37-50). Porto: CIIE/FPCEUP e Livpsic.
- Ngussa, B. M. & L. N. Makewa (2014). Student Voice in Curriculum Change: A Theoretical Reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3 (3, Special Issue), 23-37. DOI: 10.6007/IJARPED/v3-i3/949
- Scarpetta, S., A. Sonnet and T. Manfredi (2010), Rising Youth Unemployment During The Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation?, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 106, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh79zb2mmv-en>



# TRANSVERSALIDADE DISCIPLINAR E PARTICIPAÇÃO ATIVA DE JOVENS NUM PROJETO EUROPEU

Margarida Morgado<sup>1</sup>, Gertrudes Amaro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [marg.morgado@ipcbr.pt](mailto:marg.morgado@ipcbr.pt)

<sup>2</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [gertrudes.amaro@ipcbr.pt](mailto:gertrudes.amaro@ipcbr.pt)

## Resumo

A participação de escolas, alunos e professores em projetos de caráter internacional representa uma mais-valia para os sistemas educativos na medida em que o contacto com realidades diferentes, a partilha de saberes e de experiências contribuem, de forma decisiva, para a consecução das metas educativas e para a aquisição de competências necessárias ao pleno desenvolvimento de um cidadão do Século XXI. Na presente comunicação apresentam-se exemplos práticos de formação de professores e de trabalhos desenvolvidos pelos alunos, dos 10 aos 14 anos, no âmbito de um projeto europeu financiado pelo programa Erasmus+ (*We Are Europe*) que congrega um consórcio de 5 países (Áustria, Estónia, Finlândia, Polónia, Portugal e Reino Unido). Os exemplos práticos apresentados incidem especialmente num levantamento feito numa escola parceira em Castelo Branco em 2016 e salientam os modos como se promovem o livre acesso a materiais, documentos e suportes úteis para a aprendizagem, ensino e formação, bem como o intercâmbio de experiências e do saber-fazer, elementos essenciais à renovação das escolas, e dos métodos de ensino, e à melhoria das aprendizagens. Constituem ainda exemplos do desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras que englobam não só objetivos e finalidades próprios das disciplinas curriculares mas as dimensões de multi-, inter- e transdisciplinaridade (MIT) do currículo na sua globalidade; a dimensão sociocultural; e a aquisição de conhecimentos e competências para o exercício ativo da cidadania europeia e global. Os resultados apresentados salientam ainda as vantagens de parcerias estratégicas transnacionais entre diferentes tipos de organizações envolvidas na educação, designadamente escolas básicas e secundárias e instituições de ensino superior de formação de professores e centros de literacia para a partilha de experiências, a promoção do saber-fazer e a disseminação de boas práticas.

Palavras-chave: ensino básico, dimensão europeia, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade

## Abstract

School, pupil and teacher participation in international projects is an added value to education systems because the opportunity to make contact with diverse contexts and to share knowledge and experience with others contribute decisively to the development of 21st century citizenship competences and to educational goals. This paper puts forward some practical examples of teacher education and of content management, as well as outputs developed by 10 to 14-year-old pupils, during the activities of the Erasmus+ co-funded European project *We Are Europe*. This project brings together pupils, teachers and educators from five countries, Austria, Estonia, Finland, Poland, Portugal and the United Kingdom. Examples shown stem from the involvement of teachers and pupils in a partner school in Castelo Branco during 2016 and highlight the following aspects: promoting open access to materials and resources that can be incorporated in lessons and support learning as well as be used to educate teachers further; exchanging knowledge and experience internationally as part of an essential strategy to update what is being taught and learnt at school in terms of teaching methods and improved learning; innovating educational approaches that reach beyond disciplinary fields and areas and integrate knowledge and inter-, trans- and multidisciplinary curricular learning (MIT); and equipping young people with the knowledge and competences for active global European citizenship. Results of the activities undertaken clearly highlight the advantages for schools to get involved in strategic transnational partnerships that include diverse educational organizations such as schools, higher education teacher education colleges and literacy promotion centers to enhance the sharing of knowledge, the promotion of practical applied knowledge and the dissemination of good practice.

Keywords: primary and lower secondary education; European dimension; trans-, inter- and multidisciplinary approaches in education;

## 1 MULTI-, INTER- E TRANSDISCIPLINARIDADE DO CURRÍCULO (MIT)

O vertiginoso desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e conseqüente desenvolvimento do conhecimento, a par das mudanças económicas, sociais e políticas, verificados nos últimos cinquenta anos têm colocado à educação gigantescos desafios pela diversidade e abrangência das ações que dela relevam e dos resultados que se esperam. Mayor, Diretor Geral da Unesco, no prefácio à obra de Edgar Morin *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*, sustenta que "a Educação, no seu mais lato senso, desempenha um papel preponderante nos modos de atuar e de viver. Os desafios às formas de pensar, face a um mundo cada vez mais complexo e imprevisível, implicam uma nova forma de organizar o conhecimento; quebrar as barreiras tradicionais entre as disciplinas; e conceber novos processos de as interligar" (Morin, 1999).

Morin (1999), nos princípios que defende como pré-existentes a qualquer currículo ou linhas de orientação educativas, salienta o facto da predominância das aprendizagens fragmentadas em disciplinas não ajudar à conjugação das partes num todo coerente o que impede a análise de realidades e problemas que são, cada vez mais, globais, transnacionais, transversais, pluridisciplinares e planetários. Só uma mudança paradigmática na forma de organizar o pensamento o permitirá.

Na definição de um roteiro para a mudança do ensino e da aprendizagem nos Estados Unidos da América, o consórcio *Partnership for the 21st Century Skills* (2009) considera que a interligação entre temas globais, aprendizagens fundamentais e o desenvolvimento das competências necessárias ao século XXI reside na conjugação de metas (standards), currículos, metodologias de ensino, contextos de aprendizagem, avaliação de resultados e desenvolvimento profissional dos professores.

Na mediação entre temas globais, currículo e competências surge com papel relevante a comunicabilidade MIT: o uso da multi-, inter- e transdisciplinaridade para ligar e ou discutir conceções que emergem da prática de cada uma delas. Para Alvargonzález (2011) a palavra disciplina corresponde a uma área do conhecimento, do ensino, da aprendizagem ou da educação, pelo que os prefixos multi, inter e trans lhe acrescentam sentidos que é preciso especificar. A multidisciplinaridade refere-se à atividade associada a mais do que uma disciplina; permite a combinação de diversas áreas de conteúdo que respeitam a um problema mas não tem a preocupação da integração disciplinar; e configura a abordagem do conhecimento proveniente de diferentes disciplinas no respeito pelos seus limites. A interdisciplinaridade analisa, sintetiza e harmoniza os elos entre as diferentes disciplinas num todo coerente e coordenado e reconhece a identidade e independência de cada uma delas. A transdisciplinaridade explora a perspectiva da transcendência das disciplinas, isto é, o ir através e para além da individualidade das disciplinas; pode levar a novas combinações do conhecimento existente; permite integrações ou transgressões holísticas para a resolução de problemas (Choi and Pak 2006, cit in Alvargonzález, 2011, p. 388, Bernstein, 2015).

As vantagens assinaladas pela prática da inter- e da multidisciplinaridade no desenvolvimento curricular, nas práticas pedagógicas, na conceção e operacionalização de projetos e na organização de instituições educativas vão desde proporcionar aos alunos experiências autênticas em mais do que uma área de conteúdo, estabelecer conexões, diversificar perspectivas, resolver problemas e levantar questões epistemológicas (Youngblood, 2007; Coffey, 2009; Augusto et al, 2004), ao desenvolvimento profissional dos professores pela análise de metodologias e resultados alcançados fruto das interseções entre filosofia do conhecimento, conteúdos, pedagogia e características dos aprendentes (Lattuca, Voight & Fath, 2004; Bernstein, 2007) à melhoria das práticas das escolas /instituições, designadamente: cultura de escola, liderança, definição de metas e programas, *design* e utilização de forma criativa dos espaços físicos (Scott-Watson, 2012; Rodriguez e Blasco, 2010; Sherren et al., 2009).

A transdisciplinaridade enfrenta a pulverização da Ciência no desdobrar de que foi e ainda é alvo, por razões que vão desde os instrumentos que utiliza, à epistemologia e construção social do Conhecimento (Alvargonzález, 2011). No entanto, é vista: como complementar à abordagem disciplinar por ser multireferencial e multidimensional; como modo de investigação dos problemas reais que se enfrentam no mundo complexo de hoje (Bernstein, 2015); "pela visão aberta que ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a poesia e a experiência interior" (Freitas, Morin, & Nicolescu, 1994, p.3).

## 2 COMPETÊNCIAS PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA (SÉCULO XXI)

No quadro da internacionalização da escola e dos alunos, que passa pela sua participação em projetos internacionais (europeus), há uma série de competências que podem e devem ser desenvolvidas com vista à compreensão de perspetivas culturais múltiplas, da sua própria identidade(s) no contexto de diversidades que se entrecruzam, e da promoção de novos entendimentos sobre o mundo a partir da razão, da emoção e da criatividade (Unesco, 2013, p.14). A capacidade para estabelecer diálogos interculturais no sentido de trocas de opiniões abertas e respeitadoras das posições das partes, quando elas se encontram afiliadas em heranças e contextos étnicos, culturais, religiosos e linguísticos e de um processo de compreensão mútua co-construído por todos os participantes, é uma das oportunidades que não se podem perder quando se desenvolvem parcerias europeias.

O Conselho da Europa (Council of Europe, 2016) define ainda a competência cidadã crítica em sociedades culturalmente diversas assente num conjunto de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos que podem ser transversalmente trabalhados em todos os projetos de partilha de experiência e conhecimento entre alunos e professores de diversas culturas (*figura 1*). Os valores são os da dignidade humana e direitos humanos, diversidade cultural, justiça e equidade; as atitudes a trabalhar são as de abertura à alteridade em todas as suas formas, o respeito pelo outro, o civismo, a responsabilidade, a autoeficácia e a tolerância do ambíguo; as capacidades a desenvolver incluem a aprendizagem autónoma, o desenvolvimento do sentido crítico, a escuta e observação ativas, a flexibilidade e adaptabilidade, a capacidade comunicativa plurilingue, a cooperação e a resolução de conflitos; quando aos conhecimentos, eles centram-se no autoconhecimento, na compreensão dos processos de comunicação e linguagem e do mundo de forma crítica: política, direito, cultura, religião, história, média, meio ambiente e sustentabilidade.



Fig. 1. Modelo de competências de cidadania democrática segundo o Conselho da Europa (2016)

## 3 PROJETO WE ARE EUROPE (ERASMUS+)

*We Are Europe* (WaE) é um projeto financiado pelo programa Erasmus+ que visa a promoção da cidadania europeia e global entre crianças e jovens dos 9-14 anos e incentivar ou aprofundar o interesse pela Europa e pela União Europeia como espaço inclusivo de aprendizagem ao longo da vida e de trabalho. Os parceiros do projeto são a Áustria, Estónia, Finlândia, Polónia, Reino Unido, Portugal: Escolas básicas e secundárias, instituições de ensino superior, bibliotecas e associações de promoção da leitura, situadas em capitais, pequenas cidades e zonas periféricas com pobreza, com uma variação entre 50 a 74% de alunos que não falam a língua nacional e 26% de crianças com necessidades especiais.

A finalidade do projeto é preparar os professores para promoverem o desenvolvimento de competências específicas que preparem os jovens para viverem num mundo inclusivo e global, dando especial primazia à voz e às perspetivas das próprias crianças e convidando-as a intervir na escola e a partilhar a sua experiência e conhecimento com as crianças de outros países parceiros.

O ponto de partida para a partilha de projetos entre jovens foi a exploração dos tópicos que as crianças gostariam de aprender sobre a Europa e como gostariam de o fazer com outros jovens europeus, cooperando com eles na definição de atividades e projetos. Para o efeito usou-se uma matriz KWL que

sistematiza o que os alunos sabem, o que querem saber e como querem aprender. Os dados foram recolhidos junto de 8 professores e 220 alunos da Áustria, 4 professores e 146 alunos da Estónia, 6 professores e 390 alunos da Polónia, 31 professores e 551 alunos de Portugal e 9 professores e 158 alunos do Reino Unido. Os temas citados são muito vastos, como mostrado no *Quadro 1*, tal como o são os modos de aprender: *Internet / Viagens e Visitas / Intercâmbios / Encontrar nativos dos países / Contactar alunos estrangeiros da mesma idade / Ver Filmes / Ver gravuras e fotos / PowerPoint / Trabalho de grupo / Investigações / Apresentações orais / Teatro / Livros / Provar a comida (no restaurante; na cantina da escola) / Jogos / Lições sobre os países / Aprender a Língua.*

Esta auscultação inicial, realizada em escolas, foi articulada com uma exploração dos currículos nacionais dos países participantes em termos do(s) modo(s) como eles configuram o ponto de vista e os interesses das próprias crianças, bem como as estratégias usadas para capacitar as crianças da sua voz na escola, com vista a identificar áreas comuns nos diferentes conteúdos programáticos.

Religião/ Literatura/ Contos tradicionais e lendas/ Como são faladas as diferentes línguas/ Música/ Cantores/Músicos/Concertos/ Cinema/ Media/ Tecnologia/ Fauna/ Monumentos/ Centros Comerciais/ Trajes e Tradições/ Comida Típica e Culinária/ Celebidades/ Pesca/ Atividades de tempos livres/ Desportos Favoritos/Origem da Comunidade de Ciganos/ Interesse pelos produtos portugueses/ Clima/ Recursos Naturais/ Habitações/ Número de habitantes/ Capitais dos países da Europa/ Vida do dia-a-dia e hábitos sociais nos países que fazem parte do projeto (viver no campo *versus* viver na cidade)/ Rios, montanhas, principais cidades/ Arquitetura/ Vida com e sem o euro na UE/ sistemas educativos (i.e. O que é que os alunos dos outros países aprendem?) / Sistema de Saúde/ História das Instituições da UE/ O que é a UE/ Comparar a Europa com os outros continentes/ Conhecer o Parlamento Europeu/ História /1ª e 2ª Guerra Mundial/ Sistemas Políticos

#### *Quadro 1. Interesses dos alunos*

A partir desta contextualização inicial, os parceiros do projeto *We Are Europe* desenvolveram:

- ✓ Módulos de Formação para professores (30 ou mais horas), que incluíram uma fase de implementação de projetos com turmas e grupos de alunos de acordo com as suas preferências, os materiais e recursos disponibilizados e os conteúdos curriculares; bem como experiências de partilha com crianças e turmas dos outros países parceiros.
- ✓ Uma lista de Recursos para Professores e Alunos sobre a Europa, disponibilizados na página web do projeto em [www.we-are-europe.net](http://www.we-are-europe.net), onde se incluem igualmente os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.
- ✓ Um Guia com *Orientações para Professores* (We Are Europe, 2016) sobre como planificar unidades didáticas com base em *Temas e Metodologias* diversificadas, que apoiam as perspetivas acima enunciadas de realce e primazia das vozes e dos interesses das crianças. Sugerem-se atividades didáticas como ponto de partida para o planeamento contextualizado de aulas pelos próprios professores, sugerindo-se recursos, metodologias e ideias. O objetivo central é permitir que os alunos desenvolvam o seu conhecimento e compreensão sobre as pessoas dos outros países e culturas da UE.
- ✓ Implementação nas escolas de projetos, planos de aula, estudos de caso e mostras de trabalhos dos alunos, que se detalharão em seguida.

## **4 PROJETOS DESENVOLVIDOS EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES PORTUGUESES**

O projeto WaE promoveu, em Portugal, uma oficina de formação para professores (42 horas), creditados pela Agência de Acreditação da Formação Contínua em Portugal com o título *Temas europeus transversais ao currículo: estratégias de ensino, conceção e adaptação de materiais e planificação de unidades de Ensino na perspetiva da multi-, Inter- e transversalidade (MIT) de saberes e competências*, entre janeiro e fevereiro de 2016, seguida de implementação monitorizada a partir de uma grelha de estudo de caso.

As sessões presenciais conjuntas alternaram com as sessões de trabalho autónomo, este último destinado à preparação e aplicação prática de exemplos que refletissem a transferência do processo de construção do conhecimento científico e de competências pedagógicas gerado nas sessões presenciais. Nas sessões previa-se pelo menos uma hora para apresentação de conteúdos e o tempo restante era destinado a debates e tarefas de grupo ou individuais. Com esta metodologia procurou-se que os formandos desenvolvessem capacidades de procurar, selecionar, organizar e comunicar

conhecimento, bem como competências de trabalho em grupo, de partilha de saberes e de resolução de problemas.

#### 4.1 Enquadramento da formação

A oficina de formação decorreu em seis sessões que abordaram:

- O racional do projeto *We Are Europe*, finalidades, objetivos, recursos, perspetivas e resultados esperados.
- Apresentação dos temas do projeto e de atividades da Lista de Recursos do projeto *WaE* para os alunos.
- Contextualização dos questionários aplicados na escola a professores e alunos.
- Exploração das Competências para o Século XXI.
- Estratégias e planificação de unidades de ensino /lições/sequência de atividades em biblioteca ou sala de aula.
- Planeamento de 1 evento conjunto de partilha de planos e experiências em oficina de formação alargada a outros professores e bibliotecários.
- Apresentação de planos de unidade (ou de lições) e as estratégias de implementação escolhidas.
- Apresentação e análise do estudo exploratório das unidades de ensino/planos de aula.
- Estratégias de recolha de dados e dos trabalhos dos alunos.

Na sua dimensão didática, a oficina de formação privilegiou a perspetiva exploratória e investigativa dos processos de construção do conhecimento, introduziu a dimensão teórica e visou conciliar os processos de desenvolvimento profissional dos próprios formandos, fazendo intervir a prática em contextos reais no processo de formação. A partilha de experiências, a construção de materiais didáticos, o *design* de planificações e a definição de atividades e tarefas, desenvolvidas nesta formação, constituem elementos chave da análise, pelos formandos, de elementos que estruturam e/ou condicionam as suas práticas pedagógicas e dos contextos e recursos que as podem modificar.

A utilização do princípio da comunicabilidade MIT na análise de conteúdos do currículo global dos alunos, a partir da abordagem aos temas: conceito de "casa" como identidade nacional, regional ou local; tradições musicais; moda; culinária; e perspetivas da educação e competências para o futuro; acordados entre os parceiros do consórcio *WaE*, permitiu: analisar/examinar a identidade cultural; promover a compreensão/conhecimento sobre cultura e interculturalidade; identificar materiais que suscitam o interesse pelos países da Europa e pela sua cultura e o respeito pelas culturas e realizações dos outros; conceber estratégias para promover diálogos construtivos e participação ativa no desenvolvimento de uma Europa comum.

#### 4.2 Desenvolvimento de projetos na formação

Participaram na formação 12 professores, de entre os 41 que inicialmente se mostraram interessados no projeto *WaE*. Os professores têm experiência e formação profissional diversificada (2 professores de Música, 2 de Matemática, 3 de História, 4 de Língua Estrangeira (Inglês) e 1 de Tecnologias da Informação e Multimédia) e alunos de níveis etários diferentes (10 -15 anos). O nível etário dos alunos e a escolas de origem determinaram a formação de grupos de trabalho ou a apresentação individual das linhas de trabalho e projetos que concretizaram. A escolha de temas e estratégias de implementação foram ponderadas em função de múltiplos fatores que afetam o trabalho dos professores: funções que desempenham e diversidade das disciplinas que lecionam, extensão dos programas das disciplinas, organização dos tempos letivos dos alunos, calendarização dos momentos de avaliação, reuniões de trabalho, datas das férias escolares, outros projetos em que os alunos estão envolvidos, recursos e espaços disponíveis.

Os formandos usaram modelos de planificação incluídos nos diários de bordo (página 6) que foram aconselhados a manter durante a formação. Os formandos começaram por apresentar na 4ª sessão de formação o tema e o esboço da unidade com recurso a PowerPoint (10 minutos por apresentação); na sessão seguinte foi-lhes solicitado que apresentassem o plano de unidade de ensino/lições/sequência de atividades em biblioteca, atividades e calendarização da implementação, convidando-se os colegas a dar feedback sobre os materiais e recursos e as sessões utilizando uma grelha de análise previamente distribuída. Na última sessão foi solicitado aos professores que apresentassem o sumário do plano de unidade de ensino/lições, as atividades e os produtos a alcançar

com o trabalho dos alunos. Nessa sessão receberam também instruções sobre como construir estudos de caso para o projeto *WaE* a partir da implementação dos seus planos de aula.

### 4.3 Projetos desenvolvidos

A *Tabela 1* permite uma visão de conjunto dos projetos desenvolvidos.

Título	Nome do professor	Instituição	Tema	Áreas disciplinares	Nº de aulas
<b>Bombombos</b>	António Pedro Gonçalves Dias	Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova	Instrumentos de percussão tradicionais: bombos	Música: Bombombos Clube de Bombos do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova	5x45 min
<b>Europa</b>	Isabel Maria Lebre Falcão	Escola Cidade de Castelo Branco	Europa	Educação para a Cidadania	4x45 min
<b>We are Europe: O nascimento e crescimento da União Europeia</b>	Maria de Lurdes Castiço Ribeiro Lopes	Agrupamento de Escolas Nuno Álvares	A formação da União Europeia	História e Educação para a Cidadania	6x45 min
<b>Educação para a cidadania, direitos e paz</b>	Maria Duarte Pinto Castel-Branco	Agrupamento de Escolas Nuno Álvares	Direitos humanos e para a paz; dimensão europeia da educação	Educação para a Cidadania:	6x45 min
<b>A minha cidade - Castelo Branco (História Local).</b>	Maria Dulce Caeiro Gaitas Dias	Agrupamento de Escolas Nuno Álvares	Humanismo	História e Educação Visual	2x90min e TPC
<b>Technology is Great</b>	Ana Maria da Silva Cravo	Escola Secundária Nuno Álvares, AENA	Technology is Great	Inglês	5x90min
<b>Criação de um quiz para divulgar Castelo Branco</b>	Teresa Maria Santos Bento Caldeira	Escola Cidade de Castelo Branco	Construção de jogos; desenvolvimento linguístico em Português e Inglês	Clube Ludoletras	10x90min
<b>A ler descubro a Europa e as suas personalidades</b>	Sílvia Melchior e Sandra Lourenço	Centro de Promoção de Leituras Serra da Estrela	Direitos Humanos	Educação cívica	6x45min
<b>Unidos pelo Chocolate</b>	Ana Cristina Coelho Gordino Simões e Maria Fernandes Pereira Figueiredo Tavares	Escola Básica Cidade de Castelo Branco	Unidos pelo chocolate	Música, Matemática e Ciências da Natureza	16x45min

Tabela 1. Projetos desenvolvidos em Portugal para o projeto *We Are Europe*.

### 4.4 Recolha de dados

No final da formação foi solicitado aos professores que apresentassem os estudos de caso, os materiais dos alunos e que participassem na construção de uma plataforma comum de divulgação dos trabalhos dos alunos desenvolvidos em Portugal.

#### 4.4.1. Estudos de caso dos professores

Os estudos de caso solicitados foram configurados a partir de uma grelha construída para o efeito que guiava a recolha de informação:

- **Título:** pequeno, descritivo, informativo

- **Resumo:** pequeno sumário de todos os aspetos abordados pelo estudo de caso
- **O que se fez:** Descreva o que fez, incluindo o nome da disciplina; o(s) tema(s) / tópico(s); os recursos WaE relacionados.
- **Como se envolveram os alunos:** Os alunos decidiram o que queriam aprender e como? Trabalho desenvolvido pelos alunos: Envolveu a colaboração de outras escolas/ alunos do projeto WaE? Como? Inclua algumas citações de coisas que alunos e professores disseram. Exemplos do trabalho dos alunos.
- **Motivação e objetivos:** Uma breve descrição das razões que levaram à prática que se descreve – objetivo e benefícios. Que tipo de mudança visava a prática? Que problema se propunha resolver? Como se relaciona com os objetivos genéricos do projeto WaE.
- **Sucessos e o que se aprendeu:** Uma breve descrição do que correu bem, dos desafios que foram surgindo e de como se resolveram.
- **Transferência de conhecimentos:** Esta prática é transferível? Como? Requer adaptações?

## 5 CONTRIBUTOS DOS PROJETOS PARA AS COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA DOS ALUNOS E PARA O TRABALHO MULTI E INTERDISCIPLINAR

### 5.1 Análise dos estudos de caso

Dos 9 projetos propostos foram recebidos 6 estudos de caso dentro do prazo proposto (junho 2016) que permitem realçar em que medida as propostas de formação foram integradas nas práticas dos professores e responderam aos desafios lançados pelo projeto WaE. Na *Tabela 2* sintetizam-se alguns dos aspetos que nos interessaram relevar, nomeadamente: (1) como e se se utilizaram recursos WaE; (2) como se envolveram os alunos; (3) estratégias de partilha e troca de experiências configuradas.

Título	(1) Como e se se utilizaram recursos WaE	2) Como se envolveram os alunos	(3) Estratégias de partilha e troca de experiências configuradas
<b>Bombombos</b>	Foram visitadas algumas páginas sobre a Europa, o que define a mesma. Procuraram-se na internet, nos países envolvidos no projeto, instrumentos de percussão semelhantes aos utilizados pelo grupo.	Após a apresentação do docente do projeto, foram os alunos orientados pelo docente, que decidiram o trabalho final a executar, quais as etapas, como o fazer e de que forma iriam dividir tarefas.  Os alunos discutiram qual a importância do seu grupo e o que poderia ter interesse ser mostrado aos colegas de outros países: repertório musical tradicional português; mostrar os diferentes instrumentos – bombo e caixa tradicional e mostrar como se constrói o bombo tradicional, pelos construtores dos instrumentos utilizados no grupo.	O projeto contou com a colaboração do docente de informática, responsável pela apresentação e pelo formato em que o mesmo é apresentado. É de referir ainda as atividades levadas a cabo pela docente bibliotecária, nas comemorações do dia da Europa (9 de Maio) na Biblioteca na sede do Agrupamento.
<b>We are Europe: O nascimento e crescimento da União Europeia</b>	Trabalho de pesquisa com base nos materiais do site WaE e aprofundando alguns conhecimentos sobre os países parceiros do projeto.	Pesquisa acerca dos países aderentes ao projeto, incluindo as seguintes informações: hino, algum vocabulário no idioma do país e elementos característicos da identidade nacional.  Após a recolha de informação os alunos utilizaram os materiais pesquisados (imagens, pequenos vídeos e documentos áudio), bem como, alguns materiais produzidos (foto e vídeo de apresentação do trabalho) na elaboração de uma “timeline” com os principais acontecimentos históricos da formação de EU, elaborada utilizando o website: <a href="http://www.tiki-toki.com">www.tiki-toki.com</a>	O trabalho foi partilhado com os colegas nas comemorações do Dia da Europa na Escola Cidade de Castelo Branco. Foi igualmente apresentado a todas as turmas do nono ano da Escola Cidade de Castelo Branco e turmas 9 A e C da Nuno Alvares.  Os alunos participaram, igualmente no Lanche Europeu, com iguarias portuguesas e dos países parceiros do projeto por eles confeccionadas.

		(...) foram os alunos que escolheram o formato através do qual poderiam apresentar o trabalho; o site no qual iriam construir o friso cronológico, selecionaram materiais oriundos de sítios na internet propostos pela professora, mas igualmente pesquisados e descobertos por eles. Na construção do friso, foi feita uma divisão de tarefas que nasceu da apetência e competências de cada um. Por ex.: equipa de filmagem e som; construção do friso; pesquisa de materiais por país/ acontecimento; tradução, etc.	
<b>A minha cidade - Castelo Branco (História Local)</b>	Foram visitadas algumas páginas sobre a Europa e o que define a mesma.	Os alunos discutiram, sobre o que poderia ter interesse ser mostrado, da sua cidade, aos colegas de outros países. Organizaram-se em grupos e desenvolveram trabalhos de pesquisa e investigação	Produto final resultou numa exposição de trabalhos e apresentação, dos mesmos em PowerPoint, aos colegas, no 3º período.  Exposição dos trabalhos na BECRE da escola Nuno Álvares e participação nas atividades para comemoração do Dia da Europa- 9 de maio de 2016, na escola sede do agrupamento. Os trabalhos estarão disponíveis online no site do AENA.
<b>Criação de um quiz para divulgar Castelo Branco</b>	Inicialmente exploraram alguns jogos disponíveis nos recursos WaE ( <i>kids corner</i> , à descoberta da Europa) que funcionaram como exemplo.	Os alunos elaboraram alguns documentos de divulgação do distrito de Castelo Branco e de figuras da história de Portugal.  Após a pesquisa, criaram o banco de questões para o <i>quiz</i> , acrescentando imagens. Também construíram um	Os alunos do clube Ludolettras, em colaboração com os alunos do 5°C e 5ºD,  PowerPoint sobre figuras da nossa história foi enviado para a escola da Estónia com quem trocaram correspondência.
<b>A ler descubro a Europa e as suas personalidades</b>	Os alunos são convidados a jogar o jogo <i>online</i> "À Descoberta da Europa"  Os alunos são questionados sobre o que sabem e o que gostariam de saber sobre a União Europeia  Algumas das informações sobre a União Europeia são mostradas aos alunos através do documento "À Descoberta da Europa.pdf"	Os alunos foram questionados sobre o que sabem e o que gostariam de saber sobre a União Europeia. Consoante os seus interesses foram divididos em grupos, tendo uns trabalhado a Europa numa forma genérica e outros focado Personalidades e Direitos Humanos.	
<b>Unidos pelo Chocolate</b>	Exploração de recursos do WAE e outros;  Seleção em cada grupo, de 2 países europeus com ligação ao chocolate e procura de referências à utilização de chocolate na gastronomia dos mesmos;	O grupo de alunos pertencente ao clube "Crescer com + Saúde" foi auscultado, referindo os seus interesses, tendo sido escolhido o tema de forma consensual. Os alunos apresentaram ainda, várias sugestões de atividades a desenvolver, que foram sendo reformuladas de acordo com o desenvolvimento dos trabalhos.	Também se verificou a adesão ao projeto dos alunos das turmas do 6ºB e 6º C (que integravam alunos do clube) que se envolveram com entusiasmo no mesmo.

Tabela 2. Síntese de aspetos dos projetos



## 5.2 Análise da transposição dos projetos dos professores para o trabalho dos alunos

Neste ponto transcrevem-se excertos dos estudos de caso apresentados pelos professores elucidativos do impacto dos projetos para os alunos e práticas dos professores.

### **Bombombos:**

Citação 1: “É de notar o entusiasmo que os alunos foram demonstrando ao longo do projeto, tal como já têm demonstrado nos anos letivos anteriores relativamente ao clube de bombos. É de referir que os alunos foram reforçando a consciência da importância da sua prática cultural da sua preservação e divulgação num contexto local, mas também nacional e internacional.”

Citação 2: “Parece-nos uma prática transferível para outras realidades, inclusivamente para outras áreas, como contos tradicionais, gastronomia ou desportos tradicionais, como exemplo.”

### **We are Europe: O nascimento e crescimento da União Europeia:**

Citação 1: “Os alunos desde o início que se mostraram muito recetivos e cooperantes. A professora foi uma mera orientadora, dado que foram os alunos que escolheram o formato através do qual poderiam apresentar o trabalho”.

Citação 2: “A prática desenvolvida permitiu a aquisição de conhecimentos históricos através de uma nova metodologia de ensino-aprendizagem. Este tipo de trabalho não está acabado é dinâmico e permitirá a colaboração com outros parceiros europeus/ nacionais que queiram dar os seus contributos para o enriquecimento do mesmo.”

Citação 3: “Este tipo de ferramenta (linha cronológica digital) possibilita um trabalho colaborativo entre estudantes independentemente o país, continente, em que vivam ou estudem, desde que o acesso lhe seja facultado.”

### **A minha cidade - Castelo Branco (História Local)**

Citação 1: “É de salientar o entusiasmo que os alunos foram demonstrando ao longo do projeto, quer nos trabalhos realizados na aula, quer no trabalho de desenvolvido após o período letivo e que posteriormente traziam para a sala de aula.

Citação 2: “O projeto permitiu o desenvolvimento de várias competências, nos alunos, desde técnicas de pesquisa e investigação, utilização das TIC e alargou-lhes o conhecimento que tinham da Europa, de Portugal e da sua cidade.”

### **Criação de um quiz para divulgar Castelo Branco**

Citação 1: “A troca de correspondência com a Escola da estónia foi também benéfica, porque os alunos estavam sempre ansiosos por receber as respostas às perguntas que colocavam.”

Citação 2: “Os alunos ficaram a conhecer outros países da europa, mas ao mesmo tempo aprofundaram os seus conhecimentos sobre a própria região onde vivem.”

### **A ler descubro a Europa e as suas personalidades:**

Citação 1: “Todas as atividades de debate que se iniciaram ainda num período anterior ao projeto WaE facilitaram nesta fase uma troca de ideias/opiniões mais esclarecidas, motivando os alunos, que de uma forma entusiasta, quiseram saber mais sobre os pontos comuns e sobre as diferenças entre os diferentes povos europeus.”

Citação 2: “Esta prática é transferível. Os alunos parceiros poderão realizar um trabalho semelhante e seria interessante virem a conhecer personalidades portuguesas como Aristides de Sousa Mendes e Cândido de Oliveira.”

### **Unidos pelo chocolate**

Citação 1: “Todas as referências, quer de alunos quer de professores, relativas ao projeto foram muito positivas e motivadoras para a prossecução deste tipo de projetos em anos próximos.”

Citação 2: “A prática desenvolvida permitiu a aplicação de conhecimentos em contextos educativos, a partilha de saberes e o respeito pela diferença dos outros. Promoveu ainda o conhecimento cultural e intercultural, suscitando o interesse por outros países e culturas europeias.”

## REFERÊNCIAS

- Alvargonzález, D. (2011). Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences. *Internacional Studies in the Philosophy of Science*, 25(4), 387-403, retrieved online at: [www.academia.edu/4599145/Multidisciplinarity Interdisciplinarity Transdisciplinarity](http://www.academia.edu/4599145/Multidisciplinarity_Interdisciplinarity_Transdisciplinarity) (21.08.2016).
- Augusto, T., Caldeira, A., Caluzi, J., Nardi, R. (2004). Interdisciplinaridade: concepções de Professores da Área de Ciências da Natureza em Formação em Serviço. *Ciência & Educação*, 10 (2), 277-289, retrieved online at [www.scieli.br/pdf/ciedu/v10n2/09.pdf](http://www.scieli.br/pdf/ciedu/v10n2/09.pdf) (22.08.2016).
- Bernstein, C. (2007). Beyond the Archive: Cultural Memory in Dance and Theater. *Journal of Research Practice*, 3(2), retrieved online at: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/122/100> (26.08.2016).
- Bernstein, J. H (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *Journal of Research Practice*, 1, retrieved online at: <http://www.inform.nu/Articles/Vol17/ISJv17p241-273Bernstein0681.pdf> (21.08.2016).
- Breidbach, S. (2003) Plurilingualism, *Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Council of Europe.
- Coffey, H. (2009). Interdisciplinary teaching. Retrieved on line at: [www.learnnc.org/search?phrase=interdisciplinary%20teaching](http://www.learnnc.org/search?phrase=interdisciplinary%20teaching) (28.08.2016).
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg :Council of Europe.
- Fidalgo-Neto, A., Lopes, R., Magalhães. J. Perini, M., & Alves, L. (2014). Interdisciplinarity and Teacher Education: The teacher's training of the Secondary School in Rio de Janeiro-Brazil. *Creative Education*, 5, 262-272, retrieved online at: [www.file.scirp.org/pdf/CE\\_2014031711280882.pdf](http://www.file.scirp.org/pdf/CE_2014031711280882.pdf) (21.08.2016).
- Lattuca, L., Voight, L., Fath, K. (2004). Does Interdisciplinarity promote Learning? Theoretical Support and Researchable Questions. *Review of Higher Education*, 28(1), 23-48, retrieved on line at: [www.phobos.Ramapo.edu/](http://www.phobos.Ramapo.edu/) (21.08.2016).
- Lima de Freitas, J., Nicolescu, B., Morin, E. (1994). Carta da Transdisciplinaridade. Retrieved online at: <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php> (26.08.2016).
- Morin, E.(1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: UNESCO.
- Partnership for 21st Century Skills (2004). Learning for 21st Century-a report and Mile Guide for 21st Century Skills, retrieved online at [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Report.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf) (21.08.2016).
- Rodriguez, J., Basco, C.(2010). Interdisciplinarity and Resarch on Local Issues in Schools: policies and experiences from Colombia. *Integrative Studies*, 28, 109-137, retrieved on line at <https://www.pokland.edu/Assets/upload/docs/AIS/Issues-in-Interdisciplinary-Studie>(22.08.2016).
- Sherren, K., Kloudahl, A., robin, L., Butler, L. & Dovers, S. (2009). Collaborative Research on Sustainability: Myths and Conundrums of Interdisciplinary Departments. *Journal of Research Practice*, 5(1), retrieved online at [www.jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/download/163/168](http://www.jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/download/163/168) (22.08.2016).
- Scott-Watson, W. (2008). Implications of curriculum Reform for School Buildings in Scotland. Paris: OECD, retrieved online at [www.oecd.org/unitedKingdom/40051661.pdf](http://www.oecd.org/unitedKingdom/40051661.pdf) (27.08.2016).
- Youngblood, D. (2007). Interdisciplinary Studies and the bridging disciplines: A Matter of Process. *Journal of Research Practice*, 3(2) retrieved online at [www.jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/104/101](http://www.jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/104/101) (27.08.2016).

Esta publicação foi possível graças ao apoio do programa Erasmus+ e no quadro do projeto WE ARE EUROPE, projeto nº. 2014-1-ATO1-KA201-001016.



# A ESCOLA INJUSTA E A EXCLUSÃO ESCOLAR NÃO SÃO UMA FATALIDADE: O PROJETO ARCO MAIOR.

Joaquim Azevedo

*CEDH-Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano/Universidade Católica  
Portuguesa (Portugal), [jazevedo@porto.ucp.pt](mailto:jazevedo@porto.ucp.pt)*

## Resumo

Partimos de uma primeira questão: será a escola democrática, construída nestes 42 anos, em Portugal, uma escola justa para com todos? Após uma análise dos principais indicadores de equidade e de “ineficácia” do sistema escolar atual, procederemos à enunciação do quadro teórico em que consideramos ser possível pensar a questão da justiça na educação escolar. Analisaremos, com mais pormenor, os principais mecanismos de exclusão interior e de “dropout” escolar. Uma segunda questão emerge então: será possível pensar uma política pública de educação que acolha estes excluídos do sistema escolar, sem qualificação escolar inicial? Ou eles já não fazem parte dela, não havendo nela lugar para os excluídos, pois estes já tiveram a sua oportunidade, como todos os outros cidadãos? Explicitaremos o modelo de educação que se gerou e gera no âmbito do Projeto Arco Maior, com sede no Porto, com destaque para o modelo pedagógico seguido, como uma outra forma de educar os excluídos das e pelas escolas da cidade. Defenderemos, com base na experiência de três anos, que a educação injusta não é uma fatalidade, nem para o modelo escolar, que não tem que repetir sempre os erros do passado, permanecendo rígido e burocrática, eficientista e competitivo, nem para os adolescentes, que são “centrifugados” pela maquinaria escolar, sem compaixão, para a marginalidade.

**Palavras-chave:** exclusão escolar, exclusão interior, educação justa, Arco Maior, inclusão social.

## Abstract

We start from a first question: the democratic school, built in these 42 years, in Portugal, is a fair school to all? After an analysis of the main indicators of equity and "inefficiency" of the current be possible to think the issue of justice in education. We will analyze in more detail, the main inner mechanisms of exclusion and "dropout" school. A second question arises then: can we think a public education policy that include those excluded from the school system without initial educational qualification? Or they no longer form part of the school, there is no place for the excluded, because they already had their chance, like all other citizens? We will explain the education model that is generated under the "Arco Maior" Arc Major Project, based in Porto, especially the teaching model followed, as another way to educate the excluded from the city's schools. We will defend, based on three years' experience, that the unfair education is not inevitable and a fatality.

**Keywords:** school exclusion, indoor exclusion, fair education, Arco Maior, social inclusion.

## 1. A (IN)JUSTIÇA ESCOLAR EM PORTUGAL: ALGUNS TRAÇOS

Os dados dos três últimos censos (1991, 2001 e 2011) puseram em evidência um aumento significativo da escolaridade média dos portugueses que, em duas décadas, passou de 4,6 para 7, 4 anos.

No mesmo período, a escolaridade média da população adulta ativa (24-64 anos) aproximou-se do 9º ano, enquanto a taxa de analfabetismo passou de 11% em 1991 para 5,2% em 2011. O abandono escolar (10-15 anos) passou de 12,6% em 1991 para um valor quase residual (1,7%) em 2011. Por outro lado, o abandono precoce ou saída escolar precoce, que nos dá a dimensão do número de indivíduos entre os 18 e os 24 anos que não concluem a

escolaridade de nível secundário (nova escolaridade obrigatória, desde 2009), e de acordo com os referidos censos, passou de 63,7, em 1991, para 27,1% em 2011, sendo a população feminina a que mais contribuiu para esta redução.

Todavia, o fracasso escolar é ainda muito avultado, o que origina taxas de retenção e desistência acima do que seria desejável, numa escolarização cujo regime de frequência é compulsivo até aos 18 anos. As taxas de retenção e de desistência englobam cerca de 15% dos alunos do 3º ciclo (do 6º ao 9º anos) do ensino básico (CNE, 2015:170) e 18% dos alunos do ensino secundário (do 10º ao 12º anos). Para rematar este desenho, diremos que o abandono escolar precoce ainda ascende a cerca de 20,7%, em 2014 (Pordata<sup>1</sup>; CNE, 2015:63).

Este abandono escolar é justificado, em parte, pelo insucesso ou retenção ao longo do percurso escolar. As taxas de atraso escolar (percentagem de indivíduos com pelo menos um ano de atraso em relação à idade normal de frequência de cada um dos ciclos) registaram uma redução em todos os ciclos. No entanto, em 2011, cerca de um terço dos alunos que frequentava o 2º ciclo e seguintes tinha, pelo menos, um ano de atraso escolar.

Ao longo das últimas décadas tem sido prática corrente, no desenho das políticas públicas de educação, a criação (de modelos nacionais) de cursos especiais e de percursos escolares paralelos à via *mainstream*, para fazer face ao problema deveras preocupante que é o insucesso reiterado, a retenção repetida e o risco de abandono de uma franja significativa da população escolar do ensino básico. Estes “segmentos” têm sido frequentados por entre 12% e 7,9% do total dos alunos no 3º ciclo (em 2007/08, eram 12%, inscritos sobretudo em “cursos de educação-formação” – CEF, ou seja, 11,8%) e, em 2014/15, eram 7,9%, maioritariamente a frequentar “cursos vocacionais”, ou seja, 6,3%).

Portugal é efetivamente um país europeu de democratização bastante recente (remonta a 1974 o momento de implantação da democracia), tendo sido realizado um esforço gigantesco para se recuperar um século de atraso na democratização do acesso à educação escolar (Rodrigues, 2014).

Todavia, esta escola democrática tem sido confrontada com sucessivas dificuldades em acolher todas as crianças e jovens no seu seio de um forma equilibrada e justa. De facto, as desigualdades sociais são imensas, repercutem-se nas desigualdades escolares e estas têm uma clara marca da desigualdade sociocultural de partida (CNE, 2015:110). Por exemplo, os percursos de sucesso no 3º ciclo ascendem a 71% quando as mães possuem como habilitação a licenciatura ou o bacharelato e ficam-se pelos 19% quando a escolaridade das mães é equivalente ao 4º ano de escolaridade (DGEEC: 2016). O risco de exclusão é maior para as crianças e jovens saídos dos meios mais desfavorecidos, mormente de “bolsas de pobreza” das principais cidades.

No Porto, a segunda cidade do país, uma cidade relativamente pobre, em que mais de 22% da sua população vive em bairros sociais e “ilhas” (estas são cerca de mil), o número daqueles que abandonam precocemente a escola é ainda mais elevado do que a média nacional.

Sempre que um aluno inicia um processo de insucesso reiterado e de absentismo, de comportamentos agressivos e de risco, a sua escola “comunica” esta situação a uma Comissão<sup>2</sup> municipal e interdepartamental, que tem por missão estudar a situação, acompanhar de perto o aluno e fazer a ponte com a sua família, “abrindo um processo” para cada aluno nesta situação, até que esta se resolva, até que o aluno reintegre a escola, seja enviado a um tribunal ou até que o aluno complete 18 anos e saia do “radar” da “promoção e proteção” social, sem ter concluído uma escolaridade mínima.

Em janeiro de 2016, as três Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) da cidade do Porto acompanhavam 2109 processos de alunos em risco, o que é muito para uma pequena cidade como o Porto<sup>3</sup>. A cidade conta com 29.000 alunos no ensino básico e

<sup>1</sup> Consulta da Pordata em 15/03/2016: <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educação+e+formação+total+e+por+sexo-433>. Dados provisórios da Pordata, relativos a 2015, situam esta percentagem de indivíduos que deixam de estudar sem terminar o secundário, em Portugal, nos 14,4%, enquanto a média da UE é de 10,9% e a meta de Portugal para 2020 aponta para um valor inferior a 10%.

<sup>2</sup> Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, designada CPCJ, é uma entidade oficial não judiciária, que agrupa vários departamentos que localmente concorrem para a proteção e promoção das crianças e jovens em risco (na cidade do Porto, existem três Comissões, uma para cada parte da cidade).

<sup>3</sup> Levantamento feito pelo autor juntos dos Presidentes das três Comissões.

14.300 no ensino secundário, em 2013/14 (incluindo todas as formações e vias), num total de 43.300, o que quer dizer que os processos abertos sobre os jovens em risco englobam 7% dos alunos, se considerarmos apenas o básico, e 5% se considerarmos todos os alunos dos ensinos básico e secundário. Uma parte significativa destes processos acaba por ser “arquivada” quando se perde o rasto ao aluno ou quando este faz os 18 anos, limite legal de frequência obrigatória do sistema escolar, outros há que continuando a ser acompanhados pelos sistemas de proteção social, nada encontram na escola que lhes seja produtor de significados positivos, de dignidade pessoal e de futuro.

## 2. A EXCLUSÃO INTERIOR E PARA O EXTERIOR DAS ESCOLAS

Este é um sintoma grave de uma cidade e de um sistema escolar que deixam na margem, pelo caminho, em cada década, milhares de adolescentes e jovens, entregues à sua própria desorientação pessoal, aos seus bairros pobres, à delinquência e à marginalidade.

A exclusão escolar não é algo de “misterioso e accidental” (Escudero, González & Martínez, 2009:51), é um processo, ora mais longo ora mais curto, que se inscreve nas trajetórias escolares e sociais dos alunos, marcadas por desconexões progressivas, onde as práticas educativas escolares e uma dada “ordem escolar” (ibidem: 52) vão construindo um caminho da inclusão inicial até à exclusão escolar. Uma ordem que engloba tanto valores e crenças, como aprendizagens e conteúdos que se ensinam e como se ensinam, metodologias e práticas pedagógicas, cursos e percursos oferecidos a uns e a outros alunos, que se classificam e ordenam (motivados/desmotivados, competentes/incompetentes, calmos/hiperativos e indisciplinados...), modelos de avaliação e de certificação, estes bem articulados com ordenamentos de excelência escolar pré-construídos e que deixam de fora uma boa parte dos cidadãos.

Assim, compreender a exclusão implica ultrapassar a análise binária dentro/fora, para caminhar para a análise de trajetórias sociais e pessoais por que os indivíduos passam, deslocando-se ao longo de um eixo de inclusão-exclusão em ambos os sentidos e ao longo do tempo (Subirats, 2005; Portela, Nieto & Toro, 2009). No campo da educação escolar, o abandono prematuro da escola, como dissemos acima, é um processo, muito mais do que um resultado momentâneo e abrupto (Lamb et al., 2011). A exclusão escolar é pois um processo lento de “seletividade da instituição escolar e dos processos escolares de marginalização e de relegação” (Janosz & Deniger, 2001:64), que vai declarando alguns alunos como “inensináveis” e “produtores de desordem escolar” (Millet & Thin, 2003:34). A primeira exclusão é interior às escolas (Millet & Thin, 2003; ), uma “exclusão silenciosa” (Lewin, 2007), gerando-se processos escolares lentos e graduais de “decantação”, enrolados numa “espiral negativa” (Thibert, 2013), que seleciona e que termina geralmente com a exclusão para o exterior da instituição e, também generalizadamente, para a desvinculação social e a marginalização.

Este processo começa geralmente bastante cedo e comporta uma multiplicidade de fatores que se conjugam para provocar um progressivo desinvestimento escolar e um progressivo investimento em outras dimensões da vida, como por exemplo o trabalho (Azevedo e Fonseca, 2007; Dale, 2010; Lamb e Markussen, 2011). Stephen Lamb (2011), com base em estudos de treze países ocidentais, sublinha, entre estes fatores, seis tipos principais: efeitos familiares (exemplo: educação parental e nível socioeconómico do agregado familiar), efeitos escolares (exemplo: qualidade do ensino e recursos, clima escolar e empenhamento profissional dos professores), efeitos dos pares (exemplo: papel dos amigos, cultura e comportamento dos pares), efeitos individuais relativos ao aluno (exemplo: absentismo e frequência escolar, desempenho académico), efeitos da comunidade envolvente (exemplo: características sociais e económicas das comunidades envolventes da escola, papel dos mercados locais de trabalho), efeitos do país e das políticas públicas (exemplo: organização do sistema escolar, gestão escolar e política relativa aos currículos).

A estas perspectivas haverá ainda que aduzir, no caso concreto da cidade do Porto, que existe uma forte percentagem da sua população a viver em bairros sociais e “ilhas” (cerca de 24%) e que alguns destes bairros concentram fenómenos de violência quotidiana, tráfico de droga e pobreza que funcionam como climas fortemente agravantes dos aspectos acabados de enunciar.

A curto prazo, um jovem que abandona prematuramente a escola pode estar associado a desemprego, a trabalhos precários e mal remunerados e a dificuldades de obtenção de um lugar no sistema de formação profissional. Os custos pessoais, económicos e sociais do abandono prematuro são tremendos. A Comissão Europeia (2011) estima que a simples redução de um ponto percentual no abandono escolar prematuro provoca um potencial adicional de quase meio milhão de jovens trabalhadores qualificados na economia europeia. O problema, sublinha a Comissão, é que entre 2000 e 2010 a redução foi de apenas 3,2%, muito aquém do estimado.<sup>4</sup>

Se é verdade que “está na “natureza” da escola reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares” (Dubet, 2003:34), e que a exclusão escolar ratifica ou mesmo provoca cada vez mais, pelo processo de democratização e de massificação escolar, a exclusão social, também é verdade que a “escola desempenha um papel autónomo na formação dos mecanismos de exclusão” (ibidem), ultrapassando uma função de simples reprodução das desigualdades sociais. Assim sendo, não estará na missão da educação escolar rever e alterar o tipo, a articulação e o resultado dos “efeitos” que lhe são próprios?

Esta exclusão “escolar” tem de ser pensada (desconstruída e reconstruída) no espaço público. Haverá certamente alguma dificuldade em se promover uma cuidada articulação interinstitucional e interprofissional, a missão e a intervenção das instituições educativas devem estar a passar por desfasamentos e desequilíbrios, muita energia social de promoção do bem comum parece dissipar-se ineficaz e ingloriamente, mas a promessa que está explícita na escola democrática, em termos de equidade e de justiça, não deveria ser reequacionada?

Acredito que é possível a co-construção social de uma escola realmente justa para com todos e com cada cidadão, promotora de todos e de cada um, pois só assim ela será realmente democrática. Uma cidade como o Porto dispõe de muitos milhares de servidores públicos devidamente qualificados e de muitas centenas de instituições sociais muito capazes, dotadas de recursos adequados.

### 3. UM HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DESTE TEMPO

De facto, a missão da educação escolar precisa de ser reequacionada, sem demora e no espaço público, pois esta é uma urgência política de primeira importância, face às enormes mutações socioculturais em curso.

Já no fim do século passado, o relatório da UNESCO “A educação, um tesouro a descobrir”, na melhor tradição das Nações Unidas, propunha que à educação fosse reservado o papel principal de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (1996:73).

Dizia a Comissão Internacional que o elaborou: “é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na concepção de educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós” (idem:78). Da visão permanentemente instrumental, haveria que caminhar ao encontro da educação da pessoa toda e do seu desenvolvimento integral.

Além de ajudar a aprender a conhecer e a aprender a fazer, a educação escolar deve contribuir para “a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (idem:78). Por isso, além daqueles dois pilares da educação do presente e do futuro, aprender a conhecer e aprender a fazer, a Comissão assinala mais dois: aprender a viver juntos, a viver uns com os outros e aprender a ser. Eles tornam-se pilares centrais na medida em que se defenda que a educação deve preparar todo o ser humano “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (idem:86).

Importa, pois, que educação escolar invista tudo em “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu destino.”

---

<sup>4</sup> Três países contribuem negativamente para este resultado: Espanha, Itália e Portugal.

(ibidem). Afinal, o tesouro escondido e a descobrir não mora numa qualquer instrumentalização ou funcionalização da educação escolar, o tesouro escondido é cada um de nós, na sua interioridade e na sua natureza relacional, seres humanos únicos e irrepetíveis, rostos que interpelam e pedem uma resposta.

À educação escolar pede-se, nestes tempos exigentes e conturbados, que se centre na revelação do tesouro escondido em cada pessoa, num movimento de dentro para fora (extraíndo) e de fora para dentro (interrogando e *provocando*), escapando assim a uma subordinação escravizante a quaisquer mandatos técnico-funcionalistas ou de grupos sectoriais, corporativos ou privados.

Ora, nem sempre as políticas que orientam a evolução da educação escolar vão de encontro a esta perspectiva acerca da sua missão. Muitas vezes elas estão subordinadas aos mesmos mandatos de competitividade, seletividade, concorrência e individualismo que predominam no modelo económico hegemónico e globalizado e/ou a mandatos privados de ministros ou de pequenos grupos que capturam a decisão política.

Aquilo a que assistimos é ao desaparecimento das humanidades e das artes das escolas e das universidades (Nussbaum, 2010), os currículos tornam-se muito extensos, descontextualizados e seletivos, as avaliações centram-se em performances individuais e marcadas pelo grupo sociocultural de origem dos alunos, em vez de apoiarem desempenhos e rasgarem horizontes pessoais, as escolas são sobretudo desafiadas pelo “eficientismo”, pela eficácia e pela concorrência e não pelo cumprimento da sua missão educativa e humana. Esta tendência foi enfatizada, em Portugal, nos últimos cinco anos.

Perfilhamos uma concepção de educação como a “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que só se *des-envolve*<sup>5</sup> verdadeiramente na medida em que é acolhida pelo outro, que lhe dá em si um lugar; é o outro que me *des-oculta* solidariamente, convocando toda a humanidade indizível que me habita. Primeiro e acima de tudo, os pais. Depois os educadores e os professores e os colegas. Por isso, a educação escolar e social<sup>6</sup> não se traduz apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se antes e acima disso em percursos de personalização, de irrupção de cada um no confronto com os outros, em relações de dádiva e em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade, de interrogação, contradição e de desafio, de busca da verdade e de abertura à dimensão transcendente constitutiva do ser humano.

Os “alunos”, todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas, não são pois peças de uma qualquer máquina educacional, sujeitas às regras da competição, objetos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade (Baptista, 2005b).

No cerne da educação e da participação cidadã deve estar a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto singular, cada pessoa, no “respeito pelo segredo interior” (Baptista, 2006).

A racionalização instrumental, económica e técnico-funcionalista não pode constituir o principal referencial de desenvolvimento da educação escolar, enquanto “prática antropológica fundamental” (Baptista, 2005b:107), apesar da força e até da violência com que essa racionalização se nos impõe. Todo o funcionalismo da educação é um conformismo e uma grave redução do sentido da educação humana.

A educação, na realidade, tem estado a ser remetida para um grave reducionismo epistemológico que a tem conduzido a um esvaziamento ontológico e axiológico, que vai subtraindo, aos gigantescos investimentos feitos pelos Estados, pelas Igrejas e pelas instituições particulares, grande parte das suas potencialidades e esperanças.

---

<sup>5</sup> Desenvolvimento é uma palavra cuja etimologia nos dá bem conta deste movimento pessoal que se faz humano apenas quando sai do seu invólucro, do fechamento sobre si mesmo, cabendo ao outro, a começar pelos pais e pelos educadores e professores, esse ato humano fundamental de des-envolver ou des-ocultar a pessoa que somos, cada um de nós.

<sup>6</sup> Usamos os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao sistema de ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de educação realizadas nos contextos sociais mais heterogéneos, sem características escolares, a começar pela família) para não cair na cilada de caracterizar algum tipo de educação com o prefixo *não* (p.ex. não-escolar, não-formal, etc.). A educação, por definição, não se pode explicar, à partida, com um *não*.

Como dissemos acima, são os programas extensos, é a redução das disciplinas e áreas das artes, expressões corporais e das humanidades, é a pressão excessiva exercida por exames que avaliam uma pequena parte das competências dos alunos, é a escola *fast food*, sempre a correr, sem um minuto para parar e pensar, são as rotinas instaladas e fortemente seletivas, oriundas do século XIX e aplicadas no século XXI, que impedem a descoberta, a pesquisa, a cooperação e o trabalho em equipa, a livre expressão artística, a ligação das aprendizagens escolares à vida e à comunidade, a renovação profunda das práticas pedagógicas e da organização escolar, é o entrave contínuo ao desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa e da criatividade.

O nosso ponto é este: só uma educação democrática promovida por uma escola justa, “orientada para a promoção do humano em cada homem (...) e ancorada em valores como hospitalidade, responsabilidade e bondade” (Baptista, 205: 102) parece estar em condições de cumprir esta missão, resgatando-a da progressiva asfixia a que está a ser remetida pelas políticas públicas dominantes dos últimos decénios, reféns dos modelos económico e político dominantes. Todavia, muitos cidadãos, imersos nesta corrente vertiginosa e dominadora, perguntam-se se a escola poderá ser realmente justa.

#### 4. A ESCOLA PODERÁ SER JUSTA?

A justiça é uma opção moral que decorre imperativamente desta concepção matricial da educação que acabamos de enunciar e que, em vez de encerrar a educação num quarto fechado e escuro da escola e da sociedade, e cada aluno sobre si mesmo, lhe abre os horizontes, favorecendo em todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e a um desenvolvimento multidimensional.

A democratização do acesso de toda a população à educação, a começar pelos seus níveis mais elementares, como a educação pré-escolar, é uma perspectiva social e política que contém em si mesma uma ideia generosa de justiça social (Bonal, 2015). A igualdade de oportunidades de acesso à escola constitui uma das mais importantes promessas da modernidade. Mas é preciso irmos um pouco mais longe e pensar também a incompletude deste grande investimento sociocultural contemporâneo, que se traduz também, como vimos acima, em níveis de fracasso e de abandono escolar muito elevados, em indisciplina e violência, em práticas reiteradas de exclusão escolar, implícitas e explícitas, internas e externas à escola.

De facto, cuidar sobretudo do acesso de todos os cidadãos à escola, descurando o percurso que cada um realiza e o sucesso de cada um na escola - conhecendo nós o desigual acesso de cada um aos diplomas escolares, pois comporta uma forte marca dos níveis socioeconómicos das famílias de origem, e o quanto estes condicionam a inserção socioprofissional - equivale a aceitar um justiça parcial e incompleta, focada até no mais imediato e mais fácil.

O facto de a escola acolher todos ainda não nos diz muito sobre a sua capacidade para promover cada um de modo adequado e justo, exatamente porque a justiça é proporcionar a cada um aquilo que lhe corresponde, que é seu, com diz Gaurdini (Brandão, 2008; Febrer, 2010), que lhe é devido e o faz pessoa, sujeito em relação e em *desenvolvimento*.

Em nome desta justiça social educacional, que é incompleta, o sistema escolar pode estar a ser profundamente injusto para muitos daqueles que acolhe, apesar de o fazer, e bem, em nome da lei, da igualdade de oportunidades e, no limite, da própria justiça (como se constata nos breves números enunciados no princípio do texto).

A justiça baseia-se na lei e esta dirige-se a todos, mas o império da justiça nem sempre se alcança com o mero cumprimento da lei. Ou seja, a escola democrática pode ser uma escola injusta, pois na verdade salvaguardar o carácter geral da lei não é condição de justiça (Magdalena, 2007). Ou ainda, como diz Isabel Baptista, “o direito à justiça não se resume à justiça como direito” (Baptista, 2005b).

Maria Zambrano (1988) diz que “se fosse preciso definir a democracia, esta poderia dizer-se como a sociedade em que não só é permitido, como é exigido, ser pessoa” e a justiça pode ser definida como a ordem na qual o homem pode subsistir enquanto pessoa, como propôs R. Guardini.

Uma educação justa não pode, pois, expressar-se pela indiferença ou pela neutralidade quer face às dificuldades dos alunos, às contrariedades e fracassos escolares que muitas crianças e jovens experimentam na escola, quer diante da lenta exclusão escolar de que



tantos ainda são vítimas na nossa cidade. Há alunos que reprovam e repetem o mesmo ano quatro vezes, alunos que cujas matrículas são sistematicamente rejeitadas pelas escolas públicas da cidade, saltando de escola em escola, alunos que são remetidos para guetos dentro das escolas e para escolas-gueto dentro das cidades, até que se cansem e desistam da instituição que há muito deles desistiu (Azevedo, 2015).

Numa sociedade democrática e justa não pode haver um só cidadão-aluno deixado por conta, o insucesso é geralmente muito penalizador do desenvolvimento pessoal e social, o abandono escolar precoce é elevado e marca muito negativamente quem sai extemporaneamente da escola (cerca de 20% dos jovens portugueses, se adicionarmos ao que se entende por “abandono precoce” todos os que abandonam pelo limite etário, os 18 anos, sem terem concluído uma escolaridade obrigatória “sucedida”). A ninguém pode estar excluído o direito a ser social e educacionalmente abordado como rosto (Baptista, 2005).

Aplica-se, em geral, um modelo pedagógico muito igualitário, rígido e fabril que gera e acentua desigualdades muito grandes, geralmente articuladas com as desigualdades sociais de partida, além de deixar pouca margem de “recuperação” aos que vão ficando pelo caminho, seja excluídos dentro da escola seja já excluídos do próprio sistema escolar público. Acresce o facto de os alunos serem segregados em função das escolas que frequentam ou podem frequentar (de qualidade muito diferente) e em função do tipo de cursos para onde são remetidos, com as marcas evidentes de uma seletividade que tem a marca da origem sociocultural das suas famílias.

Como bem propõe Hugonnier (2016), os sistemas educativos sofrem de seis tipos de imperfeições que os afastam dos principais objetivos e promessas da justiça social: (i) a discriminação, pois os alunos mais desfavorecidos têm acesso a uma educação que é, em média, de qualidade inferior à que recebem os outros alunos; (ii) a desigualdade, pois o desempenho escolar dos alunos pode ser tributário dos estabelecimentos frequentados; (iii) a segregação, pois os alunos oriundos de famílias com baixo rendimento económico e fraco capital cultural são mais orientados para vias vocacionais e profissionais que os outros; (iv) a parcialidade, pois os professores subvalorizam muitas vezes os desempenhos dos alunos oriundos de famílias e meios mais desfavorecidos; (v) a iniquidade, pois, em grande parte das situações, as escolas não são capazes de compensar os impactos do meio sociofamiliar de partida, de maneira que os alunos mais desfavorecidos apresentam, em geral, níveis de rendimento escolar inferiores aos outros; (vi) a disparidade, pois existe uma desigualdade real de resultados, na medida em que as escolas públicas e privadas usam as mais diversas estratégias para que os seus diplomas tenham mais “valor de mercado”.

Diante de um rol tão impiedoso de imperfeições dos sistemas escolares, que na verdade são injustiças sociais e injustiças escolares, consideremos o que poderá ser uma escola moral e eticamente justa.

## 5. UMA ESCOLA MORAL E ETICAMENTE JUSTA

Quando existe um quadro axiológico claro de justiça social para a educação, construído e reconstruído no espaço público, o que não tem sido o caso, em Portugal, no início do Século XXI, o que é que pode fazer a diferença real em termos de justiça educativa escolar?

As instituições educativas, a sua axiologia explícita e não a sua neutralidade implícita, os seus projetos educativos, as suas práticas pedagógicas e os seus recursos, as suas estratégias de fecunda articulação sociocomunitária e os comportamentos humanos dos seus membros tornam-se cada vez mais relevantes, sobretudo se articuladas em redes de entreajuda, na procura de um superior bem comum. Regressando às seis “imperfeições” de Hugonnier (2016), para que a escola justa prevaleça é preciso que as instituições educativas sejam pautadas por e pratiquem a não discriminação, a igualdade, a inclusão, a imparcialidade, a equidade e a não disparidade. Se precisamos de leis saídas do debate e da participação cidadã, em defesa de uma escola democrática e justa, precisamos também de instituições educativas efetivamente justas. A questão não é, pois, muito simples nem pode ser fechada, antes reclama abertura de espírito, reflexão aturada e disponibilidade política para seguir novos caminhos.

A escola precisa de ser não apenas moralmente justa, acolhendo todos e proporcionando mais oportunidades aos mais desfavorecidos, como precisa de ser eticamente justa, ou seja, tem de adoptar regras e procedimentos quotidianos que impeçam a persistência das imperfeições acima referidas, que antecipem um desenvolvimento humano multidimensional

e justo para com cada um e não se concentrem na remediação dos estragos produzidos, apelidando-os de insucesso e abandono e responsabilizando cada cidadão pela injusta distribuição dos percursos e das credenciais. O tratamento precoce de qualquer problema de desenvolvimento e de acesso ao conhecimento, toda a literatura especializada o demonstra, está entre os traços institucionais mais claros de uma escola justa.

Parece bem claro que só uma escola justa conduz a uma educação justa e só uma educação justa constrói uma escola efetivamente democrática. Isabel Baptista, na senda de E. Lévinas, fala da “lei do rosto”, do persistente “compromisso da educação na realização do direito universal ao rosto”, um direito ameaçado no espaço público, o que requer que “a lei do rosto seja a referência ética de todas as dinâmicas de cidadania”. Por isso, como diz Gadotti, a educação para todos, supõe todos pela educação. Este compromisso arrasta e é arrastado por dinâmicas sociais subordinadas ao triângulo virtuoso do desenvolvimento social: sociocomunitário, solidário e policêntrico, como advogamos (Azevedo, 2007).

Equidade confunde-se, por vezes, com igualitarismo, entendido aqui como os modos de proporcionar a todos os alunos exatamente as mesmas condições, oportunidades, recursos, trabalhos, exigências, resultados. Alcançar a equidade implica abeirarmo-nos dos clamores de justiça, as mais das vezes silenciosos e silenciados, ainda que de grupos minoritários nas escolas, mas ainda assim, gritos de pessoas que carecem de toda a atenção e cuidado, porventura de cuidados redobrados e inventivos, para que lhes seja proporcionada uma educação realmente justa, que não se afaste, mesmo sem se aperceber, da linha da justiça desejada.

Como dissemos acima, os nossos alunos são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de subjetividade, de personalização e de sociabilidade. Ora isso requer necessariamente o exercício de uma inteligência pedagógica e de uma responsabilidade institucional que implicam a mobilização de todo o tipo de recursos pedagógicos, metodologias, espaços e tempos, conteúdos, procedimentos e atitudes, para que a cada um - que é obrigado a frequentar tão longamente esta instituição - seja proporcionado o melhor caminho pessoal possível de acesso ao conhecimento e ao seu singular desenvolvimento.

As instituições escolares e os professores devem exercer pois a capacidade de estarem atentos a cada um dos seus alunos, usando do poder e da autoridade que lhes foram conferidas pela sociedade e pelos pais, apoiando de modo particular os que precisam de mais apoio, porque mais vulneráveis, debilitados e abandonados, muitas vezes pela própria família.

Para estes, é preciso colocar em ação e mobilizar toda a inteligência profissional de educação das instituições, com o apoio da comunidade, tendo em vista assegurar propostas de educação substancialmente enriquecidas, inovadoras e atraentes. Todavia, existe uma solução bastante habitual que claramente recusamos: inventar soluções educativas pobres para pessoas pobres (Rochex e Crinon, 2011; Azevedo et al, 2014). Quantas vezes a criação de guetos de pobreza educativa dentro das escolas esconde, varrendo para debaixo do tapete, dificuldades bem maiores como o não saber/poder acolher o diferente, não saber construir aprendizagens significativas em múltiplas dimensões da inteligência humana, o não saber/poder ouvir e escutar o clamor dos alunos mais atarantados e perdidos no percurso escolar *mainstream*, o não saber/poder construir propostas flexíveis em calendário e em módulos formativos, em metodologias ativas e projetos integradores, em novas e muito mais válidas modalidades de avaliação e certificação, acessíveis a todos.

Será que os alunos oriundos de meios muito desfavorecidos, sem apoio familiar, que acumulam insucesso escolar, estão condenados ao exercício da violência contra a escola e contra os professores, como “um protesto não declarado e uma maneira de construir a sua honra e a sua dignidade contra a escola” (Dubet, 2003:42). Sendo esta violência dos excluídos dentro da escola a antecâmara da exclusão escolar e social, não haverá outros processos educativos, geradores de outras oportunidades de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento, com todos e com cada um?

Não é fácil nem deve constituir um propósito razoável definir-se publicamente um modelo único de promoção da justiça na educação. Mas parece imprescindível, pela via da participação no espaço público, colocarmos as instituições de educação do país no caminho exigente, inteligente, permanente e sociocomunitário dessa procura, com a consciência de que a escola enfrenta sérias dificuldades em fazer mais do que aquilo que a comunidade está disposta a fazer e que a regra de ouro consistirá na disponibilidade (da parte de todos, sobretudo da escola) para escutar e responder responsabilmente a cada pessoa que se

desenvolve dentro de cada um dos alunos, em particular dos que estão em situação de “risco e perigo”.

A sociedade terá de desenvolver a responsabilidade moral e ética para saber provocar as ruturas epistemológicas, as transformações axiológicas e as mudanças organizacionais escolares que acompanhem, com efetiva justiça, a sua decisão legislativa de que aos cidadãos não é permitido, até aos 18 anos, fazer outra coisa na *sua* vida que não seja frequentar esta mesma educação escolar (tenha ela a qualidade e a justiça que tiver).

No início deste novo século, regista-se o desenvolvimento, a par de uma escola inclusiva de todos os cidadãos, “uma escola democrática a agir como uma sociedade antidemocrática” (Tognon, 2016). Esta conclusão tem exercido também uma força de ação contracorrente, levando muitas escolas a reconstruírem-se como organizações socioeducativas acolhedoras e promotoras de conhecimento e desenvolvimento multidimensional de todos os alunos, com uma atenção particular para com os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade e risco (Tiramonti, 2016; Lamb et al, 2011). Trabalha-se a articulação da escola com os grupos comunitários a que pertencem os alunos, procura-se gerar novos vínculos entre a escola e as culturas juvenis, geram-se inovações curriculares na organização das aulas, na distribuição dos alunos, nas práticas pedagógicas, na agregação de conteúdos, procura-se uma nova articulação entre aprendizagem e desejo, mas, conclui Tiramonti (2016), o núcleo duro da escola permanece intocado. De facto, em vez de construir guetos dentro e fora das escolas, trata-se cada vez mais de reconstruir institucionalmente a escola democrática (Azevedo, 2011). Este caminho exige uma “mudança epistemológica e uma nova transposição didática que inclua, como parte do ensino, o processo de produção do conhecimento no qual o aluno seja protagonista, o docente seu guia e orientador e as novas tecnologias da informação funcionem como mediadores em todo o processo de aprendizagem” (Tiramonti, 2016:174).

Creio mesmo que só a densificação antropológica da educação, como eixo central desta re-institucionalização escolar, constitui o lastro de uma resposta política que tem de resultar seja da participação no espaço público sobre o que fazer e como, mobilizando os recursos da comunidade (incluindo os dormentes), seja da participação dos alunos.

Caso a mudança não seja epistemológica e sustentada numa orientação humanista, é enorme o risco de se produzirem pequenas mudanças parcelares e desarticuladas, sem “coerência institucional” (Guarro, 2016), produzindo e reproduzindo as desigualdades sociais. A coerência institucional é “a relação significativa entre os distintos aspetos, dimensões, processos e políticas que constituem a cultura escolar, construída com a intenção de melhorar as aprendizagens dos alunos.” (ibidem:39) e de cada um deles.

## 6. O ARCO MAIOR E A PROMOÇÃO DA JUSTIÇA

O projeto socioeducativo Arco Maior<sup>7</sup> nasceu em 2013, na cidade do Porto, fruto de uma iniciativa de cooperação entre a Universidade Católica (Porto), o Ministério da Educação (ME), o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e instituições privadas, onde se destacam a Santa Casa da Misericórdia do Porto<sup>8</sup>. Destina-se a todos os adolescentes e jovens excluídos ou que se excluam dos sistemas formais de educação e formação, sem terem completado a escolaridade obrigatória, preferentemente, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, podendo acolher também jovens com idades inferiores e superiores.<sup>9</sup> Neste momento, julho de 2016, acolhem-se pouco mais de 55 jovens, em dois polos, na cidade do Porto.

O Arco Maior não é uma alternativa aos percursos escolares de insucesso reiterado que existem nas escolas, percursos porventura desgastantes e injustos, mas destina-se apenas a jovens que já tenham abandonado efetivamente as escolas, na sequência de processos mais ou menos complexos de absentismo reiterado. Cada jovem “contratualiza” a permanência de um certo número de horas de aprendizagem e o Projeto promove um trabalho socioeducativo com cada adolescente e jovem tendo em vista a reconfiguração de um projeto de vida e a posterior reinserção escolar, formativa ou profissional.

<sup>7</sup> Mais informação sobre o modelo socioeducativo pode encontrar-se em [www.arcomaior.pt](http://www.arcomaior.pt)

<sup>8</sup> A estas instituições muitas outras se juntaram, seja da área da segurança social e da justiça, que trabalham com menores, seja autarquias e associações dos mais variados tipos.

<sup>9</sup> No primeiro ano, por força de uma decisão do MEC, o grupo que acolhemos foi de idades posteriores. Atualmente, este grupo dos 14-17 é o foco da nossa atenção.

O Projeto Arco Maior não é pois uma escola, é um dinâmica socioeducativa que tem um carácter transitório, que serve de apoio à reintegração escolar e social dos jovens, com uma evidente “marca” escolar<sup>10</sup>, mas devidamente renovada, flexível, personalizada e inovadora.

O nosso primeiro propósito consiste em (re)criar elos, estabelecer meios de comunicação que nos permitam chegar perto destes jovens. É um caminho que reclama hospitalidade, tempo, paciência e capacidade de aceitação recíproca. Cada jovem que procura um (novo) trajeto de vida, de que esta proposta socioeducativa pode ser o trampolim, precisa de saber não só que essa possibilidade existe, mas também, antes disso, precisa de reconhecer a premência desse novo modo de vida.

O trabalho inicial (que será permanente) consiste então em revelar o mosaico que está desenhado dentro de cada um, fazendo com que cada um nos transmita de que modo percepciona ser possível sair desse lugar onde se encontra para chegar a um outro, mais humano e portador de maior realização pessoal e bem estar. É um trabalho em “câmara escura”, espaço propício ao emergir das imagens que a película contém em si e quer revelar e libertar (Azevedo e Afonso, 2016). É preciso, pois, centrarmo-nos em cada um dos jovens como sendo esse o lugar exato onde temos de intervir, fazendo aparecer, aos poucos, aos olhos deles e aos nossos, um futuro melhor e, desse modo, uma educação e uma “escola” justas.

Cada um vai descobrindo que a sua opinião conta, que existe espaço e tempo para ouvir cada um contar tudo, mormente o que na escola de onde saíram nunca foi tido como importante. É nestes momentos que se descobre um outro ser, que é diferente daquele que nos chega à porta, e um outro ser e um outro ainda que, como nas *matrioskas* russas, desfila diante dos nossos olhos em diferentes dimensões. Descobrir o outro para nos unirmos a ele e juntos olharmos para diante, é o cerne da nossa primeira intervenção. Então, em geral, os caminhos abrem-se: o ânimo reaparece, a autoestima faz levantar a cabeça, o acesso aos saberes vai fazendo outro sentido, o exercício de responsabilidades ganha outro horizonte. É um trabalho silencioso, sem metas predefinidas, sem papéis de suporte e sem planificações.

A educação escolar hegemónica deixa marcas, por vezes bem profundas, na vida destes jovens, tornando-os os autores únicos e/ou principais responsáveis da sua própria exclusão escolar, iludindo as suas próprias debilidades institucionais e a marca da sua seletividade profundamente injusta e desumana.

Este trabalho que fazemos é um navegar que não tem lugar para a indiferença, pois as histórias de vida são muito longas (apesar da curta idade) e cheias de feridas e muitas delas estão em carne viva. Os caminhos são diversificados, mas todos eles procuram conduzir o jovem até si, até à sua interioridade: umas vezes recorre-se à conversa intimista, outras vezes são escritas cartas personalizadas, outras vezes é provocado o confronto, apresentando-se propostas radicais que abalam as convicções, habitualmente superficiais, mas enraizadas (um paradoxo que impossibilita, tantas vezes, a compreensão sobre o melhor modo de agir). Neste registo quotidiano, neste modo de ser “escola” se conquista a maior parte dos jovens, sobretudo quando vão adquirindo confiança.

A gestão do tempo, de um outro tempo, o tempo que for necessário, um tempo exigente e aberto de oportunidades, esta é uma marca distintiva do Projeto. Numa avaliação feita em 2015, junto dos jovens recebidos no primeiro ano de atividade, refere-se: “aquilo que nele [no Arco Maior] mais valorizam é a hospitalidade, o tempo que existe e lhes é dedicado, sem pressas (na escola “é sempre a andar”, “passou, passou; não passou, passou sempre à frente”), com uma grande disponibilidade e “paciência.” (Azevedo, 2015).

Todas as semanas existe uma “Assembleia” que é um momento de encontro de todos os jovens, que começa por ser um espaço de exposição perante os outros e de conhecimento mútuo. Cada um é confrontado com a diversidade de opiniões, exige-se capacidade de explanação e de argumentação, obriga-se à fundamentação das opiniões expressas,

---

<sup>10</sup> Com base num diagnóstico das aprendizagens escolares, dos saberes práticos e das competências sociais de cada adolescente e jovem, é realizado um projeto de acompanhamento ao desenvolvimento pessoal, seguido por cada docente e por todos eles, num trabalho cooperativo. As áreas nucleares da formação são, no Arco Maior1, Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Língua Estrangeira/Inglês e Cidadania e Empregabilidade e, ainda, as Práticas Oficiais, que se desdobram em Restauro, Restauração/Cozinha, Artes e Ofícios e TIC-Multimédia. No Arco Maior 2, as áreas oficiais são Restauração/Cozinha, Jardinagem e Música.

A formação completa-se com outras aprendizagens que visam favorecer a autonomia e a inserção social, como a realização de visitas e estágios. Aos jovens são proporcionadas, na medida do seu mérito, certificações escolares do 6º e do 9º anos.

aprende-se a conhecer e respeitar o ponto de vista do outro e desenvolve-se a capacidade analítica e de síntese. É um local potencialmente conflituoso, mas potenciador de participação, sendo para muitos jovens a primeira experiência de participação democrática. Saber ouvir, saber aceitar, para ser ouvido e para ser aceite, assim se exercita a sua inteligência intrapessoal e interpessoal, valorizando-se os contributos de cada um como modo de afirmar a diversidade das idiosincrasias e o respeito mútuo.

Todos os dias a refeição do almoço é confeccionada por um grupo de alunos e todos almoçam em conjunto no mesmo espaço, professores, formadores, alunos e convidados, quando estes nos visitam. Este espaço constitui uma enorme fonte permanente de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, além de ajudar a fortalecer os laços que nos unem.

No início de cada dia são realizados telefonemas a quem não aparece a horas, tendo em vista perceber se há novos problemas e incentivando o “despertar para a vida”, para uma nova vida, que requer força de vontade, ritmos diferentes, outros hábitos. Substituímos a lógica da desistência (da parte do jovem e das escolas públicas) pela da insistência (da nossa parte, integrados na política pública), transmitindo assim proximidade, interesse, compromisso. Nunca desistimos e já percebemos que essa é uma marca que fica, pois ao fim dos três primeiros anos de atividade, os jovens, em entrevistas realizadas autonomamente pelos “media”, é raro não enfatizarem este mesmo aspeto, dizendo: “nunca desistiram de mim e isso foi o mais importante”!

## 7. O ARCO MAIOR E A PEDAGOGIA DA MISERICÓRDIA

O *ethos* deste projeto de educação justa é o amor incondicional, uma dádiva contínua da parte dos adultos de referência, professores e formadores das áreas oficiais, permanentemente geradora de inovação e de oportunidades de desenvolvimento pessoal, num ambiente marcado pela expectativa sempre positiva face a cada jovem. Esta relação de amor é “quebrada” apenas, ainda por amor, quando os jovens passam uma linha vermelha, previamente bem debatida e esclarecida, que consiste na agressão física ou verbal, na violência e na destruição do património.

Há regras e sanções, devidamente debatidas, estabelecidas, revistas e reestabelecidas, em Assembleia de Jovens, que se desenvolve como prática democrática semanal. Cada vez que um comportamento, uma atitude, uma forma de estar, um silêncio demasiado prolongado, uma alegria inusitada surgem e quando as “linhas vermelhas” comumente estabelecidas são ultrapassadas, o recomeço começa sempre pelo diálogo sereno, pela revisão o mais aprofundada possível do sucedido, pela reflexão, pelo amadurecimento lento, pelo estabelecimento de novas etapas e de novos compromissos.

De facto, aquilo que nos mobiliza é o amor, pois só o amor redime e é capaz de trazer de volta a paz e o saber viver juntos, duas realidades que estas vidas, em boa parte desorientadas e até perdidas, sem retaguardas familiares estáveis e positivas, não conquistam facilmente. Queremos que cada um aceda à sua beleza interior, por si mesmo, pois ninguém faz esse caminho por alguém, certamente com o nosso apoio permanente, no respeito mútuo e no debate contínuo sobre as atitudes, os comportamentos e os modelos de vida, nunca desistindo, pois só aí reside a coragem para lutarmos, enlaçados, pela construção de novos projetos de vida.

A ternura é o que melhor caracteriza os gestos dos que trabalham no Arco Maior, o que, importa sublinhá-lo sempre, repousa sobre muita firmeza, muita exigência e muito rigor no trabalho que se faz, em cada dia. Dias estes que se sabe como começam e nunca se sabe como decorrem e acabam. Tudo pode explodir de um momento para o outro e é preciso recuo, paz, capacidade para ousar dar uma nova oportunidade para cada um(a) recomeçar, uma vez realizado o devido trabalho de reflexão e análise das falhas.

Paulo Freire fala de amorosidade; no seu livro “Professora sim, tia não” diz: “é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual o seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. [...] não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades do seu que-fazer” (Nascimento, Azevedo & Ghiggi, 2013).

Tudo tem de ser continuamente reinventado e adaptado, constituindo esse o maior desafio aos professores, muitos deles apenas “treinados” para uma leccionação tradicional, previsível e rotineira, sustentada sobretudo no programa que é preciso lecionar e na seletividade “que se tem de executar”.

Um dos maiores reptos que temos por diante, em cada dia, consiste em desconstruir a escola que temos dentro de nós, adultos e professores, profundamente enraizada, dando lugar à construção concreta e real de uma escola profundamente humanizada, apta a elevar cada jovem à participação em “pequenos projetos” de aprendizagem, de desenvolvimento de novas atitudes e de novas competências. Nós mesmos, os professores (quantas vezes nos damos conta!), somos o principal problema do Arco Maior, porque olhamos estes jovens com os olhos com que sempre olhámos os alunos antes, porque aplicamos os mesmos procedimentos do “ensino regular”, onde lecionamos<sup>11</sup>, porque colocamos em marcha as mesmas rotinas, porque não sabemos reinventar em cada dia propostas educativas, face aos pequenos e grandes desafios com que esbarramos, construindo aprendizagens significativas de modos realmente abertos, num clima que é extremamente exigente do ponto de vista humano e profissional.

O currículo tradicional que o ME nos “obriga” a cumprir é então transformado num percurso pessoal, com uma certa quantidade de horas de trabalho “escolar” que cada um se compromete a realizar. A concretização deste compromisso assume características muito diversas e ocupa tempos muito diversificados. No caso do grupo que acolhemos no Arco Maior<sup>12</sup>, como, em geral, este compromisso é assegurado com muito absentismo e, por isso, com muita irregularidade, acontece que as 475 horas (relativas à preparação para o 6º ano) e as 950 horas de trabalho (de preparação para o 9º ano) tanto podem ser realizadas num só ano letivo como em dois ou três.

A certificação escolar “prometida” no termo destes percursos educativos funciona para os jovens como um atrativo mobilizador, um “produto imediato e com valor de mercado”, pois a obtenção do 9º ano de escolaridade, mesmo que precedida da conquista do 6º ano<sup>13</sup>, representa o acesso a empregos formais e a outros instrumentos básicos de inclusão social (como contrato de trabalho, carta de condução, etc.).

#### Arco Maior nº1: entradas por ano letivo e percursos realizados (2013-2016)

	Novas entradas	Transitaram do ano anterior	Concluíram		Abandonaram	Continuaram no ano seguinte	Outras situações
			B2-6ºano	B3-9ºano			
2013-14	20	-	3	4	1	10	2 (1)
2014-15	19	10	1	8	1	15	4(2)
2015-16	18	15	2	6	1	18	6 (3)

(1) 1 foi preso e 1 foi para a Holanda. (2) 3 obtiveram emprego e 1 por decisão do tribunal. (3) 2 suspenderam por gravidez, 1 por prisão do marido, 1 por pulseira electrónica, 1 por doença grave e 1 encontrou emprego.

Na realidade, os jovens como que “contratualizam” um conjunto de horas de trabalho educativo escolar, ao longo dos meses, e procuram cumprir esse contrato, cabendo aos adultos aproveitar esse tempo precioso para conquistar a sua atenção e extrair deles o potencial de desenvolvimento humano que os habita, a cada um (e em cada um à sua maneira).

As oficinas de Restauo, Restauração/Cozinha, Artes e Ofícios e TIC-Multimédia ou Jardinagem constituem alicerces importantes tanto para se desenvolverem “aprendizagens

<sup>11</sup> Os docentes do Arco Maior não são selecionados pelo Projeto, são-nos afetos pelo Agrupamento Escolar ou Escola mais próxima das nossas “casas”, a quem o Ministério da Educação deu a responsabilidade formal de apoiar o Projeto com os recursos adequados (inscrevendo aí estes jovens como mais uma turma do Agrupamento). Existe, obviamente, o cuidado em escolher os professores que à partida surjem como melhor preparados para acolher e incentivar o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento destes jovens.

<sup>12</sup> Este grupo tem jovens entre os 18 e os 24 anos, fora da idade relativa à escolaridade obrigatória de doze anos, tendo sido reconhecido pelo ME como um curso equivalente a um EFA (Curso de Educação e Formação de Adultos).

<sup>13</sup> Muitos dos jovens que recebemos para realizarem conosco o 9º ano, não têm sequer o 6º ano realizado.

significativas e para se adquirirem competências relevantes, como para cada um se re-encontrar consigo mesmo. Quantas vezes a Cozinha/Restauração e a confecção diária do almoço, que quotidianamente se come em comum, como vimos, são os lugares nucleares em torno dos quais rodam as aprendizagens principais do dia!

Iniciámos a construção de vários projetos multidisciplinares e integradores de saberes e competências, em que vários professores cooperam na leccionação com um grupo de alunos (por vezes com todos eles), mas ainda não adquirimos a experiência suficiente para nos tornarmos peritos neste modo de ensinar e aprender, que reconhecemos estar cheio de virtualidades.

Em termos pedagógicos, estamos “condenados à inventividade” (Rakovitch, 2015:142), uma vez que a cada momento se têm de recriar programações, deixar cair propostas já iniciadas, lançar reptos re-estruturadores de caminhos que já não vão ter saída, escapar a bloqueios repentinos e acolher e ultrapassar frequentes descontrolos emocionais.

A equipa pedagógica de cada Arco Maior vai aprendendo lentamente a gerir os “percursos de personalização” e de crescente autonomia pessoal através de (i) uma reflexão conjunta e semanal, (ii) do recurso a debates entre todos os docentes dos dois polos, (iii) do apoio dos “documentos fundadores” e (iv) de uma permanente disponibilidade para nos sentarmos e refletirmos sobre o que se acabou de passar e nos surpreendeu.

Trata-se de uma co-construção educativa, que requer muita disponibilidade dos docentes para desaprenderem e re-aprenderem, o que nem sempre é fácil, pois aos professores sempre lhes disseram que eles sabiam tudo e que deviam era ensinar os outros, crianças, jovens ou adultos, e que quem não aprendia era porque não era capaz e devia ser penalizado.

O clima é, pois, muito exigente, de grande liberdade e de muita responsabilidade. Reconhecemos que este projeto exige um grande investimento em inteligência pedagógica e didática, pois os caminhos que se é chamado a percorrer são bem diferentes dos que dominam o “normal” exercício profissional dos professores, o quadro institucional habitual das escolas e as políticas públicas de educação. Como refere Corchuelo (2016) é absolutamente desaconselhável que se tente incluir, com esquemas rígidos, alunos já em risco de exclusão, seguindo um plano prescrito, repetindo desgraçadamente o caminho que levou à exclusão. Ou, como dizem Escudero & Martínez (2011), a educação inclusiva requer um ensino democrático, justo e equitativo.

## 8. REFLEXÃO FINAL

O Arco Maior, projeto infelizmente em expansão, sinal evidente do crescimento de situações de exclusão social e escolar em Portugal, é um modelo socioeducativo que rompe com o modelo escolar hegemónico, sendo sustentado na justiça e misericórdia, focado em acolher, reconhecer, cuidar e empoderar com novas “capabilidades” (Gough, 2007; Nussbaum, 2010) jovens abandonados pelas escolas públicas no espaço público da margem das nossas cidades.

O Arco Maior não existe para fazer a demonstração sobre o que é uma educação justa. Nunca foi esse o seu propósito. Mas também não existe para esconder a educação injusta que gera a exclusão ou o “desperdício humano” (Azevedo, 2014) que nos bate à porta. O Arco Maior só existe porque há um modelo escolar fabril, inumano, seletivo, eficientista, que estamos determinados não só em desvelar, com base nas histórias de vida destes jovens, como em denunciar. Ao mesmo tempo, o Arco Maior constitui uma enorme fonte de vida e de coragem para o fazermos, cada vez com maior determinação, perseverança e esperança.

Não há pessoas, logo alunos, inensináveis e inaprendentes, pois a educabilidade e perfectibilidade habitam todos os humanos. A exclusão silenciosa e a seleção/rejeição de alunos, que são escandalosamente praticadas nas escolas públicas da nossa cidade, produzem um barulho ensurdecador (para quem tiver ouvidos para ouvir) e deixam um rasto de injustiça e destruição humanas que urge combater sem piedade. A escola democrática não pode agir como instituição antidemocrática e capitular como instituição educativa, dizendo baixinho que nada pode fazer contra as desigualdades de partida ou contra as desigualdades de motivação e de percursos escolares.

Só no quadro de uma re-institucionalização humanista da educação escolar, escapando ao grave reducionismo epistemológico que provoca o seu esvaziamento ontológico e axiológico, será possível equacionar os modelos e as práticas pedagógicas próprias de uma escola

justa. Isto implica ruturas com o modelo escolar hegemónico, seja na sua pedagogia, seja na sua organização, seja na sua gestão como *res publica*. A escola só pode ser para todos se for uma escola com todos e com cada um e cada uma. Lembrando as imperfeições que Hugonier assinalava, a escola pública, democrática e seletiva, produtivista e eficientista, tem um longo caminho a percorrer para ser uma escola justa. Como assinalam Fraser & Honneth (2006), esta evolução sob o signo da justiça social depende sobretudo da capacidade de exercermos a nossa responsabilidade, de participarmos no espaço público, escola e outras instituições e atores sociais, na busca de quadros de reflexão, co-construção, coavaliação, e melhoria progressiva.

A questão é, pois, política e como tal diz-nos respeito a todos, tanto a inclusão como a exclusão. É nosso firme desejo que o trabalho cooperativo interprofissional e interinstitucional, em cada comunidade territorial, se deixe sempre interpelar, inundar e orientar pelo sólido e fino fio do amor, que tudo perpassa e tudo vence, num emaranhado de ações muito exigentes, inovadoras e determinadas, como o Arco Maior bem comprova no seu labor com os excluídos do sistema escolar.

Como testemunho do que aqui disse, termino com um excerto de uma história de vida de uma aluna do Arco Maior, recolhida em maio deste ano de 2016. Está em curso uma nova pesquisa baseada em histórias de vida, de que aqui se revela apenas um excerto, seja na primeira pessoa, seja no modelo de entrevista.

“Chamo-me Célia, tenho 16 anos. Moro no Porto, com mais quatro irmãos, três meninos e duas raparigas. Eu sou a segunda mais velha. Moramos juntos, mas não com o pai, a minha mãe mora com outro homem, mas é como se fosse nosso pai, é ele que nos está a criar. Eu fui a única que não fez um percurso escolar normal, os outros fizeram. Andei no pré-escolar na Fonte da Moura, até ir para o primeiro ano e depois vim para a escola primária na Pasteleira, onde estudei até ao quarto ano. No quinto fui para a Leonardo, que é lá à beira.

*Gostavas da escola quando foste para o primeiro ano na Pasteleira?*

Gostava. Só não comecei a gostar quando fui para o quarto ano.

*E o que aconteceu no quarto ano?*

Chumbei! Chumbei no segundo, no quarto, no quinto, e sexto, sexto, sexto. (...)

*Que é que vocês faziam nas aulas [do 5º ano]?*

Nada, quase ninguém trabalhava. Nem tirávamos os cadernos da mochila, p'raí uns cinco, os outros tiravam. Entrávamos e ficávamos sentados. Os professores mandavam vir connosco e eu dizia para falarem para a parede que a parede também ouve, a parede tem ouvidos. Foi assim um ano inteiro. Também fui suspensa. Mandava-me a toda a gente, virava-me aos “setores”. Agora já não. Nesse quinto ano reprovaram uns quinze, os piores, passaram alguns e ficamos outra vez esses quinze na mesma turma. Sim, depois passamos todos. Fomos para o sexto. Chumbamos, chumbamos até que passamos.

Chumbei! Chumbei no segundo, no quarto, no quinto, e sexto, sexto, sexto. (...)

*Que é que vocês faziam nas aulas?*

Nada, quase ninguém trabalhava. Nem tirávamos os cadernos da mochila, p'raí uns cinco, os outros tiravam. Entrávamos e ficávamos sentados. Os professores mandavam vir connosco e eu dizia para falarem para a parede que a parede também ouve, a parede tem ouvidos. Foi assim um ano inteiro. Também fui suspensa. Mandava-me a toda a gente, virava-me aos “setores”. Agora já não. Nesse quinto ano reprovaram uns quinze, os piores, passaram alguns e ficamos outra vez esses quinze na mesma turma. Sim, depois passamos todos. Fomos para o sexto. Chumbamos, chumbamos até que passamos. (...)

*Vamos um bocadinho atrás. O que é que aconteceu no quarto ano. Fizeste o teu percurso normal, depois no quarto ano, de repente, achaste que aquilo não fazia sentido nenhum para ti, era?*

Não gosto de escola.

*O que é que tu não gostas na escola?*

De tudo! Não gosto de estar na escola, não aguento estar fechada numa sala tantas horas.

*Mas é isso que te custa mais? Estar fechada? E os professores? A maneira de eles darem as aulas? Isso não tinha influência?*

Alguns tinha.

*O quê, por exemplo? Diz lá uma coisa que, sei lá....*

Não sabem levar os alunos, nem cativá-los. (...)

*E o que é que mais te irritava num professor? Que é que te deixava mais fora de ti?*

Nunca se calam, estão sempre a “palrar”



*Para ti uma aula é sempre um professor a palrar?*

Fogo!

*E achas que as aulas são sempre isso, e é isso que te deixa mais..*

Não, não gosto de estar fechada numa sala, muitas horas.

(...)

*Mas não sentias nenhum gosto em fazer nada?*

Não gosto da escola “stor”! Eu odeio. Preferia trabalhar.

*E não gostas de nenhuma disciplina sequer?*

Só inglês e TIC.

*Preferias trabalhar, estavas tu a dizer. Se te tivessem dado uma coisa para fazer, um trabalho, ias? E fazias isso normal, mesmo tendo de cumprir um horário?*

Sim, ia na mesma.

*Mas também são sítios fechados, rapariga!*

Fazia na mesma. Prefiro trabalhar do que estar na escola.

*E se a escola fosse trabalhar?*

Estava a trabalhar, nós trabalhamos.

*Voltando ao sexto ano e ao comportamento. Tu reprovaste duas vezes no sexto ano por mau comportamento. Foste suspensa alguma vez?*

Fui! Para aí trinta vezes ou mais. O pior foi quando me virei à “stora”. Só lhe mandei um estalo e saltou-lhe os óculos (ri-se). Oh “stor”, mete piada a contar agora!

*Que é que ela fez?*

Mandou-me para a p\*ta que pariu.

*Disse mesmo literalmente?*

Os meus amigos passaram-se todos com ela.

*E tu mandaste-lhe um estalo?*

Claro. Outra vez gozei uma “stora”, porque ela era maluca, falava para as canetas. Vim outra vez suspensa.

*Ela falava para as canetas?*

Sim e uma colega chegou lá e disse: “Tás a ladrar para quem?”. Eu ri-me e vim logo suspensa. Eu, ela e mais uma.

(...)

*Há alguma coisa que façam aqui no Arco Maior que tu sintas que é diferente daquilo que faziam na escola? Que te motive a vir?*

Gosto de estar aqui, por exemplo.

*Mas, isto é uma escola também.*

Nah, isto parece uma casa.

*Achas que o edifício em si também é diferente? Também ajuda?*

É, e tem o espaço lá fora, podemos estar ali a fumar, não é como na escola que temos que fumar às escondidas.

*Mas o que é que te cativa mais aqui? É só isso?*

É os professores. Cativam os alunos, ligam para casa, a perguntar “porque é que os alunos não vêm”. A “Stora” Isabel liga sempre. Gosto de vir, mas só que se não venho é porque não posso e porque me dá preguiça. Tenho de apanhar o autocarro, tenho que me levantar cedo. Mas aqui é diferente, claro, preocupam-se com os alunos, preocupam-se comigo. Gosto de estar aqui, foi o que eu disse à “stora” Isabel. Não gosto de escola, mas gosto de estar aqui. Porque isto não é uma escola, é uma casa. E não é igual a uma escola, isto parece mais uma família, dão-se todos bem.

*Estás a gostar e queres acabar.*

Quero!”

(depoimento recolhido em Maio de 2016)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

Azevedo, J. (2011). Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2014, novembro). O desperdício humano das escolas contamina a democracia. Público.

- Azevedo, J. (2015). Arco Maior: quando são os jovens a falar. Avaliação do primeiro ano de funcionamento do projeto Arco Maior, em 2013/2014, na perspectiva dos seus alunos. Porto: UCP. Policopiado.
- Azevedo, J., & Afonso, A. (maio, 2016). Arco Maior: pour une éducation miséricordieuse et pour une école juste. In J. Azevedo (Coord.), Justice et miséricorde dans l'éducation et l'école contemporaine. Colóquio organizado por ACISE, Cracóvia.
- Azevedo, J.; Gonçalves, D.; Gonçalves, J.L.; Silva, C.; Nogueira, I.; Sousa, J.; Moreiras, L. (2014). O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar no projeto Fénix. Porto: ESEP-UCP.
- Baptista, I (2005). Dar um rosto ao futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Baptista, I (2005b). Educação, cidadania e transcendência. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 4, 101-109.
- Baptista, I. (2006). Para uma pedagogia de proximidade humana. In Américo Peres & Marcelino Lopes (org.). Animação, Cidadania e Participação (pp. 243-248). Chaves: Portugal: APA.
- Baptista, I. (2007). Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica. Porto: Edições Afrontamento.
- Bauman, Z. (2003). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Belavi, G & Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5(1), 13-34.
- Bonal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. Investigar em Educação, 3, 23-32.
- Brandão, S. R. (2008). A educação do jovem diante dos desafios contemporâneos. Revista Internacional d'Humanitats. 14, 79-84. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/brandao01.htm>
- CNE (2015). Estado da Educação 2014. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2016). Parecer sobre a organização da escola e a promoção do sucesso escolar. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Comissão Europeia (2011). Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. Bruselas: Comisión Europea.
- Comissão Pontifícia Justiça e Paz (2005). Compêndio da Doutrina Social da Igreja. Lisboa: Principia.
- Corchuelo, C.; Aránzazu, C.M.; González-Faraco, J. C. & Morón, A. (2016). Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. International Journal of Educational Research and Innovation, 6, 95-109.
- Dale, R. (2010). The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion. Ghent: NESSE.
- DGEEC (2016). Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, 119, 29-45.
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105.
- Febrer, R.F. (2010). La noción de persona em Romano Guardini (ensayo sobre una teoría cristiana del hombre). Espíritu, 59(139), 301-319.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). Redistribución o reconocimiento? Un debate politico-filosófico. Madrid: Paideia.
- Funico, C.A. & Soares, J. B. (2009). Guia metodológico. Interromper percursos marginais. Lisboa: IAC.
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado com nuestra teoría de las necesidades humanas. Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, 100, 177-202.
- Guarro, A. (2016). Escuelas democráticas y coherencia institucional. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5(1), 35-55.
- Hawkins, J. D. et al. (2000). Predictors of youth violence. Juvenile Justice Bulletin, NCJ 179065, 1-11.
- Hugonnier, B. (2016). Vers une justice éducative. In Azevedo, Justice et miséricorde dans l'éducation et l'école contemporaine. Colóquio organizado por ACISE, Cracóvia.

- Janosz M. & Deniger, M-A. (2001). Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. 1998-2000. Montréal: (s.n.).
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School Dropout and Completion: an International Perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polese (Eds.), School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy (pp. 1-18). New York: Springer.
- Levin, B. (2003). Approaches to equity in policy for lifelong learning. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OCDE. (s.l.): Equity in Education, 40 p. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>. Consultado em 06/09/2016.
- Levinàs. E. (1988). Totalidade e infinito. Lisboa: Edições 70.
- Lewin, K. M. (2007). Create pathways to access. Improving access, equity and transitions in education: creating a research agenda. Disponível em <http://www.create-rpc.org/research/findings/>. Consultado em 20/10/2015.
- Magdalena, G. J. (2007). El espíritu del educador. Madrid, PPC.
- Millet, M. & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais. Actes de la recherche en sciences sociales. 149, 32-41.
- Murillo, J. & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio em educación, 9(4), 7-23.
- Nascimento, L.; Azevedo, G. & Ghiggi, G. (2013). O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar. In Resumos do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire - estudos e pesquisas.
- Nussbaum, M. (2010). Not for profit. Why democracy needs the humanities. New Jersey: Princeton University Press. Disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educação+e+formação+total+e+por+sexo-433>. Consultado em 15/03/2016.
- Portela, A., Nieto, J. & Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. Profesorado, 13(3), 193-218.
- Rakovitch, J. (2015). Où vont les pédagogues? Philippe Meirieu et la pédagogie. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Rochex, J.-Y & Crinon, J. (2011). La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes: Presses Universitaires.
- Rodrigues, M. L. (2014). 40 anos de políticas de educação em Portugal. Coimbra: Almedina.
- Subirats, J. (dir) (2005). Análisis de los factores de exclusión social. Barcelona: Fundación BBVA; Generalitat de Catalunya.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d'actualité Veille et analyses IFÉ, 84.
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre a configuração de la desigualdad educativa en América Latina. Revista Internacional para la Justicia Social, 5(1), 163-176.
- Tognon, G. (2016). La démocratie du mérite. Trocy: Éditions de la revue Conférence.
- UNESCO (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- ZAMBRANO, M. (1988). Persona y Democracia, Barcelona: Antrophos.

# ABANDONO ESCOLAR E ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE: BREVES NOTAS SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS

Esmeraldina Veloso<sup>1</sup>  
Fernanda Martins<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Minho (PORTUGAL), [eveloso@ie.uminho.pt](mailto:eveloso@ie.uminho.pt), <sup>2</sup>Universidade do Minho (PORTUGAL), [fmartins@ie.uminho.pt](mailto:fmartins@ie.uminho.pt)

## Resumo

Na presente comunicação começamos por apresentar, de modo breve, as diferentes perspetivas em torno do conceito de abandono escolar, seguindo-se um mapeamento exploratório das políticas da União europeia de combate ao abandono escolar precoce e que Portugal, como país membro, tem também seguido essas orientações. De entre estas, prestamos especial atenção, num segundo momento, às escolas de segunda oportunidade e à sua criação. Tratou-se de um projeto-piloto da União Europeia (1999-2004), sendo criadas 13 escolas em 11 diferentes países. A partir de 2004, o projeto passou a ser promovido por uma organização não-governamental, a Reder Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade. Quer na fase anterior, que na atual, Portugal foi um dos países envolvidos no referido projeto, tendo havido uma escola de segunda oportunidade no concelho do Seixal e atualmente uma no de Matosinhos. Alguns estudos têm sido realizados sobre essa realidade educativa em contexto nacional e, nesse sentido, pretendemos, numa terceira parte desta comunicação, apresentar e problematizar as suas principais conclusões de modo a compreender em profundidade este projeto que visa que jovens em risco de exclusão escolar e social retomem o seu percurso formativo.

Palavras-chave: abandono escolar, escola de segunda oportunidade, exclusão escolar e social, percurso formativo

## INTRODUÇÃO

As escolas de segunda oportunidade são uma das diferentes medidas que integram as políticas de combate ao abandono escolar precoce existentes em alguns dos países dos Estados-membros da União Europeia.

Neste trabalho, dada a sua reduzida dimensão, só será possível abordar muito sucintamente as políticas de combate ao abandono escolar, focando principalmente algumas orientações da União Europeia sobre esta matéria, permitindo-nos enquadrar a nossa análise sobre uma das medidas de política contra o abandono escolar precoce, ou seja, as escolas de segunda oportunidade. Isto significa que não iremos fazer uma análise que contemple a questão da evolução da europeização das políticas educativas e, em concreto, em Portugal. Assim, só iremos sinalizar algumas dimensões mais relevantes das orientações da União Europeia nesta matéria, tendo em conta a Estratégia de Lisboa, em 2000, e seus desenvolvimentos, não

---

<sup>1</sup>CIED – DCSE- Instituto de Educação, Universidade do Minho.

<sup>2</sup>CIED – DCSE- Instituto de Educação, Universidade do Minho.

deixando de sinalizar igualmente documentos anteriores, como o Livro Branco da Educação, de 1995, importante para o surgimento das Escolas de Segunda Oportunidade.

Apresentaremos igualmente o conceito de Abandono Escolar Precoce (AEP) presente nas metas europeias e respetivo indicador usado pelo Eurostat. Faremos uma breve incursão pelas diferentes medidas de combate ao abandono escolar e que foram desenvolvidas pelos diferentes Estados-membros, não esquecendo a realidade portuguesa.

De seguida, fazemos uma apresentação do projeto das escolas de segunda oportunidade, enquanto projeto europeu, de modo a problematizar diferentes dimensões, como a estrutura organizativa e dinâmicas de aprendizagem e, igualmente, resultados alcançados. Na realidade portuguesa, analisamos o surgimento da única escola de segunda oportunidade na atualidade, a escola de Matosinhos (ESOM), bem como percentagens de abandono e de sucesso educativo no âmbito desta escola.

## 1. POLÍTICAS DE COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR

Na estratégia de Lisboa, em 2000, o Conselho Europeu definiu um objetivo: tornar o espaço europeu na economia mais competitiva do mundo, baseada no conhecimento e promovendo a coesão social. A educação passa então a ser considerada como uma área importante para reforçar a competitividade do espaço europeu, como o modelo social europeu, promovendo a coesão social.

Assim, o insucesso escolar e o abandono escolar assumem uma importância elevada, pois são um obstáculo à concretização dos objetivos da Estratégia de Lisboa. Com o Programa Educação e Formação 2010 é estabelecido o objetivo de que a taxa média de abandono escolar precoce na EU deve ser reduzida para 10% até 2010.

Em Portugal, o documento que traduz estas orientações é o Plano Nacional de Emprego, de 2001:

“(…) a EEE integrou, nas orientações para as políticas dos Estados membros em 2001, as conclusões da Cimeira de Lisboa e definiu como principais desafios para o processo do Luxemburgo, neste contexto: - preparar a transição para uma economia do conhecimento - modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social - promover a igualdade de oportunidades.(…) Ao mesmo tempo, o número de objectivos quantificados cresce substancialmente, (…), foram introduzidas metas europeias relativas às taxas de emprego, ao combate ao abandono escolar precoce, à participação na aprendizagem ao longo da vida, à literacia digital e à redução das diferenças entre taxas de desemprego masculina e feminina)” (Ministério do Trabalho e Solidariedade, 2001, p. 42).

Assim, em conformidade com as orientações europeias em matéria de abandono escolar, este Plano define a diretriz 4, que, entre outros aspetos refere: “Reduzir para metade, até 2010, o número de jovens entre os 18 e os 24 anos que apenas dispõem de 9 ou menos anos de escolaridade e não participam em acções de educação e formação complementares (…)” (Ministério do Trabalho e Solidariedade, 2001, p. 46).

Ao nível europeu, em termos globais, não se conseguiu atingir este objetivo previsto para 2010, originando que se tornasse a definir a meta de 10% para a taxa de AEP, na 2. 941ª Reunião do Conselho “Educação, Juventude e Cultura”, em Maio 2009 (GHK *et al.*, 2011). Em 2010, foi aprovada a Estratégia Europa 2020, na qual foi definido como um dos grandes objetivos subjacentes a esta estratégia atingir os 10% de taxa de AEP.

## 2. O CONCEITO DE ABANDONO ESCOLAR PRECOCE

A problemática do insucesso e abandono escolar tem sido bastante problematizada desde há algumas décadas, existindo um património considerável de teorias e estudo nesta matéria. No entanto, neste trabalho, iremos somente abordar a sua definição na União Europeia e algumas reflexões sobre alguns dos seus limites.

Como já referimos, a meta estabelecida na União Europeia e também assumida pelos Estados membros, concretamente em Portugal, de reduzir para metade o número de jovens, entre os 18 e os 24 anos, que não concluíram o ensino secundário e não frequentam ações de educação e de formação, contém em si mesma a definição de abandono escolar precoce em que assenta essa meta e que surge pela primeira vez em 1999, resultante da cooperação dos membros do Employment Committee. Esta definição também é a que fundamenta o indicador de abandono escolar precoce usado pelo Eurostat, tendo sido adotado no nosso sistema estatístico nacional, em 2006 (Álvares *et al.*, 2014; Álvares & Estêvão, s.d.).

Esta definição, como é salientado no estudo intitulado *Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas*, coordenado por Maria Álvares (2014), em conjunto com a estabilização das metas europeias a serem alcançadas neste domínio, contribuíram para um aumento das taxas de escolarização nos países europeus nos últimos 10 anos. Este contributo relevante deveu-se ao fato de este indicador de abandono escolar precoce ter permitido a comparação entre os diferentes países, por se reportar à conclusão um grau de escolaridade, que é o ensino secundário, por não atribuir as responsabilidades do abandono ao indivíduo, mas antes pretendendo avaliar o desempenho do sistema educativo e formativo e, por último, por contemplar diferentes percursos de formação, quer em termos de tempos de frequência, quer em termos de contextos formativos (Álvares *et al.*, 2014).

No entanto, e apesar do reconhecimento destes aspetos positivos do indicador AEP, esta equipa de investigadores salientou igualmente que existe a necessidade de rever alguns aspetos de ordem metodológica. Um dos aspetos que propõem, e, com o qual concordamos, é que haja um inquérito específico da área da Educação e Formação para obtenção de dados sobre o abandono escolar precoce e que não continue a ser determinado através do inquérito específico de questões sobre o Emprego. Também, articulada com esta questão metodológica, propõem que se construam outras técnicas de recolha de informação como, por exemplo, o estudo de coortes, taxas de desistência ou de saída antecipada e a realização periódica de estudos mais qualitativos para análise do processo de abandono escolar (Álvares *et al.*, 2014).

## 3. MEDIDAS DE POLÍTICA DE COMBATE AO AEP NOS PAÍSES DA UE

A Comissão de Cultura e Educação do Parlamento Europeu solicitou a realização de um estudo sobre o abandono escolar precoce na União Europeia, permitindo dar sugestões de medidas para ajudar os Estados-membros a conseguirem obter melhores resultados, sendo esse estudo levado a cabo entre dezembro de 2010 e abril de 2011 pela organização independente de investigação de políticas públicas GHK Consulting LTD.

Um dos aspetos que consideramos interessantes neste estudo intitulado “Redução do Abandono Escolar Precoce na União Europeia” é que conseguiu fazer um mapeamento das diferentes medidas de política de combate ao insucesso escolar precoce implementadas nos países da União Europeia.

Uma das conclusões deste estudo é que não existe uma resposta única ao AEP, pois cada país baseou-se em perspetivas e valores diferentes e cada uma das respostas que desenvolveram também foram influenciadas pela respetiva história e tradição. No entanto, e apesar da diversidade encontrada, agruparam as diferentes respostas em três grandes categorias (GHK, 2011, p.10):

1.<sup>a</sup> categoria - respostas a nível estratégico, que englobam coordenação de políticas e medidas e a monitorização do absentismo e o AEP;

2.<sup>a</sup> categoria - estratégias de prevenção, que se subdividem em dois grupos. Um grupo que inclui as abordagens direcionadas, que, por sua vez, engloba as intervenções por zonas, o apoio individual, as aulas suplementares, o apoio financeiro às crianças, famílias, os sistemas de alerta rápido, o apoio à transição, as atividades extracurriculares, etc. O outro grupo é constituído pelas respostas estruturais do sistema, que são constituídas pela formação de professores, pela reforma curricular, pelo aumento do âmbito da escolaridade obrigatória, pela orientação e aconselhamento, pela colaboração com pais e comunidades, etc.

3.<sup>a</sup> categoria - Por último, temos a terceira categoria de respostas intituladas de estratégias de reintegração e da qual fazem parte os serviços de apoio holístico para jovens em risco, as classes de transição, as escolas de segunda oportunidade, a validação da aprendizagem não formal e informal e as oportunidades de aprendizagem prática, formação profissional e experiência de trabalho.

#### 4. MEDIDAS DE POLÍTICA DE COMBATE AO AEP EM PORTUGAL

Há estudos, como a investigação coordenada por Maria Álvares (2014), à qual já fizemos referência, que realizaram a análise da realidade portuguesa neste domínio e recorreram a esta tipologia das medidas de política de combate ao AEP. Uma das conclusões globais é que a realidade portuguesa no campo das medidas de combate ao AEP está dentro das medidas europeias, embora apresente algumas fragilidades.

Não pretendendo ser exaustivos, apresentamos algumas medidas existentes em Portugal, e que a equipa coordenada por Álvares analisou. As respostas a nível estratégico, que englobam a coordenação de políticas e medidas, no caso português traduziram-se no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Este plano pretendia ter uma função de orientação e agregação das diferentes respostas, mas foi abandonado. A este nível estratégico, o estudo coordenado por Álvares constatou que a realidade portuguesa neste campo é caracterizada por ser uma ação que decorre de forma essencialmente fragmentada (Álvares *et al.*, 2014). E assim, neste estudo, os autores apresentaram uma proposta de resolução que implicava o desenvolvimento de um sistema ou plano de intervenção integrado, prestando um acompanhamento e uma avaliação contínua das intervenções. Também referiram que esta necessidade de coordenação das políticas e de medidas em matéria de AEP é uma questão não só portuguesa mas também para a maior parte dos Estados – membros.

As estratégias preventivas, em Portugal, focalizadas no aluno, englobam, por exemplo, o Programa TEIP; o alargamento da ação social; o Português como língua materna. Ao nível das estratégias preventivas centradas no sistema, temos a expansão do ensino profissional na Escola Pública.

De salientar algumas preocupações com a finalização de certas medidas de estratégias preventivas focalizadas no aluno, que outros autores demonstraram, como a “extinção do estudo acompanhado, da área de projeto e da educação para a cidadania, a revogação dos planos de recuperação e acompanhamento bem como o novo estatuto do aluno são igualmente decisões que deixam muitos questionamentos, até porque não foram substituídos por outras medidas com propósito semelhante” (Cavaco *et al.*, 2015, p. 146).

Ao nível das estratégias de reintegração, podemos sinalizar os Cursos de Educação e Formação (CEF), os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), as Escolas de 2.<sup>a</sup> Oportunidade. Estas medidas de reintegração são apontadas por Álvares *et al.* (2013) como sendo um dos aspetos em que há necessidade de investir mais nestas respostas, pois são reduzidas. Assim, é o caso das Escolas de Segunda Oportunidade, em que existe unicamente uma em Portugal.

De seguida, iremos analisar mais detalhadamente esta medida de reintegração, quer numa visão mais global da União Europeia, quer focando a realidade nacional. Para este efeito, socorremo-nos de fontes documentais de diferentes origens e com propósitos distintos, a saber:

- relatório produzido pela Comissão Europeia, no qual é apresentada uma avaliação deste projeto-piloto;
- entrevista a um dos responsáveis da associação de escolas de segunda oportunidade cedida a uma revista de divulgação na área da educação. Nesta entrevista, o referido responsável apresenta o projeto em causa, designadamente os objetivos e organização, quer no que se refere ao projeto europeu, quer a uma escola concreta de segunda oportunidade em Portugal, em Matosinhos.
  - *site* da associação das escolas de segunda oportunidade, onde no mesmo são prestados esclarecimentos sobre a associação e sobre os objetivos e organização da escola de segunda oportunidade.
  - duas dissertações de mestrado, cujo objeto de estudo foi a escola de segunda oportunidade de Matosinhos. Na dissertação de Oliveira (2011), o foco principal diz respeito à análise da educação pela arte como forma de inclusão escolar, enquanto que no trabalho de Brito (2012) o foco prende-se em problematizar a estrutura organizativa e as dinâmicas de aprendizagem da escola de segunda oportunidade, ou seja, os processos desenvolvidos, mas também os resultados alcançados no que se refere à conclusão do ciclo de estudos pelos jovens.

A partir deste conjunto de documentos, é-nos possível apresentar neste trabalho, num registo sobretudo descritivo e exploratório, o referido projeto da escola de segunda oportunidade, no contexto europeu e nacional. E, também, apresentar alguns dados sobre o *perfil* de estudantes que acedem a esta escola e de que forma, bem como alguns dos resultados alcançados e desafios que se colocam à questão do abandono escolar.

## **5. A ESCOLA DE SEGUNDA OPORTUNIDADE NO CONTEXTO EUROPEU E NACIONAL: EXPLORANDO ALGUNS DADOS**

Num primeiro momento a escola de segunda oportunidade consistiu, como referido anteriormente, num projeto-piloto da Comissão Europeia, tendo-se desenvolvido esse modelo escolar entre 1999-2004. Podemos ler no relatório da Comissão Europeia de 2001 que a 29 de novembro de 1995 a Comissão adotou o 'White Paper para educação e formação intitulado 'Teaching and Learning: Towards the Learning Society'. Sendo o terceiro objetivo, do mencionado documento, o combate à exclusão. Assim, "The experimental scheme for 'Second Chance Schools' was proposed under the third objective and given concrete form by the Commission" (cf European Commission, 2001: p.8)

O que se pretendia com este projeto era oferecer uma alternativa para os jovens que abandonaram a escola, segundo o mesmo relatório:

"The projects (second chance schools) concerned were intended to provide new education and training opportunities to young excluded people who lacked the skills and qualifications to enter further training or the job market". (European Commission, 2001, p.8)

No que diz respeito ao público-alvo deste projeto, o presidente da Associação para a Educação de Segunda Oportunidade, em 2009, esclarece que

"Estas escolas surgem na medida em que existe um público europeu jovem, na faixa etária dos 15 aos 25 anos, caracterizado por baixas qualificações, pelo risco de exclusão social e, conseqüentemente, pela dificuldade de acesso ao mercado de trabalho (...) Neste sentido, as escolas de segunda oportunidade



constituem sobretudo uma proposta motivacional, proporcionando uma oferta educativa que desperte interesse a estes jovens e lhes permita, entre outras coisas, regressar a um percurso formativo” ( Mesquita, 2009:s/p)

Nesta primeira fase o número de escolas criadas foi de 13 e situavam-se em 11 diferentes países europeus (cf. European Commission, 2001). Estas escolas apresentam características distintas das escolas do ensino regular no que se refere à sua estrutura organizativa e às dinâmicas de aprendizagem:

“The particularities of each school were to depend to a large extent on local and national circumstances but some ‘general’ characteristics were considered important: 1) A committed partnership with local authorities, social services, associations and the private sector, the latter in particular with a view to offering possible training places and jobs to pupils; 2) A teaching and counselling approach focused on the needs, wishes and abilities of individual pupils; stimulation of active learning on their part; 3) Flexible teaching modules allowing combinations of basic skills development (numeracy, literacy, social skills, etc.) with practical training in and by enterprises; 4) A central role for the acquisition of skills in and through ICT and new technologies” (European Commission, 2001, p.9)

Com base num relatório de avaliação deste projeto salientamos que:

“Evidence suggests that Second Chance Schools do indeed offer – as their name suggests they should – a second chance to young people who risk being left behind, helping them back towards learning and, with it, social and vocational integration” (European Commission, 2001, p.12)

Acresce igualmente, que “Second Chance Schools have generally been successful in setting up local partnerships, particularly with employers”. Deste modo, segundo os autores deste documento,

“The current report offers sufficient evidence to suggest that the Second Chance Schools play a significant role in the reintegration of young people lacking basic skills and competencies and are relatively cost-effective in doing so” (European Commission, 2001, p.13)<sup>3</sup>.

Concluído este ciclo, a Comissão Europeia transferiu a responsabilidade pelo projeto para as localidades, escolas, associações europeias e, ainda, autoridades educacionais dos estados membros (cf. European Commission, 2011). Desta forma, a partir de 2004, as escolas de segunda oportunidade que continuaram em funcionamento criaram uma Rede ao nível europeu através de uma associação de caráter não governamental, a Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade (E2CEurope).

No que se refere à realidade portuguesa, inicialmente existiu uma escola de segunda oportunidade no Seixal e após 2004 ou seja, neste novo ciclo, uma escola em Matosinhos (ESOM). Esta última criada com esforço da comunidade local: responsáveis educativos, empresas e organismos locais<sup>4</sup>. Segundo Mesquita (2009) um grupo de professores destacado numa escola do concelho de Matosinhos abrangida pelo Programa Integrado de

---

<sup>3</sup> Não podemos deixar de referir que apesar dos aspetos bastante positivos desta experiência, aspetos críticos também são problematizados neste documento, no entanto, não sendo possível tratar todas as dimensões, optamos por fazer uma seleção apenas dos mais positivos.

<sup>4</sup> Segundo Oliveira (2011:72-73), o financiamento da escola é um dos maiores desafios. Nas suas palavras, “Este projeto tem vindo a funcionar com o apoio da Câmara Municipal de Matosinhos e do Ministério da Educação”. Para além desse financiamento socorre-se também de candidaturas a programas diversos.

Educação e Formação na Escola (PIEFE) toma conhecimento do projeto, fundam a Associação para a Educação de Segunda Oportunidade e iniciam o caminho que os levou a abertura da E2OM.

A escola em causa tinha por objetivo percursos de certificação correspondentes ao 6º ano e ao 9º ano, dirigida a jovens que não concluíram a escolaridade obrigatória (à época 9º ano de escolaridade) e sem terem formação profissional. A mesma começou a funcionar num espaço cedido pela Câmara Municipal de Matosinhos (ex-Escola de 1º Ciclo do Telheiro – S. Mamede de Infesta) (cf. Mesquita, 2009, s/p).

O projeto desta escola, na ótica deste seu fundador, é constituído por duas componentes:

- “Uma proposta motivacional, proporcionando uma oferta educativa que desperte interesse a estes jovens e lhes permita, entre outras coisas, regressar a um percurso formativo”
- “Componente vocacional, mas também uma componente de aconselhamento e orientação, desenvolvida por um conjunto de técnicos, assumindo um papel de tutor, que se preocupam com os problemas destes jovens, estabelecendo com eles relações fortes de comunicação”.

A escola começa o seu funcionamento no ano letivo de 2008/2009 com 45 alunos. As habilitações escolares dos estudantes que iniciam o percurso nesta escola situam-se sobretudo no 4º e 6º ano de escolaridade do ensino básico (cf. Brito, 2012). Baseando-nos, ainda, no estudo de Brito, a taxa de conclusão nos anos letivos entre 2008 e 2010 é de 43%, incluindo a certificação do 6º e 9º anos de escolaridade. Embora estes dados revelem o alcance desta experiência, não se pode ignorar a percentagem elevada de estudantes que acabaram por deixar também este projeto educativo, embora por diferentes razões.

Segundo os resultados de um inquérito por questionário aplicado por Brito aos estudantes no ano de 2010/2011, estes dizem que tiveram conhecimento da existência desta escola através de um amigo (em torno de 40% dos 20 respondentes)<sup>5</sup>. Esta escola assume-se como uma via privilegiada quando comparada com outras, como a própria escola frequentada, instituições sociais, entre outras.

Deste conjunto de 20 estudantes, 55% tiveram mais do que duas retenções no seu percurso escolar, sendo que apenas 15% não tiveram nenhuma. (cf Brito, 2012). Os dados em causa são indicadores das dificuldades sentidas pelos estudantes no seu percurso escolar.

No que se refere à sua experiência nesta escola, 75% consideram os conhecimentos muito úteis, sendo que 60% pretende prosseguir estudos e 30% arranjar emprego.

A partir da apresentação destes dados, num registo muito exploratório, a escola de segunda oportunidade surge-nos como uma experiência muito interessante de combate ao abandono e insucesso escolar<sup>6</sup>. Porém, estes dados, embora recolhidos ainda numa fase inicial do projeto, trazem a seguinte complexidade: por um lado, estudantes que haviam abandonado a escola retomam o seu percurso educativo e formativo, socorrendo-se de um dispositivo que nada tem a ver com uma escolarização padronizada, pouco flexível e adequada às características pessoais e sociais dos estudantes e, por outro, regista-se ainda o abandono desta nova proposta educativa por parte de alguns estudantes; ou seja, o abandono escolar

---

<sup>5</sup> Também um dos fundadores da ESOM, Luís Mesquita, refere esse aspeto, nas suas palavras: “(...) muitas vezes são eles que vêm cá, trazidos por amigos. Uma boa parte dos jovens que vêm para aqui, para a escola, vêm uns com os outros. Muitas vezes quando vêm querem vir acompanhados por alguém que conheçam, portanto, existe aqui um mecanismo interpessoal” (Oliveira, 2011).

<sup>6</sup> Não tivemos oportunidade de apresentar com maior detalhe as metodologias de aprendizagem utilizadas, ou seja, as dinâmicas de aprendizagem. Contudo, não podemos deixar de equacionar que as mesmas têm um papel central no sucesso deste projeto, designadamente no desenvolvimento dos jovens, quer a nível académico, quer noutras dimensões de suas vidas.

no interior de um dispositivo criado sobretudo para combater esse mesmo abandono. Este dado não nos permite esquecer que o abandono escolar é um fenómeno muito complexo e persistente, sendo necessário mais investigação. Assim, em estudos futuros, parece-nos que este olhar sobre o abandono deve continuar a merecer atenção, nomeadamente saber se estas taxas iniciais de abandono do projeto persistem ou se foram ultrapassadas.

Uma outra dimensão que, na nossa perspetiva, deve ser considerada em estudos futuros, diz respeito à percentagem de estudantes certificados na escola de segunda oportunidade e que retoma os estudos num percurso académico regular mais prolongado.

Na posse destes dados, a escola de segunda oportunidade poderá problematizar o seu papel e desenvolver estratégias que lhe permita responder aos novos desafios que se lhe colocam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, ao nível das políticas de combate ao abandono, em Portugal, as diferentes medidas e programas existentes são semelhantes ao que acontece nos outros países da União Europeia, embora essas medidas e programas apresentem algumas fragilidades. Será necessário aguardar para podermos analisar com algum distanciamento as diferentes políticas educativas atuais nesta área. No que se refere às práticas, registamos que as escolas de segunda oportunidade quer no contexto europeu, quer no contexto nacional, alcançaram resultados bastante positivos, designadamente na ESOM no que se refere à conclusão dos níveis de ensino a que se destinam. Contudo, alguns dados relativos aos primeiros anos de implementação desta escola de segunda oportunidade em Matosinhos (cf Brito, 2012) apontam para a persistência do abandono neste tipo de resposta educativa. Assim sendo, parece-nos pertinente retomar esta linha de análise no sentido de aferir se este abandono persiste em anos mais recentes. Por outro lado, também nos surge como igualmente importante saber que percentagem dos estudantes certificados na escola de segunda oportunidade retoma os estudos num percurso académico regular mais prolongado. Com esta informação podemos problematizar o papel que este projeto tem vindo a ter no combate ao abandono escolar, ou seja, o seu contributo para uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso.

## REFERÊNCIAS

- Álvares, M. (Coord.); Calado, A.; Estêvão, P.; Merlini, S. & Nalha, F. (2014). *Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas. Sumário executivo*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa. [http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/EstudoPOATFSE\\_combateaoabandonoescolarpr ecoce\\_Sumarioexecutivo.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/EstudoPOATFSE_combateaoabandonoescolarpr ecoce_Sumarioexecutivo.pdf).
- Álvares, M. & Estêvão, P. (s.d.). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo. Working Paper*. Lisboa: Centro de Investigação de Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa. [http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES\\_WP157\\_Estevao\\_e\\_Alvares.pdf](http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvares.pdf).
- Brito, Isabel (2012). *Mudar trajetórias de vida. Escola de segunda oportunidade: o caso da escola de Matosinhos*. Porto: Dissertação de Mestrado, Universidade Católica.
- Carmen, C.(Coord.); Alves, N. Guimarães, P; Feliciano, P. (2015). *Abandono e Insucesso escolar – Construir uma Perspetiva de Género. Relatório Final*. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Quartenaire Portugal.

European Commission (2001). *Second Chance Schools the Results of a European Pilot Project*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

GHK Consulting Ltd.(2011). *Redução do Abandono Escolar Precoce na União Europeia. Estudo. Sumário Executivo*. Bruxelas: Parlamento Europeu, Direcção-Geral das Políticas Internas da União. Departamento temático B: Políticas Estruturais e de Coesão.

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT\\_ET\(2011\)460048\(SUM01\)\\_PT.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_PT.pdf)

Mesquita, Luís (2009). Entrevista, *A página da Educação*, Edição nº 185, série II.

Oliveira, Ester (2011). *Arte e justiça social na educação: o estudo de caso: escola de segunda oportunidade de Matosinhos*. Porto: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS HUMANOS EM CONTEXTO ESCOLAR, NA PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

Gaspar, J.P.<sup>1</sup>, Alcoforado, J.L.<sup>2</sup> Santos, E.J.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*IPCDHS-Univ.Coimbra (Portugal), gasparjp@fpce.uc.pt*

<sup>2</sup>*CEIS20-Univ.Coimbra (Portugal), lalcoforado@fpce.uc.pt*

<sup>3</sup>*IPCDHS-Univ.Coimbra (Portugal), eduardosantos@fpce.uc.pt*

### Resumo

O modelo concetual em vigor, bem como a atual legislação consagram que a Escola, através de uma ação concertada e assente em modelos de cooperação mútua com as restantes entidades que constituem o sistema social de proteção, devem promover pela avaliação cuidadosa de todas as alegações de eventuais abusos/negligência e pela promoção de estratégias/metodologias de intervenção que, direta ou indiretamente, visem promover o bem-estar e a segurança das crianças e jovens, em contexto escolar.

Mas a entidade Escola, enquanto espaço de excelência para o desenvolvimento de crianças e jovens, é o local onde se desenrolam diversos tipos de relacionamento afetivo entre pares, professores e funcionários. Assim, os elementos que constituem a Escola têm uma responsabilidade acrescida em matéria de proteção, porque as crianças e os jovens desenvolvem com eles laços de confiança, tornando-se fundamental o desempenho dos professores e assistentes operacionais, junto dos que mais necessitam.

Deste entendimento nasce uma ação de formação, apostando na formação contínua, com o objectivo de ser gerador de construtos que permitam entender melhor o papel da Escola como contexto de promoção e proteção de crianças e jovens em risco, observando a importância dos cuidadores na criação de vínculos, enquanto fatores de proteção e avaliadores de indicadores dos sinais de perigo, concorrendo desta forma igualmente para a inclusão social.

Com esta ação pretende-se delinear o papel da escola como entidade competente em matéria de infância e juventude, ao nível das considerações teóricas e jurídico-legais e as faces da interação da escola com o sistema de proteção, além de compreender a importância dos recursos humanos em contexto escolar, na problemática de crianças e jovens em risco, bem como alcançar o conhecimento que professores e pessoal auxiliar têm do funcionamento das instituições, e do seu papel na prevenção/denúncia de maus tratos infantis.

Procura-se informar, mobilizar e sensibilizar os recursos humanos que atuam nas escolas para: promoção dos direitos da criança; identificação de indicadores de risco e perigo - abordagem teórica de maus tratos a crianças; procedimentos a tomar em situações de risco e perigo – regime jurídico aplicável; adversidades e traumas como fatores inibidores de progressão curricular e adaptação à comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação, Crianças em risco, Inclusão, Contexto escolar

### Abstract

Both the new conceptual model and current legislation state that School should promote a careful evaluation of all claims of abuse/neglect and promote strategies/interventions which, directly or indirectly, aim to promote welfare and safety of children and youngsters in this environment. This should happen through concerted action based on mutual cooperation models with other entities that make the social protection system.

But School, as a place of excellence for the development of children and youngsters, is where different types of affective relationships between peers, teachers and staff take place. Thus, the elements that constitute School have greater responsibility on their protection, since children and

youngsters develop trust bonds with them. The daily performance of teachers and assistants is crucial, especially with those who need those bonds the most.

From this understanding comes up this training course, focusing on continuous education, and aiming to arouse and mobilize the most diversified knowledge in order to achieve a better understanding of the role of School as a context of promotion and protection of children and youngsters at risk. This can show the importance of caretakers while bond creators, while protective factors and as indicators of alarm signs, concurring for social inclusion.

With this action, it is intended to outline the role of School as the competent authority for children and youth at the level of theoretical and juridical-legal considerations and School interfaces with the social protection system. We also aim to increase the understanding of the importance of human resources in scholar context and of the problem of children and youngsters at risk, and acknowledge what teachers and assistants know about the institutions and their role in prevention and reporting child abuse.

We intend to inform, mobilize and sensitize human resources in schools to: promotion of children's rights; identification of risk and danger signs – theoretical approach to child abuse; procedures to apply in these situations – legal framework; adversity and emotional trauma as inhibitors of curricular progression and adaptation to scholar community.

Keywords: Education; Children at risk; inclusion; School context

## Introdução

*As crianças aprendem mais quando gostam do professor e quando sabem que o professor gosta delas”*

Gordon Neufeld

A classe docente, com a heterogeneidade que se reconhece, até pelas idiossincrasias naturais, sendo lembrada da preponderância do seu papel e elucidada das vantagens no médio/longo prazo do seu empenho nesta área, certamente irá ao encontro da função que se espera da escola como entidade competente em matéria de infância e juventude, ao nível das considerações teóricas e jurídico-legais e as faces da interação da escola com o sistema de proteção, além de compreender a importância dos recursos humanos em contexto escolar, na problemática de crianças e jovens em risco, bem como alcançar o conhecimento que professores e pessoal auxiliar têm do funcionamento das instituições, e do seu papel na prevenção/denúncia de maus tratos infantis.

Procura-se informar, mobilizar e sensibilizar os professores para: uma abordagem teórica de maus tratos a crianças; regime jurídico aplicável; importância da criação de vínculos; vivências e consequências do acolhimento residencial; identificação nas crianças e jovens de sinais, marcas ou formas de violência e negligência; forma de atuar em situações de risco e perigo; divulgação de guias de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo; violência familiar e suas implicações no processo ensino/aprendizagem; estigmatização de crianças e jovens em risco, na comunidade escolar.

## Realidades e necessidade

Vários estudos demonstram que crianças e jovens expostos a experiências traumáticas apresentam características orgânicas que os prejudicam ao longo da vida. Os trabalhos desenvolvidos no Iowa sobre a exposição de crianças a Experiências Adversas Precoces (ACEs), têm tido ampla divulgação e reconheceram que o cérebro sofre alterações morfológicas, pois as áreas temporais apresentam menor actividade e conseqüentemente menor capacidade de

relacionamentos sociais e emocionais para os jovens e adultos que as tenham vivenciado. Em Portugal, Márcia Pinto apresentou em 2014, na Universidade Lusófona do Porto um trabalho que, de alguma forma, valida esta desigualdade.

Também Charles Nelson - professor de pediatria na Universidade de Harvard que durante anos estudou o desenvolvimento do cérebro de crianças sujeitas a condições extremas, como o abandono e os maus tratos – concluiu que quando as crianças não são retiradas de ambientes perniciosos num curto espaço de tempo — até aos dois anos — sofrem danos irreversíveis no cérebro. “Perdem massa cinzenta e o seu Quociente de Inteligência não ultrapassará os 60/70, segundo a classificação de Wechsler”, afirmou numa comunicação na Conferência Loves Synapses já em 2016. Durante 15 anos estudou bebés, que hoje são adolescentes, que foram abandonados em criança e tiveram de ser criados em instituições públicas, em orfanatos. Estudou crianças de bairros de lata no Bangladesh, crianças no Brasil que crescem em bairros com elevados níveis de violência, e relata que quando os investigadores fizeram electroencefalogramas ao cérebro das crianças, descobriram que os sinais eram mais fracos do que os registados em crianças com idades semelhantes entre a população geral. “Era como se tivesse sido usado um interruptor com redutor de intensidade para diminuir a sua actividade cerebral”.

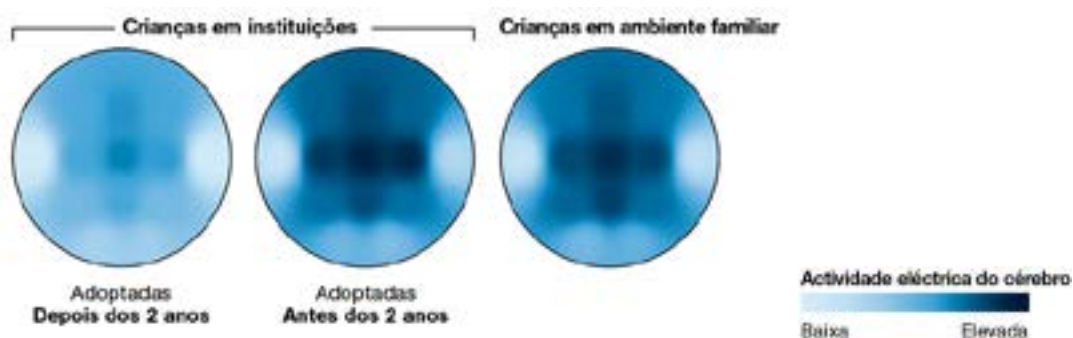


Figura 1

#### Registo da atividade elétrica do cérebro

Um número crescente de estudos da neurociência e de imagiologia cerebral tem mostrado recentemente que a pobreza também tem um efeito negativo sobre o desenvolvimento do cérebro. Investigadores da Universidade Washington, em St. Louis, através de exames de ressonância magnética ao cérebro de 105 crianças, com idades entre os 7 e 12 anos, perceberam diferenças nos indivíduos de estratos mais baixos, concluindo que tanto o hipocampo, que está associado à aprendizagem e memória, como a amígdala, ligada ao stress e à saúde emocional, tinham ligações mais fracas com outras partes do cérebro. Segundo um dos autores deste estudo, Joan L. Luby, conhecem-se há muitos anos estudos comportamentais em que a exposição à pobreza é um dos preditores mais poderosos de maus resultados de desenvolvimento para as crianças, mas a novidade desta pesquisa é mostrar que a paternidade - uma boa educação e acompanhamento dos pais – podem ajudar a reverter esta situação.

É vulgarmente aceite que, no geral, as crianças de meios desfavorecidos terão maior probabilidade de apresentarem piores resultados cognitivos e educacionais, além de correrem também maior risco de desenvolver doenças mentais – como a depressão - ou comportamentos anti-sociais. Mas – e, aliás, como muitos exemplos de exposição pública têm mostrado – uma infância pobre não determina o futuro de uma pessoa. A responsável por este trabalho, Deanna Barch, entende que muitas coisas podem ser feitas para promover o desenvolvimento do cérebro e o desenvolvimento de emoções positivas, realçando a importância de intervir e melhorar a infância das crianças, para que, em termos de potencial, se possam desenvolver o melhor possível.

Em Portugal, segundo um estudo discutido em 2016 no Conselho Nacional de Educação, nove em cada dez alunos que chumbam são de famílias carenciadas, sendo o país da Europa em que existe maior associação entre reprovações e o estatuto socioeconómico das famílias. Mas a situação lá fora demonstra que essa relação não é uma inevitabilidade, na Holanda, por exemplo, as taxas de retenção até aos 15 anos são igualmente elevadas: 28% lá, 34% cá. No entanto, o fenómeno afeta todos quase de igual forma e existe praticamente uma paridade de chumbo entre classes sociais mais e menos abastadas. Os responsáveis por este estudo, investigadores do aQueduto, projeto de

investigação conjunta entre o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Francisco Manuel dos Santos, afirmam que “chubar o ano está fortemente associado ao estatuto socioeconómico e cultural das famílias”. E “as escolas parecem estar a ser incapazes de fazer um trabalho de nivelamento de oportunidades, principalmente se nos lembrarmos que é até ao 6º ano que a maioria dos chumbos acontecem”.

### **Necessidades e vocação**

As necessidades físico-biológicas dos alunos porventura ultrapassarão o papel do professor na sala de aula. No entanto, a Escola tem responsabilidade numa área onde alimentação, vestuário, higiene, sono, atividade física ou saúde têm lugar, pois são condições imprescindíveis para a subsistência e um desenvolvimento físico saudável. Com a idade, as crianças vão-se ocupando de as satisfazer, embora caiba aos adultos a sua supervisão. Geralmente os pais desempenham essa função, embora os educadores e professores, pela convivência diária, sintam necessidade de intervir.

Já as necessidades cognitivas, que passam pelas condições que, sendo facultadas, permitem que as crianças e jovens possam conhecer e estruturar as experiências do mundo que os rodeia. Os docentes, através de processos cognitivos básicos, como a atenção e a concentração, a memória, o raciocínio, as capacidades linguísticas e o desenvolvimento psicomotor, concorrem para um desenvolvimento adequado, proporcionando a autonomia necessária ao estado adulto.

Quanto às necessidades sociais e emocionais, apontam para um desenvolvimento afectivo adequado e adaptado às circunstâncias do meio envolvente, elementos necessários à aquisição de estratégias de expressão de sentimentos e de interacção com os outros: necessidade de se sentir amado, protegido, apoiado, aceite e motivado, de estabelecer relações de confiança tanto com os cuidadores principais, como com os seus pares. Nesta área os docentes terão um papel importante e, consoante o nível de ensino, a idade dos alunos, mas igualmente as competências parentais da família e a vocação/sensibilidade/disponibilidade do professor, podem mesmo ser decisivos em elementos essenciais como a segurança emocional, a participação e autonomia progressiva, a expressão emocional, no fundo, igualmente para o desenvolvimento do auto-conceito, da auto-estima e do auto-controlo.

Analogamente à família, a escola surge como espaço fulcral para o desenvolvimento e socialização das crianças, sendo igualmente o lugar onde precocemente se podem detectar indicadores de risco e perigo. É um local propício para o desenvolvimento de relacionamentos afetivos entre pares, mas igualmente entre alunos e professores, aumentando desta forma a responsabilidade no que respeita a apoio e proteção. Os profissionais da educação, tornam-se decisivos, alargando a ideia de espaço educativo, para uma ideia de educação social que, segundo Carvalho & Batista, se deve assumir como responsabilidade da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem.

Assim, o papel dos docentes enquanto mediadores e elementos de referência da família e da criança, é essencial.

Mas o exercício de qualquer profissão implica quesitos profissionais, como a assunção de responsabilidades, ética, competência, a par de outras que se prendem com a própria vida em sociedade (Carvalho & Batista, 2004). A preparação para assumir papéis que ultrapassam o saber em termos de conteúdos, de atitude crítica, de estudo e de métodos de aprendizagem, mas igualmente preponderantes no bem-estar e no futuro das crianças, pode, se assim quisermos entender, relacionar-se com vocação. Esta expressão, tantas vezes trazida para profissões onde o empenho e dedicação ultrapassam o simples cumprimento, tende a ser valorizada no processo educativo, desde logo pela visão holística do termo. Se entendermos que a solidariedade constitui um dever de cidadania, este projeto, que visa incluir no espaço da formação contínua uma vertente que vai além do estrito exercício das funções docentes, perspetivando os alunos como pessoas e a sua integração plena na sociedade.

A importância dos docentes no processo de prevenção e denúncia, ficam bem patentes nos dados do Relatório Anual de Avaliação da Atividade registados da Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em risco (2012) que mostram os estabelecimentos de ensino como as entidades que mais situações de perigo sinalizaram, seguidos das autoridades policiais - estas muitas



vezes após serem alertadas por civis e não por terem conhecimento em primeira mão. Parece então necessária a sensibilização para a promoção de estratégias de intervenção de forma direta ou indireta que promovam o bem-estar das crianças e jovens em contexto escolar.

### Vocação e conclusão

A vocação dos professores, que por vezes os leva a desempenharem papéis de “confidentes”, psicólogos, “cúmplices”, assistentes sociais, “pais”, animadores sociais, “melhores amigos”, sociólogos... pode levar a que aqueles incidam em problemáticas relacionais com envolverias decisivas para o bem-estar e para o sucesso dos projetos de vida. Destacando a vertente escolar no sistema social de proteção de crianças e jovens que prevê a responsabilidade primária de todas as entidades com competência em matéria de infância e juventude, procura-se a promoção de igualdade de oportunidades, para que as crianças possam desenvolver todo o seu potencial.

Para tal, é necessário que o corpo docente assuma a responsabilidade que a sociedade deposita nas suas capacidades – não apenas científicas ou pedagógicas, mas igualmente humanistas – já Platão, alertava para a importância do papel do professor na formação do cidadão. Um estudo sobre a representação que os docentes têm das crianças em acolhimento residencial (Amado, J. *et al*, 2003), mostra que entendiam a sua situação social como “escorraçados, abandonados, desprotegidos, carentes nas mais diversas dimensões”, evocando traços negativos como “sem regras, violentos entre si, revoltados, ressentidos, apáticos, impenetráveis, sem auto-controlo”, ou seja, um desafio para profissionais da educação.

Com este projeto pretende-se delinear o papel da escola como entidade competente em matéria de infância e juventude, ao nível das considerações teóricas e jurídico-legais e as faces da interação da escola com o sistema de proteção, além de compreender a importância dos recursos humanos em contexto escolar, na problemática de crianças e jovens em risco, bem como alcançar o conhecimento que professores e pessoal auxiliar têm do funcionamento das instituições, e do seu papel na prevenção/denúncia de maus tratos infantis.

É igualmente objectivo do presente projecto inferir, ainda que de forma ténue, sobre violência familiar e suas implicações no processo ensino/aprendizagem, sinais e sintomas da exposição de crianças e jovens à violência doméstica ou estigmatização de crianças e jovens em risco, na comunidade escolar.

O impacto nas crianças que continuamente assistem, ouvem ou têm conhecimento de atos de violência praticados contra a mãe, pai, irmãos, avós... constitui uma ameaça ao sentimento de estabilidade e segurança que deve ser proporcionado pela família. Nestas circunstâncias as crianças podem manifestar reações diversas, nem sempre compreendidas pelos docentes, mas que resultam do seu sofrimento emocional. A escola e os professores são, em alguns casos, os adultos de referência capazes de aliviar esse sofrimento, evitar atos irreversíveis ou mesmo mudar atitudes. Assim os saibam escutar, sem julgar, assumindo a importância humanista que a profissão docente encerra.

*«A escola serviu como o meu abrigo contra muitas tempestades... Os professores abriram-me portas para mundos que o resto da minha vida tinha fechado.»*  
Forum Municipal de Cascais contra a Violência Doméstica

### Referências

Almeida, I. C. (2000). A importância da intervenção precoce no actual contexto sócio-educativo. *Cadernos do CEACF*, 15/16, 55-74

Amado, J.; Ribeiro, F.; Limão, I; Pacheco, V. (2003), A escola e os alunos institucionalizados. Políticas de Educação nº 16. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

Anticevic, A., Repovs, G., & Barch, D. M. (in press). Resisting emotional interference: Brain regions facilitating working memory performance during emotional distraction. *Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Carvalho, A., & Batista, I. (2004). *Educação Social - Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

Chamberlain, P. (2000). Treatment foster care. In R. Alvarado, K. Kendall, S. Beesley, & C. Lee-Cavanos (Eds.), *Strengthening America's families: Model family programs for substance abuse and delinquency prevention* (pp. 13-14). Salt Lake City: University of Utah, Department of Health Promotion and Education

Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (2015). Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Menores em 2014. [Disponível em <http://www.portugal.gov.pt>, consultado em 02/06/2016]

Gaspar, J.P.; Santos, E. & Alcoforado, L. (2015). "Desafios da autonomização – estudo das transições, segundo jovens adultos ex-institucionalizados", *Revista Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, vol. 27, n.1, p. 59-81, 2015. ISSN 1980-5438.

Dubowitz, H. (2006). Where's dad? A need to understand father's role in child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*. 2006;30:461–465.

Moura, M. & Estrada, J. (2010). A memória e o impacto do trauma numa perspectiva desenvolvimental. *Acta Med Port*, 23, 427-436.

Sani, A. (2006). Vitimação indirecta de crianças em contexto Familiar. *Análise Social*, vol. XLI (180), 849-864

London Family Court Clinic (2007). *Manual para a educação de Infância - crianças expostas à violência doméstica: conhecer e qualificar as respostas na comunidade*. Adaptação: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG); Direção Geral da Educação (DGE). Editorial do Ministério da Educação e Ciência

# RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ERA DIGITAL: A CONVIVÊNCIA NOS JOVENS NATIVOS DIGITAIS

Ricardo Vieira<sup>1</sup>, Sílvia Reis<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ESECS-IPL<sup>Leiria</sup> e CICS.NOVA.IPL<sup>Leiria</sup> (PORTUGAL), [rvieira@ipleiria.pt](mailto:rvieira@ipleiria.pt),

<sup>2</sup> ESECS-IPL<sup>Leiria</sup> (PORTUGAL), [syra.reis@gmail.com](mailto:syra.reis@gmail.com)

## Resumo

As relações interpessoais entre crianças e entre jovens são fundamentais para um desenvolvimento saudável e hospitaleiro. A interação face-to-face requer o desenvolvimento de capacidades distintas das usadas quando estamos on-line, pois aqui as emoções são expressas por bonecos (smiles) ou outros símbolos.

No contexto mundial atual, as distâncias já não têm o significado que tinham, pois as fronteiras são, hoje, muitas vezes, meras formas simbólicas e sociais.

Assistimos, hoje, a grandes transformações quanto à forma como são vistas as relações de convivência, onde a sociedade de consumo, com todas as suas características do descartável, do desgaste e da substituição rápida de produtos, se compara necessariamente com as relações sociais, o que causa um certo desligamento relativo à forma como se criam laços relacionais uns com os outros.

A finalidade desta comunicação centra-se na compreensão deste tema, tendo em conta a perspetiva dos jovens e como eles se veem como nativos digitais, habitando entre os pares, também nativos, e os pais, imigrantes digitais, possibilitando a comunicação entre eles. Construir pontes para que os dois mundos se encontrem irá, de alguma forma, possibilitar o diálogo e uma melhor perceção relativa ao que se desconhece, à partida.

A elaboração de um trabalho de campo com observação direta participante, com jovens/alunos numa escola, em contexto exterior à mesma, entre os 15-18 anos, pretende, de uma forma holística, aceder ao quotidiano destes jovens, comparando as suas formas de comunicar, ser e estar, e, claro, as estratégias de convivência privilegiadas na escola e fora da escola.

**Palavras-chave:** nativos digitais; novas literacias; convivências contemporâneas; identidades no mundo digital; relações interpessoais

## Abstract

Interpersonal relations in children and teenagers are essential for a healthy and hospitable development. The interaction face-to-face requires a different capacities development than the ones needed to be used online, because in this case the emotions are expressed with emoji and other symbols.

Worldwide in today's context, distance hasn't the same meaning than before, because the borders are nowadays merely symbolic and social forms.

We attend today to great changes in how acquaintanceships are seen, where a consuming society with all the disposable characteristics like waste and rapid replacement of products can necessarily be equated to social relations which causes a certain disconnection in the way bonds are created with one another.

The main goal of this communication is based on the comprehension of this theme in the youngsters perspective and how see themselves as digital natives inhabiting with other natives and with their parents digital immigrants in a way that'll easy the communication between them all. Building bridges to connect the two worlds making the dialogue possible and improving the perception of the unknown.

The elaboration of a field work in a direct participant observation with young students in a school between 15 and 18 years old has the holistic purpose of accessing their daily ways of communicating living together and their acquaintanceships privileged strategies in and outside school.

**Key-words:** digital natives; new literacies; contemporary acquaintanceships; identities in a digital world; interpersonal relations.

## 1. O PROBLEMA

Os jovens de hoje jogam, navegam na Internet, comunicam nas redes sociais, leem as notícias *online*, consultam a Wikipédia, cruzam informações a uma velocidade nunca antes possível, o que realça novas formas de aprendizagem que emergem das tecnologias e que permitem que, a qualquer hora, em qualquer lugar, dentro e fora da escola, em casa, no café, estes jovens possam escolher o que querem aprender, quando e como querem aprender, autonomamente, o que, por si só, é um desafio para as instituições de ensino.

Os estudos sobre os jovens na Era Digital, apesar de estarem na “moda” são escassos do ponto de vista da perspectiva desses mesmos jovens nativos como veremos na revisão da literatura mais à frente. É habitual, sempre que estudamos um mundo diferente, estranho antropologicamente falando, irmos munidos de categorias apriorísticas com as quais pretendemos ver se se aplicam nos outros, ou seja, eu poderia procurar perceber até que ponto os jovens com 15/16 anos que frequentam hoje a escola secundária, habitam dois mundos, culturalmente falando, um da convivência tradicional *face-to-face*, como a geração anterior à Era Digital e mantêm um outro, dentro ou fora da escola onde as formas de convivência se reduzem ao que nós chamamos de convivência virtual. Optar por este tipo de estudo seria entrar num paradigma verificativo que não é o que pretendo, tenciono ir além do “experimentalismo restrito, e obter um conhecimento mais alargado, compreensivo e explicativo”, considerando os contextos sociais e psicológicos e formas de interpretação que ultrapassam o método científico positivista (Boavida & Amado, 2006). Ao longo das leituras que fui fazendo identifiquei-me mais com uma perspectiva da descoberta, um paradigma de descoberta, que se centraliza em tentar não levar pré noções, pré conceitos, para questionar estes jovens mas, numa conversa mais espontânea e aberta, procurar descobrir a perspectiva deles em relação à forma como veem os laços de convivência que criam e se se consideram, mais desligados do mundo real por estarem sempre *online*. Portanto, a minha problemática é mais indutiva, mais de descoberta e assenta numa primeira questão orientadora: como convivem os jovens da Era Digital, esses jovens nativos, na escola e fora da escola. Numa perspectiva etnográfica, hermenêutica e fenomenológica (Amado, 2013), qualquer que seja o tipo de convivência que se venha a descobrir não é nem mais nem menos humana do que aquela que estamos habituados. É, possivelmente, diferente mas apenas isso.

## 2. DA CONVIVÊNCIA NA ERA DIGITAL

Vários autores consideram que a convivência proporcionada pelas relações interpessoais é essencial para um desenvolvimento saudável da criança/ jovem (Bronfenbrenner, 1990) (Jares, 2007).

Assim, estas reveem-se na interação existente entre as pessoas, nas várias ações, como falar, ouvir, observar, dar feedback, que se dão de forma mais ou menos organizada e estruturada, dependendo dos vários contextos e exigências do meio. Essa interação *face-to-face* requer o desenvolvimento de capacidades que não são necessárias quando estamos *on-line*, pois aqui as emoções são expressas por bonecos (*smiles*) ou outros carateres e mais dificilmente sentidas de forma profunda e prolongada. Convocando Bronfenbrenner, as crianças e jovens institucionalizadas precisam de interagir efetivamente com pessoas, objetos, símbolos e com um mundo externo acolhedor (Bronfenbrenner, 1990).

“A fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente sua e que, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros, uma expressão da rede humana que ela vive. Do mesmo modo, as ideias, as convicções, os afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se nos indivíduos mediante interações com os outros, como coisas que compõem o seu ‘eu’ mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra. E dessa maneira esse ‘eu’ forma-se num entrelaçado contínuo de necessidades, num desejo de realização constante, numa alternância de dar e receber” (Elias, 1994, p 36).

Hoje em dia é considerado habitual estar sempre *online*, o que exclui quem não está e essa impossibilidade de aceder às tecnologias cria efetivamente desigualdades. Por exemplo a

própria escola faz muito do acompanhamento fora das aulas pela internet através do moodle e da troca de *e-mails* entre professores e alunos. Constatando que a internet é cada vez mais uma ferramenta essencial de trabalho, na escola, no apoio ao estudo, à realização e apresentação de trabalhos escolares, quem não a tem, pode sentir-se excluído ou ser excluído pelos outros, seja pelo seu grupo de pares ou até mesmo pela própria escola. Proteção ou exclusão? Será este um dilema que emerge?

Algumas situações em que crianças/ jovens conversam mais e melhor no *chat* do *Facebook*, do que quando estão juntos, podem levar a pensar que somos diferentes quando estamos a comunicar com o outro diretamente e quando estamos “escondidos” atrás do computador que nos permite ter uma reação e expressão completamente oposta ao que poderemos estar a escrever e a partilhar na internet. Noam Chomsky (2014) defende que os jovens devem aprender a relacionar-se uns com os outros como seres humanos, o que implica estar frente-a-frente, o que proporciona todo um conjunto de ações expressivas, como gestos, sons, vestuário, entre outros, que permitem construir um contexto facilitador da interpretação à mensagem emitida e que pode possibilitar o feedback adequado. Quando se utiliza o computador, essa ligação é indireta, na qual à exceção de alguns casos, o emissor e o recetor da mensagem não se vêem, ouvem ou sentem o que impossibilita o acesso às habituais pistas não-verbais de contextualização. “À medida que os seres humanos se confundem cada vez mais com a tecnologia e uns com os outros através da tecnologia, as velhas distinções entre o que é especificamente humano e o que é especificamente tecnológico tornam-se mais complexas. Estaremos a viver uma vida no ecrã ou dentro do ecrã?” (Turkle, *Life on the screen*, 1997). Existem vários estudos que demonstram que o uso excessivo das tecnologias pode tornar-se uma obsessão perigosa. O que é facto é que a culpa é do Homem que se permite ser comandado por um mundo aliciante que, erradamente mostra o nosso perfil perfeito, os amigos perfeitos, as frases feitas perfeitas, a atenção perfeita, mas irreal porque de facto está-se só. Será esta uma nova forma de solidão? Como questiona Sherry Turkle na sua obra *Alone Together* (Turkle, *Alone Together*, 2011).

### 3. QUESTÕES EMERGENTES DO ESTUDO EM CURSO:

Estaremos a perder o tato humano, a nossa humanidade?  
Vivemos as relações de forma mais descartável?  
O Homem digital será um homem mais desumano?  
Linguagem não-verbal vai perder-se ou deixar de ser interpretável?  
Estaremos a capacidade de encarar os outros face-a-face?

### 4. METODOLOGIA

O processo começou com a realização de uma entrevista exploratória com um jovem de 18 anos que saiu recentemente da escola secundária e que considera a internet e o mundo virtual como um meio, uma utilidade e não um fim como refere que considera os jovens mais novos que ele. Será que a perspetiva dele mudou devido ao facto de estar noutra contexto, o universitário, com novos projetos, novos amigos, novos professores, etc.? Quais serão os projetos dos adolescentes? Pretende-se, em breve, auscultar do ponto de vista fenomenológico e etnográfico, jovens com idades entre os 15/16 anos da era digital de uma escola secundária, como se veem enquanto nativos que mantêm as suas relações de convivência, o valor humano e solidário que atribuem aos signos da comunicação, sejam eles os beijos e os abraços, o contacto quando estão próximos, e à comunicação multimédia, os *likes*, os *smiles*, etc. Tentar ver a perspetiva deles, para ajudar a compreender e a definir melhor a juventude que habita, os dois mundos, o analógico e o digital, contemporâneo, nativos da sociedade digital, sem olhares etnocêntricos, perceber o ponto de vista do outro, pelo lado etnográfico e continuando. Ouvindo-os de forma espontânea e complementando com uma entrevista mais estruturada individual, para os levar a comparar, não só definir, signos e a sua hierarquia, comparando este dois mundos que ainda habitam e, não menos importante, a refletir sobre si mesmos e sobre os seus comportamentos e com as devidas autorizações, da escola e dos pais. Far-se-á, posteriormente, um *focus group* onde estarão presentes os mesmos jovens, com o objetivo de enriquecer o estudo com a reflexão em grupo muito útil para facilitar a comunicação e a a

confrontação de ideias e conceitos. Este é, assim, um estudo de natureza casuística de base indutiva onde se selecionou, de forma aleatória, 3 casos de jovens a frequentar o ensino secundário, realizando entrevistas individuais para analisar três contextos de convivência dos jovens, na escola, em casa e com os pares, e um caso de um jovem de 18 anos que ingressou recentemente o ensino universitário e que teve mais ou menos um percurso semelhante para ser feita uma comparação, contrapondo estes casos e as suas metamorfoses e transições.

No contexto mundial atual, a mobilidade tornou-se um dos pontos mais pretendidos, pois nela decorre a proeminente hierarquia social, onde os padrões económicos, sociais e políticos deixaram a esfera local e passaram a agir mundialmente. Assim sendo, as distâncias já não têm o significado que tinham, pois as fronteiras são hoje, meras formas simbólicas e sociais. “a distância é um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida” (Bauman, 1999). Todo este processo de transformação resultou na precarização e na desintegração dos “laços humanos”. Na construção da cidade idealizada, esqueceram que ela depende da oportunidade dada aos homens, pois são eles, e somente eles, que devem se privilegiar desta harmonia “os homens não se tornam bons simplesmente seguindo as boas ordens ou o bom plano de outros” (Bauman, 1999).

Todos estes fatores evidenciam as inevitáveis transformações relativas à forma como vemos as relações de convivência, e onde a sociedade do consumo, com todas as suas características do descartável e do desgaste e substituição rápida de produtos, se compara necessariamente com as relações sociais, o que causa um certo desligamento relativo à forma como se criam laços relacionais uns com os outros.

A Mediação intercultural entra nesta investigação, no sentido em que a procura da compreensão deste tema, e como é visto pelos jovens da era digital, vai facilitar a comunicação entre estes e os indivíduos que, apesar de viverem nesta era tão digital, nasceram numa era onde os primeiros contactos com os outros eram face-a-face e não há um diálogo muito claro entre estes dois mundos, gerações. Construir pontes para que os dois mundos se encontrem de alguma forma irá possibilitar o diálogo e uma melhor perceção relativa ao que se desconhece à partida.

Assim, a mediação nesta investigação pode ser analisada em duas dimensões:

A primeira dimensão remete para a compreensão da mediação intercultural entre os jovens, com o intuito de nos preparar para a intervenção social com eles, ao invés de cair em expressões pejorativas, “achismos” e pré noções sem suporte investigativo (Vieira, A. & Vieira, R., 2016).

Uma investigação pode ser feita por perguntas e respostas, por hipóteses (investigação de cariz verificativo) e por objetivos (Bell, 2003), pretendendo estudar os jovens tal como eles se veem a si próprios e tal qual eles se valorizam e valorizam os seus signos de comunicação e de relação social, proxemicamente (Hall, 1994). Neste caso, pretende-se compreender o valor que os jovens dão aos seus signos de comunicação e de interação, quer em contextos de proximidade física, quer à distância onde os signos são substituídos por outros. Inscreve-se, assim, mais neste sentido de um paradigma de descoberta de novos signos de comunicação entre jovens estudantes entre os 15 e os 17 anos.

Não pode haver intervenção preventiva, sem compreensão e conhecimento dos jovens com quem se trabalha. Assim, esta investigação ambiciona também contribuir para o trabalho dos profissionais sociais, educadores, professores, pais, para melhor compreenderem a juventude contemporânea e sua heterogeneidade.

A segunda dimensão da pertinência desta investigação para a mediação sociocultural remete para a ideia de que os jovens não existem sozinhos, não só existem com o seu grupo de pares mas também com a sua prole de parentesco dos quais podem, muitas vezes, não receber a melhor compreensão, originando conflitos de gerações. Esta dimensão remete mais diretamente para a intervenção resolutiva onde uma nova epistemologia dos afetos e da comunicação urge ser posta em diálogo (Vieira, R. e Vieira, A., 2016).

## 5. JOVENS NA ESCOLA E PARA ALÉM DA ESCOLA: ESPAÇOS E MODOS DE CONVIVÊNCIA NA ERA DIGITAL: ESBOÇOS DE UM DIÁRIO DE CAMPO

Dia 1 – 23/5/2016

### 10h – intervalo maior da manhã

Comecei por fazer uma volta de reconhecimento da escola, a qual frequentei há 15 anos atrás e constato que está bastante diferente. Fiquei impressionada com as transformações que encontrei tanto a nível das instalações como ao nível das tecnologias, por exemplo, o cartão do aluno funciona como um cartão multibanco que é utilizado para as refeições no refeitório e no bar, para o material escolar, etc. E à entrada do bar há um equipamento que dá para ver o saldo do cartão.

Depois de todas estas constatações entrei no bar, uma zona onde há maior concentração de jovens de todas as idades e reparei num grupo de 7/8 jovens entre 17/18 anos que estavam quase todos ao telemóvel. Pedi para me sentar com eles e foram muito recetivos à minha presença e conversa, percebi que consideram a internet e as redes sociais como algo útil para passar o tempo quando não têm mais nada que fazer e preferem estar todos juntos e conviver face-to-face. Perguntei-lhes se conseguiam estar um dia sem aceder à internet, a resposta inicial foi sim mas depois de pensarem disseram que só seriam capazes de o fazer se estivessem a fazer algo interessante e que os distraísse da necessidade de estarem *online*. Verão os jovens na internet um escape à monotonia, uma distração, uma companhia?! Depois de alguma conversa bastante pertinente, percebi que talvez a importância das redes de convivência digitais vá sofrendo transformações consoante as idades e com as mudanças nos seus projetos de vida. Agradei-lhes a disponibilidade e abertura para estarem a conversar comigo e despedi-me deles desejando-lhes boa sorte para o futuro.

Passei por um grupo de jovens sentados na entrada da escola do lado de dentro e todos ao telemóvel, pedi permissão para me sentar com eles, perguntei-lhes se me podiam dizer o que estavam a fazer nos telemóveis, e responderam que estavam a jogar futebol na net, e só não estavam a jogar uns contra os outros “porque a net na escola é fraquinha”. Perguntei-lhes se costumavam conviver entre eles *online* e em que circunstâncias, disseram-me que apenas quando não estavam na escola e quando não podiam estar juntos, também privilegiando a convivência face-to-face. Tal como o grupo anterior, também frequentam o 12º ano, portanto com idades entre os 17/18, portanto, será a idade um fator que influencia a forma de se relacionarem com a internet e a importância que lhes é dada?

Penso que terei que procurar jovens entre os 15/16 anos, como determinei ser a escolha do meu estudo, inicialmente, os quais poderão ter outra visão relativa às tecnologias e à importância que lhes dão. Percebi que se queixam bastante do facto de a escola ter os equipamentos adequados para estar adaptada às tecnologias atuais mas que muitas vezes não funcionam, ou estão sempre a falhar. Isto é, em termos de equipamentos a escola está bem preparada para as tecnologias atuais mas na prática não funcionam como deveriam.

Ao observar na entrada da escola, percebo que todos têm telemóvel, podendo haver uma ou outra exceção, sendo estes equipamentos atuais que permitem o acesso à internet de forma rápida e fácil. Em cada grupo que observo a maioria está com o telemóvel na mão, ou a jogar, ou nas redes sociais, ou a ver vídeos, ou fotos, que depois partilham entre eles. A informação entre os jovens surge de forma rápida e passageira. Será que estando num grupo rodeado de amigos mas apenas ao telemóvel e sem participar ativamente nas conversas uma outra forma de isolamento, ou será que eles não se veem com este meu olhar?! Procuram os jovens mais retraídos socialmente, no telemóvel alguma forma de se sentirem integrados? Ou estarei eu apenas inevitavelmente munida de pré-conceitos?! O telemóvel parece algo que faz parte do corpo, como um prolongamento dos dedos da mão, que se sente incompleta, sem “um dedo”.

Tudo me parece de uma forma geral, natural para um ambiente escolar, as conversas, os grupos, as atitudes, nada sugere grandes alterações nos comportamentos e na convivência dos jovens da Era Digital, o que contraria de alguma forma grande parte das leituras que fiz, da literatura existente sobre o tema. Estarão os jovens nativos mais desligados, mais desumanos?! Neste momento não observo isso, vejo apenas jovens a serem jovens e onde as tecnologias têm uma grande influência nas transformações a que assisto mas não de uma

forma tão radical que os desumanize ou que os torne numa geração desligada do mundo real. Os hábitos vão mudando ao longo do tempo acompanhando as transformações tecnológicas mas a essência do ser jovem mantém-se. De qualquer forma quem observa de forma não consegue não estranhar o facto de estar um grupo na mesma mesa onde nenhum deles levanta a cabeça para se olharem entre eles e não conversam, apenas teclam e olham para os ecrãs dos telemóveis.

À conversa com duas jovens de 16 e 17 anos do curso profissional de cozinha e pastelaria... Apesar de estarem as duas ao telemóvel, estavam juntas e disseram que estavam nas redes sociais mas que privilegiam a convivência cara-a-cara. Afirmaram que não conhecem da mesma forma uma pessoa se for apenas *online* com a justificação de não poderem dessa forma interpretar sinais, linguagem não-verbal perceptível apenas quando estão em contacto direto. Referiram também que consideravam que as tecnologias deverão ser bastantes mais prejudiciais para as crianças de 2/3 anos que já têm um *Tablet* e que crescem sem conhecer outras formas de brincar e conviver que sejam mais apelativas. Consideram que na idade delas não será tão fraturante, pois ainda cresceram sem tecnologias ou com pouco acesso a elas. Mencionando também que poderá haver uma ou outra exceção de vício excessivo no telemóvel mas que não conhecem ninguém pessoalmente que esteja nessa situação. Novamente, referem o uso do telemóvel apenas para passar o tempo, ou se não houver nada mais interessante para fazer, sem que este uso se manifeste como uma necessidade essencial.

O facto é que a necessidade de ter o telemóvel sempre à mão parece essencial.

Dia 2 – 25/5

(Infelizmente e por motivos de saúde do meu filho não pude estar na escola ontem como estava previsto)

Cheguei às 10h, aquando do intervalo maior, estive no corredor principal para observar o que se pode chamar de um ambiente escolar normal, ou seja, jovens, correrias, brincadeiras, gritos, mochilas pelo chão, casais de namorados, professores, auxiliares, toda uma dinâmica esperada de num ambiente escolar. Onde três em cada cinco jovens que passavam por mim estavam com o telemóvel na mão pronto a ser usado a qualquer momento. Alguns jovens traziam postos também com os chamados *phones* para poderem ouvir música, algo que me fez pensar no primeiro dia em que estava a observar no bar da escola e reparei no sistema de som montado e que estava visivelmente inutilizado e desleixado, percebendo que de facto não fazia muito sentido que houvesse uma música comum para todos ouvirem quando cada um tem a possibilidade de ouvir o que quer, quando quer, sem que tenha que partilhar com alguém. A música, uma arte conhecida por aproximar as pessoas, neste caso, terá o efeito oposto?!

Num café, perto da escola, frequentado pelos jovens estudantes, aproveito para observar os seus comportamentos fora do ambiente escolar. Os telemóveis sempre em cima da mesa para que quaisquer notificações que surjam não passem despercebidas. Uns jogam, percebi que numa mesa estavam dois jovens a jogar no mesmo telemóvel, um contra o outro. Noutra mesa com sete jovens, uns estudam no papel, outros vêm vídeos no telemóvel e mostram-nos ao grupo, outros ouvem músicas, falam sobre as novidades das redes sociais. Noutra mesa está um jovem sozinho mas ao telemóvel, será que está ou se sente mesmo sozinho, ou está com companhia (virtual)?! As conversas são tipicamente juvenis, alegres mas com bastantes referências às redes sociais, ao que foi falado, comentado, às fotos que foram postadas, por quem e quem as comentou, os vídeos que veem juntos e a forma fácil e rápida com que acedem à informação, que possibilita que esclareçam uma qualquer dúvida que possa surgir nesse mesmo momento. Percebi por conversas e comentários que a velocidade da internet no café a internet é bem mais rápida do que a da escola, o que faz com que, caso necessitem de fazer algo online que exija mais velocidade, como ver um vídeo ou jogar online, se desloquem preferencialmente para este café. A escola não deve incentivar o uso da internet para este tipo de distrações que podem trazer alguns problemas no desempenho e interesse dos jovens nas aulas mas, segundo alguns comentários destes jovens, mesmo nos computadores da escola e para fins educativos, decerto, o visionamento de vídeos é muitas vezes impossível pela fraca velocidade da internet.

No refeitório:



Neste espaço a dinâmica é a mesma de sempre, ou seja, é o ambiente que se espera de um refeitório mas com a particularidade do telemóvel, que aqui não se vê na mão mas no tabuleiro onde está à vista para que qualquer notificação não passe despercebida ou apenas pela companhia. Aqui há um controle feito na entrada com o cartão de estudante que passa num leitor e com a supervisão de um funcionário. À hora de almoço o Bar está fechado para promover uma refeição mais completa na escola, apesar da existência de máquinas de snacks. Também as crianças de algumas escolas primárias deste agrupamento almoçam neste refeitório, o que promove de alguma forma a convivência intergeracional e a observação destas crianças relativamente aos comportamentos dos “mais velhos”. Passei apenas algum tempo neste espaço pois não achei que fosse possível e até necessário para a minha investigação abordar jovens durante a refeição.

A esta hora no bar passa-se o tempo com os jogos de cartas, com os telemóveis todos em cima das mesas, ouve-se música, reina a boa disposição e a convivência saudável entre os jovens.

À conversa com duas jovens de 15 anos no bar:

Comecei por me apresentar e dizer que estava ali a fazer e qual a pertinência da minha investigação. Depois começámos uma conversa muito interessante sobre a escola referindo que estavam este ano numa escola nova pois vieram da escola preparatória, onde afirmam que estavam mais ligadas às redes sociais para postarem fotos ao ar livre e agora nesta escola já não o faziam tão regularmente pois a escola é mais fechada e mais cinzenta, costumam utilizar a internet mais para ler livros, numa aplicação que têm de leitura, e que, apesar de disso, não eliminaram a leitura tradicional de livros do seu quotidiano, como me mostraram depois com um livro que tinham na mala. Falaram-me também que utilizavam as redes para comunicar com pessoas do outro lado do mundo, mais concretamente Macau, onde contactam com culturas diferentes e treinam o inglês e o mandarim. Percebi que são jovens muito interessadas em informações históricas e em conhecer culturas diferentes mostrando um gosto em estarem atualizadas sobre tudo o que se passa no mundo. Uma delas referiu que tem uma amiga que conhece apenas *online* e que vai conhecer pessoalmente num encontro de jovens que vai acontecer no verão, um evento onde os fãs de kpop (música pop coreana) se vão reunir. Relativamente à família, questionei-as sobre como a mãe e o pai se relacionam com o uso das tecnologias, disseram que a mãe, ao contrário delas, utiliza o Facebook diariamente e referiram que quando usavam mais as redes sociais havia um controle dos pais e que uma delas uma vez ficou de castigo, sem telemóvel por ter postado algo inconveniente. Também nessa fase tinham que deixar os telemóveis na cozinha antes de irem dormir, ou seja, não lhes era permitido o uso do telemóvel no quarto, o que, segundo elas, era complicado pois todos os colegas podiam estar *online* até mais tarde menos elas. Referiram que como pertencem ao grupo de escuteiros, passam vários dias sem telemóvel e, por isso, não sentem tanta necessidade de o ter sempre acessível. Mas quando voltam a ter o telemóvel passados esses dias, passam horas a atualizarem-se. Ou seja, por passarem muito tempo sem o telemóvel, sentem-se desatualizadas, excluídas e desligadas do mundo. Outro dado curioso foi o facto de referirem que já viam televisão há mais de um ano pois preferem ver apenas o que querem no computador, as séries, os documentários, os vídeos, a música, por ser mais rápido e prático. Indicaram que quando eram mais novas (13/14 anos), viviam as redes sociais mais intensamente e que agora mais velhas já não lhes dão a mesma importância nem se identificam tanto, não vendo nestas grande utilidade, apesar de se manterem mais ou menos ao corrente do que se passa, acham ridículo, por exemplo, que se postem aquelas mensagens no Facebook de como se estão a sentir, em que estão a pensar, os recados indiretos para os outros, etc. Preferem conviver sem se isolarem muito, portanto consideram que quem passa o tempo todos nas redes, isola-se e precisa de atenção, procurando-a ali. Mencionaram que conhecem um caso de uma rapariga da mesma idade que fez uma amizade online que se revelou perigosa onde outra pessoa não era quem dizia ser e como consequência essa rapariga estava impedida de ter qualquer acesso à internet, quer pelo telemóvel quer pelo computador. Esta situação pô-las alerta para os malefícios existentes na internet e estão sempre atentas a este tipo de contactos que sabem que existem.

## 6. O CASO DO FRANCISCO: A CAMINHO DE ALGUMA IDEIAS CONCLUSIVAS DO ESTUDO EM CURSO

O Francisco é um rapaz de 15 anos que passa quase todas as suas horas vagas no computador a jogar jogos online, geralmente em casa, 3/4 horas em tempo de escola e 12 horas quando está de férias. Está no 10º ano e pretende seguir o ensino superior na área de Gestão depois de acabar o 12º ano. Utiliza a internet para jogar os jogos online e apenas esporadicamente para pesquisas ou trabalhos para a escola. Considera que a internet tem malefícios no sentido em que esta permite que não se veja quem está do outro lado, o que pode facilitar a prática de ações maliciosas e até mesmo crimes. Refere que considera as relações virtuais, sejam de amizade, amorosas, mais superficiais e nem se comparam com as relações de convivência presencial. Não vê problemas em estar um dia inteiro sem aceder à internet mas um semana já seria mais complicado, referindo que se sentiria desatualizado, desligado do mundo. Aponta um caso conhecido de um colega de turma que não faz mais nada a não ser estar na internet, o que lhe traz vários problemas incluindo o insucesso escolar e refere que os pais dele também se acomodam ao facto de ser preferível terem o filho sempre em casa. Considera que no tempo escolar dos pais se era mais feliz por se divertirem mais uns com os outros, de forma direta, o que agora não acontece com ele e com os seus amigos. Quanto aos benefícios da internet refere o acesso rápido à informação e a facilidade de contactar com as pessoas que estão mais longe. Considera que já se prejudicou por estar “agarrado ao computador” quando o grupo de amigos que tinha não tinha os mesmos hábitos e acabou por se afastar deles e arrepende-se disso mas refere que na altura apesar de ter vontade de estar com eles não conseguia deixar o computador, que parecia que o computador tinha um íman que não o deixava afastar-se e que apesar de já ter refletido sobre isso não consegue perceber o porquê. Ou seja, o Francisco é o caso de um jovem que, apesar do pensamento reflexivo e conhecendo todos os benefícios e malefícios da internet, na teoria, acaba por se considerar também dependente do seu acesso à mesma, na prática. Será como em vários casos na nossa vida, e talvez na dos jovens, mais acentuadamente, em que nos permitimos fazer o que nos dá mais prazer apesar de conhecermos os perigos e as consequências de o fazermos.

## BIBLIOGRAFIA

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As Consequências Humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bronfenbrenner, U. (1990). *Discovering what families do in rebuilding the Nest: A new commitment to the american family*. Family Service America.
- Chomsky, N. (s.d.). Obtido em 2014, de <http://copyright.me/Acervo/livros/CHOMSKY,%20Noam.%20Linguagem%20e%20Mente.pdf>
- Elias, N. (1994, p 36). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Hall, E. T. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio D'água.

Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda/Jornal a Página da Educação.

Turkle, S. (1997). *Life on the screen*. Simon & Schuster.

Turkle, S. (2011). *Alone Together*. New York: Basic Books.

Vieira, R. & Vieira, A.. (2016). "Mediações Socioculturais: conceitos e contextos in Vieira, R; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C. *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, A. & Vieira, R.. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.

# CLASSES POPULARES E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO – DESMISTIFICANDO A PERIFERIA PORTUGUESA

Thiago Freires<sup>1</sup>, Fátima Pereira<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL), freiresle@gmail.com*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL), fpereira@fpce.up.pt*

## Resumo

A presente comunicação tem origem numa investigação de doutoramento, que se encontra em curso, e desenvolve uma reflexão acerca das perceções que jovens estudantes do ensino secundário público têm da escola. A discussão centra-se na dimensão do território, no que toca a ideia de periferia, bem como apresenta o olhar juvenil sobre o lugar da educação no seu percurso de vida. Trata-se de uma investigação de carácter qualitativo, com especial atenção à abordagem narrativa. Aqui, discute-se a análise de um grupo de discussão focalizada realizado no Norte de Portugal, com seis jovens que frequentam o curso secundário centrado nas Artes. Os dados indicam que há uma valorização do universo escolar, embora nem todos os participantes perspetivem um futuro académico. Os estudantes envolvidos no trabalho são oriundos de zonas ditas sensíveis, no entanto, observa-se a ausência de pertença a esta identidade no seu discurso. A vulnerabilidade das trajetórias torna-se visível quando se trata de elaborar projetos futuros. Vale referir que os jovens atribuem um peso fulcral à família na forma como gerem os seus processos formativos, dando conta de que o projeto escolar não é apenas de cunho pessoal, mas envolve esforços coletivos. Por último, nota-se ainda que é na família e não na escola que se concentram impedimentos para a vivência plena da juventude, ao contrário do que se poderia esperar.

Palavras-chave: escola pública, ensino secundário, juventudes, periferia, família.

## Abstract

This communication originates from a doctoral research, which is ongoing, and develops a reflection on the senses that young students from public secondary education have about school. The discussion focuses on the concept of territory, considering the idea of periphery, and presents the juvenile view on the place education occupies in their lives. This is a qualitative research, with special attention to the narrative approach. In this text, we discuss the analysis of a focus group held in northern Portugal with six young people attending secondary school focused in Arts. Data indicate that there is an appreciation of the school universe, although not all participants intend to have an academic future. Although students involved in the activity come from sensitive areas, their speech show no sense of belonging to such identity. The vulnerability of their trajectories becomes visible when it comes to drawing up future projects. It is worth observing that young people attribute a central weight to the family in the way they manage their educational processes, calling attention to the fact that the school project is not of a personal nature only, but involves collective efforts. Finally, opposite to what could be expected, it is in the family and not in the school universe that barriers emerge in terms of experiencing youth.

Keywords: public school, secondary education, youth, periphery, family.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente comunicação destaca os resultados de um grupo de discussão focalizada realizado com jovens do ensino secundário de uma escola do Norte de Portugal. Esta estratégia está integrada num projeto de investigação de doutorado que se debruça sobre as questões dos processos de escolarização em zonas consideradas sensíveis. Por zona sensível (Van Zanten, 2001), entende-se um contexto fragilizado determinado por um conjunto de ausências que vão desde questões de infraestrutura até acessibilidade de transportes, por exemplo.

O trabalho investigativo, como um todo, visa compreender os sentidos e representações que os jovens atribuem à instituição escolar, na consideração de seu percurso ao longo dos anos. No que toca as trajetórias educativas, infere-se que o sentido da Escola se constrói na tensão entre pertença e investimento, que toma formas e modalidades diferentes de acordo com o nível e os recursos que estão disponíveis para os jovens (Charlot, 2009). Apesar das dificuldades enfrentadas por determinados públicos juvenis, variados estudos sociológicos e das ciências da educação têm demonstrado o esforço de uma parcela dos estudantes em permanecer vinculado às dinâmicas da educação formal, depositando alguma crença nelas, num exercício que pode ser reflexo de uma orientação familiar (Van Zanten, 2000; Singly, 2007).

A família, como fica demonstrado por meio do grupo de discussão, é um dos elementos fundamentais na forma como jovens significam a escola. Seu papel se consagra como fator determinante das distintas perspectivas que os estudantes elaboram acerca de seus processos educativos (Charlot, 2009; Freires, Pereira & Santos, 2016). Outra consideração deste trabalho integra questões culturais juvenis. Assim, a investigação apoia-se em discussões que contemplam a transversalidade da juventude no contexto escolar, fazendo-se perceber que as instituições passam a se tornar, também, contextos de circunscrição juvenil (Abrantes, 2003; Charlot, 2009; Bennett, 2011).

O texto que se segue pretende, portanto, dar conta dos sentidos da escola e das possibilidades que se desenham a partir de sua frequência. Emerge assim um debate acerca do que os jovens entendem por escola, da importância da instituição em sua vidas, de suas vivências juvenis e seus desejos de futuro. As próximas seções contemplam a metodologia adotada, os procedimentos empíricos ao pormenor, os resultados e sua discussão, além de considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

A proposta de trabalho em que se insere esta comunicação busca, em linhas gerais, compreender em profundidade os sentidos da educação escolar pública para jovens que frequentam a escola em zonas consideradas sensíveis. A partir do desenvolvimento de um estudo multicase (Amado & Freire, 2014), a investigação assenta numa série de técnicas com a finalidade de recolher informações e produzir dados acerca dos percursos escolares de estudantes que andam no ensino secundário, em regiões específicas do Brasil e de Portugal. Neste processo, a abordagem narrativa ocupa um lugar privilegiado na construção do objeto científico, sustentada por instrumentos como as entrevistas de caráter biográfico e, ainda, os grupos de discussão focalizada. Apostando numa versão holística do objeto estudado, as trajetórias de escolarização, o trabalho também contempla análise de documentos chave, como será o caso de relatórios concelhios de desenvolvimento e projetos pedagógicos das escolas de origem dos jovens participantes.

As regiões destacadas para o desenvolvimento da investigação, a partir da consideração de seus baixos índices de desenvolvimento humano (cf. Gonçalves, Matos & Manso, 2012; SDE, 2014), fazem parte do Distrito do Porto, em Portugal e do estado do Ceará, no Brasil. Em cada contexto, consolidou-se o trabalho pelo intermédio de parceria com uma escola pública. Estas escolas, por sua vez, foram designadas a partir da constatação de que se encontram em zonas sensíveis das referidas regiões geográficas, isto é, contextos onde há maior tendência para situações de desigualdade, discriminação e exclusão económica. As atividades empíricas se iniciaram em meados de 2015 e continuam a decorrer. No que toca a seleção dos jovens, ela vem sendo feita de modo aleatório, buscando atender a uma série de critérios como, por exemplo, género, idade e ano de escolaridade.

No que concerne ao conjunto de técnicas de recolha de informação e produção de dados, o trabalho as organiza cronologicamente na seguinte ordem: realização de grupos de discussão focalizada, entrevistas de tipo biográfico e análise de documentos. O primeiro procedimento se justifica pela importância dada à construção de valores que os jovens, em conjunto, podem atribuir ao conceito de Escola e, por isso, compõe o marco da entrada no campo empírico. Neste momento, já foram realizados os grupos de discussão em Portugal e no Brasil. Neste último país, também já está encerrada a fase de entrevistas biográficas enquanto tal procedimento está em andamento em Portugal. Apesar de aparecer como um terceiro elemento na cronologia das tarefas, a análise de documentos acaba por se estender por todo o período da investigação, sendo concomitante aos demais procedimentos. Para esta comunicação, optou-se por focar apenas nos resultados do grupo de discussão focalizada conduzido em Portugal, no Distrito do Porto.

Entende-se que a abordagem dos grupos de discussão focalizada pode garantir uma maleabilidade da hierarquia na discussão sobre um determinado assunto, assim como coloca em plano central os contributos dos participantes (cf. Fonseca, 2005). Esta é a razão que nos fez eleger este método como porta de entrada no campo empírico. Interessava, para um momento inicial, recolher, escutar e debater as opiniões dos jovens acerca de seu investimento em educação e tentar perceber entradas para a sua conceção de Escola, por meio de uma partilha provocadora. Esta oportunidade configurou-se como um espaço de (re)conhecimento das zonas onde estudam os jovens, bem como de confronto das visões que os estudantes carregam consigo acerca da instituição escolar, dos seus projetos académicos e de duas expectativas de futuro.

Participaram da discussão em Portugal 6 jovens do ensino secundário, dois de cada ano, sendo a distribuição de género equitativa. Suas idades variavam entre 15 e 17 anos. A seleção foi intermediada por um pequeno grupo de professores, buscando-se respeitar alguma diversidade em termos de sucesso académico e contemplando-se grupos socioeconomicamente mais desfavorecidos. Uma das limitações deste grupo é que, apesar de a escola de onde provêm os jovens oferecer quatro vias distintas de cursos secundários, todos os participantes eram estudantes da mesma área, Artes. Trata-se de uma implicação imediata de que os intermediários no contexto escolar eram provenientes desta área em específico. Na apresentação dos resultados, falar-se-á um pouco das possíveis peculiaridades deste grupo. O trabalho com as entrevistas biográficas vem buscando responder à esta limitação inicial.

O guião previamente elaborado para esta ocasião contemplava um debate acerca de três áreas chave: a Escola, o ensino secundário e a juventude. Como ver-se-á nas seções a seguir, o debate trouxe à luz outras temáticas como, por exemplo, o peso da família no processo educativo. A análise que se apresentará é realizada segundo as conceções das técnicas de análise de conteúdo (Pereira, 2010). Eventuais menções aos jovens recorrem a nomes fictícios. Destaca-se também que toda a participação nesta atividade foi voluntária e consentida pelos próprios estudantes e por seus encarregados de educação.

### 3 DA ESTRATÉGIA E DOS PARTICIPANTES

A realização do trabalho de investigação proposto exige postular a Escola enquanto ponto de partida segundo o qual os participantes vão alinhando o seu posicionamento. Interessa, em especial, aceder aos sentidos que os jovens atribuem às instituições formais de educação na constituição de seus percursos de escolarização. Dessa forma, vale destacar que o cerne da investigação não pode estar fixo nem na instituição escolar, nem no sujeito jovem. Trata-se, por isso, de um estudo concentrado na relação que se consagra entre as partes, num mandato que é sempre dinâmico e fluido. Daí que as respostas que se buscam no intuito de compreender as atribuições de sentido à escola contemporânea por parte de jovens oriundos de zonas sensíveis se configure a partir da leitura de interseção entre diferentes universos, o juvenil e o escolar.

Compreender o que pode significar a escola exige interpretar também quais os possíveis significados que se podem atribuir ao conceito de juventudes, na medida em que o núcleo da investigação é composto pela trajetória do sujeito estudante (jovem) perante a instituição. Fala-se então de juventudes no plural porque se entende que os grupos que a compõem não podem ser encarados como homogêneos, nem sequer podem ser demarcados por um paradigma da faixa etária, visto que a idade do sujeito e a época em que nasceu não justifica sua pertença a uma mesma juventude (Pais, 1993).

O reconhecimento dessa pluralidade exige-nos refletir no quadro de uma sociologia da juventude que se permeia pela heterogeneidade, demonstrando que há diferentes culturas juvenis, em virtude da combinação de uma série de fatores como a classe social, o género, a raça e a etnia, que o jovem articula de modos distintos no seu projeto contingente de construção do eu (Bennett, 2011). A investigação aqui destacada, já de início, propõe um recorte significativo de seu público. Lida-se com estudantes que frequentam a escola em zonas consideradas menos desenvolvidas. Esta implicação, todavia, não deve levar à incoerente ideia de que todos os participantes do trabalho, portanto, pertencem ao mesmo grupo. Na verdade, como tem sido amplamente discutido em estudos sobre a massificação da escola (ver Baganha, 2013), diferentes grupos agora se cruzam na instituição, exigindo uma resposta a diversas perspectivas e projetos de formação e futuro.

Sem perder de vista estes princípios, realizou-se o grupo de discussão focalizada num município sede de concelho, no Distrito do Porto. Como fora antes referido, os jovens frequentavam uma escola

secundária cuja direção autorizou a intervenção. Eram seis jovens, nomeadamente, um casal de cada ano do secundário. A realização da atividade durou cerca de duas horas e a discussão emergiu a partir da concetualização da Escola. O grupo foi planeado para se desenvolver em três momentos: apresentação com exploração identitária, discussão de conceitos chave, com recurso a imagens, e partilha de expectativas futuras. Na primeira parte, cada estudante foi convidado a se apresentar a partir da indicação de uma música. Os jovens foram instruídos a escolher uma peça cuja história os representasse ou dissesse algo sobre quem eram. Alguns acabaram por negociar a nomeação de uma banda já que apontaram dificuldade em selecionar uma única canção. Abaixo, reproduz-se tabela com uma breve caracterização dos participantes e a escolha musical de cada um deles.

**Tabela 1. Caracterização dos participantes e seleção musical**

Estudante	Ano	Idade	Profissão		Seleção Musical
			<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	
Hugo	12º	17	Marceneiro	Costureira	Eminem
Violeta	12º	17	Falecido	Costureira	Locked Way (R. City)
Patrícia	11º	17	Operário	Operária	BTS
Marcos	11º	16	Construtor	Autónoma	Kura
Maria	10º	15	Pedreiro	Costureira	Numb (Linking Park)
António	10º	15	Administrativo	Administrativa	Slip Knot

É de salientar que boa parte das escolhas musicais remontaram a questões de personalidade, logo, individualidade, o que se explica a partir da instrução recebida para tal seleção. Não seria surpreendente, no entanto, que a canção ou a banda selecionadas remetesse a um estilo musical enquanto manifestação coletiva de expressão, um traço não peculiar das juventudes e das zonas mais periféricas.

Na sequência da apresentação pessoal, os participantes foram então convidados a escolher uma fotografia dentre as 16 disponíveis na mesa. As fotos expostas remontavam a ambientes escolares e denotavam três categorias não explicitadas para discussão - fachadas, salas de aulas e zonas de recreação. Ainda, as imagens estavam organizadas pelos investigadores em dois grandes grupos, escolas de países considerados periféricos (Quênia e México, por exemplo) e instituições de países desenvolvidos (Alemanha e Japão, por exemplo). A justificativa das fotos era provocar um debate sobre a escola, a partir das motivações pessoais que levaram cada jovem a escolher uma determinada fotografia. Aqui, havia ainda a oportunidade para problematizar a conceção de periferia.

Curiosamente, a discussão que se seguiu, em virtude das opções feitas, teve muito que ver com cidadania e direitos humanos. Claramente, os jovens participantes não inferem viver numa zona sensível e elaboram um discurso de responsabilidade perante as oportunidades que lhes estão disponíveis em termos de escolarização. Alguns optaram por fotos que contrapunham seus modelos ideais de educação, como foi o caso do António que se mostrou incomodado com a segregação de género e o uniforme utilizado pelos estudantes da escola inglesa. Sendo estudantes da área de Artes, vários criticaram a impossibilidade de se expressar quando os modelos educativos pregam a igualdade de forma.

A última etapa do grupo de discussão discorreu acerca das possibilidades de futuro e aqui emergiu com mais vigor a contraposição entre percurso de escolarização e substancialidade de um projeto de vida. A questão das oportunidades tomou conta do debate com um ar muito desanimado no que toca

ao mercado de trabalho em Portugal e o campo das Artes, em específico. Levantou-se também nesta altura a implicação das Artes enquanto expressão e não profissão, além da dicotomia teoria e prática, havendo quem resistisse à faculdade por entender que se trata de uma etapa teórica, quando já se deseja ir à prática. Ainda assim, prevaleceu um discurso de interesse académico, apesar de uma série de obstáculos que pode impedir os participantes de lá chegar. O maior deles remete à escassez de recursos financeiros.

#### 4 DESMISTIFICANDO A ESCOLA E OS JOVENS DA PERIFERIA

Os dados produzidos a partir do grupo de discussão focalizada foram submetidos à uma análise de conteúdo, valorizando-se não só categorias prévias, definidas ainda no guião da atividades, mas também categorias emergentes (cf. Pereira, 2010). Assim, os dados foram organizados em sete categorias, a saber, escola, relação educativa, juventude, família, futuro, oportunidades e meios virtuais. Nesta comunicação, opta-se por discutir estas categorias enquanto universos permeáveis, destacando-se a relação existente entre os temas mais debatidos, a fim de oferecer uma leitura acerca dos sentidos da escolarização numa zona menos desenvolvida do Norte de Portugal. Logo, o debate acaba por se polarizar a partir da interseção entre os universos escolar, juvenil e familiar. As demais categorias vão ajustando as expectativas nascidas do entrecruzar dos referidos contextos.

A escola, na visão dos jovens, continua a ser um espaço inquestionável de formação. Confrontados com a possibilidade de uma sociedade em que a instituição fosse anulada, todos se posicionam contra. As razões são diferentes, todavia. Para alguns, há um saber que só se pode explorar com a mediação escolar (cf. Young, 2007), para outros é a evolução da sociedade e seus arranjos económicos que comprometem a impossibilidade de viver num mundo sem educação formal. Há quem reconheça outras formas de aprender, fazendo referência aos espaços virtuais ou mesmo chamando a atenção para o facto de que gerações portuguesas anteriores cresceram sem frequentar a escola. Mas seus argumentos são confrontados na lógica das oportunidades desiguais e, de modo consistente, todos os participantes acabam por concordar que a escola é a base para o desenvolvimento pessoal. Até certo ponto, alguns parecem não saber bem justificar por que a escola é essencial, mas estão seguros de que ela é importante. Um cenário muito similar daquele ilustrado por Singly (2007), quando faz a leitura a partir do olhar familiar. Segundo o autor, as famílias nem sempre compreendem a escola, mas estão de acordo que ela é importante. Na escola, prevalecem não só aprendizagens de carácter teórico ou profissional, aspeto bastante referido nas falas provavelmente porque entendem a via específica de ensino secundário neste âmbito, mas as aprendizagens relacionais e emocionais, o que corrobora a sua validade, como propõe Hugo:

É assim. Vamos lá pensar um bocado. Pontos positivos. Nós, quando andamos na escola, o nosso objetivo não é só profissional, não é só fazer os anos, mas também vamos crescendo como pessoas, vamos adquirindo muitas qualidades e defeitos e, às vezes, até, crescemos muito os defeitos e as qualidades, mas os pontos positivos são que, parte da nossa educação, cerca de metade, é toda feita pela escola, a outra metade é em casa pelos pais, mas os professores também têm a sua mão na nossa educação.

Este reconhecimento da importância que há na relação a desenvolver com os professores, desvelado na fala de Hugo, encoraja a discussão acerca da relação educativa e pontua a tripla relação que se pode viver nos tempos da escola. Aprende-se consigo próprio, com o mundo e com os outros (Canário, 2005). É interessante destacar que ao serem questionados sobre os sentidos e representações da escola, boa parte das intervenções recai justamente sobre os professores. Até certa medida, a escola é o professor e sua capacidade de mediar ambientes de trabalho flexíveis, horizontais e inovadores, aspetos valorizados pelos estudantes (Teixeira & Flores, 2010). A gerência destes aspetos é o que pode responder por uma relação de maior ou menor adesão dos jovens ao trabalho de escolarização formal. A negociação do espaço da fala e o reconhecimento do trabalho que os participantes realizam ao longo de sua vida escolar são fatores de impacto na sua leitura de aprendizagem. Os jovens querem ter voz ao mesmo tempo em que não querem ser rotulados pela forma como se expressam. Ruídos na comunicação educativa acabam por desencadear episódios que podem, inclusive, terminar em indisciplina. Marcos exemplifica este cenário ao nos relatar sua irritação com uma professora porque ela lhe chamara a atenção, na visão dele, equivocadamente:



E, às vezes, mete-me confusão. Por exemplo, ainda foi na semana passada, estávamos a falar do Racionalismo, o contrário do racional é o emocional. E a professora disse que aquela obra era racional, que expressava dor, sofrimento e eu confundi-me um bocadinho porque pensava que só o emocional é que expressava, mas, afinal, o racional também dá para expressar. Eu estava a comentar com o Sérgio da minha turma lá e essa professora vira-se para mim «Marcos, o que é que eu disse?». E eu, estava a pensar o que ela tinha dito no início e já ia começar a falar e ela «Pois!». Oh pá, aquilo a certo ponto já começava a enervar.

Expressar-se, no caso dos jovens que participam deste grupo de discussão, é uma condição inquestionável. Eventualmente, algumas conceções relacionadas com esta ideia poderão ser lidas segundo o reconhecimento de sua área de estudos, as Artes. Todos eles entendem que no seu campo de trabalho têm mais autonomia para agir porque não estão condicionados a seguir padrões e, sim, devem trabalhar para construir uma diferença. Assim, a escola deve refletir tais pressupostos e sempre que não o faz, é julgada negativamente. Ao ilustrar o quão bem se sente nas Artes, Patrícia refere a tortura que foi frequentar Ciências no décimo ano. Sua primeira opção, Ciências, foi orientada pelos familiares, para quem a via das Artes era dedicada aos “burros”, pessoas sem futuro que não gostam de estudar. Esta pressão, no entanto, não foi forte o suficiente para mantê-la num campo diferente do que desejava. O confronto pessoal da jovem remete a muitos outros sujeitos que optam pela via artística, pois não é incomum o desprestígio da área perante amigos e familiares (cf. Rodrigues, 2013).

Eu também, há dois anos, eu repeti um ano, fui feita inocente para Ciências porque a minha madrinha e minha família diziam, Artes é para burros (...) fui pela ideia deles, fui para Ciências, e me arrependi. Sentava atrás e não fazia nada. Foi um ano para andar a passear livros (...) tanto que neste ano e no outro, as minhas notas subiram bastante comparado com o ano em Ciências porque agora eu estou no que eu quero, e naquilo em que eu vou me esforçar. Desenhar é uma coisa que eu gosto, inovar é uma coisa que eu gosto, não aprender ciências, basicamente. É mesmo as artes em si. Eu acho que fui bastante burra, em termos de perder um ano, em ir para Ciências. Mas também, ao mesmo tempo, não me arrependi, porque estou numa turma que eu adoro. Eu acho que foi uma boa experiência estar em Ciências porque eu reparo na diferença dos cursos. Enquanto o de Ciências não pode inovar, é só aquilo, tu aprendes aquilo, decoras aquilo, vais para o teste, escreves aquilo. Aqui já não. Tu aprendes aquilo, mas tu podes inovar para outra coisa.

Deve-se observar que o entendimento de que as demais vias secundárias não permitem inovar deixa passar a consciência de que ter voz em sala de aula não exige necessariamente construir algo inédito, mas fazer-se ouvir num processo de aprendizagem em que se respeitam as partes e a autoridade do professor não significa a nulidade do sujeito estudante. Como sugere a literatura, a inovação em processos pedagógicos pressupõe um mandato democrático da educação (Teixeira e Flores, 2010). Desenhada então esta escola, onde se aprende em diferentes âmbitos, desde o pedagógico ao emocional, os jovens corroboram a ideia de que apesar do espaço de expressão que vão encontrando no seio das relações educativas, há barreiras a serem ultrapassadas. Uma das mais importantes terá que ver com a competitividade e o individualismo do contexto escolar. Para alguns, por vezes, são os próprios professores quem sugerem esse clima, como se observa no diálogo a seguir:

**Marcos:** Eu acho que, muitas vezes até, é na escola que começa o individualismo.

**Violeta:** Muitos professores, é assim. Tu tens que pensar em ti próprio para ser o melhor da turma e não diz assim «Ajuda os teus colegas para a turma toda subir». E muitos professores é [assim], os melhores ficam à frente, os médios atrás e os piores ao fundo.

**António:** Exato, e depois excluem quem não consegue se safar.

**Marcos:** Isso faz lembrar da escola primária. Tinha a fila dos burros e a fila dos mais inteligentes e ficávamos contentes porque ainda não batíamos muito bem da cabeça!

Estas pressões que advém do universo da escola somam-se ao sentimento de responsabilidade que os jovens têm para com seus pais. Foi interessante verificar que apesar da congruência entre os universos escolar e juvenil exigir alguns sacrifícios, é na família que os estudantes encontram maiores dificuldades de gestão para o desenvolvimento de suas trajetórias escolares. Dentre os obstáculos reportados, há as doenças, as separações e as brigas familiares. Estes jovens provenientes de classes populares enfrentam a exigência de crescer num ritmo acelerado para darem conta dos problemas que vivenciam em casa. Na leitura de Ferreira e Nunes (2010), estariam enquadrados num grupo de sujeitos desfavorecidos, para quem a juventude é reduzida pela necessidade de ingressar na vida adulta. Para a maioria dos envolvidos no grupo de discussão, a juventude não se compromete pela escola, mas porque precisam responder a questões do âmbito familiar. Patrícia refere à doença dos pais e ao modo como tem de colaborar nas tarefas domésticas. Marcos afirma que a separação dos pais lhe causa grande desconforto, especialmente, quando se vê em meio a discussões subjacentes. Violeta recorda que a perda do pai exigiu de si amadurecer para lidar com uma espécie de independência precoce. Como pondera Maria, a discussão não se trata da ambivalência entre ser jovem e estudante:

É complicado porque há os problemas pessoais e depois há os problemas da escola. Houve uma parte da minha vida em que eu sofria *bullying* na escola e quando chegava à casa tinha sérios problemas de família desde avô doente, os pais a discutir, era um bocado complicado, então, não é diferente. Eu acho que não há diferença entre ser estudante e ser adolescente, por estar tudo relacionado. Às vezes, tens problemas pessoais e vem para a escola mais um bocado triste e até podemos estar a discutir com um amigo nosso da escola sem ele ter culpa ou então o contrário, por isso, é basicamente isso.

Ao contrário do que eventualmente se poderia esperar, estas fragilidades do contexto familiar não desembocam em histórias de frustração para os envolvidos na discussão. Antes, eles encontram motivação na própria família para superar os obstáculos. A isso, soma-se a sua personalidade, quase sempre caseira. O jovem participante do grupo de discussão focalizada realizado no Norte de Portugal entende que não é preciso andar metido em festas ou bebedeiras para ser feliz. Amadurecendo conforme as situações que experienciam, passam a valorizar as relações mais íntimas, porque também sentem que há um investimento em seus projetos de vida (cf. Freires, Pereira & Santos, 2016). São críticos aos colegas que levam uma vida mais agitada, noturna, ainda que os respeitem, mas primam por investir seu tempo em atividades online, filmes e jogos, podendo assim estar mais tempo com os pais. Sentem-se e afirmam-se mesmo diferentes dos outros, neste aspeto. Ironizando, de forma propositada, a constante referência ao estar em casa, o investigador é confrontado com a seguinte afirmação: *“Isto [festas e bebedeiras] não é felicidade. Eu acho que os adolescentes, de uma maneira geral, estão a confundir o que é divertido ou o que é ser divertido. Eles pensam que drogas, álcool e por aí fora, estar até as tantas, que é ser fixe, prontos, mas não é bem assim”* (Maria).

Outra via para se pensar o posicionamento dos jovens perante às questões juvenis, familiares e escolares será mesmo a questão das oportunidades. Sabem que provêm de camadas menos privilegiadas e, por isso, percebem que se quiserem conquistar os seus objetivos, terão de lutar ativamente por eles. Quando iniciada a discussão do que é a escola, a partir das fotografias escolhidas, muitas vezes o debate tomou forma a partir da ótica das oportunidades. Ao menos dois estudantes, um rapaz e uma rapariga, optaram por imagens que reportavam contextos pobres. Ambos argumentaram que é preciso valorizar o que se têm em mãos porque para alguns, ir à escola, por exemplo, nem sequer é um direito.

Elas [pessoas da foto] não têm livros, têm poucos, se vocês virem na foto, têm mesmo poucos livros. Muitas pessoas só numa sala e numa sala que não tem condições como nós estamos aqui. Nós queixamo-nos, por exemplo, que está frio, nos queixamos que as salas estão frias. Uma cadeira está estragada, queixamos que está estragada, mas não damos a nossa volta o que nós temos e eu acho que somos injustos em relação a isso. Nós dizemos que queremos tudo e mais alguma coisa, mas não pensamos no que vem por trás disso. Não pensamos quem é que faz as nossas roupas ou quem é que faz as nossas sapatilhas. (Patrícia)

Esta valorização das condições sociais de que desfrutam não é um ato acrítico, mas uma proposta de encarar as possibilidades como elas são, isto é, os jovens reconhecem que também lhes falta condições em determinadas situações, mas sentem que são privilegiados face a outros contextos, fazendo-os expressar uma consciência de partilha, de apoio e de solidariedade. Há duas raparigas que, não obstante as suas próprias dificuldades, afirmam que gostariam de poder ajudar os desfavorecidos, em viagens humanitárias ou propostas similares. Essa análise de suas próprias histórias, que parece estar num entre mundos, entre o ter e o poder, remete num olhar mais alargado ao reconhecimento de Portugal enquanto uma pais semiperiférico (Stoer & Araújo, 2000). Logo, mesmo numa zona sensível, haverá características de sociedades mais desenvolvidas, como o aparelhamento escolar, e outras típicas de Estados em desenvolvimento, como a desigualdade no acesso ao ensino superior.

O ensino superior, por sinal, é bastante ilustrativo das aspirações dos jovens que participam do estudo. A maioria tenciona seguir para a faculdade. Apenas Marcos entende que será mais feliz na vida ativa, porque elabora a faculdade a partir da dicotomia teoria e prática. Segundo o jovem, aspira o mercado de trabalho visto que anda sempre inquieto e sente-se mais confortável com o que julga ser uma vida na prática. O rapaz trabalhou nas férias de verão e afirma ter sido uma de suas melhores experiências:

Só trabalhei duas semanas, mas acho que foram as duas melhores semanas de férias da minha vida. Adorei mesmo aquilo. Saí daquela rotina que eu tinha antes, aprendi novas coisas e todos nós temos noção de que o trabalho é muito importante na nossa vida, tornamos mais adultos, tornamos mais cientes das responsabilidades, encaramos melhor os objetivos, e o trabalho, acho, faz bem a toda gente, ao psicológico e até ao físico e eu, sinceramente, o meu patrão disse que quando acabasse, se eu quisesse, já tinha emprego garantido, mas como estamos em Portugal, acho que nada é garantido.

No outro polo, estão jovens menos encantados com o mercado de trabalho, mas apreensivos a respeito das oportunidades de concretizar os seus sonhos. O futuro é sempre um bocado incerto porque também socialmente, as condições económicas nacionais não são favoráveis. E, no caso específico da faculdade, é preciso fazer algum investimento, nem sempre disponível. Para dois rapazes, o serviço militar emerge enquanto possibilidade de atingir um fim. Exige pouco investimento financeiro e, em contrapartida, oferece um salário, mesmo em formação. Para as raparigas, a saída é mobilizar-se nas atividades escolares (cf. Charlot, 2009) para garantir hipóteses de um futuro. É o futuro, aliás, que revela a condição de vulnerabilidade deste concelho no Norte de Portugal, pois é na sua formulação que os jovens se sentem armadilhados:

E se formos a ver bem, nós também estamos numa guerra porque basicamente nós estamos a tentar ocupar, queremos aquilo, mas como nós queremos uma coisa, muitos também a querem. E estamos numa guerra para a conseguir. Quem a conseguir é que vai ser o sortudo, dizendo assim. Aqueles que têm mais oportunidades, mesmo que nós tenhamos mais que outros, há pessoas que têm mais oportunidades que nós. Ou seja, estas pessoas que têm mais dinheiro e mais oportunidades vão subir e vão apanhar esse desejo em frente a nós, basicamente, não sei se me faço entender. (Patrícia)

A escola se concretiza enquanto uma oportunidade de presente, mas não é garantia de acesso ao futuro desejado (cf. Canário, 2000). É no tempo das incertezas que pesa a origem humilde dos jovens que participam da investigação. A instituição escolar parece estar a trabalhar para responder à sua massificação, tem integrado parte dos jovens e respondido às suas diferentes demandas, ainda que perante algumas falhas. O que vem a seguir, no entanto, é um breu e só há garantias para algumas classes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de massificação da escola, inclusive do ensino secundário, abrigou uma diversidade de públicos que trouxe consigo perspetivas variadas sobre a escola e as possibilidades de futuro (cf. Baganha, 2013). No caso dos jovens que andam a frequentar uma instituição educativa numa zona

sensível, também se averigua uma diversidade de valores e projetos, apesar de haver algumas concordâncias. Os filhos das classes populares do concelho estudado continuam a valorizar a escolarização, entendem que estão dotados de boas condições no que toca à infraestrutura escolar na região onde residem, mas detetam um conjunto de incertezas quando formulam o futuro.

A vida escolar dos jovens que participaram da investigação não denota diferenças profundas em relação àqueles que frequentam escolas em zonas mais centrais. Suas peculiaridades sobressaem, especialmente, nos universos juvenis e familiares. No que toca à família, também há situações que independem de classe, como é o caso do impacto de separações, mortes e doenças. O cerne da questão aqui é a forma como os estudantes respondem a essas situações. Na associação de suas diferentes pertenças, eles optam por fortalecer as relações íntimas, valorizando o contexto familiar que, de modo geral, se esforça para os ajudar a concretizar seus projetos. Trata-se da negociação de uma parceria em prol de um projeto de escolarização que, muitas vezes, é um projeto familiar (cf. Rodrigues, 2013).

Ser jovem e ser estudante passa a ser então algo natural. As pressões que enfrentam são típicas dos mandatos sociais. Há as expectativas dos pais, que devem ser respondidas, há o desejo de crescer e inovar na escola, há as provas cujas classificações devem ser o suficiente para um bom futuro. O futuro, este sim, é objeto de intriga. É quando perspetivam suas trajetórias que os jovens se vêm diante de dilemas, sobretudo, financeiros. Para alguns, a universidade é algo distante porque exige demasiados recursos. Para outros, é demasiado teórica, daí que seja melhor optar pela vida prática, pelo mercado de trabalho. A questão que se levanta, todavia, é, afinal, opta-se pelo que se quer ou pelo que se pode? As pistas do grupo de discussão focalizada levam a crer que se luta pelo que se quer, mas nem sempre se pode realizar os desejos que se alimentam. O tempo de incertezas (cf. Canário, 2000) ainda vigora e as periferias, mesmo quando não reconhecidas, continuam a existir.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baganha, F. C. (2013). Do jovem ao aluno, uma transformação (im)possível? In Manuel Matos (Coord.), *Jovales: Jovens, Alunos, Ensino Secundário* (pp. 133-138). Porto: Livpsic.
- Bennett, A. (2011). The continuing importance of the 'cultural' in the study of youth. *Youth Studies Australia*, 30(3), 27-34.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola: Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Charlot, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIIIE /Livpsic.
- Ferreira, V. S., & Nunes, C. (2010). Transições para a vida adulta. In José Machado Pais & Vítor Sérgio Ferreira, (Orgs.), *Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa* (pp. 39-67). Lisboa: ICS.
- Fonseca, L. P. (2005). *Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas* (Tese de doutoramento). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Freires, T., Pereira, F., & Santos, C. (2016). Family involvement in schooling. A North Portugal portrait by Elementary students. *The New Educational Review*, 44(2), 52-61. <<http://dx.doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.04>>
- Gonçalves, F. C. R., Matos, A. J. F., & Manso, J. R. P. (2012). *Os municípios e a qualidade de vida em Portugal: Construção de um Índice Concelhio*. Retirado de <http://www.dge.ubi.pt/pmanso/qualidade%20vida%20concelhio%202012-pmanso.pdf>
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

- Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, T. F. (2013). *A emergência do ensino artístico especializado na vida dos estudantes: trajetórias educacionais* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- SDE (2014). *Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza*. Retirado de [http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/u2015/25.02.2014\\_-\\_pesquisa\\_finalizada.pdf](http://www.fortaleza.ce.gov.br/sites/default/files/u2015/25.02.2014_-_pesquisa_finalizada.pdf)
- Singly, F. (2007). *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- Stoer, S. R., & Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- Teixeira, C., & Flores, M. A. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedade*, 31(110), 113-133. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000100007>>
- Van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Deviance et Société*, 24(4), 377-401. <<http://dx.doi.org/10.3406/ds.2000.1737>>
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation em banlieue*. Paris: PUF.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>>

# COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A EFETIVAÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA

Tânia Zanella <sup>1</sup>, Maria Teresa Ceron Trevisol <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (BRASIL), e-mail: [taniazanella@yahoo.com.br](mailto:taniazanella@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (BRASIL),  
e-mail: [mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br](mailto:mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br)

## Resumo

O Ensino Médio é uma das etapas da educação básica que apresenta dilemas e desafios de diferentes naturezas, entre elas: a curricular, a didático-pedagógica, os entraves relacionados à sua finalidade. Esse trabalho objetiva analisar, do ponto de vista da compreensão dos alunos do terceiro ano do ensino médio, como a escola organiza e conduz os processos de ensino e aprendizagem e, em que medida esses processos colaboram para o alcance dos seus projetos de vida. A base empírica desse trabalho é uma investigação realizada no âmbito de um Programa de Pós-graduação em Educação e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Como procedimento de coleta de dados utilizamos um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas. A amostra foi composta por 18 alunos do terceiro ano do ensino médio, do período noturno. A análise dos dados aconteceu mediante a análise de conteúdo das respostas dos sujeitos pesquisados e, nos permitiu compreender que os alunos percebem os processos de ensino e aprendizagem de maneira positiva, pois, estes contribuem para o alcance de seus projetos de vida. Identificamos que o caráter propedêutico é predominante nessa instituição escolar e, os alunos atribuem ao professor, grande parte da responsabilidade por sua aprendizagem. Destaca-se que a escola, além de ensinar, é um lugar de encontro e possibilidades que pode instigar o jovem a se descobrir e vislumbrar um futuro, portanto, um projeto de vida não é algo imutável e estático, transformando-se à medida que os próprios jovens vão amadurecendo.

Palavras-chave: Ensino Médio, Juventude, Projetos de Vida.

## Abstract

High school is one of the stages of basic education that presents dilemmas and challenges of different nature, including: curriculum, the didactic-pedagogic, barriers related to its purpose. The work presented aims to analyze in the point of view of understanding of third year of high school students, how the school organizes and conducts its teaching and learning processes, and to what extent these processes work together to achieve their life projects. The empirical basis of this work is an investigation done under a Postgraduate Program in Education and is characterized as a qualitative and exploratory research. As the data collection procedure it was used an electronic questionnaire with open and closed questions. The sample consisted of 18 students of the third year of high school, which studied during nighttime. The data analysis happened upon the content analysis of the responses from the subjects, and allowed us to understand that the students realize the processes of teaching and learning in a positive way, because they contribute to the achievement of their life projects. We found that the introductory character is predominant in this educational institution and that students attribute to the teacher, much of the responsibility for their learning. It is noteworthy that the school, more than teaching, is a place for meetings and possibilities that can instigate the youth to discover and envision a future, therefore, a life project is not something immutable and static, but it shapes as the youth matures.

Keywords: High School, Youth, Life Projects.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao verificar as condições em que o ensino médio brasileiro se apresenta atualmente, identificamos várias dificuldades de diferentes naturezas, como: curricular, didático-pedagógica e entraves relacionados à sua finalidade. Nesse sentido, essa etapa da educação básica é motivo de preocupações e discussões nas pesquisas educacionais brasileiras.

Com o intuito de universalizar essa etapa de ensino para a população, foi aprovada a Emenda Constitucional nº59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 04 anos aos 17 anos. Em 2014, a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) realizou uma pesquisa no Brasil, que possibilitou ter um panorama da situação do Ensino Médio brasileiro, indicando os dez desafios a serem enfrentados para que se tenha um ensino democrático, universalizado e de qualidade. Nesse estudo foi possível verificar que, de acordo com os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2012, publicado pelo Inep, as matrículas do ensino médio brasileiro estão retraindo-se ao invés de expandir-se. Nos anos de 1996 e 2001 as matrículas dessa etapa de ensino cresceram 47%, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte (2002-2006) aumentaram apenas 2,2%.

A partir de 2007, as matrículas passaram a decrescer e a retração continuou até 2012, atingindo um percentual de 5,9% em relação a 2006 – 8.376.852 matrículas em 2012 ante 8.906.820 em 2006. (UNICEF, 2014). De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), entre 2009 e 2011, constatou-se que 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos estão fora da escola, sendo que 3,1 milhões ainda frequentam o ensino fundamental. Outro dado importante é que 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar (Unicef, 2014).

Diante desse panorama, observamos que essa etapa de ensino da educação básica precisa avançar significativamente, a fim de poder contribuir para a permanência do jovem na escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) buscam ancorar uma nova dinâmica, onde os saberes sejam ressignificados, levando o estudante a uma formação crítica, articulando os saberes escolares às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (Silva; Colantonio, 2014). Haja vista, as modificações e ressignificações que essa etapa de ensino precisa realizar para formar um jovem com consciência crítica, com novas perspectivas culturais que expandam os seus horizontes, os estudos de Dayrell, Reis e Leão (2011a), indicam que os jovens veem a escola com grande importância para suas vidas, pois, por meio dela buscam estratégias perspectivando condições de melhoria de vida.

*A relação dos jovens com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. Como espaço de encontro e sociabilidade, mas também do ponto de vista da sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à comunidade dos estudos e ao trabalho, ela é vista positivamente pelos jovens. (Leão; Dayrell; Reis, 2011a, p. 260).*

Portanto, apesar dos desafios que o Ensino Médio brasileiro apresenta, ainda é considerado uma porta de entrada para o jovem exercer o seu lugar na sociedade, como nos aponta Sposito (2005), a instituição escolar é ainda uma referência para essa geração, embora seja reconhecido os seus limites e dificuldades. O cenário que o século XXI descortina é de uma geração de alunos que os professores advindos de uma educação tradicional, não estão acostumados e, nem sempre estimulados a recebê-los. Reconhecer que o jovem da sociedade do conhecimento busca processos de subjetivação diferenciados do jovem da sociedade do século XX (Ortega, 2006) é fundamental e, se faz necessário a fim de compreendermos que além dos fatores biológicos que ocorrem nesse processo evolutivo, o contexto social os influencia, revelando uma nova condição juvenil, que resulta dos processos mais amplos da socialização (Leão; Dayrell; Reis, 2011a).

O adolescente procura uma oportunidade de definir-se, de ser reconhecido não mais com a identificação da infância, mas sim com novas identificações onde possa optar por uma ou outra direção. A adolescência, segundo Erikson (1976, p. 163) “é uma fase normal de crescente conflito, caracterizada por uma aparente flutuação da robustez do ego, assim como por um alto potencial de crescimento”, ou seja, esse conflito fortalece o ego, que busca novas oportunidades e parcerias, que contribuem para o processo de construção da identidade.

É um processo de descobrir-se, reinventar-se, autojulgar-se e uma aceitação ou não de quem ele é ou está a vir a ser, um conflito interno intenso, de descobertas corporais, do amor, de maiores responsabilidades e cobranças por parte dos pais e da sociedade, ou seja, os adolescentes anseiam por encontrar-se e conhecerem-se inserindo-se cada vez mais no mundo adulto, “é o que vai definindo sua personalidade e sua ideologia” (Aberastury, 1981, p. 17).

Não obstante, o papel que cada adolescente vai desempenhar no contexto social e as responsabilidades que vai assumindo aos poucos, causa um estranhamento e muitas confusões quanto a encontrar o caminho adequado para sua realização, na ânsia de tornar-se um adulto satisfeito. Esse período é quando os adolescentes fazem as escolhas de vestibulares para suas futuras profissões e encaminham-se para assumir o seu papel social e delineiam seus futuros projetos de vida, ou seja, o adolescente se abre ao campo das possibilidades de escolhas, aliando seus interesses, habilidades, desejos e expectativas, para construir e poder elaborar um caminho em sua vida. “Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (Leão, Dayrell e Reis, 2011b, p. 1072). Um projeto de vida não é algo imutável e estático, transformando-se à medida que os próprios jovens vão amadurecendo, são futuros possíveis que se tornam mais consistentes ao tempo que os jovens adquirem seu papel social e sentem-se úteis perante a sociedade.

Esse trabalho objetiva analisar, do ponto de vista da compreensão dos alunos do terceiro ano do ensino médio, como a escola organiza e conduz os processos de ensino e aprendizagem e, em que medida esses processos colaboram para o alcance dos seus projetos de vida.

## 2 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Em cada época, existirá um sistema educacional para o contexto social vigente com uma ideologia dominante e, atualmente a dinâmica da sociedade contemporânea, com a globalização e a revolução das tecnologias, juntamente com o desenvolvimento econômico e social, vem impor novas solicitações à educação para atender esse formato social, dentro das exigências do neoliberalismo. A lógica do mercado necessita de pessoas flexíveis, dinâmicas, proativas, competitivas e com capacidade de trabalhar em grupos, sendo que diante desse cenário “a educação passa a ser vista, apenas em seu objetivo imediato de servir ao capital, [...] levando as instituições educativas a uma descaracterização de sua função primordial, ou seja, o comprometimento com a formação integral dos indivíduos” (Schafranski, 2005, p. 108).

É imperativo que a escola discuta esses novos desafios, já que é considerada o melhor investimento social e, como nos coloca Pourtois e Desmet (1999), que essa possa contribuir com o ensino e aprendizado dos alunos, pois, com as novas tecnologias, a escola deixa de ser a detentora do saber, reordenando dessa maneira seu papel dentro da sociedade, pois, “à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (Bueno, 2001, p. 105). No entanto,

a nova cultura da aprendizagem exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade, uma mudança nas concepções profundamente arraigadas de uns e de outros sobre a aprendizagem e o ensino para encarar essa nova cultura da aprendizagem (Pozo; Pérez e Cheverría, 2001, apud Pozo, 2004, p. 11).

Nesse sentido, não basta apenas ter acesso ao conhecimento e a informação que nos chegam de todos os lados, é preciso saber adquiri-la, compreendê-la, interpretá-la, analisá-la e comunicá-la (Pozo, 2004), pois, como nos aponta Machado (2004, apud Reis, 2014), ter acesso às informações não significa ter acréscimo de conhecimento, pois esse pode tornar-se vazio, sem significação alguma para o sujeito e as relações com o seu mundo. Uma vez que,

formar cidadãos para uma sociedade aberta e democrática, para aquilo que Morin (2001) chama de democracia cognitiva, e, mais ainda, forma-los para abrir e democratizar a sociedade requer dota-los de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamentos que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação – que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais – em conhecimento verdadeiro, em um saber ordenado (Pozo, 2004, p.10).

Krawczyk (2011, p. 757), aponta que o “conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção”, ou seja, a capacidade de aprendizagem é considerada primordial para uma nação, como podemos observar em um “recente informe do Banco Mundial, foi introduzido como novo critério de riqueza o ‘capital humano’; medido em termos de educação e formação” (Pozo, 2002, p. 32). Denotamos então, a existência de uma pressão constante pelos conhecimentos que a escola deve oferecer, principalmente no Ensino Médio que é o que favorece ao jovem o ingresso no mercado de trabalho. Esse cenário na área educacional traz desafios à escola, justamente porque essa precisa atender a interesses que outrora não era de sua especificidade, o que faz com que a escola receba críticas frequentes quanto aos



resultados concretos de suas atividades e seja questionada constantemente sobre sua eficiência em formar cidadãos preparados para a vida e para o mercado de trabalho. Nesse sentido há que se repensar as práticas pedagógicas, os currículos, a formação docente e aderir aos novos compromissos que a sociedade globalizada exige, sendo essa caracterizada como a sociedade do conhecimento, em que saber utilizar e manejar as informações são essenciais para o próprio proveito. Portanto, quando Durkheim (2011) nos apresenta a educação como uma poderosa ferramenta para a construção de um ser social, contribui para que pensemos como a escola atualmente está se esforçando para essa construção, uma vez que ainda discutimos desafios como: infraestrutura, currículo, salário dos professores, formação dos educadores, objetivos do Ensino Médio, práticas pedagógicas, sendo que o aluno e, nesse caso específico, do Ensino Médio, ainda apresenta dificuldades em relacionar o que aprende com a realidade do seu dia a dia.

O Ensino Médio no Brasil, em sua história, principalmente no século XX, apresenta uma dicotomia: Ensino Médio profissionalizante - para a classe trabalhadora; Ensino Médio propedêutico, que prepara para a continuação dos estudos - para as elites. Como aponta Kuenzer (2000, p. 21), a "dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa às relações entre capital e trabalho", essa divisão acarreta na falta de identidade dessa etapa de ensino da educação básica.

Com o intuito de promover mudanças e inserir discussões que pudessem colaborar para melhoria do Ensino Médio brasileiro, o governo aprovou o Parecer CNE/CEB nº5/2011 e a Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aplicando-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio que poderão ser complementadas por diretrizes próprias se assim se fizer necessário. Segundo Silva e Colantonio (2014), as justificativas para que se elaborassem as novas diretrizes curriculares do Ensino Médio, fizeram-se necessárias devido às

novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (Brasil, 2011, p.1).

Portanto, as novas exigências e alterações advindas da globalização, a partir, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, impulsionaram a reorganização do currículo por áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Essas áreas baseiam-se numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada, no que tange aos conhecimentos ensinados; indissociabilidade entre a teoria e a prática; formação integral do indivíduo; reconhecimento e aceitação das diversidades; trabalho e pesquisa e como base para o desenvolvimento curricular deverá integrar a educação as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Brasil, 2012). Essa nova organização curricular, de acordo com o parecer, considera as necessidades dos jovens frente a sociedade contemporânea, incorporando as transformações sociais que incitam novos estilos de vida, onde o aprendizado passa pela prerrogativa do acesso ao novo, ao mais atualizado (Reis, 2014). Uma das constatações do parecer é que o trabalho assume posição relevante entre os adolescentes, uma vez que,

muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (Sposito, 2005). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes (Brasil, 2011, p. 13)

Nesse sentido Silva e Colantonio (2014, p. 617) nos coloca que as,

Diretrizes para o ensino médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da educação básica e de buscar novas formas de organização do currículo com vistas à resignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola.

Portanto, as mudanças propostas pelas diretrizes, devem ir além dos conceitos identificados, pois, nessa etapa final da educação básica, os jovens devem identificar nos saberes algo que os atraia, para que haja a permanência dos mesmos na escola, pois, muitas vezes, estes perdem o interesse e até abandonam-na (Lima, 2011).

## 2.1 Juventude e projetos de vida

Considerando que a juventude é uma fase em que muitas inquietações e inseguranças são vivenciadas, bem como a afirmação de uma nova identidade, o jovem vê-se diante da pressão de fazer escolhas (profissionais, pessoais, econômicas, familiares e sociais), buscando seu reconhecimento e espaço dentro da sociedade. Compreendemos que o contexto social e escolar necessitam conhecer esse momento importante do desenvolvimento humano que é a fase da adolescência e a dinâmica de construção dos projetos de vida que vão se organizando ao longo dos anos iniciais da vida, com o objetivo de planejar o cotidiano escolar: a matriz curricular, projetos pedagógicos, processos de ensino e de aprendizagem, entre outros aspectos, com o propósito de vislumbrarem essa conjuntura de elementos a fim de favorecer a continuidade dos processos de construção. Entretanto, se considerarmos a fase da juventude como uma preparação para a vida adulta (Erikson, 1976), o presente adquire uma dimensão essencial para o sucesso do futuro. Para Leccardi (2005) o presente não é apenas uma ponte de ligação entre o passado e o futuro, mas sim, a dimensão que o prepara. “Da mesma maneira, o tempo de vida juvenil, graças à relação positiva com o presente, construída em torno do devir que ela prefigura, pode ser representado como um tempo de espera ativa, uma fase que deve consentir uma transição por sua vez positiva para a idade adulta” (Leccardi, 2005, p. 35).

O momento presente perspectiva a projeção do jovem num tempo vindouro, “o futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será” (Leccardi, 2005, p. 36).

Portanto, a educação apresenta um caráter primordial enquanto a construção do processo de valoração que o jovem vai agregando à sua vida, pois, “ocupa um lugar de destaque porque pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano como um todo; ela, de certo modo, perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana” (Goergen, 2005, p. 1006), ou seja, a educação deveria pretender formar os jovens para lidar com o ambiente/meio e com os outros, pois, se faz necessário que o jovem tenha a possibilidade de espaços que proporcionem momentos de reflexão, a respeito de suas capacidades e qualidades pessoais, a fim de vislumbrar projetos para sua vida (Leão, Dayrell, Reis, 2011a).

Para Abreu (apud Machado, 2000, p. 29), “é na percepção clara dos estudos como meios ou atividades intermediárias úteis à concretização de projetos de vida que repousa a atribuição de sentido e de valor instrumental à escola e aos estudos, que aparecem assim com interesse mobilizador”. Portanto, a educação é um elemento vital para que o jovem desperte interesses e motivações, que o levem a ter ações para efetuar as transformações necessárias nos seus projetos de vida.

Mas afinal como podemos definir o que é um projeto vital ou projeto de vida sincero, que pode dar um significado e direcionamento na vida dos jovens? Considerando os estudos de Nascimento (2013, p. 87), com adolescentes do Ensino médio de escolas públicas de Belém (PA), a autora define projetos de vida a partir do “sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo”. Para a autora, os projetos de vida acontecem numa relação entre o sujeito e o mundo que o rodeia e inserem-se numa dinâmica psicossocial.

O projeto de vida se vincula a um conjunto de características que define o sujeito. Esta definição sedimenta-se no valor e poder que o sujeito atribui a si, aos outros e ao mundo. O projeto de vida estrutura-se em uma dinâmica psicossocial, na medida em que a construção de um projeto tanto possui marcas pessoais ligadas às idiosincrasias na maneira de perceber a si mesmo, os outros e o mundo como marcas da sociabilidade, do viver e aprender com os outros. (Nascimento, 2013, p. 89)

Portanto, os projetos de vida estão em constante reestruturação, pois, a história de vida do jovem vai redimensionando ou modificando sua maneira de ver a sua realidade, bem como suas expectativas, sonhos e a possibilidade de realizações. Nessas condições é notável que o projeto de vida se articula com a identidade pessoal e social, sendo que o desenvolvimento integral dos projetos de vida, supõe a “interrelação de aspectos físicos, emocionais, intelectuais, sociais e espirituais do indivíduo” (D’Angelo, 2000, p. 271). Para Leão, Dayrell e Reis (2011b), o projeto de vida possui uma dinâmica própria e, à medida que os jovens vão amadurecendo e adquirindo experiências dentro das possibilidades que o mundo proporciona, esse projeto ganha consistência e transforma-se num plano de ação que o jovem se propõe a realizar.

Há que se perguntar, como o currículo escolar, que segundo as políticas educacionais preconizam uma formação para a vida, contribui para os projetos de vida desses jovens, que logo terão que fazer escolhas, seja, para ingressar num curso superior, trabalhar, iniciar uma família, ou participar de algum projeto social, entre tantas outras possibilidades, considerando que também passam por uma fase de desenvolvimento conturbada que é a adolescência, influenciados pelas mudanças imediatistas de um mundo globalizado?

De acordo com Damon (2009), é fundamental que pensemos em oportunizar aos jovens, principalmente na escola, informações sobre como podemos idealizar nossos projetos vitais, ao passo, que os jovens tenham coragem para formular questões essenciais buscando serem verdadeiros em suas intenções e nas suas escolhas para a vida, pois, caso contrário, corremos o risco de termos uma geração que não sabe o que vai querer de seu futuro, ou ainda pior, que reluta em assumir a vida adulta. A escola nessa configuração, segundo o autor, não deixaria de desempenhar as orientações do currículo, mas nesse âmbito, questionar os estudantes de como esse conhecimento acadêmico poderá ser utilizado no mundo fora da escola, ou seja, colocando em pauta o objetivo de aprender e a contribuição do que aprendem para o seu dia a dia.

A escola, também, promove o encontro da diversidade de modos de vida, culturas e valores, contribuindo para concepções mais amplas e complexas da realidade, o que pode resultar na sensibilidade individual para perceber e envolver-se com problemas ou causas que, muitas vezes, só se tornam visíveis por meio da problematização e discussão (Klein, 2011, p. 47 e 48).

Haja vista, o jovem de hoje precisa voltar a acreditar que pode e deve fazer a diferença na sociedade, mas principalmente na sua trajetória de vida, afinal o projeto de vida está intrincado com seus desejos, suas habilidades, seus valores éticos e morais, enfim, definindo quem ele quer ser e o que quer fazer, a partir das reformulações de suas experiências, pois, talvez nessa fase de desenvolvimento, a cobrança e a necessidade de se olhar para o futuro seja de maior intensidade do que em outras etapas do desenvolvimento humano.

### 3 METODOLOGIA

A base empírica que embasa esse texto é um estudo de cunho exploratório e de natureza qualitativa. A amostra que compôs essa investigação foram alunos do 3º ano do Ensino Médio, da Escola de Educação Básica Maura de Senna Pereira, localizada no Município de Pinheiro Preto, Santa Catarina. Dos 27 (vinte e sete) alunos do 3º ano, apenas 18 (dezoito) interessaram-se em participar dessa pesquisa, sendo que 9 (nove) alunos não demonstraram interesse, mesmo após ser enfatizado a importância da pesquisa para a área educacional e para os estudantes, a fim de manifestarem suas opiniões acerca dos processos de ensino e aprendizagem e a relação que eles possuem com seus projetos de vida.

Dos sujeitos que participaram da amostra, predominou o sexo feminino, com 11 (onze) participantes e 7 (sete) do sexo masculino. A faixa etária encontrada foi de: 10 participantes com 17 (dezessete) anos, 5 (cinco) com 16 (dezesseis), 1 (um) com 18 (dezoito) anos, 1 (um) com 19 (dezenove) anos e 1 (um) com 15 (quinze) anos. Esse dado demonstra que embora tenhamos alunos acima da faixa etária da última etapa da Educação Básica, a predominância é de alunos com a faixa etária condizente com o nível dessa etapa de ensino. Os alunos participantes serão identificados pela letra A (aluno) e número: A1 (aluno 1), A2 (aluno 2), A3 (aluno 3), e assim sucessivamente.

Como procedimento de coleta de dados utilizou-se um questionário misto, composto por questões abertas e fechadas com o objetivo de obter informações sobre valores, crenças, conhecimentos, atitudes, entre outros aspectos. Na organização do questionário foi observado os objetivos da pesquisa decompostos em questões específicas.

Para coletar os dados dessa pesquisa, inicialmente realizamos um estudo piloto, com 2 (dois) alunos da amostra descrita anteriormente, a fim de verificarmos se haveria compreensão das questões e se a linguagem utilizada era apropriada. Verificamos que os estudantes apresentaram algumas dificuldades nas interpretações dos enunciados das perguntas, o que gerou algumas mudanças nas questões apontadas, adequando a linguagem das mesmas para o melhor entendimento dos sujeitos pesquisados.

Como procedimento de análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo, pois, segundo Caregnato e Mutti (2006, p.682) "o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem".

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensando a escola como a instituição em que os processos de ensino e aprendizagem são oportunizados com o enfoque da formação do aluno, investigamos sob a perspectiva dos alunos, como eles avaliam esse processo na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. Nesse sentido, os alunos avaliaram a maneira pela qual os professores do Ensino Médio desenvolvem as atividades em sala de aula e se estas estariam colaborando ou não para o processo de ensino e aprendizagem.

Observamos que a maioria dos sujeitos 67%, percebem que a maneira como os professores explicam e orientam suas atividades em sala de aula colabora com o processo de aprendizagem. Entre as argumentações mais frequentes que os alunos elencaram, destacam-se: “Por que a aprendizagem vem da explicação das matérias. (A6)”; “por que, com uma boa explicação é melhor de entender o conteúdo. (A8)”; “pois a aprendizagem tem que partir de algum ponto, e os professores fazem um grande ponto de partida. (A15)”; “Porque na forma de educadora, seu dever é repassar o conhecimento que não conseguir adquirir sozinho. (A17)”; “Vai relacionar com a faculdade futuramente. (A9)”. Evidenciamos que as argumentações dos sujeitos pesquisados estão relacionadas ainda à forma conteudista de aprendizagem, usadas para definir as intenções educacionais. No entanto, Zabala (1998, p. 30), aponta que os conteúdos não deveriam ser pensados unicamente pelas disciplinas tradicionais, pois, “serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”, o que determina um currículo integrado, que não vise apenas o enfoque conteudista, como previsto nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio.

No entanto, não se trata de apenas centralizar o aluno no processo de aprendizagem, é preciso que o professor assuma um papel ativo dentro desse processo, incitando no aluno, de forma atrativa e prazerosa, a busca constante pelo conhecimento e pelo desenvolvimento de suas capacidades, uma vez que, como nos apontam as argumentações dos alunos pesquisados, a prática educativa é de suma importância para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem efetivo.

Haja vista a maneira que o ensino médio está estruturado atualmente seja: curricular, organizacional, tempo das aulas, práticas educativas, ou seja, considerando que a estrutura influencia diretamente nos conhecimentos aprendidos, os alunos pesquisados trouxeram argumentos positivos em relação à estrutura atual do Ensino Médio, versam sobre a explicação e a aprendizagem do conteúdo, como é perceptível nas suas respostas: “Pois em cada aula você grava o que aprendeu, a cada aula todo mundo tem capacidade para pensar e guardar na cabeça. (A4)”; “Por que ensina mais aquilo que o aluno aprende (A11)”; “Os professores estão fazendo muito bem seu trabalho em suas respectivas matérias. (A17)”. Diante das respostas, concordamos com Zabala (1998), que afirma que os conteúdos são vistos de uma forma reducionista, servindo ainda para o modelo propedêutico e que conforme o nível de escolarização os conteúdos conceituais ganham ênfase em detrimento aos procedimentais e atitudinais. “Desta maneira, a tipologia de conteúdos pode nos servir de instrumento para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino” (Zabala, 1998, p. 32).

Nas respostas negativas, verificou-se maior criticidade em relação à estrutura vigente: “mais professores formados (A1)”; “Seria interessante o estudo em tempo integral, além das aulas terem maior duração, pois não há nem tempo de “digerir” um conteúdo que o outro professor entra já falando de outra coisa. (A16)”; “maior tecnologia e maior capacitação dos professores (A15)” e “maior tempo de duração das aulas (A18)”. Evidenciamos nessas falas, alguns temas principais, como: formação de professores, ensino em tempo integral, tempo de duração das aulas e tecnologias. Segundo Mitrulis (2002) com a universalização do ensino médio, há que se impor mudanças significativas da cultura e das práticas escolares, uma vez que essa etapa de ensino é convocada a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada, pautada nos valores de inclusão e protagonismo social, a fim de participarem da modernização e democratização da sociedade, pois, nesse sentido a educação é vista como um elemento de desenvolvimento social.

Especificamente, quanto a formação de professores, o documento orientador do Pacto Nacional pelo Ensino Médio (2013), enfatiza que a formação não apresente mais um caráter emergencial e descontínuo, para que os professores tenham uma prática que atenda a demanda dos jovens, juntamente com o desenvolvimento de um currículo orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Kuenzer (2011, p. 672), aponta que “a política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho”.

Quanto aos fatores que comprometem os processos de ensino e aprendizagem na compreensão dos alunos pesquisados, verificamos que estes, sinalizam a indisciplina como algo que desfavorece a efetivação desse processo, sendo esse um dos grandes entraves da educação atualmente, não apenas no Ensino Médio, mas em todas as etapas da educação básica. Observamos

ainda que a relação de reciprocidade entre professor-aluno é algo que favorece positivamente o aprendizado, desde que essa relação tenha uma conotação de parceria, a fim de criar possibilidades para que o aprendizado seja efetivo. Outra limitação identificada pelos alunos, diz respeito ao uso dos recursos disponíveis na escola, pois, nem sempre o professor utiliza-se desses recursos para trabalhar com os jovens, tornando as aulas cansativas e reduzidas aos conteúdos didáticos. Verificamos ainda, que os alunos pesquisados veem o professor como o ator principal do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que atribuem a ele o sucesso ou não do seu processo, no entanto, o aluno deve ser o ator principal de seu aprendizado, realizando dessa forma uma mediação entre educando e educador, pois, conforme Freire (1987, p. 68) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Há uma expectativa positiva, por parte dos jovens pesquisados, de que a escola e os processos de ensino e aprendizagem contribuam para o alcance dos projetos de vida dos mesmos. Corroborar-se que os alunos associam o processo de ensino e aprendizagem com os seus futuros projetos de vida, sendo que a maioria das respostas, deu-se em torno da perspectiva do prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, podemos inferir, pelos resultados encontrados, que na escola pesquisada há um forte direcionamento propedêutico, pois, há predominância, por parte dos alunos, pelo enfoque conteudista, além de esse parecer ser o projeto com maior probabilidade de realização a curto prazo dos jovens pesquisados. Os projetos vitais que assumiram maior enfoque na visão dos alunos pesquisados, foram os projetos vitais econômicos, que se relacionam com o sucesso e o poder social, a estabilidade financeira, a valorização do sucesso e do êxito, da autocapacidade e o reconhecimento social. É interessante observar, que os jovens estão buscando aprovação e seu lugar na sociedade, portanto, é perfeitamente aceitável que o enfoque dos mesmos seja para projetos que possuam maior visibilidade e primem por resultados imediatos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a escola é um lugar de encontros e possibilidades e não apenas uma instituição em que o conhecimento é repassado aos alunos, destacamos que os processos de ensino e aprendizagem, que ocorrem continuamente ao longo da vida, encontra nessa instituição um lugar privilegiado, pois, ao relacionarem-se com o processo cognitivo do sujeito, estes podem compreender melhor o mundo a sua volta, apresentando dessa maneira condições de fazer escolhas valorativas para sua vida. Identificamos que o ato de ensinar sempre irá requerer uma visão ampliada de mundo, aliada ao planejamento de ações que possibilitem ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem. Nesse sentido, o jovem que está no ensino médio, tem perfeitas condições de relacionar as experiências vivenciadas com a aprendizagem oferecida pela escola, entretanto, é necessário não perder de vista por que se ensina, para que se ensina, em que medida o que se ensina contribui para a construção dos alunos em diferentes dimensões e, uma delas se refere aos seus projetos de vida, de futuro. Da mesma forma, não é possível deixar de mencionar o papel fundamental da organização dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando que essa organização poderá desencadear o interesse do aluno pelo aprender, bem como, mobilizá-lo a participar desse processo. A escola possui um papel ampliado, de colaborar com a construção de alunos críticos e mais comprometidos com sua vida e com a realidade social.

Essa pesquisa, possibilitou vislumbrar que a instituição escolar assume um papel significativa para os alunos em relação aos seus projetos de vida, embora, sejam reconhecidos os entraves e as dificuldades que apresenta, portanto, a instituição escolar poderia contribuir com atividades que instiguem os alunos a se descobrirem, ou seja, que incitem os alunos a conhecerem suas habilidades e capacidades, através de atividades inovadoras, que enfoquem o protagonismo dos alunos, e façam eles reconhecerem sentido naquilo que aprendem. Enfatizamos que a presente pesquisa poderá ter continuação posterior, visto que, as interpretações dos dados poderão ser aprofundadas, estendendo-se a um número maior de participantes, perspectivando novas realidades e explicações.

## 6 REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1981). O adolescente e a liberdade. In A. Aberastury, M. Knobel. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico* (pp 13-23). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brasil. (2011). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 5/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Consultado em: 05 de maio de 2015. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf)>

- Brasil. (2012). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Consultado em 08 de maio de 2015. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>
- Bueno, J. G. S. (2001). Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*. Curitiba (17), 101-110. Consultado em 15 de março de 2015. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/silveira\\_bueno.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf)>
- Caregnato, C. A., Mutti, R. (2006). Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enfermagem*, 15 (4), 679-684.
- D'angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoria básica de interpretacion de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicologia*, 17 (3), 270-275.
- Damon, W. (2009) *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (Trad. Jacqueline Valpassos). Summus: São Paulo.
- Dürkheim, E (2011). *Educação e Sociologia*. (Trad. S. Matousek). Editora Vozes. Rio de Janeiro.
- Erikson, E. (1976). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (31ª ed). Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*. Campinas, 26 (92), 983-1011
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, 41(144), 752-768.
- Kuenzer, A. Z. (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*. Campinas, 21(70), 15-39.
- Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*. Campinas, 32, (116), 667-688
- Leão, G., Dayrell, J. T., Reis, J. B. (2011a). Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. *Caderno Cedes*. Campinas, 32, (117), 1067-1084. Consultado em 10 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>>.
- Leão, G., Dayrell, J. T., Reis, J. B. (2011b). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*. Campinas, 32 (117), 1067-1084. Consultado em 08 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>>.
- Leccardi, C. (2005). Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. (Trad. N. L. Guarinello). *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, 17(2), 35-57.
- Lima, J. F. (2011). Ensino Médio: identidade, finalidade e diretrizes. *Retratos da Escola*. Brasília, 5 (8), 57-68. Consultado em 11 de abril de 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- Machado, N. J. (2000). *Educação: projetos e valores*. 3ª ed. São Paulo: Escrituras.
- Mitrlulis, E. (2002). Ensaios de inovação no Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (116), 217-244. Consultado em 10 de agosto de 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200009&script=sci_arttext)>
- Nascimento, I. P. (2013). Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. *Eccos – Revista Científica*. São Paulo, (31), 83-100. Consultado em 20 de outubro de 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-666X2006000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004)>
- Ortega, F. (2006). Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In M. I. M. Almeida., F. Eugenio. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pourtois, J. P., Desmet, H. (1999). *A Educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed,
- Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio Revista Pedagógica*, 8 (31), 34-36.
- Reis, R. (2014). Aprender na atualidade e tecnologias: implicações para os estudos do ensino médio.

- Educação & Realidade*. Porto Alegre, 39 (4), 1185-1207. Consultado em 11 de abril de 2015. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>
- Schafranski, M. D. (2005). A: educação e as transformações da sociedade. *Publication UEPG: Ciências humanas, Ciências sociais aplicadas, Linguística, Letras e Artes*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 13 (2), 101-113. Consultado em 20 de março de 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550>>
- Silva, M. R., Colantonio, E. M. (2014). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre o trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (58), 611-628. Consultado em 08 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/05.pdf>>
- Sposito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In H. W. Abramo, P. P. M. Branco. *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Unicef. (2014). *Fundo das Nações Unidas para a Infância. 10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. (Coord. M. Volpi, M. S. Silva, J. Ribeiro), Brasília.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed. Porto Alegre,

# JOVENS E PERTENCIMENTO URBANO: UM ESTUDO SOBRE A CARTOGRAFIA DAS JUVENTUDES NA CIDADE

Victor Hugo Nedel Oliveira<sup>1</sup>, Miriam Pires Correa de Lacerda<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Doutorando em Educação - PUCRS (BRASIL), victornedel@hotmail.com*

<sup>2</sup>*Professora do PPG em Educação - PUCRS (BRASIL), miriam.lacerda@pucrs.br*

## Resumo

Como os jovens contemporâneos se apropriam do espaço urbano? A resposta para esta pergunta preconiza denso aporte de discussão teórica e de percepções das vivências juvenis em relação à cidade. O principal objetivo do estudo foi reconhecer a apropriação do espaço urbano pelos jovens contemporâneos, a fim de entender por quais espaços transitam e sua relação com estes espaços, sejam estes públicos ou privados. Tratou-se de um estudo qualitativo, que, para atingir os objetivos propostos. O estudo fez uso da metodologia de cartas conforme ensina Gomes (2004). Para a discussão dos achados, foi utilizada análise de questões discursivas nas cartas escritas pelos sujeitos. Os resultados do estudo apontaram na direção de diferentes formas de apropriação do espaço urbano com recorrências significativas, como por exemplo que os três lugares mais citados na cidade na qual a investigação foi realizada foram locais públicos que são conhecidos parques/áreas de lazer e ócio. Os shoppings centers apareceram com significativa relevância nos dados de pesquisa: dos lugares citados, sete foram shoppings, o que nos leva a reflexão sobre os espaços e os modos de consumo da juventude contemporânea. Desta forma, conclui-se ainda que os jovens contemporâneos de escola pública possuem significativas vivências urbanas, entretanto, lhes falta uma maior apropriação deste espaço, com o intuito de melhor conhecer seus pontos principais e suas questões de ordem pública e social.

Palavras-chave: jovens, juventudes, cidade, pertencimento, educação.

## Abstract

As contemporary young people appropriate the urban space? The answer to this question calls for heavy investment of theoretical discussion and perceptions of youth experiences in relation to the city. The main objective of the study was to determine the appropriation of urban space by contemporary young people in order to understand by which transit spaces and their relationship with these spaces, whether public or private. This was a qualitative study, that to achieve the goals. The study made use of the letters methodology as taught Gomes (2004). For a discussion of the findings, we used analysis of essay questions in the letters written by the subjects. The study results pointed toward different forms of appropriation of urban space with significant recurrences, such as the three places most often cited in the city in which the research was conducted were public places that are known parks / leisure and entertainment areas. The centers malls appeared with significant impact on the research data: the aforementioned places, seven were shopping, which leads us to reflect on the spaces and the consumption patterns of contemporary youth. Thus, even it concludes that the public school of contemporary young people have significant urban experiences, however, they lack greater ownership of this space, in order to better know your main points and issues of public and social order.

Keywords: young , youth , city, belonging, education.



## DE JOVENS E DE PERTENCIMENTO URBANO

De que maneiras o jovem contemporâneo vem se apropriando do espaço urbano? Sabemos, de fato, dos percursos do jovem na cidade? Qual a relação deste tema com o ensino em nosso mundo globalizado? Para responder estas perguntas se faz necessário uma profunda imersão na etnografia do jovem contemporâneo. Várias pesquisas já apontam para determinados usos do espaço urbano pelo jovem e como os mesmos se apropriam destes espaços, utilizando-os das mais diferentes formas. Este artigo, recorte de um projeto de Tese de Doutorado investiga as relações que as juventudes estabelecem com o espaço urbano, seus desdobramentos e suas discussões.

Há concordância entre os pensadores FEIXA (2004), PAIS (2003), CARRANO (2003), CAVALCANTI (2008), STECANELA (2010), de que as temáticas centrais do artigo juventudes e pertencimento/uso do espaço urbano, são novas no campo de discussão das juventudes e, por isso, carecem de maiores discussões no âmbito da pesquisa. O melhor entendimento de quem é o jovem contemporâneo, quais são seus anseios e expectativas, o que esperam da sociedade e como vem contribuindo com ela está diretamente associado à possibilidade de escuta que fazemos destes mesmos jovens. Quanto à temática da cidade, configura-se como tema emergente, uma vez que a vida nas grandes e médias áreas urbanas vem se tornando cada vez mais complexa no que se refere à mobilidade, violência, moradia, lazer, entre outros.

Este estudo teve como objetivo reconhecer a apropriação do espaço urbano pelos jovens contemporâneos de escola pública, a fim de entender por quais espaços estes sujeitos transitam e compreender a sua relação com estes espaços, sejam públicos ou privados.

O artigo organiza-se em quatro sessões, a saber: Conceitos-Chave para o estudo, Quadro metodológico da investigação, Análises dos achados, e Para continuar a pensar. Na sessão “conceitos-chave para o estudo” apresentaremos os dois principais blocos de conceitos que embasaram teoricamente o estudo em si: culturas juvenis contemporâneas e apropriação do espaço urbano. Já na sessão “quadro metodológico da investigação” apresenta-se a metodologia empregada no estudo, qual seja: metodologia de cartas. Na sessão “análises dos achados” discute-se os principais resultados de pesquisa. Por fim, a sessão “Para continuar a pensar” apresenta algumas das conclusões que foram construídas a partir do estudo realizado.

## CONCEITOS-CHAVE PARA O ESTUDO

Tratando-se de um estudo que coloca em diálogo dois eixos conceituais básicos: jovens e cidade, consideramos importante situar o sentido atribuído aos conceitos e o lugar de fala dos autores do texto. Para tanto, buscamos ancoragem teórica consideradas relevantes em ambos os campos.

### Culturas Juvenis Contemporâneas

Ao entrar em uma sala de aula ou cruzar com eles em outros espaços não-escolares, é impossível não notar sua presença. Estão à nossa frente, falam com linguagem própria, gesticulam, utilizam vestimenta característica, escutam música alta, digitam no celular, reúnem-se em grupo, expressam deliberadamente suas emoções: são os jovens contemporâneos.

Pais (2003, p. 98), reconhecendo a multiplicidade das formas de ser e de viver a juventude chama a atenção para o fato de que

[...] a juventude deve ser olhada “não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade”, pois não há um único conceito de juventude, que possa envolver todos os campos semânticos que a ela estão associados.

Aqui cabe destacar o conceito de que não se pode aprisionar as juventudes em uma categoria única, formada por uma massa de sujeitos-padrões. Para se entender quem é o jovem contemporâneo e o que pensa, também é necessário entender as particularidades de cada sujeito ou de cada sub-grupo de que forma, nas práticas cotidianas dos mesmos.

A juventude é uma categoria que traz consigo as marcas dos processos sociais, políticos, econômicos, relacionais e culturais de seu tempo. Para Lacerda (2009), o fenômeno das juventudes demarca espaços e territórios, nos quais as formas peculiares de relacionar-se, vestir-se, falar em

grupo encontram-se em constante transformação. A juventude, em seus agrupamentos, suas culturas é amplamente trabalhada e apresentada por Feixa (1998, p. 32), quando afirma que:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional.<sup>1</sup>

Observamos assim, nos estudos de Feixa (1998), que as culturas juvenis se formam na coletividade, destacando-se sob esta ótica, muitos espaços, geralmente urbanos, nos quais os jovens convivem.

Ao questionar os sujeitos da pesquisa sobre os espaços que mais gostam de frequentar surge o conceito de “espaço social praticado”, já apresentado por Stecanela (2010, p.65) quando afirma que

[...] os “espaços sociais praticados”, especialmente no tempo livre dos jovens, contribuem para a constituição de redes de sociabilidade que, por sua vez, ajudam na construção das múltiplas identidades juvenis, a partir da relação consigo, com o outro, com o grupo e com a cidade.

Entende-se que o jovem, em sua constituição identitária cria as chamadas redes de socialidade, construindo elos de ligação entre seus pares e as outras pessoas. A autora é enfática ao afirmar que esta relação também se dá com a cidade, ou seja: a apropriação do espaço urbano.

Há que se entender, neste contexto, que o uso do espaço urbano pelo jovem contemporâneo pode se dar tanto no âmbito individual como no âmbito coletivo. O fato é que individualmente ou coletivamente, o jovem transita pela cidade para cumprir suas mais variadas funções: estudo, trabalho, lazer... O tensionamento que surge a partir deste entendimento é: será que o jovem olha para sua cidade ou apenas a vê como espaço de trânsito? Quais são, efetivamente, as relações do jovem com sua cidade?

## **Apropriação do Espaço Urbano**

Para que possamos construir o conceito de apropriação do espaço urbano, de maneira a dar sentido de como os pesquisadores o entenderam e o utilizaram, se fez necessária a constituição do entendimento de quatro conceitos importantes, do campo da Geografia, que, ao bricolarem-se, compõe o mosaico-entendimento da “apropriação do espaço urbano. São eles: espaço geográfico, espaço urbano, território e lugar.

### *Conceito de Espaço Geográfico*

É o objeto de estudo da Geografia, definindo-se, assim, como o conceito máximo da ciência. No espaço Geográfico estão contempladas as relações intrínsecas entre a natureza e a sociedade e suas consequentes modificações ao longo do tempo. O conceito de espaço Geográfico é definido por Santos (1997), quando afirma ser: “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (p. 51). Dessa forma, para poder entender como melhor propriedade o espaço urbano, faz-se necessário o entendimento do que é o espaço geográfico, categoria mais abrangente da Geografia, a qual inclui, então, os próprios espaços urbanos.

### *Conceito de Espaço Urbano*

A Geografia Urbana é a área da Geografia que se dedica a estudar os fenômenos socio-físico-espaciais das áreas urbanas e suas relações com o mundo em constante construção, reconstrução e desconstrução. Neste sentido, o espaço urbano é definido como “uma unidade de análise consistindo em um conjunto de edifícios, atividades e população conjuntamente reunidos no espaço” (CLARK, 1991, p. 37). Fica clara a expressão do autor quando apresenta uma cidade como

---

<sup>1</sup> Tradução: Em um sentido amplo, as culturas juvenis se referem à maneira em que as experiências sociais dos jovens são expressadas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente no tempo livre, ou em espaços intrínsecos da vida institucional.

um sistema de objetos – edifícios – mas também como um sistema de ações/movimentos – atividades e população – assim sendo, podemos entender o espaço urbano pela lógica do próprio espaço geográfico.

### *Conceito de Território*

Para a Geografia, a noção do entendimento do conceito de território deriva do entendimento de uma regra básica: território é a expressão de qualquer tipo de poder sobre qualquer tipo de espaço. Podemos entender o território como uma categoria de análise geopolítica, por exemplo, ou simplesmente como um conceito estruturante da geografia nas escolas. Haesbaert (2011), já nos aponta para muitas visões de interpretar a categoria “território”. Seriam elas: materialista, naturalista, econômica, jurídico-política, idealista, integradora. O fato é que em todas elas a ideia de poder/apropriação sobre o espaço se faz presente, sentido este ideal para a construção conceitual a que se propusera o presente estudo, na medida em que tratamos da apropriação dos espaços urbanos por jovens contemporâneos.

### *Conceito de Lugar*

O Lugar, na Geografia, é uma maneira que se tem de interpretar o espaço Geográfico – conceito maior e objeto de estudo – a partir das relações de identidade e pertencimento estabelecidas com o próprio espaço. Neste sentido, há que se ponderar, para o estudo, que a identificação com determinados espaços urbanos diz muito sobre os pertencimentos dos jovens à e na cidade. É importante aclarar que o espaço que é lugar para determinado sujeito pode não ser para outro, abrindo-nos a discussão dos espaços topofílicos (lugares, de pertencimentos) e os espaços topofóbicos (de estranhamento). Nesta amplidão de conceitos, o lugar compõe-se, assim, da forma mais próxima que o espaço geográfico pode ser percebido pelos sujeitos.

## **Amarrando os conceitos**

Neste sentido, ao apresentarmos os dois eixos conceituais básicos da pesquisa: culturas juvenis e apropriação do espaço urbano, pode-se compreender o quão interligados estão tais conceitos, uma vez que o entendimento dos usos-trânsitos juvenis no espaço urbano passam por uma filiação de identidade (conceito de lugar) e por sentimentos de posse (conceito de território).

A compreensão do conceito de Espaço Geográfico, reconhecendo neste, o espaço urbano, bem como o reconhecimento de diferentes territórios que se formam e se desformam a qualquer momento, nos coloca frente ao quão inquietante são estes estudos. Da mesma forma, a compreensão do conceito de lugar e as diferentes lugarizações que se estabelecem no espaço urbano pelos jovens contemporâneos, na medida em que citaram, ao longo da pesquisa, espaços de identificação.

## **QUADRO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa que resultou no presente artigo tratou-se de um estudo qualitativo, que, para atingir os objetivos propostos, fez uso da metodologia de cartas. As cartas, na história da humanidade, vêm cumprindo papel de extrema importância, desde a descoberta da linguagem até os tempos contemporâneos, no mundo digital. Na realidade brasileira, conforme Gomes (2004, p.8):

cartas, diários íntimos e memórias, entre outros, sempre tiveram autores e leitores, mas na última década, no Brasil e no mundo, ganharam um reconhecimento e uma visibilidade bem maior, tanto no mercado editorial quanto na academia. A despeito disso, não são ainda muito numerosos os estudos que se dedicam a uma reflexão sistemática sobre este tipo de escritos [...]

O estudo foi desenvolvido junto a trinta jovens entre 15 e 25 anos que frequentam uma escola pública de um grande cidade brasileira: Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa receberam a instrução de que acolheriam um turista vindo do exterior, e teriam que apresentar sua cidade para este estrangeiro por um período de vinte e quatro horas.

As cartas permitiram que pudessemos adentrar no universo urbano, mediante o olhar dos jovens participantes do estudo. Através delas, abriu-se “a possibilidade de (re)conhecer outras

maneiras de viver e de narrar o vivido. Com elas, enfim, ‘devolvemos’ uma certa visibilidade a muitos protagonistas anônimos do acontecer coletivo” (CASTILLO,2000, p. 11).

Para que pudessem traduzir a forma como percebem a cidade, um papel de carta foi entregue aos sujeitos, o qual continha a seguinte inscrição: “Prezado turista, me chamo (fulano) e teremos 24h juntos em minha cidade, portanto...”. A partir deste ponto, os sujeitos deveriam escrever sobre seus trajetos urbanos.



Fig. 1. Modelo de papel de carta entregue aos sujeitos da pesquisa.

Solicitamos, portanto, aos jovens-sujeitos participantes da pesquisa, a escrita de uma carta que abordasse – diretamente – um dia de trânsito urbano em Porto Alegre. Ou seja, através da leitura das cartas, poder-se-ia visualizar a apropriação (ou não) que eles tinham da vida social na cidade, uma vez que foram convidados a levar o turista hipotético para conhecer os pontos turísticos de Porto Alegre. Neste sentido, Carrano (2003, p. 120) afirma que “a vida social nas cidades indica para os sujeitos a experimentação de identidades que colocam em jogo as múltiplas personalidades requeridas pelas relações sociais.”

O que foi escrito disse respeito ao panorâma da “escrita de si”, uma vez que os sujeitos escreveram sobre os seus espaços de identidade e pertencimento. Para tanto, se está de acordo com Gomes (2004, p. 14), quando afirma que: a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a “sua” verdade. Uma vez que os jovens-sujeitos da pesquisa afirmam a intencionalidade de levar o hipotético turista para os lugares que citariam em suas cartas, os mesmos criam seus espaços de verdade, totalizando diferentes trajetórias.

Para a análise dos dados, inicialmente fez-se a leitura em profundidade de cada uma das trinta cartas, identificando recorrências discursivas que permitiriam a construção de categorias.

Cabe ressaltar, por fim, que os cuidados éticos foram tomados. A pesquisa previu a livre aceitação dos sujeitos na participação e a possibilidade de que os mesmos saíssem da pesquisa a qualquer momento de sua construção. Os sujeitos maiores de 18 anos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e os sujeitos entre 15 e 18 anos além de assentirem à participação na pesquisa receberam autorização dos responsáveis através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Formando parte integral do processo de consentimento livre e esclarecido houve a anuência da direção da escola na qual realizou-se a pesquisa, através da assinatura do termo de realização de pesquisa acadêmica em ambiente escolar. Todos os referidos documentos encontram-se em posse dos autores.

## ANÁLISE DOS ACHADOS DE PESQUISA

Os achados do estudo apontaram na direção de diferentes formas de apropriação do espaço urbano com recorrências significativas. Os três lugares mais citados na cidade de investigação são locais públicos, com 53% de citações destes espaços. Tais espaços são conhecidos parques/áreas de lazer e ócio. Desta classificação, destacaram-se duas principais categorias, uma para os espaços

públicos (os parques e as praças, com 33% de citações) e outra para os espaços privados (os shoppings, com 20% de citações).



Fig. 2 e 3. Gráficos dos tipos de espaços citados e das classificações mais citadas

O principal espaço vivenciado pelos sujeitos-jovens da pesquisa, no que se refere às áreas verdes às quais levariam um hipotético turista é o Parque Farroupilha (Redenção), com 46% de citações.



Fig. 4. Gráfico das áreas verdes citadas

Espaço da antiga Vila de Porto Alegre, o Parque Farroupilha já foi área de Várzea, que ficava fora dos muros e dos portões da cidade. Espaço de criação de gado, de embates da Revolução Farroupilha, de comemorações – precoces – da abolição da escravatura, apenas em 1927 foi declarado parque e, muito depois, em 1997, tombado pelo Município de Porto Alegre como patrimônio histórico-cultural da cidade.



Fig. 5. Parque Farroupilha (Parque da Redenção)

O Parque Farroupilha é um espaço de convivência e manifestações das culturas juvenis presentes em Porto Alegre. Não nos surpreendeu essa resposta nas cartas analisadas, quando perguntamos sobre os espaços da cidade que são utilizados/ocupados/vividos pelos jovens urbanos contemporâneos.

Pereira (2011) já nos aclarava da importância do estudo das vivências do jovem urbano, justamente no Parque Farroupilha, espaço de pesquisa da Tese intitulada “Domingo no Parque: notas sobre a experiência do ser jovem na contemporaneidade”. A autora destaca de maneira clara as vivências desses jovens e as formas com que ocupam o Parque Farroupilha, por exemplo: vivências semanais de grupos (tribos); a exibição dos corpos a expectadores que os estão assistindo; a diversidade sexual e a “pegação” no parque; a diversidade musical e o encontro dos jovens; os jovens que se embriagam com vinho; a performance de grupos homossexuais; a performance de várias tribos; os eventos que ali acontecem, como a parada gay, o brique da Redenção (uma espécie de mercado de pulgas), espetáculos musicais promovidos por diferentes órgãos, entre outros.

Os shoppings centers apareceram com significativa relevância nos dados de pesquisa: dos lugares citados, sete foram shoppings, o que nos leva a reflexão sobre os espaços e os modos de consumo da juventude contemporânea. Com base nos dados coletados, se faz necessária a discussão do quanto as multinacionais impregnam o desejo de consumo dos jovens, uma vez que, por exemplo, para a alimentação, os lugares mais citados foram grandes redes de fast food, ou alimentação rápida, a grande maioria dentro dos shoppings centers ou com lojas de rua. Dos shoppings mais citados nas escritas, destacaram-se os abaixo explicitados no gráfico.

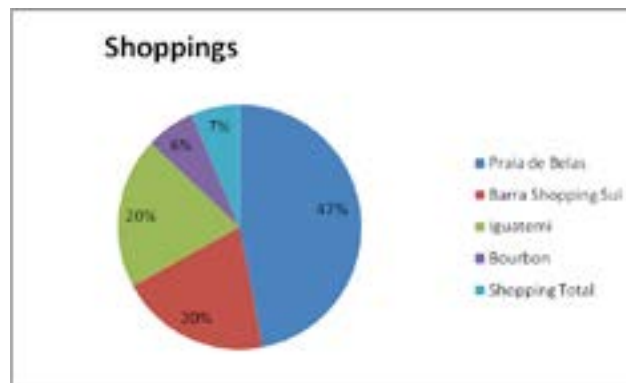


Fig. 6. Gráfico dos shoppings citados

Falar em shopping é, em um primeiro momento, marcar a necessidade de um sistema capitalista, de pensar, arquitetar, construir e manter “templos de compras”. Não se quer aqui ficar criticando o sistema, até porque se vive nele, frequentamos shoppings e, superficialmente, não enxergamos tantos problemas que mereçam destaque neste tipo de trabalho. O fato é que o shopping se tornou um espaço de convivência, especialmente destes que são os mais assíduos frequentadores: os jovens.

Em Porto Alegre, o Shopping Praia de Belas é o mais frequentado pelos sujeitos da pesquisa, com 47% dos sujeitos consultados afirmando levar um turista a este espaço. Nossa principal hipótese para que tenha sido apontado este lugar é justamente pelo fato de ser um entre-caminho no trajeto entre suas casas, a escola e seus locais de trabalho (estágio).



Fig. 7. Praia de Belas Shopping

Criado em 1992, o Praia de Belas foi um dos primeiros shoppings da capital gaúcha, juntamente com o Iguatemi, o qual atualmente é o administrador deste shopping. Recentemente passou por obras de ampliação, formatando o espaço em três andares de lojas e com a construção de um prédio externo de estacionamento e de uma torre comercial ligada ao prédio principal do shopping.

O shopping, nesse sentido, torna-se espaço de sociabilização desses jovens, na medida em que o frequentam e que nele realizam performances sociais, como a do ultimamente conhecido “rolezinho”. Esse é o termo designado para o encontro de jovens em um shopping, que muitas vezes é agendada via online (Facebook, por exemplo), e que causa certo furor entre os administradores destes espaços, uma vez que os participantes do rolezinho nem sempre se constituem no público que costuma frequentar aquele local. A seguir, podemos observar uma imagem de um “rolezinho”, que nos esclarece nossa visão sobre a proposta.



Fig. 8. Ilustração do movimento juvenil “rolezinho”

Cabe ressaltar que, nesta performance social do “rolezinho”, o jovem territorializa o espaço do shopping, muitas vezes causando indisposições com a segurança e os lojistas. Há o recente caso de outro shopping, em Porto Alegre, que, nos finais de semana, barrou a entrada de menores de 16 anos se não estivessem acompanhados dos pais ou responsáveis. Sobre o ato de o jovem territorializar o espaço do shopping, se faz mais do que necessário retomar o conceito de território proposto por Haesbaert (2004, p. 1), quando afirma que

[...] território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação.

Observamos, ainda, mediante a leitura das cartas, que os jovens nem sempre conhecem o local que sugeriram deveriam ser conhecidos pelos turistas. Também percebemos questões de referentes à noção de tempo: desconhecem quanto tempo se levaria de um ponto a outro da cidade. Ainda referente ao desconhecimento dos espaços relatados, podemos pensar que alguns jovens apenas ouviram falar nos pontos turísticos citados, sem nunca haver estado nos mesmos, dada a sua situação de origem socioeconômica, a maioria deles pertence às classes populares.

Os dados apontados nesta sessão, especialmente no que se refere ao pertencimento e às vivências dos jovens contemporâneos em áreas verdes (Parque Farroupilha, em especial) e em áreas privadas – shoppings (Praia de Belas Shopping, em especial), corroboram significativamente com os achados de pesquisa de Oliveira (2015), intitulada: “Somos Jovens: o ensino de Geografia e a Escuta das Juventudes”, quando afirma serem estes os espaços de territorialidade, pertencimento e identidade dos sujeitos de sua pesquisa em relação à cidade.

## PARA CONTINUAR A PENSAR...

Não há dúvida quanto ao fato de que os jovens da escola pública estudada, quando comparados com jovens de classe economicamente mais favorecidas evidenciam uma maior apropriação do espaço urbano, isto porque, desde muito cedo, precisam aprender a locomover-se na cidade sozinhos. O que a pesquisa nos mostrou foi o paradoxo entre a locomoção pelo espaço urbano e a apropriação deste mesmo espaço. Isto é, estes sujeitos possuem significativas vivências urbanas, entretanto, lhes falta um maior conhecimento deste espaço, com o intuito de disfrutar de seus pontos principais e conhecer as questões de ordem pública e social. Vale recordar Carrano, quando afirma que:

as cidades se apresentam como territórios privilegiados da ação social da juventude. Os jovens fazem a cada dia uma nova cidade que, em grande medida, é terra estrangeira para aqueles que não compartilham dos mesmos referenciais de identidade e se tornam impotentes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas. (2003, p. 109).

Assim sendo, entende-se que efetivamente os jovens constroem a cada dia uma nova cidade. Com as amostras da pesquisa, construímos uma cartografia dos jovens na cidade, ou seja, os transitos dos mesmos – para além de suas rotinas diárias. Ao levar um turista para conhecer sua cidade os jovens criaram, ao menos no plano imaginário, vínculos de identidade e pertencimento aos diferentes espaços. Os resultados de nossos estudos corroboram igualmente com as ideias de Carrano quando aponta que os jovens que compartilham os mesmos referenciais de identidade (em nosso caso: escola pública, baixo nível socioeconômico, moradores de regiões periféricas) tornam-se importantes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas (ao não reconhecerem todo o espaço urbano citado ou citar espaços os quais frequentaram apenas, hipoteticamente).

Ao citar o parque Farroupilha e o shopping Praia de Belas de imediato observa-se um recorte de classe. Ao selecionar estes espaços para levar um hipotético turista, o jovem reafirma as vivências de seu cotidiano e a forma como experimentam seus espaços de identidade (conceito de lugar) e de pertencimento (conceito de território) em espaços urbanos. A lugarização permitiu a expressão da pluralidade de ser e de viver em uma mesma cidade atribuindo significados múltiplos a espaços comuns.

## REFERÊNCIAS

- Carrano, P. C. R. (2003). *Juventudes e cidades educadoras*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Castillo Gómez, A. (2000). Un archipiélago desconocido. Archivos y escrituras de la gente común. *Arquívamos. Revista Trimestral de la Asociación de Archiveros de Castilla y Leon*. Castilla y Leon. v. 38 , p. 6-11.
- Clark, D. (1991). *Introdução à Geografia Urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Feixa, C. (1998). La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles. In: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto; VALDERRAMA, Carlos. *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central; Siglo Del Hombre.
- Gomes, A. C. (2004). Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Haesbaert, R. (2004) Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. *Revista do PET* (<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>). Porto Alegre: PET/GEA.
- Haesbaert, R. (2011). *O Mito da Desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Lacerda, M. P. C. (2009). *Políticas de Diabolização das Juventudes: educação, mídia e subjetividade*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Oliveira, V. H. N. (2015). *Somos Jovens: o Ensino de Geografia e a Escuta das Juventudes*. Porto Alegre: UFRGS.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pereira, A. S. (2011). *Domingo no Parque: notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.



Santos, M. (1997). A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec

Stecanela, N. (2010). Jovens e Cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Ediuks.

14

**MUNDO  
DIGITAL E  
EDUCAÇÃO**

# ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DA BANDA DESENHADA DIGITAL – PIXTON – NO 1º CEB

Ana Antunes<sup>1</sup>, Henrique Gil<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ESE – Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal), [anaantunes91@gmail.com](mailto:anaantunes91@gmail.com)

<sup>2</sup>ESE – Instituto Politécnico de Castelo Branco & CAPP – Universidade de Lisboa (Portugal),  
[hteixeiragil@ipcb.pt](mailto:h Teixeiragil@ipcb.pt)

## Resumo

A comunicação apresenta uma investigação realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB que foi implementado na Escola Básica da Boa Esperança de Castelo Branco, numa turma de 3º ano que incluiu 21 alunos. O principal objetivo da investigação foi o de averiguar e compreender os potenciais contributos, no processo de ensino/aprendizagem, através da utilização do Software «Pixton» (suporte digital que permite a criação de uma banda desenhada digital). Os resultados da investigação vieram demonstrar que a utilização do «Pixton» despertou nos alunos o prazer em realizar as atividades, mantendo-os mais motivados para as aprendizagens, não tendo sido necessário recorrer a estratégias diferenciadas para que resolvessem as atividades propostas. Dado que os alunos referiram, através do questionário, que as atividades que mais gostavam de fazer no computador era jogar, o «Pixton» conseguiu-lhes transmitir esse ambiente lúdico que muito apreciaram. Contudo, foi sempre intenção expressa utilizar o recurso digital como forma de complementar o papel do professor, recorrendo ao professor ou ao recurso digital sempre que tal se entendesse mais pertinente.

Palavras-chave: 1º CEB, Prática de Ensino Supervisionada, Pixton, TIC.

## Abstract

The paper presents an investigation under the Master Supervised Teaching Practice in Preschool Education and the 1<sup>st</sup> Cycle (Basic Education) which was implemented in the Basic School of «Boa Esperança» at Castelo Branco, a 3rd grade class that included 21 students. The main objective of the research was to investigate and understand the potential contributions in the process of teaching / learning through the use of software "Pixton" (digital support that enables the creation of a digital comic). The research results have shown that the use of 'Pixton' aroused the students happy to carry out the activities, keeping them more motivated for learning and has not been necessary to use different strategies to solve the proposed activities. Since the students mentioned, through the questionnaire, that the activities they liked to do on the computer was playing the 'Pixton' succeeded them convey this playful environment that is greatly appreciated by them. However, it was always stated intention to use digital resource as a way to complement the role of the teacher, using the teacher or digital resource whenever it is understood more relevant.

Keywords: 1º CEB (Basic Education), Supervised Teaching Practice, Pixton, ICT.

## 1 AS TIC E O SEU ENQUADRAMENTO EDUCATIVO

Uma vez que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são uma ferramenta de comunicação, possibilitam a interação e partilha de informações. As TIC representam, ainda, um instrumento de trabalho bastante valioso para os professores e educadores porque lhes permitem a realização de projetos, expressarem-se de forma criativa e proporcionarem ainda uma atitude crítica e reflexiva. Como refere Coutinho (2005), a teoria construtivista pressupõe que a aprendizagem é um processo ativo de construir, não adquirir conhecimento e o objetivo do processo instrutivo é ajudar a essa construção, não transmitir conhecimento, podendo a utilização das TIC criar condições que possibilitem essa abordagem.

Para Ponte (2002), as TIC constituem um ambiente de aprendizagem, na escola por estas complementarem as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento de capacidades específicas como, por exemplo, através de um software educacional como ferramentas utilizadas

sistematicamente. Na sequência do exposto, é importante pensar-se nas TIC como uma ferramenta muito valiosa para o processo de ensino/aprendizagem devido ao seu caráter pedagógico e não por ser um 'presente' que se pode dar aos alunos. Na opinião de Kenski (2008), para que exista integração entre a educação e a tecnologia é essencial que os conhecimentos, atitudes, comportamentos e os hábitos de um grupo sejam ensinados e aprendidos. O autor quer com isto dizer, que se deve fazer uso da educação para se ensinar sobre as tecnologias. As TIC são mais do que um pretexto para que os alunos se comportem e ajam corretamente são promotoras de aprendizagens significativas para os alunos e, por esse motivo, devem ser encaradas como uma estratégia valiosa de ensino/aprendizagem. O professor é o responsável pela avaliação do potencial pedagógico e didático que as TIC assumem no seio do processo ensino/aprendizagem. A apropriação das TIC consoante as características da turma é um fator muito importante para que as aprendizagens dos alunos sejam conseguidas com sucesso, por isso, é necessário que o professor as selecione de forma adequada. Em suma, as TIC em contexto educativo, devem ser vistas como ferramentas de trabalho que facilitam e ajudam o aluno na realização de atividades. Saber manusear os instrumentos tecnológicos, implementar novas estratégias e realizar atividades inovadoras são formas de ultrapassar obstáculos e que conseqüentemente aumentem o sucesso dos alunos.

## **2 O PROFESSOR E A UTILIZAÇÃO DAS TIC**

O papel do professor é determinante para a mudança das instituições de ensino e para a construção do currículo porque lhe cabe a ele desenvolver, implementar estratégias e processos conducentes ao ensino/aprendizagem. Como refere Morgado (2005, 73), tais mudanças não podem, por um lado, esquecer "(...) o «papel específico que está consignado aos professores em termos educativos», e, por outro, que tal papel de encontre umbilicalmente associado a «um conjunto de capacidades e de destrezas» que devem possuir para poderem exercer com eficácia as tarefas que lhes estão consignadas socialmente." O professor desempenha uma função no processo de construção do currículo, porém, a sua função está dependente do tipo de papel e responsabilidades que lhe são impostos ou seja, ele não é um agente com plena autonomia. Por essa razão, pode ser considerado como um 'ator' que tem como função promover e realizar tarefas que lhe são exigidas e lhe foram impostas no âmbito da hierarquia institucional. Relativamente ao papel do professor em ambientes digitais de aprendizagem, é fundamental que compreenda que é importante acompanhar os seus alunos, aceitar as ideias e propostas devendo 'caminhar' junto deles de modo a que consigam explorar e descobrir resoluções para problemas reais. O professor tem ainda como função estimular os seus alunos de modo a que consiga despertar neles o gosto pela escrita, para expressarem ideias e o gosto pela leitura para que consigam compreender o outro, o gosto pela comunicação para que consigam partilhar informações, ideias e opiniões, o gosto pelo trabalho em grupo de produções e projetos.

Para que o professor consiga apoiar os alunos durante o processo de ensino/aprendizagem acerca destes novos sistemas de tratamento e representação de informação é necessário que o professor domine estas novas ferramentas digitais, no sentido de rentabilizar as suas potencialidades em contexto educativo. Posto isto, considera-se importante e fundamental a existência de formações contínuas para os docentes para que lhes seja possível aplicar as aprendizagens feitas, nessas formações, no dia-a-dia durante a sua prática profissional. Contudo, é importante referir que os professores não devem apenas ver as tecnologias apenas como bons recursos que podem utilizar para lecionar as aulas mas também como meios de comunicação e de cooperação entre os seus pares. Os professores devem inteirar-se dos instrumentos educativos que têm ao seu dispor, pondo em prática as aprendizagens feitas nas formações que receberam como, por exemplo: saber selecionar, adaptar, utilizar e promover a utilização de softwares educativos, máquinas fotográficas digitais, scanners, impressoras, projetores... As tecnologias assumem-se assim, como ferramentas eficazes não só para as aprendizagens dos alunos mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Como referem, Catalão & Maia (2001), citados por Neto (2010, 56) "(...) a relação entre professor-aluno pode ser profundamente alterada, sendo o computador um facilitador dessa mudança, tornando-se professor e aluno parceiros de um mesmo processo de aprendizagem."

## **3 O SOFTWARE EDUCATIVO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM: SUAS PRINCIPAIS IMPLICAÇÕES E POTENCIALIDADES**

O ambiente e o uso dos softwares relativamente à qualidade do ensino e à relação ensino/aprendizagem podem estimular e motivar os alunos. Na opinião de Mercado (2002, 134), os

alunos conseguem adquirir competências, tais como, “(...) uma melhor maneira de refletir, manipular, questionar, construir, pesquisar, analisar, sintetizar, desenvolver atenção, raciocínio e criatividade nas atividades curriculares.”

Definir software educativo pode ser uma tarefa complexa uma vez que existem diversas concepções e ainda porque essas concepções têm vindo a sofrer reformulações. Importa esclarecer que um software educativo não é o mesmo que software educacional e não é criado a partir deste. Quer isto dizer, que um software educativo é concebido, de raiz, com uma intenção que visa a sua utilização no processo de ensino/aprendizagem. Um software educacional inclui o software educativo e todos os restantes softwares, desde que estes passem a ter um enquadramento e uma contextualização pedagógica/didática que passa pela sua utilização devidamente enquadrada com os objetivos e com os conteúdos a serem lecionados. A título de exemplo, o Pixton pode ser considerado um software educacional dado que o mesmo não foi criado com fins educativos mas, na presente investigação, foi feito o devido enquadramento pedagógico/didático que veio permitir a sua utilização em contexto educativo. Neste sentido, pode-se definir um software educativo (SE) como sendo um recurso que está inteiramente ligado a um suporte digital e é uma aplicação digital utilizada na educação. Por essa razão, Kampff (2006, 53) defende que quem utiliza os computadores e os softwares para diferentes tarefas, “(...) pode localizar, produzir e disponibilizar informações, normalmente, com mais eficiência na sala de aula.” (53). Na sequência do referido, o software educativo é um programa que se preocupa fundamentalmente em atingir os objetivos educativos delineados no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, foi concebido para ser utilizado como meio didático em qualquer área curricular onde se possa vir a enquadrar. Neste sentido, percebe-se que os softwares educativos são programas que podem ser utilizados em contextos pedagógicos, quer isto dizer que, são incluídos nos processos de ensino/aprendizagem. As TIC permitem a fácil partilha de informações e de imagens de um local para outro mesmo que sejam locais muito distantes. Desta forma, as TIC possibilitam que essa troca de imagens e informações que vêm de sítios longínquos cheguem às salas de aula de modo a auxiliar os alunos na compreensão de conceitos bastante complexos. Estas ferramentas digitais servem de recurso ao professor para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem proporcionando assim, novas formas de ensinar e aprender devido às suas ‘linguagens’ e interfaces, ativando o interesse de todos os intervenientes neste processo. Posto isto, os softwares podem ser criados com o intuito de serem utilizados para fins educativos, como defende Neto (1999), referindo que é um programa desenvolvido com o intuito de se conseguir atingir os objetivos educacionais.

O software educativo deve ser utilizado adequadamente e consoante os objetivos e metas de aprendizagem e ainda de acordo com as características dos alunos. Partindo da opinião de Mena (2000), o software educativo é um software criado com uma finalidade particular de ser utilizado em contexto educativo ou seja, este software faculta os processos de ensino/aprendizagem, tanto em situação tradicional presencial, como na reflexiva e à distância.

#### 4 APRESENTAÇÃO E CARATERIZAÇÃO DO SOFTWARE PIXTON

O software «Pixton» é um aplicativo da Web 2.0 que permite a «criação de quadrinhos» de banda desenhada de forma rápida e gratuita, através de ferramentas como por exemplo, arrastar e soltar. Este software foi criado por Clive & Daina Goodinson, com sede em Parksville, British Columbia, Canadá (Figura 1):



Fig. 1. Página inicial do software Pixton.

O utilizador ao seleccionar a opção “Escolas” terá de inserir os dados pessoais, bem como os dados relativos à sua profissão e à escola onde leciona. Quer isto dizer, que se um utilizador não for mesmo professor não conseguirá aceder ao software por falta de dados que o permitam fazer «login». Para criar uma conta livre no «Pixton» deve ser feito o registo através do website: <http://www.pixton.com/br/>. Após o registo de utilizar faz-se o *login* respetivo para se poder começar a criar os «quadrinhos», tal como se pode observar na Figura 2:



Fig. 2. Página que permite criar os «quadrinhos».

Seguidamente, a Figura 3 apresenta a página que vai permitir a criação da banda desenhada com a colocação do título e o ambiente:



Fig. 3. Início do processo de criação de uma banda desenhada.

A Figura 4 exemplifica a seleção das personagens a envolver na banda desenhada:



Fig. 4. Seleção das personagens da banda desenhada.

Por seu turno, a Figura 5 apresenta a título de exemplo a página que vai permitir criar a banda desenhada através da introdução de texto:



Fig. 5. Introdução de texto.

Por último, a Figura 6 apresenta alguns dos itens que poderão ser adicionados nos diferentes «quadrinhos» que, para além dos propostos, o autor pode adicionar novos itens:



Fig. 6. Página que permite adicionar itens aos diferentes «quadrinhos».

A título de exemplo, a Figura 7 apresenta um excerto de uma tira de banda desenhada que foi utilizada com os alunos na sala de aula:



Fig. 7. Exemplo de uma tira de banda desenhada utilizada na sala de aula.

## 5 IMPLEMENTAÇÃO DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO COM A UTILIZAÇÃO DO PIXTON EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

As atividades que visavam a exploração e implementação do «Pixton» foram incluídas nas planificações didáticas, tendo em conta os Programas e Metas Curriculares do 3º ano do 1º CEB. Estas atividades incluíram as seguintes dimensões:

- explicação de conceitos relacionados com as bandas desenhadas: explicação de conceitos como balões de fala, 'quadrinhos' ou tirinhas de banda desenhada foram realizadas oralmente pela investigadora sendo posteriormente feitos registos no quadro através de exemplos com ilustrações, que os alunos anotassem no caderno diário;
- apresentação das atividades: explicação das atividades recorrendo ao guião do aluno, onde se apresentavam os procedimentos para a realização das atividades;
- leitura da banda desenhada: Leitura oral e em voz alta por parte da investigadora e leitura individual e silenciosa por parte dos alunos,
- construção de uma banda desenhada em suporte papel (só havia um computador na sala de aula ao qual se associou a utilização de um projetor para que toda a turma pudesse acompanhar as atividades realizadas no computador): os alunos à medida que iam lendo a história iam respondendo às questões que se encontravam nos 'balões de fala vazios', na banda desenhada em suporte papel e a preto e branco. A banda desenhada abordava conteúdos a estudar pelos alunos do 3º ano do 1ºCEB neste caso os conteúdos abordados foram o "Ciclo da Água" e os "Bichos-da-seda";
- construção da mesma banda desenhada digital no software «Pixton»: esta foi a fase crucial para o desenvolvimento do estudo visto que os alunos tiveram de completar as bandas desenhada que abordavam os conteúdos "Ciclo da Água" e "Bichos-da-seda", a banda desenhada presente no «Pixton» apresentava exatamente a mesma história, o mesmo conteúdo e as mesmas personagens mas, ao contrário da banda desenhada em suporte papel, esta apresentava cores bastante apelativas.

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, a investigação foi implementada em 3 sessões práticas de intervenção. Em jeito de balanço, no final da terceira sessão de implementação das atividades no software «Pixton», foi feita uma reflexão em conjunto com a Orientadora Cooperante e com o «par pedagógico» com o intuito de fazer um balanço global acerca da implementação da atividade. Ambas concordaram, tendo em conta o observado na primeira sessão, que era necessário fazer algumas alterações nos procedimentos de modo a que a atividade funcionasse melhor, que se evitasse a agitação da turma e que houvesse uma melhor gestão do tempo para que os rendimentos dos alunos fossem melhores. Contudo, após introduzidas essas reformulações nos procedimentos da atividade, a investigadora conseguiu assegurar que houvesse uma melhor gestão do tempo, que os alunos se mantivessem menos agitados e que os alunos no final aprendessem da melhor forma de maneira a ter resultados positivos. As Figuras 8 e 9 exemplificam o desenrolar das atividades dos alunos utilizando o suporte papel e o suporte informático:

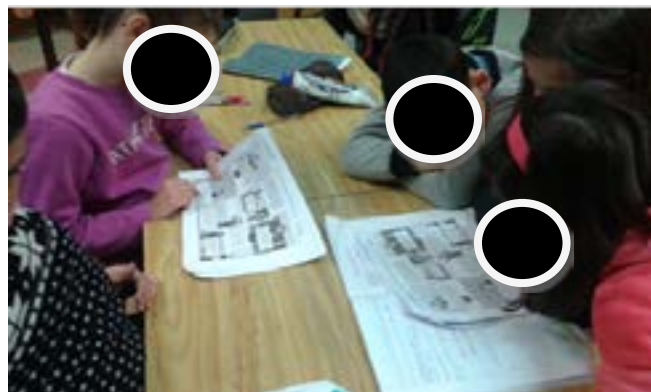


Fig. 8. Exemplo de uma atividade com a banda desenhada em suporte papel.

A Figura 9 mostra a realização da atividade no computador:





Fig. 9. Exemplo de uma atividade com a banda desenhada realizada no computador.

Esta atividade em suporte digital permitiu que os alunos tivessem momentos de aprendizagem de forma lúdica, desenvolvessem mais a sua autonomia, aprendessem a cooperar melhor com os colegas e desenvolvessem ainda o seu espírito crítico, relativamente à atividade desenvolvida. Uma outra observação feita pela investigadora, permite afirmar que a utilização do «Pixton» proporcionou momentos mais descontraídos, devido ao ambiente lúdico que este oferecia aos alunos. O «Pixton» permitiu também que se atingissem níveis mais elevados de motivação por parte dos alunos, sendo esta observação constatada pela forma mais pausada e atenta que eles demonstravam quando utilizavam o computador. De uma forma geral, pode-se afirmar que os objetivos que se pretendiam atingir com a aplicação desta atividade foram claramente atingidos apesar de terem sempre existido algumas incorreções nas respostas dadas pelos alunos.

Na última sessão verificou-se que o entusiasmo e gosto pela realização da atividade não se perderam tal como podemos verificar a partir dos comentários feitos pelos alunos:

(A 2): “Gostamos muito mais de fazer a banda desenhada no computador porque é muito mais fixe.”

(A 6): “Gosto mais de fazer a banda desenhada no computador, assim é mais divertido.”

(A 10): “Oh professora eu gosto mais de trabalhar no computador. Isto assim é mais fixe.”

Para além das observações e notas de campo que foram recolhidas nesta investigação de carácter qualitativo, enquadrada no âmbito de uma investigação-ação, foi ainda aplicado um inquérito por questionário aos alunos no final das atividades. Para o efeito, Quando questionados relativamente à utilização do computador na sala de aula, 77,8% são da opinião que aprendem mais quando este recurso é utilizado. Contudo, essa utilização, de acordo com os dados recolhidos, não deve ser feita de uma forma sistemática e/ou diária. Pois, apenas 44,4% dos alunos entendem que a utilização do computador deve ser feita com uma maior regularidade. Estes dados parecem não ter uma coerência entre eles dado que se supunha que mais alunos manifestassem a vontade de promoverem uma maior utilização do computador na sala de aula. No entanto, quando analisadas as respostas dos alunos no que respeita à preferência da utilização do computador comparativamente com o seu professor, 88,9% são da opinião que o professor é para eles mais importante que o computador. Desta forma, comparando os resultados destas três questões pode-se concluir que o professor continua a ter um lugar de destaque sendo este o ‘recurso’ preferido dos alunos. Neste contexto, pode-se inferir que o computador, apesar de ser importante para os alunos, as opiniões recolhidas parecem ir no sentido de se promover a sua utilização apenas quando o mesmo se apresenta mais adequado ou mais pertinente.

Numa outra dimensão, relacionada com o software educativo, 66,7% dos alunos admitem que com a utilização de um software educativo aprendem melhor. Em relação à utilização do software «Pixton» nas sessões práticas de intervenção onde se exploraram conteúdos da área do Estudo do Meio, 61,1% são da opinião que aprenderam melhor. Este valor, apesar de ser significativo, poderia ser mais elevado atendendo às observações realizadas pela investigadora. Pois, 33,3% dos alunos selecionaram a opção «Não sei», sendo que apenas 1 aluno, que corresponde a 5,6% entendeu que este software não lhe permitiu obter melhores aprendizagens. No entanto, 55,6% dos alunos entenderam que foi mais fácil aprender com a utilização do «Pixton» e 61,1% que foi mais divertido. Para melhor compreender esta tendência nas respostas é importante ter em consideração os resultados obtidos na questão 10.9, onde apenas 38,9% referem preferir o software «Pixton». Pelo contrário, 33,3% preferem a utilização do livro/papel em vez do software «Pixton». Neste âmbito, 27,8% não emitiram qualquer preferência por um destes suportes. Como se pode verificar, pelos

dados recolhidos esta foi a questão que mais dividiu a amostra pelas três opções disponibilizadas. Em termos gerais, a utilização do software «Pixton» pode ser considerada como positiva no que diz respeito à sua contribuição para os alunos adquirirem os conteúdos que foram abrangidos nesta investigação. Contudo, tendo em conta o facto dos alunos terem uma predileção e uma preferência na utilização das tecnologias, seria de esperar a obtenção de valores mais inequívocos e claros no sentido de se valorizar a utilização destes recursos digitais. O facto de não existir um número suficiente e adequado de computadores não permitiu que a utilização destes recursos pudesse ser feita por todos os alunos em simultâneo. Por esta razão, as opiniões não foram tão consistentes em enfatizar a importância do software porque o seu acesso estava condicionado.

Na investigação foram ainda entrevistados professores do 1º CEB no sentido de se obterem as suas opiniões em relação às potencialidades das TIC, no geral, e do software educativo, em particular. Apesar de todos os entrevistados considerarem as TIC e os softwares educativos boas ferramentas de trabalho e formas de aprendizagem mais motivadora, apontam algumas vantagens e desvantagens na utilização dos mesmos. De um modo geral, é referido pelos professores que os softwares educativos e as TIC são boas ferramentas de trabalho, porque apresentam um vasto leque de recursos atualizados como, por exemplo, fichas de trabalho, suportes áudio que podem ser atualizados e editados num contexto multimédia. Uma outra razão pela qual são considerados como úteis para o processo de ensino/aprendizagem é o facto de se poderem adaptar à turma e podem ser partilhados e, por isso, as TIC são consideradas ferramentas vantajosas. Por outro lado, os professores apontam algumas desvantagens na utilização das TIC e, conseqüentemente, na realização das atividades a partir de softwares educativos, tais como, planejar uma aula e devido à pouca velocidade da internet não ser possível realizar as atividades planeadas. Uma outra desvantagem, referida por um dos professores entrevistados, prende-se com o facto de muitos softwares educativos não serem flexíveis e, por essa razão, é difícil a sua adaptação às necessidades individuais dos alunos. Quer isto dizer, que se torna importante que os softwares educativos sejam capazes de promover maiores índices de interatividade. No caso particular do «Pixton» para além das vantagens gerais já referidas, foi possível verificar-se que o ambiente mais lúdico fez com que os alunos mais facilmente fossem envolvidos nas atividades que lhe foram apresentadas.

## 6 PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Ao longo da implementação das atividades através da utilização do software «Pixton» pretendeu-se fazer uma nova abordagem ao software utilizado de forma a ser encarado como sendo mais um recurso disponível no processo de ensino/aprendizagem. Dado que este software se pode adaptar a qualquer área e a qualquer conteúdo faz dele uma ferramenta bastante flexível pelo que será o professor a ter a responsabilidade de o adequar e de o contextualizar. Face ao exposto, tendo em consideração os objetivos que nortearam esta investigação, pode-se concluir que: apesar das TIC serem uma realidade em todas as áreas da sociedade, o mesmo não se tem vindo a verificar na escola, mas esta investigação conseguiu alterar esta situação ao promover a sua utilização em contexto de sala de aula; a utilização do recurso digital «Pixton» pode ser considerada como inovadora por não haver registos de investigações que o tenham utilizado, sendo feita a sua devida contextualização a fim de ter sido integrado no processo de ensino/aprendizagem; da triangulação dos dados obtidos no decorrer das sessões de intervenção práticas (observação participante, notas de campo, relatos da Orientadora Cooperante e do «par pedagógico»), nos questionários (alunos) e nas entrevistas semiestruturadas (professores) é possível afirmar que a utilização deste recurso permitiu retirar conclusões objetivas que a maior motivação e envolvimento que foram gerados fizeram com que o nível de qualidade das aprendizagens fosse melhor.

## REFERÊNCIAS

- Coutinho, C. (2005). *Construtivismo e investigação em hipermédia*. Acedido em 06.01.2016 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4386/1/CISCI%202005.pdf>.
- Kampff, A. (2006). *Tecnologia da informática e comunicação na educação*. Curitiba: IESDE.

- Kenski, V. (2008). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.
- Mena, L. (2000). *Nuevos ambientes de aprendizaje en el desarrollo del alumno En La UPIICSA*.  
Acedido em 2016.04.16: <http://www.somece.org.mx/memorias/2000/docs/313.doc>.
- Mercado, L. (Org.). (2002). *Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Neto, A. (2010). O Uso das TIC nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Distrito de Bragança.  
Acedido em 2015.11.04: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3993/1/albertina\\_net MSI\\_2010.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3993/1/albertina_net MSI_2010.pdf).
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. *Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa*.  
Acedido em 2016.04.16: <http://livrozilla.com/doc/1244570/-tic-inafop----reposit%C3%B3rio-da-universidade-de-lisboa>.

# A INFOEXCLUSÃO E A INFOINCLUSÃO NO MUNDO DIGITAL: POR UMA CIDADANIA DIGITAL 65+

Henrique Gil<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ESE-Instituto Politécnico de Castelo Branco & CAPP-Universidade de Lisboa(Portugal),  
[hteixeiragil@ipcb.pt](mailto:h Teixeiragil@ipcb.pt)

## Resumo

A maioria das investigações tem vindo a demonstrar que a população 65+ anos apresenta valores de literacia digital e consequente utilização das TIC muito reduzidos comparativamente com os cidadãos mais jovens. Tendo em conta que a atual sociedade cada vez mais se socorre de plataformas e de serviços digitais, um cidadão que não esteja digitalmente incluído muito dificilmente poderá vir a estar socialmente incluído. Neste sentido, foi realizada uma investigação de pós-doutoramento no concelho de Castelo Branco (uma das regiões mais envelhecidas de Portugal) com o objetivo de investigar qual o impacto das TIC, da e-Saúde e do e-Governo Local nas rotinas dos cidadãos idosos e no seu processo de envelhecimento. Foram envolvidos 400 idosos 65+ anos através de uma entrevista por questionário envolvendo todas as freguesias do concelho de Castelo Branco. Foram também envolvidos 15 presidentes de juntas de freguesias a fim de poder avaliar quais as medidas e as valências do e-Governo Local. Por último, foram igualmente entrevistados 6 diretores de centros de saúde da região de Castelo Branco com o intuito de se averiguarem as potencialidades da e-Saúde. Veio a comprovar-se que estes cidadãos podem ser considerados infoexcluídos, havendo 10.3% que utilizam o computador e 9.75% utilizam a internet. No que respeita ao e-Governo Local e à e-Saúde não se vislumbraram atitudes ou medidas específicas para os idosos. Neste sentido, a investigação vem alertar para a necessidade de se concretizarem medidas que visem a inclusão digital dos idosos para que se torne uma perfeita e adequada inclusão social.

Palavras-chave: cidadania digital, idosos, infoexclusão, infoinclusão, TIC.

## Abstract

Recent research has shown that the population 65+ features digital literacy values and consequent use of ICT is very low compared to younger citizens. Given that the current society is increasingly bails platforms and digital services, a citizen who is not digitally included can hardly come to be socially included. In this sense, a post-doctoral research in the county of Castelo Branco was held (one of the most aged regions of Portugal) in order to investigate the impact of ICT, e-Health and e-Local Government routines of citizens elderly and aging process. 400 elderly were involved through an interview questionnaire involving all parishes in the county of Castelo Branco. They were also involved 15 heads of parishes together in order to evaluate what measures and the valences of the e-Local Government. Finally, they were also interviewed six directors of health centers in the region of Castelo Branco with the intention of inquiring the potential of e-Health. It came to prove that these people can be considered infoexcluded, with 10.3% using the computer and 9.75% using the internet. With regard to e-Local Government and e-Health are not envisioned attitudes or specific measures for the elderly. In this sense, research alert to the need to realize measures for the digital inclusion of the elderly to become a perfect and adequate social inclusion of them.

Keywords: digital citizenship, elderly, infoexclusion, infoinclusion, ICT.

## 1 A DINÂMICA DO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO

A dinâmica e o processo de envelhecimento tem sido uma constante e o último relatório das Nações Unidas veio comprovar esta tendência a qual se tem vindo a evidenciar desde o final do século XX. A Figura 1, correspondente à taxa de fertilidade no período correspondente entre 1950-2050, com base nos dados fornecidos pela UN (2013), com destaque para os valores mundiais e nos diferentes países, de acordo com os respetivos índices de desenvolvimento, tornando-se bastante evidente o seu decréscimo desta taxa.

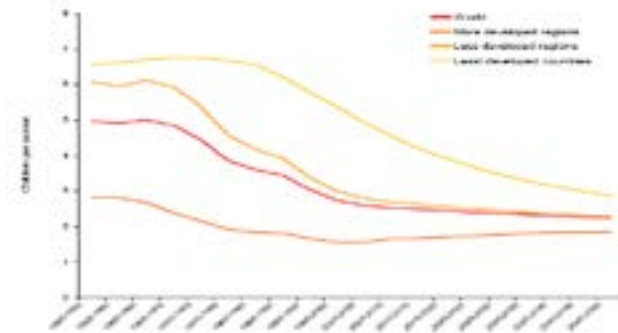


Fig. 1. Taxa de fertilidade no período compreendido entre 1950-2050 (Fonte: UN, 2013).

Numa outra dimensão, a média de esperança de vida apresenta uma variação em sentido oposto, a qual normalmente é associada a melhores cuidados de saúde quer ao nível da sua prevenção quer ao nível dos cuidados primários de saúde e também à introdução de hábitos mais saudáveis no seio da população. A Figura 2, com base em dados da UN (2013) para o período compreendido entre 1950-2050, vem permitir observar que este aumento tem vindo a progredir, havendo já estimativas que referem para um aumento bastante significativo do número de cidadãos com 85+ anos.

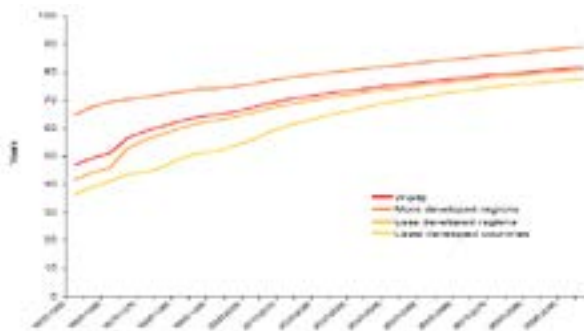


Fig. 2. Esperança média de vida no período compreendido entre 1950-2050 (Fonte: UN, 2013).

Os dados apresentados nas Figuras 1 e 2 vêm conjugar-se no sentido de se antever que as estimativas apontam para que o rácio de dependência de 2013 que se já se situa em 51% possa subir em 2050 para 62%.

No seio da EU-28 a tendência acompanha os valores mundiais mas com um aspeto mais preocupante dado que a evidência deste envelhecimento parece ser mais rápida e ainda mais acentuada. A Figura 3 apresenta a pirâmide etária no seio dos países da EU-28, de acordo com dados do Eurostat (2015), onde se pode observar o aumento gradual da população entre o período compreendido entre 1994-2014:

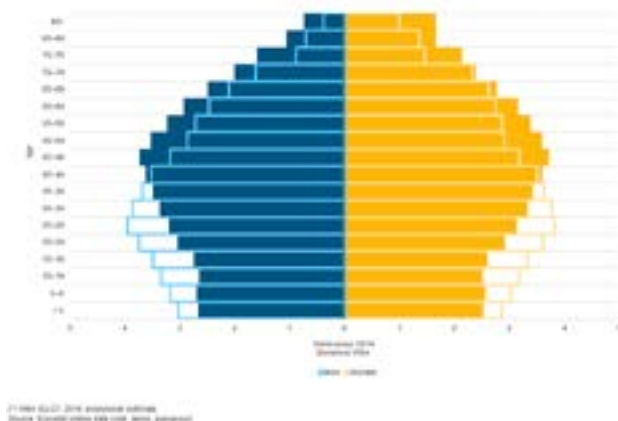


Fig. 3. Pirâmide etária no período compreendido entre 1994-2014 na EU-28 (Fonte: Eurostat, 2015).

Estimativas do Eurostat (2015) para o ano de 2080 vêm apresentar um aumento bastante evidente para a faixa etária correspondente aos 85+ anos o que está em consonância com os dados mundiais mas com um valor mais acentuado no seio dos países da União Europeia.

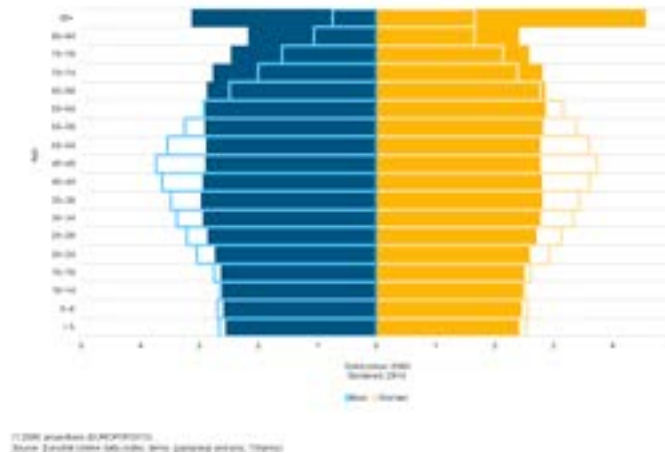


Fig. 4. Pirâmide etária estimada para o período compreendido entre 2014-2080 na EU-28 (Fonte: Eurostat, 2015).

Por último, em termos comparativos com os dados mundiais e da EU-28, os censos de 2011 realizados em Portugal vieram também apresentar valores que acompanham as tendências associadas ao aumento do envelhecimento. Para o efeito, a Figura 5 apresenta os dados do INE (2012) referentes a Portugal onde se destaca o período compreendido entre 2001-2011:

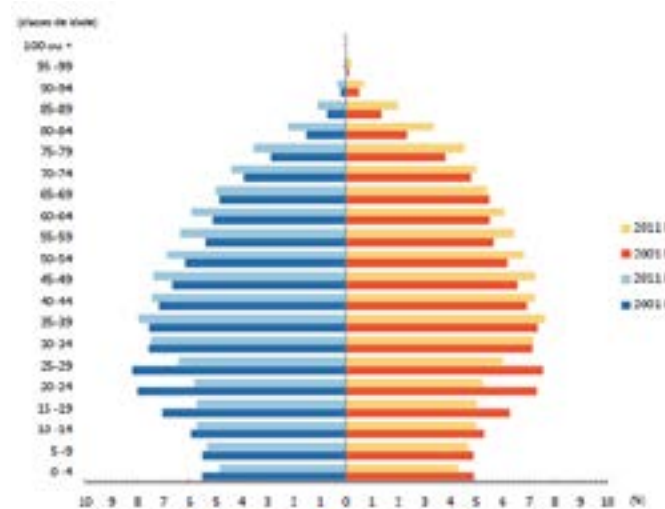


Fig. 5. Pirâmide etária da população residente em Portugal no período compreendido entre 2001-2011 (Fonte: INE, 2012).

Como é fácil de constatar, em Portugal, num período de apenas 10 anos, torna-se bastante notório o facto de ter havido um aumento do número de idosos, tal como já se verificou nas figuras anteriores correspondente ao contexto mundial e ao contexto da EU-28. Neste sentido, sendo claro o facto deste aumento de idosos ser já uma realidade e das estimativas projetarem um aumento sustentado deste fenómeno, é importante e fundamental que numa sociedade cada vez mais dependente das tecnologias digitais se promovam medidas que possibilitem aos mais idosos a sua utilização para que possam exercer cabalmente a sua cidadania.

## 2 AS TIC, OS CIDADÃOS 65+ E A INFOEXCLUSÃO

Sendo a presente sociedade apelidada de «Sociedade em Rede», na sequência da «Sociedade da Informação» e da «Sociedade do Conhecimento» que a precederam, é importante perceber qual o papel dos mais idosos e as suas competências e níveis de literacia digital. Os dados do Eurostat

(2015), que se apresentam na Figura 6, evidenciam a utilização da Internet por faixas etárias e níveis de escolaridade entre os países membros da EU-28:

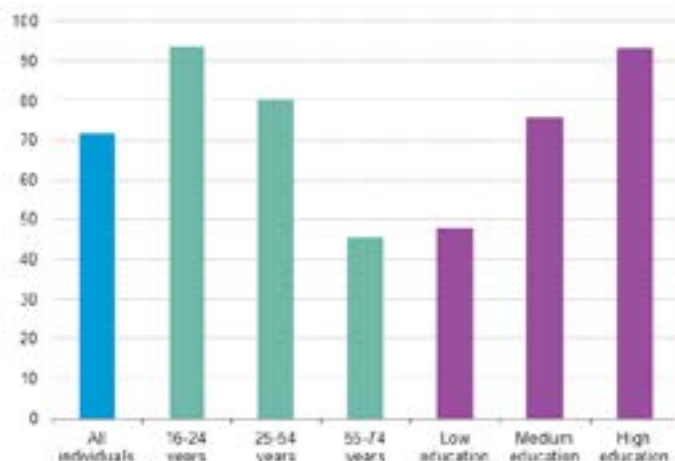


Fig. 6. Utilização da Internet por faixas etárias e níveis de escolaridade na EU-28 (Fonte: Eurostat, 2015).

Como se pode observar a partir dos dados, há um decréscimo acentuado na utilização da Internet à medida que se avança na faixa etária. Esta diminuição é bastante acentuada uma vez que para a faixa correspondente aos 16-24 anos a utilização ultrapassa os 90% enquanto que na faixa dos 55-74 anos fica apenas próxima dos 45%. Num outro indicador, relacionado com os níveis de escolaridade, os cidadãos com uma maior escolaridade (ensino superior) ultrapassam os 90% de utilização da Internet. Em sentido contrário, os indivíduos com níveis mais baixos de escolaridade situam-se abaixo dos 50%. Estes dados recentes, apesar de serem mais animadores, continuam a refletir os resultados de estudos anteriores ao conjugarem uma baixa utilização da Internet para os cidadãos com níveis mais baixos de escolaridade e mais idosos. Com a finalidade de se poderem comparar os mesmos indicadores com a realidade portuguesa, a Tabela 1 apresenta dados nacionais relativamente à utilização da Internet por faixas etárias, por níveis de escolaridade e ainda com uma relação à condição perante o trabalho (INE, 2012a):

**Tabela 1. Utilização da Internet por faixas etária, níveis de escolaridade e condição perante o trabalho em Portugal (Fonte: INE, 2012a).**o exemplo de uma tabela

	Computador	Internet	Comércio eletrónico
<b>Total</b>	62,4	60,3	13,3
<b>Sexo</b>			
Homens	66,5	64,6	14,1
Mulheres	58,4	56,3	12,5
<b>Escalões etários</b>			
16 a 24 anos	97,1	96,8	19,6
25 a 34 anos	91,0	89,6	25,7
35 a 44 anos	76,8	74,3	20,0
45 a 54 anos	55,5	52,2	7,5
55 a 64 anos	35,5	32,7	4,3
65 a 74 anos	17,0	16,4	2,7
<b>Nível de escolaridade</b>			
Até ao 3.º ciclo	44,6	42,1	4,3
Ensino secundário	95,8	93,9	25,0
Ensino superior	95,8	95,4	38,6
<b>Condição perante o trabalho</b>			
Empregado	75,4	72,7	18,1
Desempregado	61,6	59,3	9,3
Estudante	99,2	99,5	19,8
Outros inativos	23,4	22,3	3,4

Também no caso de Portugal se verifica que nos mais jovens (16-24 anos) a utilização da Internet atinge os 96,8% comparativamente com os mais idosos (65-74 anos) onde esse valor fica apenas pelos 16,4%. Acompanhando esta tendência, são os cidadãos com um melhor nível de escolaridade (ensino superior) aqueles que apresentam o maior valor com 95,4%, assim como os estudantes com um valor de 99,5% comparativamente com apenas 59,3% pelos desempregados e somente com 22,3% pelos cidadãos designados por «outros inativos». Como se constata, Portugal acompanha a tendência da EU-28 onde se sente uma forte penalização associada aos cidadãos mais idosos. Pois, de acordo com a realidade portuguesa, apesar da taxa de analfabetismos ter tido um acentuado decréscimo, são ainda os mais idosos aqueles que se encontram neste núcleo de cidadãos. Em suma, os dados são bastante evidentes e claros ao reportarem os valores mais baixos de utilização das tecnologias digitais junto dos cidadãos mais idosos o que os vem colocar no grupo dos info-excluídos.

Esta realidade vai ter um impacto na economia com reflexos que estendem ao mercado de trabalho, à educação e ao lazer, tal como é afirmado por Hazzlewood (2000). Ainda na sua opinião, esta clara e próxima relação que se observa entre a dinâmica do processo de envelhecimento e as tecnologias digitais vai promover um maior interesse para uma aprendizagem ao longo da vida no sentido de se promoverem e criarem condições para um melhor envelhecimento, com um carácter mais saudável, para aqueles que se encontrem ainda no ativo de forma a garantirem uma melhor integração no seu local de trabalho. Na ótica de Selwyn (2003), a presente sociedade é indissociável das tecnologias digitais pelo que estas têm que ser encaradas como um pré-requisito 'natural'. E, para o efeito, são aduzidas as seguintes razões: as tecnologias digitais, ao poderem ser consideradas como sendo intergeracionais, poderão criar condições de interação entre todos os cidadãos independentemente da sua faixa etária; dada a sua amplitude e cobertura generalizada a todos os setores sociais, apresentam-se como ferramentas que permitem apoiar e auxiliar qualquer indivíduo; por último, as tecnologias digitais podem também ser consideradas como sendo 'pluralistas' e, deste modo, poderem estreitar a interação e a comunicação estreitando laços entre os diferentes cidadãos possibilitando uma intervenção mais ativa e, ao mesmo tempo, mais cívica.

Num futuro próximo, as tecnologias digitais continuarão a centrar em si mesmas todas as atividades em todas as áreas sociais. Neste contexto social emergente, Barnett & Adkins (2004) e Goodman-Deane & Keith (2008) reforçam esta situação ao afirmarem que as tecnologias digitais passam a ser cada vez mais indispensáveis em todas as rotinas quotidianas ao ponto de influenciarem os estilos de vida e as próprias interações entre os cidadãos. Ou seja, como já vem referindo Hazzlewood (2000), as tecnologias digitais são '*pervasive*' e, por isso, é necessário que sejam usadas de uma forma sensata e inteligente. Por essa razão, Lobet-Maris & Galand (2004) referem a necessidade das tecnologias digitais sofrerem uma '*domestication*' a qual irá corresponder a um processo de apropriação e de incorporação que permita a sua conversão nas rotinas diárias dos cidadãos, em especial, junto daqueles onde mais se sente a infoexclusão. É neste sentido que Barnett & Adkins (2004) afirmam ainda que para além de se facilitar o acesso dos cidadãos mais idosos às tecnologias digitais é fundamental que se priorizem outras dimensões: "(...) how computer competency provides older people with the capacity to engage in domains or fields of interest keenly associated with their individual lifestyles."

Com vista a um maior índice de sucesso relativamente às tecnologias digitais junto dos cidadãos mais idosos, Gamberini (2006) é de opinião que quanto maiores e mais significativas tenham sido as experiências bem-sucedidas maior virá a ser o envolvimento, a apetência e o empenho dos cidadãos mais idosos em procurar adquirir competências digitais. Do mesmo modo, investigações levadas a efeito por Slegers, Bostel & Jolles (2008), têm vindo a demonstrar que existe um aumento significativo das tecnologias digitais pelos cidadãos que mais frequentemente as utilizam. Estes resultados vêm indiciar que uma apropriação destas competências deverá ocorrer de um modo natural, de forma a que sejam os próprios a requerer esta formação. Pois, como defende Bean (2004), torna-se fundamental que os cidadãos mais idosos se sintam motivados e não obrigados a ter uma formação em tecnologias digitais. Neste contexto, Ala-Mutka & Punie (2007) e Borges (2007) são de opinião que para o efeito se deve fazer uma abordagem onde esteja subjacente o designado '*inclusive design*' de forma a que o desenvolvimento e a oferta das ferramentas e/ou dispositivos digitais possam respeitar os requisitos mais específicos dos cidadãos mais idosos. Para Morgan (2005) é importante que estes cidadãos mais idosos sejam envolvidos em todas as fases destes processos ao se valorizar mais o '*designing with people*' em detrimento de uma outra perspetiva que assente e numa valorização do '*designing for people*'.



### 3 O CONCELHO DE CASTELO BRANCO: AS TIC E OS CIDADÃOS 65+

A investigação realizada incluiu uma amostra de cidadãos com 65+ anos por quotas de género distribuídos pela totalidade das freguesias do concelho de Castelo Branco. Nesta investigação pretendeu averiguar-se qual o nível de literacia digital da amostra (telemóvel, computador e Internet) e quais as medidas associadas ao que se chamou de e-Governo Local e da e-Saúde. Para o efeito, foram entrevistados 15 Presidentes de Juntas de Freguesia e 6 médicos responsáveis por Centros de Saúde, das áreas de residência da amostra, a fim de se averiguarem as suas opiniões e os recursos digitais associados a estas duas valências relativamente aos cidadãos mais idosos.

A amostra dos 400 cidadãos idosos foi composta por 233 mulheres (58,3%) e por 167 homens (41,8%), a qual foi submetida a um inquérito por entrevista. Em termos de idade, a grande maioria dos inquiridos situou-se entre os 65 e os 89 anos (98% da amostra). Relativamente aos seus níveis de escolaridade, as mulheres apresentaram os maiores valores de analfabetismo e referiram ter apenas o ensino primário incompleto. Em termos globais, o ensino primário corresponde às habilitações escolares da maioria da amostra.

No que respeita à utilização do telemóvel, é na faixa etária entre os 65-69 anos onde a sua utilização é mais frequente (53,5%) decrescendo para os 33,5% na faixa dos 70-74 anos. As principais razões para a utilização desta tecnologia é para comunicarem preferencialmente com os filhos, netos e outros familiares.

Relativamente à utilização do computador apenas 10,3% referiram possuir e utilizar este dispositivo digital. Em particular, foi possível averiguar-se que essa utilização é feita por 6% dos homens e somente por 4,3% das mulheres. A Figura 7 apresenta os dados obtidos relativamente à utilização do computador:

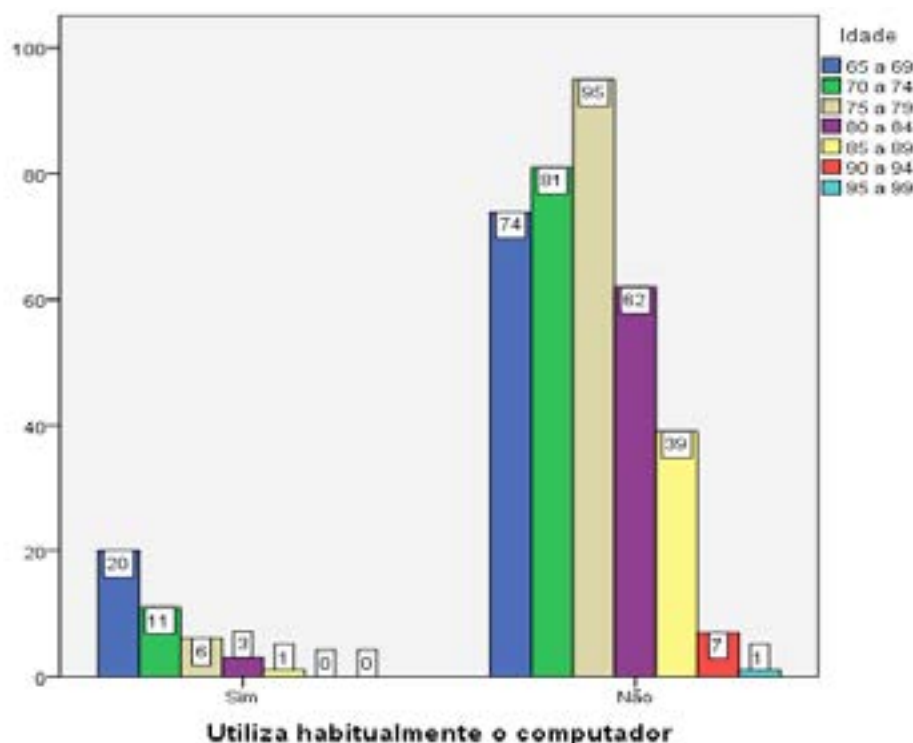


Fig. 7. Utilização do computador pela amostra da investigação.

A Figura 7 mostra de forma bastante clara a fraca utilização do computador e a sua redução à medida que se avança nas faixas etárias. No que respeita à utilização mais frequente foi possível apurar-se que corresponde à Internet no sentido de efetuarem pesquisas logo seguida pelo envio de emails para familiares e amigos. A não utilização generalizada do computador tem a ver com o facto da grande maioria ser analfabeta ou de possuir apenas o ensino primário e de sentirem que já não têm idade para adquirirem uma formação nesta área.

A utilização da Internet, tendo em consideração os dados anteriores, veio a revelar-se ser ainda mais reduzida, tal como se pode observar na Figura 8. Apenas 39 indivíduos referiram utilizar a Internet

sendo os homens aqueles que mais a utilizam (59%) comparativamente com as mulheres (41%). Um outro dado apurado permite afirmar que essa utilização é realizada maioritariamente na faixa etária compreendida entre os 65 e os 74 anos, perfazendo 74,3%. As atividades mais realizadas prendem-se com a pesquisa de informação e com atividades de lazer, havendo a referência pela utilização de ferramentas de comunicação relativas a contactos com familiares e amigos com destaque para o email e para o Skype. Tal como no caso anterior, os indivíduos da amostra não se mostraram muito recetivos a uma maior formação nesta área, referindo a sua idade já avançada e pelo facto de afirmarem terem vivido e organizado a sua vida sem a necessidade de recorrerem a estas ferramentas digitais. Contudo, quando questionados relativamente à importância das TIC/Internet para o país, as opiniões foram amplamente positivas notando-se novamente um decréscimo desta postura à medida que se avançava nas faixas etárias.

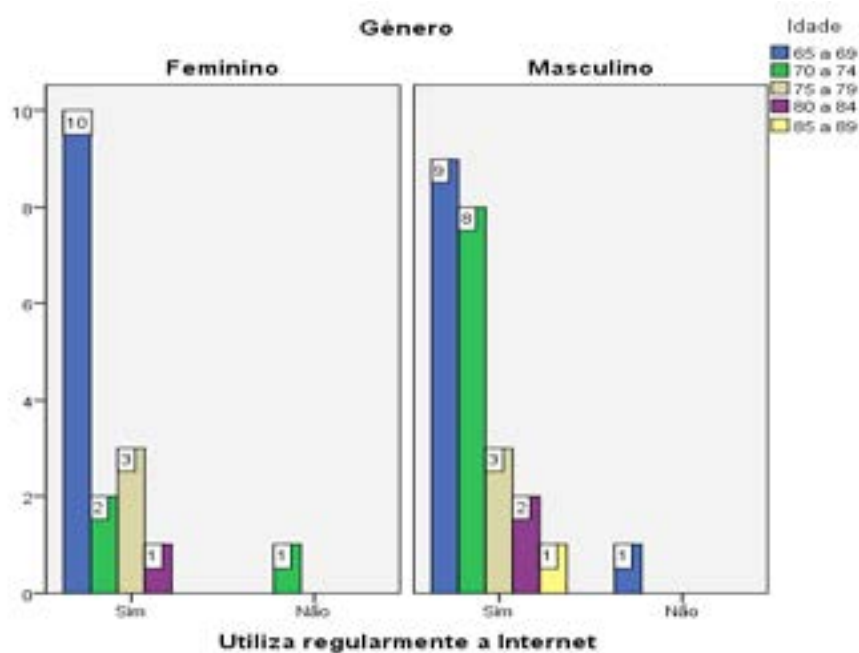


Fig. 8. Utilização da Internet pela amostra da investigação.

No que diz respeito à importância e às potencialidades do denominado e-Governo Local, os resultados das entrevistas semiestruturadas, após as respetivas análises de conteúdo, vieram a demonstrar que há uma opinião bastante favorável em relação às TIC/Internet mas sem existir uma medida concreta que seja realçada para os cidadãos mais idosos.

Em termos pessoais e na qualidade de Presidentes de Junta de Freguesia as TIC/Internet são encaradas como excelentes dispositivos/ferramentas destacando-se: a maior facilidade e rapidez no acesso e na veiculação da informação, ao armazenamento de grandes quantidades de informação com um decréscimo acentuado de custos envolvidos nestas ações. Relativamente aos cidadãos mais idosos referiram a possibilidade das TIC/Internet poderem reduzir situações de solidão e de isolamento mas sem uma consequência direta destas possibilidades referindo o baixo nível de escolaridade que impede que os mesmos possam vir a adquirir as competências digitais necessárias, considerando-os mesmo como infoexcluídos.

No que respeita às limitações, foi referido pelos Presidentes de Junta de Freguesia que a qualidade da banda larga ainda não é satisfatória, pela sua fragilidade, e que ainda têm muitos receios relativamente aos aspetos que incluem a privacidade e segurança. Por outro lado, apesar de terem uma atitude muito positiva apresentaram algumas reticências porque continuam a entender, no papel de 'políticos' que as tecnologias podem afastar o contacto direto com os cidadãos o que para eles é considerado como prejudicial. Pois, deve entender-se que num contexto rural as relações interpessoais e os contactos presenciais possuem uma grande importância. Neste particular, tendo em conta os cidadãos mais idosos, referiram que as TIC/Internet não vêm a criar para esta geração nenhuma mais-valia. Contudo, já são de opinião que para as futuras gerações de idosos as TIC/Internet já poderão ser utilizadas e rentabilizadas de uma outra forma por quem já possui estas competências digitais. Numa outra dimensão, há uma opinião generalizada que refere a importância

de medidas e de políticas centrais, no seio de uma estratégia nacional, para que o e-Governo seja mais eficaz e eficiente junto dos cidadãos.

No âmbito da e-Saúde, os médicos responsáveis pelos Centros de Saúde, aos quais foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, apresentaram opiniões igualmente favoráveis conferindo, de forma consensual, aspetos vantajosos associados às TIC/Internet. Quer para fins pessoais como para fins profissionais, os médicos referem como bastante positivo o facto das TIC/Internet facilitarem o acesso a inúmeras fontes de informação, assim como a sua fácil difusão e partilha. Em relação aos serviços de saúde enfatizaram a facilidade em armazenarem e arquivarem informação relativa aos seus doentes mas referiram a falta de uma interoperabilidade entre os diversos serviços que vem obstaculizar a partilha de informações entre diferentes unidades de saúde. Numa outra dimensão, os médicos também referiram que as TIC/Internet vieram conferir uma maior transparência nos atos administrativos o que vem conferir uma maior eficácia e eficiência nos serviços. Contudo, nas zonas mais rurais sente-se que ainda há uma certa fragilidade nas infraestruturas onde muitas vezes «o sistema está em baixo». Por essa razão, foi referida uma certa resistência dos médicos aderirem, na sua generalidade, aos serviços digitais. Associada a esta fragilidade os médicos referiram algum ceticismo relativo à segurança e proteção dos dados que no caso da saúde são de extrema importância e que não sentem serem devidamente salvaguardados. No que diz respeito aos mais idosos os médicos não apresentaram qualquer tipo de sugestão ou de medida associada à e-Saúde, referindo que as suas baixas qualificações académicas não lhes permitem possuir competências digitais suficientes pelo, por essa razão, que não podem usufruir das potencialidades dos dispositivos/plataformas digitais.

#### 4 CONCLUSÕES

Em termos genéricos, a associação entre as variáveis género, idade e habilitações escolares, através da aplicação do qui-quadrado, vieram demonstrar alguma falta de consistência para as três tecnologias. No entanto, pode-se afirmar que a utilização das TIC (telemóvel, computador e Internet) é feita tendo uma opinião mais positiva junto dos homens, para os menos idosos e também para aqueles que possuem maiores habilitações escolares.

No que concerne ao e-Governo Local, os Presidentes de Junta de Freguesia são de opinião que só para as futuras gerações as TIC/Internet é que serão realmente utilizadas e rentabilizadas. Com os atuais idosos onde o analfabetismo é uma realidade quase geral, as competências digitais estão praticamente ausentes e, como tal, as suas potencialidades e utilização é inexistente.

Na área relativa à e-Saúde há uma opinião consensual dos médicos em referirem que os mais idosos os procuram não apenas por questões de saúde mas, principalmente, porque se sentem sós e porque querem alguém que os ouça e que converse com eles. Ou seja, são laços de ordem afetiva e de ordem social que parecem prevalecer, podendo as TIC parecer serem uma barreira física e digital, não tendo acerca das TIC/Internet uma perfeita consciência das suas reais potencialidades.

É verdade e um facto que as TIC/Internet não fizeram parte das rotinas destes cidadãos mais idosos e, por essa razão, estes cidadãos não lhes conferem relevância para as suas atividades diárias. Como ainda refere Gil (2015), deve ser sublinhado o facto das tecnologias digitais não terem sido desenhadas para os cidadãos mais idosos nem estes terem sido envolvidos no seu processo de conceção e de desenvolvimento. Por este motivo, a grande maioria das ferramentas/dispositivos digitais encontram-se desajustados e demonstraram não possuir um sentido prático relativamente aos seus anseios, necessidades e prioridades que se coadunem com as rotinas diárias dos mais idosos. Na presente sociedade e nos anos mais próximos vai assistir-se, cada vez mais, a uma maior ubiquidade das tecnologias digitais e sua conseqüente utilização por todos os cidadãos a fim de poderem exercer os seus direitos e deveres cívicos. Nesta realidade, quem não possuir uma literacia digital que lhe confira competências digitais será excluído. Pois, já na atualidade, quem não estiver digitalmente incluído não está socialmente incluído. Por essa razão, é imperioso que se combata a infoexclusão para que a sociedade seja mais justa no sentido de se proporcionar a todos os cidadãos as mesmas oportunidades e os mesmos direitos para uma sociedade mais inclusiva e mais justa!

#### REFERÊNCIAS

Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2007). Ageing Societies, Learning and ICT. *eLearning Papers*, ISSN 1887-1542. European Commission.

- Barnett, K. & Adkins, B. (2004). Engaging with the future: Older learners see the potential of computers for their lifestyle interests. *Proceedings 21<sup>st</sup> Century Conference – Social Change*.
- Bean, C. (2004). Techniques for Enabling the Older Population in Technology. *Journal of eLiteracy*, Vol. 1, pp. 109-121.
- Borges, I. (2006). Can ICT help the European Union meet the needs of its ageing population? *International Conference: Live Forever! AGE European Platform*. Lisbon.
- Eurostat (2015). *Europe in Figures – Eurostat Yearbook*. Brussels: EU Commission.
- Gamberini, L. (2006). Cognition, technology and games for the elderly: an introduction to ELDERGAMES Project. Volume 4, Number 3, pp. 285-308.
- Gil, H. (2015). *Cidadania Digital 65+*. Coimbra: MinervaEditora.
- Goodman-Deane, J. & Keith, S. (2008). HCI and the older population. *Univ Access Inf Soc*. pp. 62-65. Springer-Verlag.
- Hazzlewood, J. 2000. *Third Age Learners and New Technology: Issues affecting use and access*. University of Tasmania: Faculty of Education.
- INE (2012). Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2012a). *Sociedade da Informação e do Conhecimento – Inquérito de utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias em 2012*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Lobet-Maris, C. e Galand, J. (2004). Seniors and ICT's: A sense of Wisdom. *Communications & Strategies*, No 53, 1<sup>st</sup> quarter, pp. 87-101.
- Morgan, R. (2005). Technology greets the age wave. *The Gerontologist*, Vol. 45, No 5, pp. 704-710.
- Selwyn, N. (2003). Older adults' use of information and communications technology in everyday life. *Ageing & Society*, 23, pp. 561-582.
- Slegers, K., Boxtel, M. & Jolles, J. (2008). Effects of computer training and Internet usage on the well-being and quality of life of older adults: A randomized, controlled study. *Journal of Gerontology*, Vol. 63B, No 3, pp. 176-184.
- UN (2013). *World Population Ageing 2013*. New York: United Nations.

# MATEMÁTICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS: TAREFAS DE PROBABILIDADES COM TECNOLOGIA

Sónia Raposo<sup>1</sup>, Maria M. Nascimento<sup>2</sup>, Cecília Costa<sup>3</sup>, María Gea<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus (PORTUGAL), spvr5@hotmail.com

<sup>2</sup>Dep. Matemática, ECT, UTAD, LabDCT-UTAD, CIDTFF-UA (PORTUGAL), mmsn@utad.pt

<sup>3</sup>Dep. Matemática, ECT, UTAD, LabDCT-UTAD, CIDTFF-UA (PORTUGAL), mcosta@utad.pt

<sup>4</sup>Dep. Didáctica de la Matemática, Grupo de Inv. Ed. Estadística, Universidad de Granada (ESPAÑA), mmgea@ugr.es

## Resumo

Este trabalho descreve as tarefas com tecnologia inseridas na investigação no âmbito do Doutoramento de Didática das Ciências e Tecnologia, Especialidade de Didática de Ciências Matemáticas, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Probabilidades, probabilidades condicionadas, o teorema da probabilidade total e a fórmula de Bayes são os conteúdos do tópico de Probabilidades, incluídas Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS do 11.º ano), que foram selecionados para a investigação. A investigação doutoral tem como marco teórico o enfoque ontosemiótico que recorre ao conceito de conflito semiótico para categorizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Estes conflitos na aprendizagem dos conceitos de probabilidade já foram discutidas em várias investigações e, com base neles, foi elaborado um questionário para os detetar nos alunos portugueses da MACS e da Matemática (12.º ano). No sentido de ultrapassar as dificuldades detetadas optou-se por elaborar um conjunto de tarefas com tecnologia. O tipo de tarefas apresentadas pelo professor aos alunos irá influenciar o seu desempenho. O professor deve possibilitar aos alunos oportunidades de explorarem questões e ideias que envolvam o pensamento estatístico, em particular os aspetos associados ao tópico de Probabilidades. Assim, espera-se que tarefas usando as apliquetas (*applets*) proporcionem aos alunos uma experiência diferente nas aulas deste tópico. Neste trabalho, apresentamos a planificação de uma intervenção didática recorrendo a tarefas delineadas com base os conflitos semióticos detetados.

Palavras-chave: Matemática Aplicada às Ciências Sociais, probabilidades, tarefas, tecnologia, apliquetas.

## Abstract

This paper describes the tasks with technology inserted in the investigation under the Teaching of Science and Technology Doctorate, Didactics of Mathematical Sciences field, held at Trás-os-Montes and Alto Douro University. Probabilities, conditional probabilities, the total probability theorem, and Bayes' formula are the Probabilities topic of content of Mathematics Applied to Social Sciences (MACS from the 11th school year) that was selected. The theoretical framework of the doctoral research is the onto-semiotic approach and uses the concept of semiotic conflict to categorize the learning difficulties of students. The semiotic conflicts in learning these concepts of probability have already been discussed in several researches and based on them a survey was designed to detect them students of MACS and of 12<sup>th</sup> grade Mathematics. Once the difficulties were detected, a set of tasks with technology was developed. The type of tasks presented by the teacher to the students will influence their performance. The teacher should give students the opportunity to explore issues and ideas involving the statistical thinking in particular aspects related to the Probabilities topic. Thus, it is expected that tasks using applets provide students a different experience in class this topic. In this work, we present the planning of a didactic intervention using the outlined tasks based semiotic conflicts detected.

Keywords: Mathematics Applied to Social Sciences, probabilities, tasks, technology, applets.

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado enquadra-se num estudo mais amplo inserido na investigação no âmbito do Doutoramento de Didática das Ciências e Tecnologia, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto

Douro. Na investigação dessa tese doutoral pretendem investigar-se as dificuldades dos alunos no tópico das probabilidades em Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) e perceber se o uso das apliquetas (*applets*) nas práticas letivas contribuirá ou não para a superação das dificuldades dos alunos neste tópico. Neste trabalho, apresentamos a planificação de uma intervenção didática recorrendo a tarefas delineadas com base os conflitos semióticos detetados.

## 1.1 Tópicos de Probabilidades

No tópico das probabilidades de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) e no 11.º ano estudam-se: probabilidades, probabilidades condicionadas, o teorema da probabilidade total e a fórmula de Bayes são os conteúdos do tópico de Probabilidades. O ensino destes conceitos apenas ocorre no ensino secundário. No entanto, vários estudos (e.g. Tarr & Lannin, 2005) referem que seria mais adequado começar a ensiná-los mais cedo. Também em Portugal, os resultados referidos por Correia e Fernandes (2013) sobre intuições em probabilidades condicionadas em alunos do 9.º ano de escolaridade, se revelam encorajadores quanto à possibilidade de introduzir o estudo deste conceito no 9.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Segundo Batanero, Fernandes e Contreras (2013) é fundamental a compreensão e aplicação do conceito de probabilidade condicionada na vida diária e nas aplicações de estatística. O conceito de probabilidade condicionada é de grande relevância, estando na base do desenvolvimento de outros conteúdos, como por exemplo, probabilidade conjunta e independência (Borovcnik, 2012). Fernandes (1990 *apud* Fernandes, Nascimento, Cunha e Contreras, 2011) verificou que os alunos com experiência de ensino de probabilidades não se distinguiram dos alunos sem experiência de ensino de probabilidades relativamente aos erros cometidos em situações probabilísticas contraintuitivas. Em relação à probabilidade conjunta, um dos erros mais comuns é o erro da falácia da conjunção (Tversky & Kahneman, 1983). Noutros trabalhos, os conceitos de probabilidade condicionada e probabilidade conjunta encontram-se entre aqueles que mais ideias erradas provocam nos alunos (e.g. Tarr & Lannin, 2005). Os alunos não distinguem claramente os significados das probabilidade condicionada e probabilidade conjunta (Pollatsek, Well, Konold & Hardiman, 1997). Estas dificuldades também foram observadas noutros estudos (e.g. Estrada & Díaz, 2006). Polaki (2005) identificou o estabelecimento do espaço amostral de experiências compostas como sendo outra dificuldade evidenciada pelos alunos. Outra dificuldade identificada é a da falácia da condicionada transposta (Falk, 1986, *apud* Siva, Nascimento, 2010). Estas dificuldades foram ainda referidas no âmbito de alunos do ensino superior em Díaz (2007, p.354 e p.354 e p.374) e em nos alunos do ensino secundário em Fernandes et al. (2011). Também em estudos mais recentes de Díaz, Contreras, Batanero e Roa (2012) foi identificado um erro, designado por falácia da inversão do eixo temporal.

## 1.2 Quadro teórico

O quadro teórico adotado na investigação doutoral e neste trabalho é o do enfoque Onto-Semiótico (EOS) e permite sistematizar o conhecimento produzido nas pesquisas e a necessidade de obter uma visão clara dos conceitos que possam existir em nossas percepções (Godino, 1991). Este quadro teórico integra diversas aproximações e modelos usados na investigação em Ensino da Matemática, partindo de pressupostos antropológicos e semióticos sobre esse ensino e de princípios didáticos de tipo construtivista e interacionista para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem (Godino, Batanero & Font, 2008). De forma resumida, usa-se o conceito de conflito semiótico para categorizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos – conflitos semióticos detetados fruto das suas aprendizagens anteriores –, a trajetória didática – intervenção didática – usando apliquetas – objeto mediador – no sentido de as ultrapassar (Godino et al., 2008). Por este motivo é necessário resumir a importância das tecnologias.

## 1.3 Uso das tecnologias

As tecnologias da informação e comunicação estão presentes no ensino desde a década de 80 (Duarte, Portela & Torres, 2008), tendo-lhes sido reconhecido potencial como suporte à aprendizagem, para construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia das capacidades e competências da aprendizagem (García-Valcarcel & Tejedor Tejedor, 2011; Verhoeven, Heerwegh, & De Wit, 2010). Hoje em dia deparamo-nos com uma realidade social, na qual, devido ao progresso tecnológico, o mundo está interligado e tudo pode ser localizado, exibido, trocado, transferido, recebido, comprado ou vendido independentemente do local onde se está, daí a necessidade das escolas se adaptarem às novas exigências da sociedade de informação (De Pablos, 2010). Quando nos referimos às tecnologias da informação e comunicação, incluímos todos os tipos de tecnologias

existentes, em todas as suas formas, tais como apresentações multimídia, imagens, sons, programas informáticos específicos de cada área curricular (Tello Díaz & Aguaded Gómez, 2009) e ainda à utilização da internet.

A tecnologia mudou a forma como os estatísticos trabalham e deve mudar o quê e como ensinar (Aliaga & Gunderson, 2006). Assim, o uso da tecnologia no ensino da estatística tem vindo a aumentar em todos os níveis de ensino (Hassad, 2012) e pode ser dividido em duas partes: a tecnologia para perceber os conceitos de probabilidades e estatística e a tecnologia para fazer estatística (Baglin, 2013). Por exemplo, a tecnologia tem reduzido o tempo de cálculo, permitindo trabalhar na sala de aula com aplicações reais e na realização de projetos e investigações estatísticas (Fernandes, Batanero, Contreras & Diaz, 2010). O objetivo principal ao usar a tecnologia é o de desenvolver a literacia estatística, o raciocínio e o pensamento (Ben-Zvi & Garfield, 2005).

O uso da internet no ensino é atrativo, principalmente, devido à interatividade que esta proporciona. A utilização de apliquetas devido ao seu caráter dinâmico e interativo mudou a perspetiva e a forma como alguns conteúdos matemáticos, nomeadamente probabilidades, podem ser aprendidos (Ferrara, Pratt & Robutti, 2006). As apliquetas (ou *applets*) são aplicações computacionais concebidas para uso na internet. No entanto, são plataformas independentes que, por vezes, podem ser usadas sem ser *on-line*. As apliquetas facilitam a visualização e a simulação de conceitos específicos e estão entre as mais poderosas e sofisticadas formas de obter interatividade no ensino das probabilidades (Healy, Berger, Romen, Aberson & Saw, 2013). Ensinar com apliquetas tem benefícios cognitivos (Healy et. al, 2013). Uma das motivações principais para que se usem apliquetas é a visualização de conceitos estatísticos, tornando a sua compreensão mais fácil. Além disso, as apliquetas permitem aos alunos ver aplicações, para além da teoria, o que melhora o seu conhecimento (e.g. Malloy, 2001). Biehler (2003) também refere que o uso das apliquetas em probabilidades permite experimentar fenómenos aleatórios num curto espaço de tempo variando as condições e observando os resultados. Hoje em dia, usando os computadores, podemos criar novas representações mais adequadas para transmitir ideias complexas do que com o tradicional papel e lápis (Lipson, Kokonis & Francis, 2003). Estas representações (e.g. apliquetas) ao serem dinâmicas em vez de estáticas e interativas em vez de inertes apresentam um potencial motivador (Chance, Ben-Zvi, Grafield & Medina, 2007).

O tipo de tarefas apresentadas, pelo professor, aos alunos irá influenciar o seu desempenho. Portanto, o professor tem um papel fundamental na planificação das atividades, bem como durante a resolução das mesmas, mantendo a sua motivação para o tema em estudo. Mais (Ponte, 2005): “É formulando tarefas adequadas que o professor pode suscitar a actividade do aluno. Não basta, no entanto, seleccionar boas tarefas – é preciso ter atenção ao modo de as propor e de conduzir a sua realização na sala de aula”.

Deste modo, usando as tecnologias, por um lado alargou-se o espectro de escolha das tarefas a propor aos alunos, por outro também foi possível contemplar as dificuldades identificadas – conflitos semióticos – para estruturar uma intervenção didática para a MACS.

## 2 UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A planificação da intervenção didática estruturada é agora apresentada com base nas tarefas delineadas, incluindo os conflitos semióticos que estiveram na base da sua elaboração.

### 2.1 Conflitos semióticos

Os conflitos semióticos na aprendizagem dos conceitos de probabilidade do tópico de Probabilidades, já foram discutidos na literatura e, de forma resumida, na introdução deste trabalho. Com base nesses estudos, e preliminarmente ao trabalho que aqui se apresenta, foi elaborado um questionário para os detetar ao nível da MACS do 11.º ano e da Matemática do 12.º ano. O questionário foi realizado a 66 alunos dessas disciplinas, com idades compreendidas entre 17 e 20 anos, de três escolas do interior norte de Portugal, após a lecionação do tema de probabilidades, no ano letivo 2013/2014, numa aula de 50 minutos. O questionário é composto por 11 questões de escolha múltipla, com alíneas e os alunos teriam que escolher a resposta correta entre quatro hipóteses apresentadas, tendo-lhes sido solicitado uma justificação escrita (Raposo, 2015).

Da análise dos resultados obtidos (Raposo, 2015; Raposo, Nascimento & Costa, 2016), constata-se que alguns dos conflitos semióticos encontrados foram efetivamente os descritos na revisão de literatura efetuada e são: (C1) não identificar que se trata de uma experiência aleatória sem

reposição; (C2) considerar probabilidades conjuntas como sendo probabilidades condicionadas; (C3) considerar a probabilidade condicionada como sendo a probabilidade condicionada transposta; (C4) não identificar que o acontecimento condicionante pode ocorrer depois do condicionado. Detetadas as dificuldades elaborou-se uma planificação para uma intervenção didática nesse tópico.

## 2.2 Planificação da intervenção

Na Tabela 1 apresenta-se uma possível calendarização para os subtemas do tópico de probabilidades de MACS. Devido à necessidade da realização do pré-teste e do pós-teste, como pode verificar-se as apliquetas só serão usadas a partir da 3.<sup>a</sup> aula. O pré-teste e o pós-teste terão o mesmo enunciado que o teste aplicado para a deteção dos conflitos semióticos no ano letivo 2013/2014 e foram realizados individualmente.

**Tabela 1 – Calendarização dos subtemas**

Aula	Conteúdos
1. <sup>a</sup>	Pré-teste
	Experiências deterministas e aleatórias
	Espaço de resultados. Acontecimentos
	Operações com acontecimentos
2. <sup>a</sup> e 3. <sup>a</sup>	Definição clássica de probabilidades ou de Laplace
	Resolução de problemas usando a regra de Laplace em experiências compostas
	Apliquetas de probabilidades
4. <sup>a</sup>	Probabilidade condicionada
5. <sup>a</sup>	Apliquetas de probabilidades condicionadas
6. <sup>a</sup>	Questão-aula: trabalho com papel e lápis com base numa apliqueta
7. <sup>a</sup>	Acontecimentos independentes
8. <sup>a</sup> e 9. <sup>a</sup>	Acontecimentos independentes
	Teorema da probabilidade total
	Apliquetas de probabilidades: teorema da probabilidade total
	Regra de Bayes
	Apliquetas de probabilidades: regra de Bayes
10. <sup>a</sup>	Resolução de problemas
11. <sup>a</sup>	Pós-teste e entrevista

## 2.3 Descrição das aulas e tarefas

Em seguida descrevem-se as aulas e apresentam-se as respetivas tarefas e os conflitos semióticos que pretendem resolver-se.

### 2.3.1 1.<sup>a</sup> aula

Na primeira parte: pré-teste. Em seguida, e para contextualizar o tema, apresentação digital (e.g. PowerPoint) para explicar a diferença entre experiências aleatórias e deterministas e relembrar a classificação de acontecimentos e as operações entre acontecimentos. Realizar pequenas atividades (exemplo na Figura 1), sobre experiências deterministas e aleatórias e sobre operações com acontecimentos.

### 2.3.2 2.<sup>a</sup> aula

Realização de uma atividade (exemplo na Figura 2) definindo, em cada exercício, os acontecimentos necessários e recorrendo às operações com acontecimentos para aplicar a lei de Laplace em experiências simples. De referir que estes conteúdos são revisões, pois já terão sido abordados no 9.º ano.

### 2.3.3 3.<sup>a</sup> aula

A partir desta aula, os conteúdos a lecionar serão desconhecidos dos alunos e poderão originar os conflitos semióticos detetados. A atividade proposta para esta aula terá em atenção a necessidade de os alunos saberem operar com acontecimentos, analisar diagramas de Venn e compreenderem a diferença entre uma experiência com reposição e sem reposição (C1). Nesta atividade os alunos trabalharão com os três tipos de suportes gráficos utilizados em experiências compostas: diagramas



de Venn, tabelas de dupla entrada e diagramas em árvore. Na Figura 3 apresenta-se um extrato com dois exemplos sem e com uso das apliquetas a usar e disponíveis em:

<https://tube.geogebra.org/student/b611591#material/3753>

<https://tube.geogebra.org/student/b1194345#material/1194349>

Indica para cada situação se se trata de uma experiência aleatória ou determinista

	Experiência aleatória	Experiência determinista
Desativar o carro numa rua com uma grande inclinação.		
Abair um livro ao acaso e anotar o número da página da esquerda.		
Saber a velocidade de um carro, sabido o espaço percorrido e o tempo da viagem.		
Mergulhar um cubo de gelo em água a ferver.		
Medir o perímetro de um quadrado de lado 5 cm.		
Sortear uma viagem ao Brasil numa turma do 12º ano com 25 alunos.		
Mixurar as cores azul e amarelo e obter a cor verde.		
De um saco com 10 fichas numeradas de 1 a 10 tirar uma ficha e anotar o seu número.		
De um saco com 10 fichas vermelhas tirar uma ficha e anotar a sua cor.		

Figura 1 – Exemplo de um dos problemas a resolver sem apliquetas.

6. Numas terras encontram-se 200 pessoas a fazer um tratamento. Um inquérito a que responderam teve os seguintes resultados:

	Homem	Mulher
Tem peso a mais	60	110
Não tem peso a mais	20	10

Encontro-se ao acaso uma das 200 pessoas.

Determina a probabilidade de:

- a) Ser homem;
- b) Não ser homem;
- c) Ser mulher e não ter peso a mais;
- d) Ser mulher ou ter peso a mais.

Apresenta o resultado sob a forma de dízimo. No caso de procederes a arredondamentos, conserva 2 casas decimais.

Figura 2. Exemplo de um dos problemas a resolver sem apliquetas.

2. Considere a seguinte situação que consiste em retirar, sucessivamente, duas bolas da caixa, não respondendo a primeira extração a segunda e montar a cor das bolas extraídas.

a) Observe as bolas que tem a sua frente e complete as frases.  
O espaço de resultados é constituído por \_\_\_\_\_ bolas \_\_\_\_\_ de cor \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ de cor \_\_\_\_\_.  
Sejam A e B as acontecimentos:  
A<sub>1</sub>: "A primeira bola extraída tem cor \_\_\_\_\_" P(A<sub>1</sub>) = \_\_\_\_\_  
B<sub>1</sub>: "A primeira bola extraída tem cor \_\_\_\_\_" P(B<sub>1</sub>) = \_\_\_\_\_  
A<sub>2</sub>: "A segunda bola extraída tem cor \_\_\_\_\_" P(A<sub>2</sub>) = \_\_\_\_\_  
B<sub>2</sub>: "A segunda bola extraída tem cor \_\_\_\_\_" P(B<sub>2</sub>) = \_\_\_\_\_

b) Complete o diagrama de árvore:

```

    graph TD
      Root(( )) --- B1((B1))
      Root --- A1((A1))
      B1 --- B2((B2))
      B1 --- A2((A2))
      A1 --- B3((B3))
      A1 --- A4((A4))
      A2 --- B4((B4))
      A2 --- A5((A5))
  
```

c) Determine P(A<sub>1</sub>)  
d) Determine P(A<sub>1</sub> ∩ A<sub>2</sub>)  
e) Determine P(A<sub>1</sub> ∩ B<sub>2</sub>)  
f) Determine P(B<sub>1</sub>)

1. Observe o diagrama de Venn seguinte e calcule as probabilidades solicitadas. Confira as suas respostas em <https://tube.geogebra.org/student/b1194345#material/1194343>

enter your answers in green boxes

P(hockey/tenis) =

P(not hockey/tenis) =

P(hockey/not tenis) =

P(not hockey/not tenis) =

P(henry/hoddy) =

P(not tenis/hoddy) =

P(henry/not hockey) =

P(not henry/not hockey) =

Figura 3. Exemplo de dois dos problemas a resolver sem apliquetas (à esquerda) e com apliquetas (à direita).

2.3.4 4.ª e 5.ª aulas

Leccionar o tema probabilidade condicionada, usando uma apresentação digital. Na elaboração deste documento e da atividade a desenvolver na 4.ª aula (exemplo na Figura 4, à esquerda). Já na aula seguinte, a 5.ª aula, serão tidos em atenção os conflitos semióticos que surgem quando os alunos não identificam que se trata de uma experiência aleatória sem reposição (C1); consideraram as probabilidades conjuntas como sendo probabilidades condicionadas (C2); consideraram a probabilidade condicionada como sendo a probabilidade condicionada transposta (C3). As apliquetas a utilizar estão disponíveis em:

<https://tube.geogebra.org/student/b1194345#material/1194343>, em <https://tube.geogebra.org/student/b611591#material/317601>, em <https://tube.geogebra.org/student/b611591#material/83838> e em <https://tube.geogebra.org/student/m90000> e são apresentadas no exemplo à direita na Figura 4.

1. Complete o diagrama de árvore que se segue, considerando o site: <https://tube.geogebra.org/student/b611591#material/117601> e seguindo as instruções indicadas.

- 1) Coloque as probabilidades dadas nos locais adequados.
- 2) Coloque as probabilidades restantes no diagrama de árvore.
- 3) Faça corresponder as intuições às suas probabilidades.
- 4) Faça corresponder a área do diagrama de Venn com a probabilidade descrita.
- 5) Determine P(B)

Nota: O acontecimento  $\bar{A}$  representa  $A'$

4. Responda às perguntas seguintes e confira os resultados condicionando o site: <https://tube.geogebra.org/student/m90000>

Figura 4. Exemplo de dois dos problemas a resolver com apliquetas.

2.3.5 6.<sup>a</sup> aula

Realizar-se-á a questão-aula. Esta questão-aula, com papel e lápis, e com base numa apliqueta visa avaliar se os conflitos dos alunos foram superados e rever as apliquetas e outros problemas, caso não tenham sido. Um exemplo de questão-aula pode ser o apresentado na Figura 5 e as apliquetas que lhe serviram de base estão disponíveis em <https://tube.geogebra.org/student/m1002687> e em <https://tube.geogebra.org/student/b611591#material/83838>

2.3.6 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> aulas

Lecionar o tema acontecimentos independentes, recorrendo a uma apresentação digital e realizar uma atividade sem apliqueta (Figura 6, esquerda). Lecionar o teorema da probabilidade total recorrendo a uma apresentação digital e à sua aplicação a exemplos (Figura 6, direita).

2.3.7 9.<sup>a</sup> à 11.<sup>a</sup> aulas

Lecionar a fórmula de Bayes tendo em atenção o conflito semiótico identificado de os alunos não identificarem que o acontecimento condicionante pode ocorrer depois do condicionado (C4) e as apliquetas utilizadas estão disponíveis em <https://tube.geogebra.org/student/b611591#material/83838> e um desses exemplos é apresentado na Figura 7.

Na 10.<sup>a</sup> aula, esperam poder-se realizar-se problemas sem e com apliquetas sobre toda a matéria lecionada sobre probabilidades. Na última aula, 11.<sup>a</sup>, será realizado o pós-teste individual.

2. Revê o diagrama de árvore e os cálculos das probabilidades que fizeste na última aula consultando o site <https://tube.geogebra.org/student/b611591#material/83838>.

2.1. Recordando que sendo A e B dois acontecimentos associados a uma experiência aleatória tais que  $P(B) > 0$ , chama-se probabilidade condicionada de A, dado B, ou probabilidade de ocorrer A sabendo que B ocorreu e que se representa por  $P(A|B)$  e que se calcula como:

$$P(A|B) = \frac{P(A \cap B)}{P(B)}$$

Além disso, sendo A, B e C três acontecimentos associados a uma experiência aleatória tais  $P(A) > 0$ ,  $P(B) > 0$  e  $P(C) > 0$  chama-se probabilidade condicionada de C, dado A e B, ou probabilidade de ocorrer C sabendo que A e B ocorreram o que se representa por  $P(C|A \cap B)$  e que se calcula como:

$$P(C|A \cap B) = \frac{P(A \cap B \cap C)}{P(A \cap B)}$$

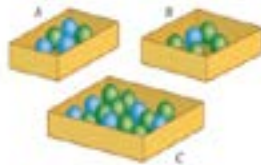
Seguindo o que fizeste e apoiando-te no site referido, completa corretamente todos os elementos do diagrama de árvore seguinte, bem como os cálculos de probabilidade pedidos e definindo:  $R_1$  = "sair bola rosa na tiragem 1",  $P_1$  = "sair bola preta na tiragem 1" e  $V_1$  = "sair bola verde na tiragem 1".

2.<sup>a</sup> tiragem sem reposição

a) Calcula  $P(R_2 \cap R_1)$   
 b) Calcula  $P(R_1 \cap P_2)$   
 c) Calcula  $P(R_2 \cap V_1)$   
 d) Constrói a árvore e calcula  $P[V_2 | (R_1 \cap R_2)]$   
 e) Constrói a árvore e calcula  $P[V_2 | (P_1 \cap R_2)]$   
 e) Constrói a árvore e calcula  $P[V_2 | (V_1 \cap R_2)]$

Figura 5. Extrato de uma das possíveis questões-aula.

4. Três caixas com bolas azuis e verdes no número que se indica na figura



Tira-se uma bola ao acaso de cada caixa.  
Qual a probabilidade de serem as três verdes?

1. Num jogo de futebol o árbitro começa por lançar uma moeda para decidir qual o lado do campo que fica para cada equipa.

Durante cinco semanas o árbitro lançou a moeda e saiu sempre face nacional. Qual a probabilidade de na sexta semana, quando fizer o sexto lançamento, sair face nacional de novo?

1. No departamento de investigação de um laboratório, os 24 colaboradores distribuem-se por subdivisões e sexo, de acordo com a tabela ao lado.

Escreve os, ao acaso, os dois colaboradores.

Sejam A e B os acontecimentos:

A: "Um curso superior"

B: "É do sexo feminino"

	Um curso superior (A)	Não tem curso superior (A <sup>c</sup> )
Sexo feminino (B)	6	2
Sexo masculino (B <sup>c</sup> )	17	4

Repara que:

$$P(A) = P(A \cap B) + P(A \cap B^c)$$

$$= \frac{6}{24} + \frac{17}{24}$$

$$= \frac{23}{24} = \frac{7}{4}$$

Detem-te:

$$P(B) = \frac{\dots}{\dots}$$

$$P(A^c) = \frac{\dots}{\dots}$$

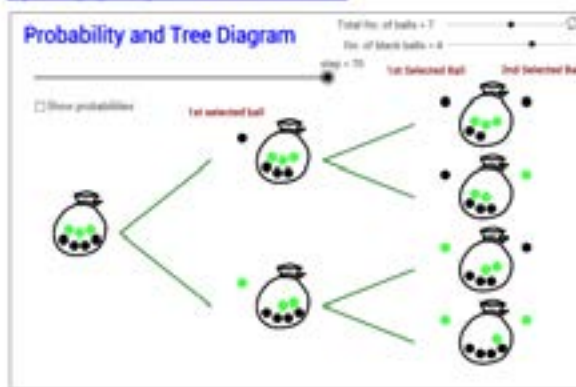
$$P(B^c) = \frac{\dots}{\dots}$$

$$P(A \cap B^c) = \frac{\dots}{\dots}$$

$$P(A \cap B) = \frac{\dots}{\dots}$$

Figura 6. Exemplo de problemas a resolver sem apliquetas.

2. Completa o diagrama de árvore que se segue, colocando as probabilidades em falta. Responde às perguntas e confirma as tuas respostas consultando o site <https://sites.google.com/site/teachmean/2013/11/11material/201311>



Ball 1: black      Ball 2: green

Page 5      Bayes' Theorem

---

$P(\text{1}^{\text{st}} \text{ is black} | \text{2}^{\text{nd}} \text{ is black}) = ?$

Hint

Check Answer

---

$P(\text{1}^{\text{st}} \text{ is black} | \text{2}^{\text{nd}} \text{ is green}) = ?$

Hint

Check Answer

---

$P(\text{1}^{\text{st}} \text{ is green} | \text{2}^{\text{nd}} \text{ is black}) = ?$

Hint

Check Answer

Figura 7. Exemplo de um dos problemas a resolver com apliquetas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborada uma possível planificação, resta dizer que esta intervenção pensou-se para desenvolvida em duplas. Em duplas, pois o uso das apliquetas requer uma sala de computadores, sendo a dupla a dimensão para trabalhar em cada computador. Na elaboração de todos os materiais para a aula desta intervenção didática partiu-se do princípio que os alunos apenas tinham como suporte de estudo o material fornecido. Como é habitual, e também se espera, os trabalhos para casa e a realização de problemas poderão fazer-se com recurso aos problemas dos manuais escolares.

Com esta proposta espera-se uma motivação extra dos alunos que venha a melhorar o seu desempenho. Usando as apliquetas, o professor possibilita aos alunos uma experiência diferente nas aulas do tópico das probabilidades. Deste modo, também se acredita que os alunos consigam ultrapassar os conflitos semióticos detetados nos estudos preliminares (Raposo, 2015, Raposo et al., 2016). No trabalho doutoral inicialmente referido, resta agora implementar a intervenção didática, recolher os dados e analisá-los.

### AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

### REFERÊNCIAS

Aliaga, M. & Gunderson, B. (2006). *Interactive Statistics* (3rd Ed.). New Jersey: Prentice Hall.

- Baglin, J. (2013). Applying a Theoretical Model for Explaining the Development of Technological Skills in Statistics Education. *Technology Innovations in Statistics Education*, 7(2).
- Batanero, C., Fernandes, J. A., & Contreras, J. M. (2009). Un análisis semiótico del problema de Monty Hall e implicaciones didácticas. *Suma*, N° 62, 2009, pp. 11-18.
- Ben-Zvi, D., & Garfield, J. B. (2005). Statistical literacy, reasoning, and thinking: Goals, definitions, and challenges. In D. Ben-Zvi & J. Garfield (Eds.) *The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking*. (pp. 3–15). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Biehler, R. (2003). Interrelated learning and working environments for supporting the use of computer tools in introductory courses. In L. Weldon & J. Engel (Eds.), *Proceedings of IASE Conference on Teaching Statistics and the Internet*. Berlin: IASE.
- Borovcnik, M. (2012). Multiple perspectives on the concept of conditional probability. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 2, 5-27.
- Chance, B., Ben-Zvi, D., Garfield, J., & Medina, E. (2007). The role of technology in improving student learning of statistics. *Technology Innovations in Statistics Education Journal* 1(1). <http://repositories.cdlib.org/uclastat/cts/tise/vol1/iss1/art2>
- De Pablos, J. de. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 7(2), 6-16.
- Díaz, C. (2007). *Viabilidad de la enseñanza de la inferencia bayesiana en el análisis de datos en psicología*. Tese de Doutoramento, Granada, Espanha: Universidad de Granada.
- Díaz, C., Contreras, J. M. Batanero, C., & Roa, R. (2012). Evaluación de sesgos en el razonamiento sobre probabilidad condicional en futuros profesores de educación secundaria. *Bolema*, 26(22), 1207-1226.
- Duarte, J.; Portela, J. & Torres, J. (2008). A internet no ensino e aprendizagem da Matemática. *Tecnologias e Educação Matemática*, pp. 369 – 378.
- Estrada, A., & Díaz, C. (2006). Computing probabilities from two way tables: an exploratory study with future teachers. In A. Rossman & B. Chance (Eds.), *Proceedings of Seventh International Conference on Teaching of Statistics*. Salvador (Bahia): International Association for Statistical Education.
- Fernandes, J. A., Nascimento, M. M., Cunha, M. C., & Contreras, J. M. (2011). Desenvolvimento do conceito de probabilidade condicionada em alunos do 12.º ano através do ensino. *Actas da XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática*, Recife, Brasil, 26-30 Junho.
- Fernandes, J. A; Batanero, C.; Contreras, J. M; Díaz, C. (2010). A simulação em Probabilidades e Estatística: potencialidades e limitações, *Quadrante*, 18, 1 & 2: 161 - 183.
- Ferrara, F., Pratt, D., & Robutti, O. (2006). The role and uses of Technologies for the teaching of algebra and calculus. In A. Gutiérrez & P. Boero (Orgs.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: past, present, and future* (pp. 237 – 273). Roterdão: Sense.
- García-Valcarcel, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las Curvas ROC para el análisis de diferencias. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 14(2), 43–78.
- Godino, J. D. (1991). Hacia una teoría de la Didáctica de la Matemática. En: A. Gutiérrez (Ed.), *Área de conocimiento: Didáctica de la Matemática* (pp.105-148). Madrid: Síntesis.
- Godino, J. D., Batanero, C., & Font, V., (2008). Um enfoque onto-semiótico do conhecimento e a instrução matemática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 10(2), 1-32. On line: <http://www.ugr.es/local/jgodino/> em 30.06.2013
- Hassad, R. A. (2012). Faculty attitude toward technology-assisted instruction for introductory statistics in the context of educational reform. *Proceedings of the International Association of Statistics Education 2012 Roundtable Conference: Technology in Statistics Education: Virtualities and Realities*, July 2012. Cebu City, Philippines. On line: [http://icots.net/roundtable/docs/Thursday/IASE2012\\_Hassad.pdf](http://icots.net/roundtable/docs/Thursday/IASE2012_Hassad.pdf)

- Healy, M. R., Berger, D. E., Romero, V. L., Aberson, C. L. & Saw, A. (2013). Evaluating Java Applets for Teaching on the Internet. *JAVA APPLETTS IN EDUCATION*, pp. 1-4. On line: <http://www.humboldt.edu/psychology/fs/aberson/java.pdf>
- Lipson, K., Kokonis, S., and Francis, G. (2003). Investigation of students' experiences with a web-based computer simulation. Paper presented at the *IASE Satellite Conference on Statistics and the Internet*, Berlin, August 11-12.
- Malloy, T. E. (2001). Difference to Inference: Teaching logical and statistical reasoning through on-line interactivity. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 33(2), pp. 270 – 273.
- Pollatsek, A., Well, A. D., Konold, C., & Hardiman, P. (1997). Understanding conditional probabilities. *Organisation, Behavior and Human Decision Processes*, 40, 255-269.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Raposo, S. (2015). *Apliquetas no Ensino de Probabilidades: Estudo de Caso com alunos de uma turma de Matemática Aplicada às Ciências Sociais*. Seminário Doutoral II, Vila Real: UTAD.
- Raposo, S., Nascimento, M. & Costa, C. (2016). Hello from probabilities. Csíkos, C., Rausch, A., & Sztitányi, J. (Eds.). *Proceedings of the 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 1. pp. 209-210. Szeged, Hungria: PME40.
- Silva, H., & Nascimento, M. M. (2010). Estudo sobre a resolução de problemas que envolvem o teorema de Bayes. In H. Gomes, L. Menezes, & I. Cabrita (Orgs.), *Actas do XXI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp.341-356). CD-ROM. Lisboa: APM.
- Tarr, J. E., & Lannin, J. K. (2005). How can teachers build notions of conditional probability and independence? In G. A. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: challenges for teaching and learning* (pp. 215-238). New York, NY: Springer.
- Tello Díaz, J., & Aguaded Gómez, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1983). Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. *Psychological Review*, 90(4), 293-315.
- Verhoeven, J. C., Heerwegh, D. & De Wit, K. (2010). Information and communication technologies in the life of university freshmen: An analysis of change. *Computers & Education*, 55(1), 53-666. On line: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.002>.

## FAZER A LICENCIATURA A DISTÂNCIA: PERCURSOS E IMPACTOS

**Pedro Abrantes<sup>1</sup>, Bárbara Bäckström<sup>2</sup>, Susana Henriques<sup>3</sup>, Marc Jacquinet<sup>4</sup>,  
Cláudia Neves<sup>5</sup>, Olga Magano<sup>6</sup>**

<sup>1</sup> *Universidade Aberta e CIES-IUL (PORTUGAL), pedro.abrantes@uab.pt*

<sup>2</sup> *Universidade Aberta, CEMRI-UAb e CICSNova (PORTUGAL), barbara.backstrom@uab.pt*

<sup>3</sup> *Universidade Aberta, CIES-IUL, ELO/UMCLA-UAb (PORTUGAL)  
susana.henriques@uab.pt*

<sup>4</sup> *Universidade Aberta e CLEP-UL (PORTUGAL), marc.jacquinet@uab.pt*

<sup>5</sup> *Universidade Aberta e Le@d-UAb (PORTUGAL), claudia.neves@uab.pt*

<sup>6</sup> *Universidade Aberta, CIES-IUL e CEMRI-UAb (PORTUGAL), olga.magano@uab.pt*

### Resumo

Com esta comunicação, pretendemos aprofundar o conhecimento e o debate sobre os perfis dos estudantes universitários em regime de *e-learning* e os impactos das licenciaturas nas suas vidas sociais e laborais, tendo por referência os estudos sobre percursos no ensino superior e transição para o mercado laboral. Em vez de presumir uma homogeneidade, pretende-se analisar se estes percursos divergem entre áreas científicas/profissionais.

A comunicação irá basear-se nos resultados de um questionário lançado, em 2015, a todos os estudantes que concluíram a licenciatura na Universidade Aberta, nos anos de 2011, 2012 e 2013 (universo=1691; taxa de resposta=31%). A análise dos dados inclui um conjunto de procedimentos estatísticos, privilegiando, nesta comunicação, as comparações dos resultados entre áreas formativas, ao nível do perfil sociodemográfico e dos impactos da licenciatura na vida social e profissional.

Como resultados mais expressivos, podemos sublinhar que a larga maioria dos estudantes da UAb trabalha a tempo inteiro e tem entre os 30 e os 50 anos, divergindo das universidades presenciais. Passados cerca de 3 anos do final da licenciatura, cerca de 25% conheceu processos de mobilidade social ascendente, sendo que este valor varia pouco entre licenciaturas. Porém, observam-se variações entre áreas formativas noutros itens. Na área das ciências sociais, muitos estudantes reconhecem que o aprofundamento cultural e cívico foi a razão central para a frequência. E em cursos como educação, os estudantes revelam-se satisfeitos com as competências desenvolvidas e com os impactos noutras esferas da vida. Por seu lado, em cursos como gestão ou informática, havia à partida uma motivação mais instrumental, sendo os impactos culturais e cívicos menos evidentes.

Com base nestes dados, concluímos que a opção pelo ensino superior a distância em Portugal resulta, sobretudo, do facto de as pessoas trabalharem a tempo inteiro e terem responsabilidades familiares. Esta situação varia pouco entre áreas formativas. Contudo, o perfil dos estudantes e os impactos da licenciatura apresentam variações significativas, em linha com o observado sobre estudantes no ensino superior presencial.

**Palavras-chave:** e-learning; universidade; estudantes; trajetórias; trabalho

### Abstract

With this paper, we aim to enlarge our knowledge and debate on the profiles of the university students in e-learning programmes, and the impacts of the graduations on their social and working lives, taking as framework the former research on higher education students' pathways and transitions to the labour market. Rather than assuming a homogeneity, we aim to analyse if these pathways diverge between scientific/professional areas.

The paper is based on the results of a survey carried out in 2015 to all students who complete their graduation in Universidade Aberta, during 2011, 2012 and 2013 (universe=1691; answering rate=31%). Data analysis includes a set of statistical procedures, privileging in this paper the comparisons between academic areas, regarding the sociodemographic profile and the impacts of graduation on social and working lives.

Concerning the more expressive results, we shall stress that a large majority of Universidade Aberta's students are between age 30 and 50 and have a full-time job, in contrast with traditional universities. Three years after their graduation, approximately 25% experienced upper social mobility processes, and the variations between academic fields are not significant. Still, variations are apparent in other items. In social sciences, many students declare that cultural and civic enrichment was the main reason to do the graduation. And in educational studies, graduated are satisfied with the skills developed and the impact of their studies in other life dimensions. On the other hand, in business and computer science degrees, motivations are more instrumental, and the cultural or civic impacts are lower.

According to this data analysis, we may conclude that studying in distance higher education in Portugal is explained, most of all, by the fact that people involved is working on a full-time bases and have family responsibilities. This situation is common to all academic areas. However, students' profile and the impact of the graduation varies significantly, in line with available data from traditional universities.

**Keywords:** e-learning; university; students; pathways; work

A presente comunicação pretende contribuir para o conhecimento e o debate sobre os percursos académicos e laborais dos licenciados em regime de *e-learning*, tendo por referência os estudos sobre percursos no ensino superior e transição para o mercado laboral. Em vez de presumir uma homogeneidade, pretende-se analisar se estes percursos divergem entre áreas científicas/profissionais.

## 1. ENQUADRAMENTO

O presente projeto integra-se numa linha de estudos que, em Portugal, foi fortemente impulsionada pelos trabalhos fundadores de Adérito Sedas Nunes sobre o ensino superior e, nomeadamente, os estudantes que o frequentavam nos anos 60 (e. g. Sedas Nunes, 1971). Esta linha de estudos foi retomada e aprofundada, a partir dos anos 1990, com vários estudos sobre os perfis e percursos dos estudantes universitários, tais como Gonçalves et al. (2001), Almeida et al. (2005), entre outros, tendo conhecido um novo fôlego, em anos mais recentes, com um enfoque nas questões do (in)sucesso no ensino superior (Almeida, 2013; Costa, Lopes e Caetano, 2014).

Por seu lado, também no final do século passado surgiu, em Portugal, uma linha de estudos especificamente sobre os percursos dos diplomados, tendo-se criado, em várias universidades, observatórios que têm vindo a atualizar os resultados para as sucessivas gerações de estudantes (Gonçalves, 2000; ODES, 2002; M. G. Alves, 2003; N. Alves, 2005; OPEST-UL, 2012; Costa e Dominginhos, 2013; Gonçalves e Menezes, 2014; OPSD-UA, 2015; etc.).

Em termos genéricos, pode-se assinalar que o objetivo principal destes vários relatórios é aferir as condições de empregabilidade dos licenciados dos diferentes cursos, nas sucessivas gerações que os têm frequentado, tendo como pano de fundo as próprias transformações sociais e económicas que têm marcado a sociedade portuguesa, nomeadamente na esfera laboral. Contudo, também é importante assinalar que este objetivo é geralmente integrado num esforço mais amplo para compreender o perfil social dos licenciados dos diferentes cursos, as condições em que frequentaram o ensino superior, as competências desenvolvidas, o seu grau de satisfação e os seus percursos académicos posteriores.

Apesar das dificuldades observadas, até ao momento, na integração entre os vários grupos de investigação que têm realizado estudos nesta área, o que permitiria análises bastante mais amplas, será de salientar o desenvolvimento de alguns estudos que procuram já comparar resultados obtidos em várias universidades, nomeadamente em temas específicos, como a empregabilidade (Gonçalves et al., 2006; Chaves, Morais e Nunes, 2009; Cardoso et al., 2012), os processos de inserção profissional (Ramos, Parente e Santos, 2014; Chaves e Morais, 2014) ou a conciliação entre percurso laboral e estudos no ensino superior (Alves, Alves e Chaves, 2012).



Apesar da perspetiva tradicional e dominante nestes vários estudos seja analisar a transição dos jovens do ensino superior para o mercado laboral, o que, aliás, se explica por corresponder à maioria das situações, no nosso país, nota-se em vários dos relatórios citados um crescente interesse pelas condições e percursos dos estudantes que realizam os seus estudos superiores já na idade adulta, frequentemente a trabalhar a tempo inteiro, o que também se explica pelo aumento do contingente de licenciados com este perfil, o que começa a dar origem a projetos específicos, como é o caso de Almeida, Quintas e Gonçalves (2016). Esta realidade é particularmente importante para o presente estudo, uma vez que, como se verá adiante, é este também o perfil da generalidade dos estudantes da Universidade Aberta.

A Universidade Aberta caracteriza-se, não apenas por esta singularidade no perfil do seu “público”, mas, sobretudo, pelo facto de ser especializada na oferta de ensino superior a distância. Neste sentido, o estudo realizado tinha não apenas o objetivo de prosseguir e ampliar uma linha de estudos já existente em várias outras instituições do ensino superior português, mas também explorar possíveis especificidades da realização de estudos a distância, nos quais os processos de interação entre docentes e discentes ocorrem, sobretudo, através de ambientes mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação.

## 2. NOTAS METODOLÓGICAS

Com o objetivo de conhecer os percursos académicos, profissionais e de vida dos licenciados da Universidade Aberta, constitui-se no final de 2014 um grupo de trabalho dentro da instituição, composto pelos autores da presente comunicação, professores-investigadores de diferentes departamentos e áreas científicas (sociologia, economia e educação), com o apoio da Professora Mariana Gaio Alves, da Universidade Nova de Lisboa.

A primeira etapa deste projeto consistiu na construção e aplicação de um questionário aos licenciados de todos os cursos da Universidade Aberta. Procurámos incluir algumas questões utilizadas em estudos anteriores, até para permitir análises comparativas, mas considerámos importante introduzir também outras questões adequadas ao perfil dos estudantes, bem como ao modelo pedagógico da própria instituição. As questões foram agrupadas em 5 grandes blocos, refletindo dimensões que nós pretendíamos analisar:

- A) o perfil dos licenciados, incluindo origens sociais, área de residência e percurso educativo e profissional anteriores à realização do curso;
- B) o percurso na Universidade Aberta, incluindo os curso e minor frequentado, os motivos e modalidades de ingresso, a duração da sua realização, a situação profissional ao longo do curso e as condições de estudo;
- C) o balanço de competências e relações, incluindo as representações dos inquiridos acerca das competências desenvolvidas e as relações construídas na licenciatura;
- D) o impacto percebido da licenciatura, não apenas nas condições e trajetórias laborais, mas também na vida familiar, cultural e cívica;
- E) os projetos de futuro, incluindo necessidades e interesses de formação superior e ao longo da vida.

O questionário foi colocado online, através da plataforma LIME Survey, sendo o pré-teste já realizado nesta modalidade, o que permitiu introduzir algumas melhorias na edição do próprio questionário. Além das vantagens para o acesso a uma população que se encontra espalhada por diversas regiões do país e, inclusive, no estrangeiro, o questionário online permitiu também a introdução de uma série de perguntas que se tornam visíveis (ou não), em função de respostas anteriores, o que agiliza o preenchimento do questionário. Porém, considerou-se também os riscos dos questionários online, nomeadamente no difícil controlo sobre as distintas interpretações que se podem dar às perguntas e o menor compromisso de resposta por parte do universo inquirido. Além de uma construção em hipertexto, incluindo explicações detalhadas a possíveis dúvidas de interpretação, a aplicação baseou-se num acompanhamento telefónico e por e-mail que permitiu reforçar a comunicação com

os licenciados da universidade, contribuindo para aumentar a amostra e para colmatar algumas dúvidas.

Tendo a aplicação do questionário decorrido entre julho e setembro de 2015, decidimos que o universo a inquirir seria o total dos indivíduos que concluíram a sua licenciatura em 2011, 2012 ou 2013, em regime de e-learning e após a sua remodelação segundo os critérios do acordo de Bolonha. A escolha deste universo foi definido, por um lado, por permitir abranger estudantes que se haviam licenciado há, pelo menos, 18 meses e, no máximo, há 4 anos e meio, tendo uma média de 3 anos passados após a conclusão do curso, um período considerado adequado para aferir impactos da licenciatura e, por outro lado, por constituir a primeira vaga de estudantes que frequentaram as licenciaturas neste novo figurino pedagógico. De notar, além disso, que a Universidade Aberta tem um número de licenciados por ano muito inferior a outras universidades, pelo que a opção de incluir diplomados de apenas um ano, apesar de ganhos em termos de rigor, teria consequências de redução do número de respondentes, o que no caso de vários cursos tornaria inconsistente o tratamento estatístico.

Foi recolhida uma listagem de todas as pessoas que correspondiam ao perfil definido, junto dos serviços da Universidade Aberta. No início de Julho de 2015 toda a população foi convidada por e-mail a responder ao questionário, sendo garantida a confidencialidade dos dados, assim como o apoio telefónico (por parte do secretariado do DCSG) e por e-mail (por parte do coordenador do projeto) em casos de dúvida. Mensagens eletrónicas de reforço desta solicitação foram enviadas no início de Agosto e em meados de Setembro.

Na segunda quinzena de Setembro, o número ainda insuficiente de respostas obtidas fez-nos adotar duas estratégias: por um lado, prolongar o período de aplicação para o período de Outubro; por outro lado, estabelecer um contacto telefónico direto com os licenciados dos cursos em que a taxa de

resposta era mais baixa. No final de Outubro, considerando termos já alcançado uma amostra robusta e estratificada, a necessidade de iniciarmos o período de análise de dados e divulgação dos resultados fez-nos dar por terminada a recolha dos dados. O número total de questionários validados e a sua distribuição pelas diversas licenciaturas são apresentados na tabela 1, comparando-os com o total de licenciados em cada curso.

*Tabela 1. Número total de licenciados e de respostas válidas ao questionário, segundo a licenciatura*

Licenciaturas da UAb	Licenciados	Respostas	% do curso
Ciências da Informação e da Documentação	218	70	32,1
Ciências do Ambiente	30	12	40,0
Ciências Sociais	589	181	30,7
Educação	272	77	28,3
Estudos Artísticos	38	12	31,6
Estudos Europeus	70	18	25,7
Estudos Portugueses e Lusófonos	18	8	44,4
Gestão	242	66	27,3
História	69	22	31,9
Informática	20	10	50,0
Línguas Aplicadas	29	12	41,4
Línguas, Literaturas e Culturas	89	27	30,3
Matemática e Aplicações	7	3	42,9
Totais	1691	518	30,6

### 3. PERFIL DOS ESTUDANTES

Um primeiro aspeto que é fundamental considerar é que a generalidade dos licenciados da Universidade Aberta ingressa na instituição com mais de 25 anos, sendo a idade média de entrada 39 anos, e cerca de 90% já trabalhavam a tempo inteiro e mantêm esta condição durante a realização do curso. A maioria dos diplomados era empregada por conta de outrem, a tempo inteiro,

no setor público, em atividades intermédias dos serviços, como é o caso do secretariado. No entanto, existe uma enorme diversidade de enquadramentos profissionais, incluindo um contingente significativo que já trabalhava em atividades intelectuais e científicas. Além disso, a primazia dos funcionários públicos não se verifica nos cursos de Gestão, Estudos Artísticos, História e Matemática.

Embora os estudos demonstrem que esta condição de adultos e trabalhadores esteja em expansão entre os estudantes universitários portugueses, o que foi, aliás, impulsionado pelo Processo de Bolonha (Cardoso et al., 2012; Alves, 2014), a verdade é que a larga maioria dos licenciados em instituições como a Universidade de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa ou a Universidade do Porto continuam a caracterizar-se por frequentar este ciclo de estudos entre os 18 e os 25 anos de idade e em exclusividade ou com atividades laborais apenas pontuais, o que nos distingue da realidade observada em muitos outros países europeus (OPEST-UL, 2012; Gonçalves e Menezes, 2014; Alves, Alves e Chaves, 2014).

Nesta linha, é interessante observar que a oferta formativa e o número de licenciados por curso, na Universidade Aberta, conformam-se, em traços largos, a um padrão já observado nos anos 1960, segundo o qual os estudantes que se inscreviam com mais de 27 anos no ensino superior faziam-no, sobretudo, nas áreas do Direito, das Letras e das Ciências Económicas e Sociais (Sedas Nunes, 1971). Mais recentemente, Alves, Alves e Chaves (2012) notaram que os trabalhadores-estudantes estão sobre-representados nas áreas da educação e das ciências sociais. Além da oferta educativa e do número de licenciados, no caso dos licenciados na Universidade Aberta, é também possível observar uma maior juventude entre os estudantes de Matemática e Informática (idade média de ingresso de 30 e 32 anos, respetivamente), encontrando-se História e Estudos Artísticos no polo oposto, com uma idade média de ingresso superior aos 40 anos de idade.

Também no caso das origens sociais, se confirma o carácter potencialmente democratizante do ensino a distância, no sentido em que a população que decide frequentar o ensino superior já numa condição de trabalhador e adulto é, tipicamente, proveniente de contextos sociais mais humildes (Almeida, Quintas e Gonçalves, 2016). Tal como noutros estudos, é possível observar uma diferença entre licenciaturas frequentadas por estudantes de origens mais desfavorecidas, como é o caso de Educação e Ciências da Informação e Documentação, face a outras áreas em que a maioria dos licenciados provém de classes sociais favorecidas, como são os casos de Ambiente, Estudos Artísticos, Informática e Matemática.

Contudo, se o estudo pioneiro de Sedas Nunes (1971) e os relatórios mais recentes da Universidade de Lisboa (Alves, 2005) e da Universidade do Algarve (Almeida, Quintas e Gonçalves, 2016) apontam para uma primazia dos homens nesta condição, o presente estudo indica que os licenciados da Universidade Aberta, apesar de realizarem os seus estudos na idade adulta e na condição de trabalhadores, são maioritariamente mulheres, nomeadamente, entre aqueles que se licenciam entre os 30 e os 50 anos. Isto poderá indicar uma mudança no perfil dos trabalhadores-estudantes, no ensino superior, mas sobretudo uma maior adesão das mulheres ao ensino a distância, possivelmente devido às vantagens comparativas na conciliação com uma vida familiar em que assumem responsabilidades mais pesadas do que os homens. Importa, contudo, notar que essa primazia feminina é, sobretudo, visível em Ciências da Informação e Documentação, Educação e Línguas (mais de 60%), estando os homens em maioria entre os diplomados em Estudos Europeus, Gestão, História, Informática e Matemática.

Além disso, contrariando a ideia de que muitos destes estudantes ingressariam no ensino superior com baixos níveis de escolaridade, através de provas *ad hoc* (Almeida, Quintas e Gonçalves, 2016), a análise dos percursos dos licenciados da Universidade Aberta revela que 15,5% ingressou já com um título do ensino superior obtido anteriormente (percentagem que ascende aos 40% no caso das línguas), enquanto 73% detinha o certificado do ensino secundário completo. De notar que, entre os primeiros, encontram-se casos de pessoas que obtiveram uma segunda licenciatura e outras que detinham apenas o nível de bacharelato e pretendiam ser licenciadas. Do mesmo modo, será importante assinalar que cerca de 25% já tinha iniciado estudos no ensino superior, mas sem terminar grau, situação frequente sobretudo nas áreas de Ambiente, Estudos Europeus, Gestão, História, Informática e Matemática, situação que, aliás, nos remete para os altos níveis de insucesso e abandono que têm caracterizado o ensino superior português e que conheceram alguma retração nos últimos anos (Sedas Nunes, 1971; Almeida, 2013; Alves, 2014).

Um último aspeto que importa discutir é o da área de residência dos estudantes, o que é particularmente importante no caso das pessoas que acumulam atividades laborais, responsabilidades familiares e baixos rendimentos. Mesmo as instituições de maior implantação e tradição, como a Universidade de Lisboa e a Universidade do Porto, recrutam a maioria dos seus licenciados nas suas regiões de influência, respetivamente, a Grande Lisboa (OPEST-UL, 2012) e o Grande Porto (Gonçalves e Menezes, 2014). No caso da Universidade Aberta, existe uma maior

dispersão da área de residência, o que não é surpreendente dada a sua orientação para o ensino a distância, mas, ainda assim, 40% residiam na Área Metropolitana de Lisboa durante a licenciatura, sendo Lisboa, Sintra, Cascais, Funchal e Oeiras os concelhos mais representados, por esta ordem de importância. Tal tendência não deixa de refletir o carácter dual da sociedade portuguesa, já assinalado por Sedas Nunes (1964) há várias décadas, com uma grande concentração demográfica, mas também económica e educacional, sobretudo na região de Lisboa, a par da desertificação, empobrecimento e exclusão social que caracterizam outras regiões do país. Como assinalam Cardoso et al. (2012), a própria licenciatura contribui para este fenómeno, uma vez que 50% dos diplomados encontra trabalho nas duas principais áreas metropolitanas.

#### 4. MOTIVAÇÕES, SATISFAÇÃO E COMPETÊNCIAS

Não devemos descurar que as motivações para o ingresso no ensino superior são múltiplas e variadas, evitando aderir a teses economicistas que reduzem este espaço formativo a uma qualificação dos trabalhadores para atividades laborais (Alves, Alves e Chaves, 2012; Almeida, 2013). A este propósito, não deixa de ser significativo que, segundo os dados recolhidos, a melhoria das condições laborais constitui a motivação principal dos estudantes que ingressam na Universidade Aberta antes dos 40 anos, mas não daqueles que ingressam num momento mais tardio. Além disso, há uma diferença significativa entre, por um lado, os cursos em que a mobilidade laboral constitui um motivo central para o ingresso da maioria dos estudantes, como são os casos de Ciências da Informação e Documentação, Educação, Gestão e Informática, e, por outro lado, aqueles para quem o aprofundamento do conhecimento e da cultura constitui a principal razão apresentada, como são os casos de Ciências Sociais, História, Estudos Artísticos, Línguas e Matemática.

De um modo geral, os diplomados da Universidade Aberta reconhecem que a licenciatura contribuiu para a sua autoestima, assim como para a sua vida social, cultural e política. Contudo, há também diferenças significativas. Esse reconhecimento é claramente menor nos cursos de Estudos Europeus, Gestão e Informática, alcançando os valores máximos em Ciências da Informação e Documentação, Estudos Artísticos e Educação. A este propósito, Informática distingue-se claramente, uma vez que os licenciados desta área são os únicos que recusam a ideia de que a licenciatura teria contribuído para as suas práticas de cidadania, as suas práticas de lazer ou para o seu apoio à vida familiar.

Tal como tem sido observado noutras instituições do ensino superior (Alves, Alves e Chaves, 2012; Gonçalves e Menezes, 2014), a maioria dos licenciados na Universidade Aberta revela satisfação com o curso realizado, reconhecendo o desenvolvimento de diversas competências teóricas, técnicas e éticas, nomeadamente capacidade de análise/síntese, autonomia, cultura geral e sentido crítico, mas sendo menos positivos relativamente à preparação efetiva para o mercado laboral. Porém, não deixa de ser preocupante a taxa elevada de licenciados que considera que o curso não lhes proporcionou competências de trabalho em grupo, nem contactos profissionais. Há, ainda assim, diferenças significativas entre cursos, destacando-se o balanço mais apologético, realizado pelos diplomados de Ambiente, Educação ou Ciências da Informação e Documentação, em contraste com o balanço mais crítico dos diplomados em Gestão e em Informática. Caso nos limitemos à preparação para o mercado laboral, também a maioria dos diplomados em Estudos Artísticos, Estudos Europeus, História e Línguas apresentam balanços tendencialmente negativos. Também no caso da Universidade de Lisboa, havia-se observado entre os licenciados das Humanidades uma satisfação genérica com as competências desenvolvidas no curso, a par com os diplomados em Educação, mas uma perceção maioritária de que a formação realizada não os preparou convenientemente para o mercado laboral, à semelhança dos seus colegas de Engenharias (Alves, 2005).

Outro aspeto que ganha cada vez mais importância é o prosseguimento para estudos pós-graduados, entendendo-se a licenciatura não como um ciclo de formação terminal, mas sim como uma alavanca para percursos formativos mais avançados (Nunes, 2014). Por exemplo, segundo um estudo recente realizado na Universidade do Porto (Gonçalves e Menezes, 2014), logo após a conclusão da sua formação de 1º ciclo, 63,4% dos licenciados prosseguiram os seus estudos no ensino superior, na sua larga maioria dentro da própria instituição, ainda que muitos deles pretendam fazê-lo em conciliação com atividades laborais, o que não deixa de configurar uma oportunidade para o ensino a distância. No caso da Universidade Aberta, cerca de 25% dos licenciados entre 2011 e 2013 já se encontrava, em 2015, a frequentar estudos pós-graduados, enquanto cerca de metade o tencionava fazer, sendo que o perfil mais maduro e trabalhador dos seus estudantes poderá explicar a menor adesão a projetos formativos mais longos. Ainda assim, observam-se diferenças significativas entre cursos, sendo o prosseguimento de estudos mais comum nas áreas da Matemática, Informática, Ambiente e História, em contraste com a menor ambição académica dos diplomados em Gestão ou em Ciências da Informação e Documentação.

## 5. MOBILIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL

A capacidade das licenciaturas promoverem a inserção profissional, nomeadamente em nichos qualificados e favorecidos do mercado de trabalho, tem sido uma questão muito discutida no espaço público e que tem motivado o filão de estudos em que se integra o nosso projeto. No caso da Universidade Aberta, visto que a quase totalidade dos seus estudantes são adultos e trabalhadores, a questão da transição para o mercado laboral tem que ser entendida desde uma perspetiva mais lata, explorando os impactos da licenciatura nos percursos laborais (e de vida), o que torna também mais complexa a comparação com os estudos realizados noutras universidades.

Quando analisamos a situação laboral dos licenciados da Universidade Aberta, passados 2-3 anos de concluir o curso, podemos observar que a larga maioria (82%) está empregado, sendo que 68% tem um contrato sem termo, 8% tem um contrato temporário e 6% é trabalhador independente. A proporção daqueles que se declararam desempregados foi apenas de 5%, não variando muito entre licenciaturas. Em traços gerais, estes resultados confirmam a tese de Chaves, Morais e Nunes (2009), segundo os quais as ideias catastrofistas sobre o desemprego dos licenciados têm pouca sustentabilidade, perante uma situação de inserção da larga maioria dos licenciados, passados 6 meses de concluir o curso. Além disso, se as taxas de desemprego estão em linha com o observado noutras universidades, a percentagem de trabalhadores efetivos é até bastante superior, uma vez que se tem observado uma precarização do emprego de uma grande parte dos recém-licenciados noutras instituições (Alves, 2005; Ramos, Parente e Santos, 2014).

Este quadro muito positivo tem, contudo, que ser ponderado, à luz do facto de 90% dos diplomados da Universidade já se encontrarem empregados, a maioria com contratos sem termo na administração pública, quando se inscreveram no curso, o que não acontece nas restantes instituições. Neste sentido, aliás, a comparação da situação perante o trabalho no momento do ingresso e após a conclusão da licenciatura revela uma estabilidade dos rendimentos, o que tem que ser lido também considerando a degradação da situação económica e das condições laborais, entre 2010 e 2015. No caso dos trabalhadores da administração pública que, como vimos anteriormente, se encontram em maioria entre os diplomados da Universidade Aberta, não podemos esquecer que esse período foi marcado por uma redução significativa do número de efetivos e um congelamento das carreiras, o que frustrou muitas expectativas de progressão profissional.

Neste cenário, apenas 33% dos respondentes declarou que havia mudado de emprego, de categoria ou de atividade laboral entre o início da licenciatura e o momento atual, sendo que para a larga maioria destes (72%), as competências desenvolvidas na licenciatura foram importantes para esta mobilidade. Por seu lado, 7% indica que criou o seu próprio negócio, neste período. Além disso, cerca de 40% dos licenciados afirma ter melhorado a sua posição e/ou as suas condições laborais, 26% dentro da organização em que já trabalhava, 9% noutra organização e 4% por conta própria. Outro indicador significativo observado é que 30% dos respondentes afirmou que a licenciatura é fundamental para a atividade laboral que desempenham atualmente e outros 38% considerou-a útil.

Considerando um indicador sociológico de mobilidade socioprofissional ascendente, enquanto deslocação para um lugar de classe mais favorecido desde o início da licenciatura ao momento atual, podemos observar que esta situação caracteriza cerca de 22% dos licenciados da Universidade Aberta, destacando-se o aumento acentuado dos profissionais intelectuais e científicos (13% para 23%), em contraste com a redução dos trabalhadores em segmentos desqualificados do mercado laboral (55% para 33%). Será importante notar que a mobilidade social tem uma correlação forte com a valorização atribuída pelos próprios à melhoria das condições laborais enquanto motivo para o ingresso na licenciatura. Dada a referida degradação dos empregos públicos, não deixa, contudo, de ser surpreendente que a mobilidade social ascendente ocorreu mais frequentemente no quadro da administração pública (23%) do que no sector privado (18%), ainda que tenha ocorrido, sobretudo, entre os (poucos) trabalhadores do 3º sector (46%).

Por seu lado, atendendo aos estudos que têm observado que a inserção laboral qualificada dos diplomados tende a ser dificultada, no caso das mulheres (Costa e Dominginhos, 2013) e daqueles que são provenientes de contextos sociais desfavorecidos (Ramos, Parentes e Santos, 2014), no caso da Universidade Aberta, não foi visível um impacto do sexo e da origem social nas possibilidades de mobilidade social.

Existem, ainda assim, algumas diferenças entre áreas académicas e laborais que importa destacar. A mobilidade profissional associada à licenciatura é mais intensa nas áreas de Ambiente, Ciências Sociais, Gestão, Línguas Aplicadas, Informática e Matemática (acima de 40%), sendo menos comum entre os licenciados em Educação, Ciências da Informação e Documentação, História ou Línguas,

Literaturas e Culturas. Por seu lado, a criação de negócios é uma situação mais comum entre os licenciados de Gestão (18%) e de Línguas, Literaturas e Culturas (20%).

A melhoria da posição e/ou das condições laborais desde que realizou o curso na Universidade Aberta foi mais frequente entre os licenciados em Ambiente (dentro da organização em que já trabalhavam), assim como os diplomados em Informática e em Matemática (noutra empresa ou por conta própria). Por seu lado, foi uma situação bastante minoritária entre os licenciados em cursos de Humanidades, o que foi observado também noutras instituições (Alves, 2005; Cardoso et al., 2012; Ramos, Parente e Santos, 2014; Chaves e Morais, 2014), podendo-se portanto associar a uma fragilidade e desvalorização destes segmentos do mercado laboral. Aliás, é significativo que as expectativas de 50% dos licenciados em História sejam apenas o manter-se na mesma posição e organização, durante os próximos anos, enquanto a área das Línguas é aquela em que há mais expectativas de conseguir emprego, abrir uma empresa ou iniciar um negócio por conta própria. A este propósito, não deixa de ser significativa a taxa de mobilidade ascendente (mais de 30%) nos cursos de Estudos Artísticos e Estudos Europeus, superando até ligeiramente as percentagens observadas nas áreas de Ambiente, Informática e Matemática, ainda que se deva considerar que os licenciados destes últimos cursos exerciam já atividades profissionais mais qualificadas do que a média no momento em que ingressaram na universidade.

É interessante ainda notar que uma parte significativa dos licenciados declara exercer atualmente uma atividade profissional mais gratificante, mesmo sem ter alterado a sua categoria profissional,

organização ou as condições laborais, segmento particularmente elevado em Ciências da Informação e Documentação, o que poderá remeter para uma melhoria de estatuto, das funções e/ou de apreciação subjetiva, mesmo que esta não tenha sido acompanhada por uma progressão objetiva, tendo em conta o referido processo de congelamento e precarização das carreiras. Isto confirma a importância da valorização de aspetos intrínsecos do trabalho, entre os licenciados (Chaves, Morais e Nunes, 2009), ainda que a estabilidade laboral se mantenha, entre esta população, como um valor fundamental para esta população, o que favorece a permanência na mesma instituição e a preferência por uma (possível) promoção interna.

Em todo o caso, ao nível da integração nos segmentos qualificados do mercado laboral, as oportunidades dos licenciados na Universidade Aberta parecem consideravelmente menores do que nas Universidades de Lisboa (OPEST-UL, 2012) ou do Porto (Gonçalves e Menezes, 2014). Tal como observaram Almeida, Quintas e Gonçalves (2016), as desigualdades que atingem os estudantes adultos e trabalhadores não cessam com a sua participação no ensino superior, observando-se dificuldades acrescidas na busca por uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho, em consequência de limitações na busca de emprego, menor disponibilidade para uma inserção (inicialmente) precária numa área laboral mais qualificada e, sobretudo, pela valorização da juventude como critério de seleção. A este propósito, não deixa de ser significativo que a média de idades daqueles que experimentaram um processo de mobilidade ascendente associado à realização da licenciatura (36 anos quando terminou o curso) é significativamente menor do que a média (39), o que aponta para um impacto progressivamente menor do curso à medida que se avança no percurso vital e laboral.

## 6. NOTAS FINAIS

O presente estudo trata-se de um primeiro contributo do grupo de trabalho para o conhecimento acerca dos efeitos que a formação realizada na Universidade Aberta teve nas vidas dos seus diplomados. Consideramos esta uma linha de investigação fundamental, não apenas no sentido de conhecer melhor a sociedade portuguesa, o seu sistema universitário e, em particular, a sua modalidade de ensino a distância, mas também para refletirmos e apoiarmos as estratégias da instituição e as práticas pedagógicas a distância, tornando-as mais úteis e relevantes socialmente. O aprofundamento deste trabalho deverá passar, nos próximos tempos, pela realização de entrevistas a alguns licenciados, assim como pela aplicação de um novo questionário que inclua já, não apenas os licenciados, mas também os mestres e doutorados da Universidade Aberta.

Apesar da especificidade do modelo pedagógico e do perfil singular dos estudantes da Universidade Aberta, os resultados obtidos em termos de satisfação com o curso e com a instituição encontram-se em linha com aqueles que são conhecidos para universidades de ensino presencial, o que pode significar que a obtenção de um diploma de ensino superior ainda é fortemente valorizado do ponto de vista social e também como recurso importante para ter acesso a melhores condições de trabalho, para conseguir um trabalho mais adequado às qualificações, como uma forma de assegurar maior satisfação pessoal e também profissional. O diploma para além da sua utilidade pragmática por

permitir aumentar as qualificações e as hipóteses de mobilidade profissional continua a ser entendido como uma forma de distinção social, muito valorizado e que funciona como objetivo a atingir por parte de quem o não tem.

É possível distinguir dois principais tipos de perfis de estudantes, os mais jovens que têm por objetivo obter qualificações académicas que abram novos horizontes profissionais e aqueles (um pouco mais velhos) que valorizam o saber pela vontade de saber mais, de ter novos conhecimentos, uma perspetiva de valorização do conhecimento que tende a ser desvalorizada e até menosprezada na sociedade economicista em que vivemos e em que se procura reduzir diplomados em áreas consideradas “a extinguir” (ou mesmo retirar as disciplinas do ensino secundários), por exemplo, o caso da filosofia, entre outras áreas do saber.

Em termos de áreas formativas e profissionais, foi possível identificar algumas especificidades no perfil dos estudantes, no percurso universitário e nos processos de inserção profissional, em traços gerais coincidentes com o observado noutras universidades portuguesas, mas curiosamente estas diferenças parecem ter um impacto muito mitigado nas possibilidades de mobilidade socioprofissional através da licenciatura, o que contraria igualmente uma ideia muito presente no senso comum atual, segundo a qual apenas algumas áreas do conhecimento permitiriam hoje uma inserção e progressão laboral e social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Ana Nunes de (org.) (2013), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos*, Lisboa: Educa.
- Almeida, António Fragoso de, Helena Quintas e Teresa Gonçalves (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, vol 2, nº 4, pp. 97-111.
- Alves, Mariana Gaio (2003). A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspetiva Educativa: o Caso da Faculdade de Ciência e Tecnologia. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, Mariana Gaio, Natália Alves e Miguel Chaves (2012), “Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior: um ponto de partida para uma temática em aberto”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 69, pp. 99-118.
- Alves, Natália (2005), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Alves, Nuno de Almeida (2014), O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: A década 2000-2010, in Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (orgs.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 33-50.
- Cardoso, José Luís et al. (2012), *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, A3ES.
- Chaves, Miguel, César Morais e João Sedas Nunes (2009), “Os diplomados do ensino superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes”, Fórum Sociológico, 19.
- Chaves, Miguel e César Morais (2014), Niveleção e desigualdade na inserção profissional de diplomados no ensino superior, *Sociologia, Problemas e Práticas*,
- Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (orgs.), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Costa, Célia e Pedro Dominginhos (2013), *Da Educação Superior para o Mercado de Trabalho: a inserção profissional dos licenciados no IPS*, Setúbal: IPS.
- Gonçalves, Albertino (2000). “A insustentável leveza da origem social. A inserção profissional dos licenciados da Universidade do Minho segundo o grau de instrução dos pais”, *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), pp. 157-174.
- Gonçalves, Carlos e Isabel Menezes (2014). *Diplomados (2011) da Universidade do Porto: Situação no Mercado de Trabalho em 2013*. Porto: Universidade do Porto.

- Gonçalves, Fernando, Teresa Carreira, Sandra Valadas e Bernardete Sequeira (2006), "Percurso de empregabilidade dos licenciados: perspectivas europeias e nacional". *Análise Psicológica*, 24 (1), pp. 99-114.
- Martins, Susana da Cruz, Helena Carvalho e Patrícia Ávila (2014), Fatores explicativos a partir da informação extensiva: sucesso escolar no ensino superior, in Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes e Ana Caetano (orgs.), *Percurso de Estudantes no Ensino Superior: Fatores e Processos de Sucesso e Insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 51-68.
- ODES (2002). Apresentação do 1º inquérito de percurso aos diplomados do ensino superior – 2001. Lisboa: Odes/Inofof.
- OPEST-UL - Observatório dos Percursos dos Estudantes da Universidade de Lisboa (2012), Inquérito à Empregabilidade dos Diplomados da Universidade de Lisboa, Lisboa, Reitoria da Universidade de Lisboa.
- OPSD-UA - Observatório do Percurso Socioprofissional dos Diplomados da Universidade de Aveiro (2015). A Empregabilidade dos Diplomados pela Universidade de Aveiro: Resultados do Estudo sobre o Triénio 2008/09 a 2010/11. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Parente, Cristina et al. (2011). Efeitos da escolaridade nos padrões de inserção profissional juvenil em Portugal. *Sociologia: Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 65, p. 69-93.
- Ramos, Madalena, Cristina Parente, and Mónica Santos (2014). "Os licenciados em Portugal: uma tipificação de perfis de inserção profissional." *Educação e Pesquisa*, 40.2: 383-400.
- Sedas Nunes, Adérito (1971), *A Situação Universitária Portuguesa*, Lisboa, Horizonte.



## LIRE 2.0: Promoção da leitura e TIC

António Pais<sup>1</sup>; Henrique Gil<sup>2</sup>; Margarida Morgado<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [antoniopais@ipcb.pt](mailto:antoniopais@ipcb.pt)

<sup>2</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [hteixeiragil@ipcb.pt](mailto:h Teixeiragil@ipcb.pt)

<sup>3</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [marg.morgado@ipcb.pt](mailto:marg.morgado@ipcb.pt)

### Resumo

Os resultados apresentados no âmbito do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) vieram mostrar que cerca de 20% dos adultos não possuem competências associadas às literacias de leitura que têm como principal consequência uma deficiente inclusão social. Neste contexto é ainda estimado que cerca de 73 milhões de europeus não possuem qualificações para além do ensino secundário, as quais podem ser o resultado da inexistência de níveis mais elevados de literacia. Mas esta preocupação é acentuada pelo facto de relatórios da OCDE terem vindo a demonstrar que os jovens de 15 anos possuem níveis elementares de competências de leitura o que os irá penalizar na progressão dos seus estudos. Apesar de terem vindo a ser feitos esforços para inverter esta realidade, os resultados têm sido escassos. Neste sentido, o Projeto LiRe 2.0 (Lifelong Readers 2.0), financiado pelo programa Erasmus+, tem como principal objetivo promover métodos pedagógicos inovadores que assentem nas TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e, em particular na Web 2.0, a fim de se poderem vir a implementar estratégias de promoção de leitura.

O presente artigo visa a apresentação de uma revisão de literatura acerca das iniciativas e dos projetos nacionais relacionados com a promoção da leitura com recurso à utilização das TIC e da web 2.0, que tem vindo a ser realizada em Portugal. Desta metodologia de levantamento do estado da arte faz também parte a realização de entrevistas em *focus groups* com alunos e professores que se pronunciaram sobre os seus hábitos de leitura e a sua relação com as TIC neste contexto. A comunicação releva alguns dos projetos e práticas de sucesso no âmbito da promoção da leitura com recurso às TIC e propõe abordagens à integração da web 2.0 que levem a um incremento da leitura por parte dos jovens e dos adultos.

Palavras-chave: Literacia de leitura; Leitura digital; TIC; Web 2.0;

### Abstract

PISA results show that 20% of all adults do not possess adequate reading skills and are therefore at risk of social exclusion. It is estimated that about 73 million European have not been educated beyond secondary level, which may well be read as a consequence of low literacy levels. This trend is further reinforced by the fact that OECD reports have demonstrated that 15-year-olds possess only basic reading competence, which determines low school progression and low academic achievement. Efforts to contradict this trend have been fruitless so far or yielded only slight positive results. The Erasmus+ co-funded European project LiRe 2.0 (Lifelong Readers 2.0), wishes to respond to this need by creating innovative ICT-based teaching that primarily focuses on Web 2.0 resources, to enhance the reading skills of young people.

This paper offers a state of the art reflection on Reading promotion through ICT and web2.0 in Portugal; insights on the responses yielded through focus groups interviews with students and teachers on reading habits and their rapport to ICT; as well as some projects and practices that have been successful for reading promotion through ICT and web2.0 resources and applications that have enhanced reading among young people.

Keywords: Reading literacy; digital Reading; ICT; Web 2.0;

## 1 ESTADO DA ARTE: TIC E PROMOÇÃO DA LEITURA EM PORTUGAL

O relatório internacional PISA (Program for International Student Assessment) que se iniciou no ano de 2000 tem vindo, desde essa data, a ser realizado com uma periodicidade trienal tendo já sido efetuados 6 relatórios internacionais, sendo a sua última edição correspondente ao ano de 2015. De entre os vários indicadores que o questionário inclui, tem havido um destaque para a literacia dos alunos em três áreas, em particular: Matemática, Ciências e Leitura. O

PISA inclui 34 países associados à OCDE e cerca de outros 30 países que se distribuem por todas as restantes áreas geográficas mundiais que representam cerca de 80% da economia mundial.

Dado que o foco do projeto LiRe 2.0 é a Leitura, de uma forma resumida, passam-se a apresentar os resultados de Portugal desde o ano de 2000 até ao ano de 2012, respeitantes aos dados já divulgados: 2000: 27º lugar (410 pontos); 2003: 28º lugar (478 pontos); 2006: 31º lugar (472 pontos); 2009: 27º lugar (489 pontos); 2012: 30º lugar (488 pontos). Tendo em consideração o resultado obtido em 2012, a média da *performance* relacionada com a leitura em alunos com 15 anos de idade obteve 488 pontos comparativamente com a média da OCDE que se cifrou em 496 pontos. Em termos gerais, Portugal incrementou a sua pontuação nas três áreas: Matemática (+2,8); Ciências (+2,5); Leitura (+1,6). De acordo com a OECD (2014), há uma referência destacada para Portugal pelo facto de se ter vindo a verificar desde 2003 até 2012 um aumento generalizado na pontuação obtida através do desempenho que tem vindo a ser realizado pelos alunos.

Num outro âmbito, relacionado com a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em Portugal por crianças entre os 10 e os 15 anos, os dados recolhidos pelo INE (2014) referem que 98% usam o computador, 95% acedem à Internet e 93% usam o telemóvel. Fazendo a conjugação entre a literacia digital associada à leitura, tendo por base os dados da OCDE (2015) que comparam a leitura em formato papel (*print reading*) e a leitura digital (*digital reading*), em ambos os casos, Portugal possui níveis de *performance* abaixo da média da OCDE. Fazendo uma leitura mais objetiva dos resultados é possível verificar-se que os alunos portugueses possuem uma *performance* mais baixa do que era suposto no que diz respeito à leitura em suporte digital, adiantando o relatório da OCDE (2015) que este resultado pode ter uma relação direta com uma baixa *performance* na leitura em suporte papel.

Associando os dados dos vários relatórios PISA, Portugal tem apresentado uma pontuação média do desempenho dos seus alunos situada abaixo da média da OCDE, apesar de se ter vindo a verificar algum incremento generalizado (mas ainda não suficiente) ao nível da *performance* dos alunos portugueses. Por essa razão, o Governo de Portugal tem vindo a tomar medidas e iniciativas que permitam aos alunos portugueses melhorarem os seus níveis de literacia. Foi através do XVII Governo Constitucional que foram promulgados diversos programas nacionais, entre os quais o Programa Nacional de Ensino o Português no 1º Ciclo do Ensino Básico (PNEP) que privilegiou a formação de professores na utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua portuguesa na sala de aula, com o objetivo de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral (Despacho nº 546/2007, de 11 de janeiro)

Numa outra vertente, associada às TIC, o mesmo XVII Governo Constitucional, através do Despacho nº 143/2008, de 3 de janeiro, criou o Plano Tecnológico da Educação (PTE) com o objetivo principal de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica do ensino. Na sequência desta iniciativa, é criado o Programa *e.Escolinha* para alunos matriculados no 1º ao 4º ano do ensino básico e o Programa *e.Escola*, para os alunos matriculados no 5º ao 12º ano. O Despacho nº 20956/2008, de 11 de agosto, veio criar condições para que as famílias pudessem ser apoiadas na aquisição de Computadores e no acesso à banda larga de acordo com os seus rendimentos e dimensão do respetivo agregado familiar. No âmbito do Programa *e.Escolinha* foi distribuído um portátil com acesso à Internet que foi conhecido como «Magalhães», o qual continha um conjunto de *software* educativo relacionado com o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com dados oficiais, foram distribuídos 414.120 «Magalhães».

Relativamente ao programa *e.Escola* foram criadas condições muito vantajosas para a aquisição de computadores portáteis com ligação á internet, envolvendo uma parceria entre o Governo de Portugal e empresas operadoras de telecomunicação móveis, tendo sido adquiridos 476.041 equipamentos. Esta iniciativa teve uma duração entre 2008 e 2011. Tal como afirmam Pereira e Pereira (2011), o PTE veio triplicar, em 2009, o número de computadores ligados à internet nas escolas, comparativamente com os números de 2005.

O XVIII Governo Constitucional terminou com o PTE tendo criado uma nova iniciativa através do Despacho nº 10252/2015, de 15 de setembro com a designação «Aprender e Inovar com TIC», com a constituição das equipas multidisciplinares da Direção Geral de Educação: Equipa

de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE). A ERTE foi assumida como uma equipa multidisciplinar que tem como principais objetivos:

- Propor modalidades que visam a integração nos currículos e nos programas das diferentes disciplinas uma utilização efetiva das TIC de uma forma transversal em todos os níveis de educação e de ensino.
- Incentivar e promover investigações acerca da utilização das TIC em contexto educativo, assim como a divulgação desses resultados.
- Propor orientações que permitam a conceção, o desenvolvimento, o acompanhamento e avaliação de iniciativas inovadoras e promotoras do sucesso educativo através da inclusão das TIC no processo de ensino e de aprendizagem.
- Promover iniciativas que contribuam para a definição de linhas orientadoras de referência associadas à formação inicial, contínua e especializada de educadores e de professores na utilização educativa das TIC.
- Assegurar a participação em projetos e instituições internacionais que envolvam o estudo, a promoção, a avaliação e o uso das TIC em contexto educativo.

Sob a responsabilidade da ERTE foram reorganizadas outras iniciativas anteriores já em curso, onde se podem destacar: SeguraNet; eTwinning; Educação para os Media; Programação e Robótica no 1º Ciclo do Ensino Básico; Laboratórios de aprendizagem (ex: EduLabs; Tablets em Educação; salas de aula do Futuro); Ensino a Distância.

Fazendo uma síntese das várias iniciativas e programas nacionais em TIC, o *Quadro 1* apresenta, em termos cronológicos, aquelas que foram mais representativas:

<b>Programa Nacional</b>	<b>Período de atividade</b>	<b>Entidade/Instituição responsável</b>	<b>Níveis de ensino abrangidos</b>
Projecto MINERVA	1985-1994	Ministério da Educação (GEP e DEPGEF)	Todos os níveis de ensino
Programa Nónio-Século XXI	1996-2002	Ministério da Educação	Todos os níveis de ensino
uARTE – Internet nas Escolas	1997-2002	Ministério da Ciência e Tecnologia	Todos os níveis de ensino
Programa Internet@EB1	2002-2005	Ministério da Ciência e Tecnologia; Escolas Superiores de Educação; FCCN	1º Ciclo do Ensino Básico
Projecto CBTIC@EB1	2006-2007	Ministério da Educação (CRIE)	1º Ciclo do Ensino Básico
Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis	2006-2007	Ministério da Educação	Todos os níveis de ensino
Plano Tecnológico da Educação	2007-2011	Ministério da Educação (GEPE)	Todos os níveis de ensino
Internet Segura	2007- .../	UMIC; Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC); FCCN; Microsoft	Todos os níveis de ensino
Iniciativas e-Escolinha* e e-Escola**	2008-2011	MOPTC	*1º Ciclo do Ensino Básico ** 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário
Aprender e Inovar com TIC	2010- .../	Ministério da Educação (ERTE-DGIDC)	Todos os níveis de ensino

Quadro 1: Programas iniciativas nacionais relacionadas com a promoção e uso das TIC em contexto educativo, no período compreendido entre 1985-2016. (Adaptado de Pereira & Pereira, 2011).

Como se pode observar pelo *Quadro 1*, Portugal tem vindo a implementar desde 1985 até ao presente, um conjunto de programas e/ou iniciativas nacionais conducentes à promoção, uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação inicial e contínua de professores que, na totalidade, já perfaz 30 anos de experiência.

Uma outra nota digna de relevo tem a ver com facto da grande maioria ter envolvido todos os níveis de ensino. Contudo, é também importante referir que algumas destas iniciativas foram dirigidas apenas para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos de idade) porque era neste ciclo de ensino onde eram sentidas as maiores lacunas quer no apetrechamento, em termos de computadores, quer na ligação e respetivo acesso à Internet.

Um outro aspeto a realçar é o facto de continuarem ainda em funcionamento duas iniciativas: a «Internet Segura» e «Aprender e Inovar com TIC». A primeira mantém-se por um imperativo relacionado com o contexto criminal onde se tem verificado, com maior gravidade, a existência de questões relacionadas com o *cyberbullying*, com a pedofilia e com o roubo e utilização de dados pessoais e de identidade. A segunda, pelo facto de ter um âmbito muito alargado e com um conjunto de iniciativas e de programas a nível internacional, que já têm um histórico relevante.

Como já enunciado anteriormente, pretende-se, sempre que possível, fazer um acompanhamento e comparação com as iniciativas que privilegiaram a Leitura e, como também já foi referido, o grande marco prende-se com a criação e respetiva implementação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) no ano de 2007, 'contemporâneo' do PTE e dos anteriores programas e-Escolinha e e-Escola.

Esta sequência em termos temporais e a simultaneidade entre as iniciativas em TIC e na Leitura, constituíram sinergias que se autoalimentavam e que permitiram uma verdadeira rentabilização dos recursos disponibilizados para os alunos.

No ano de 2008, o Despacho nº 27282/2008, de 14 de novembro, veio dar continuidade ao PNEP, onde se acentua a necessidade de continuar a ter como objetivos fundamentais melhorar os níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita dos alunos.

Nesta mesma linha de implementação de iniciativas, o Plano Nacional de Leitura (PNL) já tinha sido criado em 2005 pelo Despacho conjunto nº 1081/2005, de 22 de dezembro, com os objetivos de promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura. Neste particular, o PNL para além da promoção óbvia da leitura, por si só, pretendeu também criar ambientes sociais favoráveis para essas práticas junto de diferentes públicos-alvo, inventariando e valorizando práticas pedagógicas que visavam estimular o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos, em espaços formais e informais.

Neste âmbito deu-se particular relevância à Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) de forma a intensificar o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e também em contexto familiar. De acordo com Alçada et al (2006), foram abrangidos 6.500 Jardins-de-infância, envolvendo cerca de 250.000 crianças, 8.000 escolas do ensino básico, que envolveram, por sua vez, 700.000 alunos, e cerca de 1.300 Bibliotecas Escolares. Neste processo foram também contabilizados 15.000 educadores e 70.000 professores. É importante referir que o PNL envolveu todos os níveis de ensino. Num contexto informal, o PNL incluiu todas as instituições ou entidades que pudessem promover a leitura (instituições culturais, recreativas e de solidariedade social), outros espaços não convencionais de leitura (teatros, hospitais, prisões, transportes públicos...) e os meios de comunicação social.

A avaliação externa ao PNL permitiu, de acordo com Costa et al (2008), vir a comprovar que os alunos desde o Pré-Escolar até ao 3º ciclo do ensino Básico estavam a ler mais. Uma das razões para este facto teve a ver com atividades de leitura orientada em sala de aula que, na opinião de Ramos (2010) permitiu aumentar as competências de leitura dos alunos e, em particular, aumentar a sua relação afetiva com os livros e o interesse pelos mesmos.

A par de iniciativas curriculares foram, como já foi referenciado, implementadas iniciativas em espaços não formais de ensino e de aprendizagem. A título de exemplo, pode referir-se a «Semana da Leitura» que envolveu mais de 1.400 escolas que incluíram atividades como dramatizações, encontros com escritores e ilustradores, feiras do livro e espetáculos.

Uma outra vertente inclui a apresentação de uma listagem de obras recomendadas pelo PNL que teve uma grande influência, dado que esses livros que eram vendidos ao público continham um selo com o logotipo do «PNL» que conferiam uma chancela de garantia de qualidade.

Ao mesmo tempo, foi criado um *website* com a marca «Ler<sup>+</sup>» onde eram publicitadas todas as iniciativas do PNL e todas as publicações em formato digital. É de referir e de assinalar que este *website* estava (e está) em constante atualização. No âmbito do PNL Ler<sup>+</sup> foram editadas pelo Ministério da Educação várias brochuras com «Orientações para Atividades de Leitura – Programa: Está na Hora da Leitura» com um conjunto de propostas objetivas e com vários exemplos relacionados com a implementação das atividades de leitura e com a inclusão detalhada de fases e de etapas para a sua consecução (Ministério da Educação, 2007).

No espaço digital continua o *website* do PNL, que continua ativo até à presente data (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>), contém diversas áreas, as quais se passam a enumerar:

- Ler<sup>+</sup> Escolas (em funcionamento em 2016): Faça lá um poema; Concurso Nacional de Leitura; Concurso Inês de Castro; Projeto Ler<sup>+</sup> Jovem; Semana da Leitura 2016; Livros Falados; Conta-nos uma história; Projeto Ler<sup>+</sup> Mar; Leituras d'Oriente e d'Occidente.
- Novas Leituras
- Ler<sup>+</sup> em Família
- Adultos a Ler<sup>+</sup> Mais
- Clube de Leitores
- + Teatro
- Voluntários de Leitura
- Ler<sup>+</sup> dá Saúde
- Concursos e Passatempos
- Ler<sup>+</sup> Estudos e Investigações
- Práticas de Programas de Leitura nos países da OCDE
- Caminho das Letras: Suportes e recursos de ensino e de aprendizagem multimédia
- Biblioteca de Livros Digitais (3/6 anos; 7/10 anos; 11/13 anos; 14/16 anos)

Como é fácil de verificar, o PNL continua a ter associado um vasto número de iniciativas e de atividades onde se conjugam objetivos relacionados com o desenvolvimento e o aprofundamento de competências para a Leitura, onde se enquadram variados atores, espaços e idades. Neste contexto, é também de realçar a variedade de recursos digitais, tendo as TIC um papel importante quer na difusão quer na disponibilização de variadíssimos recursos digitais multimédia.

Em jeito de conclusão, as TIC deverão ser sempre encaradas e utilizadas como ferramentas num processo que seja transdisciplinar, qualquer que seja a disciplina, área disciplinar ou área curricular não disciplinar. Neste sentido, no que diz respeito à promoção da leitura e das suas respetivas competências, as TIC serão sempre utilizadas numa perspetiva instrumental, entendidas como um suporte para os professores, no sentido de serem instrumentos de referência e de recursos materiais que se incluam nas planificações e consequentes concretizações em contexto educativo.

Deste modo, Tavares & Barbeiro (2011) afirmam também que as TIC serão sempre consideradas como ferramentas e, na já designada componente instrumental, podem acompanhar o desenvolvimento de competências instrumentais de natureza pedagógica e comunicativa, podendo também recriar o espaço de aula e, consequentemente, o espaço de aprendizagem.

Não obstante estas referências se terem tornado óbvias na atual sociedade digital, continua a haver, por parte do Ministério da Educação, recorrentes apelos para os professores usarem as TIC no sentido de se promover o acesso ao livro, estimulando e diversificando as atividades de leitura, assim como a informação sobre livros e respetivos autores (Ministério da Educação, 2007).

## 2 A LEITURA DIGITAL

Como afirma Ramos (2010), os resultados da investigação realizada acerca do PNL e o papel das TIC vieram demonstrar que são proporcionadas novas e diferentes formas de leitura, associando novos meios de recolha, seleção e de interpretação contida nos textos que as crianças leem em ambientes multimédia. Por essa razão, Ramos (2010) afirma ainda que ao serem especialmente atraentes para as crianças, as TIC podem ter vantagens quando conjugadas com atividades de leitura, aportando igualmente inovação no quadro de uma literacia multimodal, que leva à implementação de capacidades de leitura de diferentes textos e em diferentes suportes, separados, consecutivos ou em simultaneidade (Tavares & Barbeiro, 2008). Contudo, apesar da consensual opinião positiva Tavares & Barbeiro (2011, 29) para se utilizarem bem as TIC impõe-se que "(...) o leitor seja um bom leitor."

O hipertexto, por exemplo, veio fazer com que um texto 'simples' se tornasse num texto 'aberto' ou 'plural' que obriga a que cada leitor tenha que escolher e selecionar o seu percurso de leitura de entre diferentes 'subtextos' e os respetivos elos de ligação entre os mesmos e o 'texto global'. Esta associação entre o hipertexto e o hipermédia faz com que os textos se tornem 'mais fluídos' e com uma grande profusão de diferentes (e personalizados) 'itinerários de leitura'. Quer isto dizer que a leitura é realizada no ecrã do computador onde o texto é 'folheado', é 'sobrepuesto', é 'dispersado' por janelas múltiplas que se estendem por 'hiperligações externas e internas' onde cada leitor se torna responsável pelo seu 'trajeto de leitura'. Por essa razão, Tavares & Barbeiro (2011) reforçam a necessidade do leitor antecipar e de ir refletindo sobre o seu projeto de leitura por também considerarem que a leitura eletrónica se transforma numa atividade complexa que envolve várias ações e operações cognitivas.

Numa dimensão mais crítica e reflexiva, é importante não esquecer que os atuais alunos se movem em novos contextos. Neste âmbito, Rosnay (2006) chama aos atuais alunos 'crianças dos ecrãs' ou 'crianças pronetárias', dado que são alunos que passaram de uma forma muito rápida do 'mundo concreto' para o 'mundo virtual'. Neste 'mundo virtual', como é proposto por Johnson (2005), os alunos são 'polícronos', pela razão de se movimentarem de ecrã para ecrã e navegando, quase que em simultâneo, em espaços reais e em espaços virtuais, sendo, no entanto, nestes últimos onde mais passam o seu tempo e realizam as suas atividades.

Nesta nova realidade digital, como propõem Tavares & Barbeiro (2011) e Ramos (2010), são criadas condições para que o processo de leitura efetuado pelos alunos se possa distribuir em 3 diferentes tipos:

- a) Leitura em *zapping*: uma leitura rápida que tende a eliminar e a selecionar informação, muitas vezes movida por gostos pessoais, pela emoção e, maioritariamente, pelo acaso, que se transforma numa leitura de carácter aleatório.
- b) Leitura seletiva: uma associação direta com um dado projeto de leitura onde se procura uma informação específica ou uma leitura que pode aprofundar ou complementar um dado aspeto.
- c) Leitura extensiva ou em profundidade: um tipo de leitura que tem como principal objetivo aprofundar uma dada informação mas que exige disponibilidade de tempo por parte do leitor.

Num contexto digital, seja qual for a tipologia associada, é importante ter-se em consideração a opinião de Rouet (2001) de a leitura em suporte digital estar associada ao fenómeno de 'sobrecarga cognitiva' pela razão de em frações de tempo muito reduzidas o leitor ter que tomar várias decisões relacionadas com a leitura a efetuar através de uma grande variedade de opções que lhe são disponibilizadas. A potencial desorientação que pode surgir não terá apenas como fator o suporte hipermédia, mas dificuldades dos alunos em serem capazes de

identificar marcas e categorias discursivas. É neste contexto que Tavares & Barbeiro (2011) referem a necessidade de os alunos possuírem também um conjunto de competências discursivas que lhes permitam uma leitura adequada dos suportes de texto em formato hipermédia.

Ao comparar um contexto analógico e um contexto digital, Silveira (2014, 5) refere que o “(...) desafio não esteja na leitura em si porque o processo de ativação do cérebro para o ato leitor parece ser invariável, mas sim na forma como a mediação da leitura está a responder aos estímulos do cenário digital.”

O mediador de leitura não ministra competências de leitura, antes deve ser um agente que faça o seu reforço, criando-se culturas leitoras onde possa prevalecer uma cultura extensiva da leitura e não apenas uma leitura que assente na pontualidade e na utilidade. Para isso é necessário que a leitura corresponda “(...) a um discurso, a um percurso, a um recurso e a um incurso” (Silveira, 2014, 9). Ainda para Silveira (2014), a criação de uma cultura deve incluir 4 sinergias:

- a unidade; entender a leitura como um fenómeno e ato social. A leitura deve estar enquadrada numa dada comunidade educativa para que todos se sintam contagiados em torno dela;
- a homogeneidade: entende-se que as ações de leitura façam uma aproximação democrática e plural junto dos indivíduos para que se possa conduzir a uma uniformização da atitude face à leitura;
- a longevidade: criar contextos para que durante todo o percurso escolar os alunos possam viver sob uma cultura de leitura em todos os níveis de escolaridade e sem qualquer tipo de constrangimento ou limitação;
- a simplicidade: tornar a leitura como um processo simples onde a operacionalização da cultura de leitura seja feita de forma voluntária e espontânea no seio da respetiva comunidade educativa.

Neste sentido, a Escola terá que ensinar os alunos a adotar diferentes percursos e de os dotar de competências que os levem a serem capazes de procederem a contextualizações e a interpretações, mobilizando processos interativos de leitura.

Em Portugal a conjugação de programas nacionais e/ou iniciativas quer no âmbito da Língua Portuguesa (em particular a Leitura) e nas TIC, permitiram que várias gerações e alunos, até aos atuais, tenham vivenciado esta articulação que tem vindo a permitir promover competências de leitura onde se tem incluído competências digitais articuladas e proativas.

## **2 O QUE NOS DIZEM OS *FOCUS GROUPS* E AS PRÁTICAS SOBRE A WEB 2.0 E A LEITURA**

A mobilização dos processos interativos de leitura é um dos aspetos cruciais da relação prática entre a utilização das ferramentas WEB 2.0 e a prática multimodal da leitura. No âmbito do desenvolvimento do Projeto Lire 2.0, a aproximação ao conhecimento da realidade e dos contextos práticos de leitura faz-se por diferentes vias de análise de boas práticas e caracterização contextual, assumindo papel de destaque a utilização da técnica de investigação de recolha de dados através de grupo de discussão (Focus Group).

Do ponto de vista técnico-metodológico, definimos com grupos alvo os estudantes e os professores, por considerarmos que representam nesta fase os elementos centrais do sistema relacional de aproximação às práticas de inovação em leitura. A construção dos instrumentos seguiu o processo metodológico desta técnica focus group e assumiu a forma de entrevista semiestruturada como se pode ver no quadro 2.

**Quadro2 - Semi-structured guide for focus group**

Note: This is a semi-structured guide, to provide direction and guidance as to the topics that need to be covered during the focus group. The list of question is definitely not exhaustive; feel free to add questions as you see fit or as the conversation unfolds, as long as the thematic areas are covered.

<i>Teachers</i>	<i>Students</i>
<p>1. Based on your experience, how do young people spend their free time? Do they like to read for pleasure/fun?</p> <p>2. Do you feel that some young people have difficulties in reading? If yes, who would that be? Why do they have such difficulties, in your opinion?</p> <p>3. What types of texts do young people read? What genres (comics, action, drama, horror, novel, etc.)? Could you give a classification of categories that young people prefer?</p> <p>4. As teachers, do you help the students choose reading material of their interest? Do you suggest to them specific texts to read? If yes, what criteria do you use to choose these texts? If no, why?</p> <p>5. Is there a library in your classroom? If yes: What types of texts are included in the library (books, magazines, newspapers, only printed material, etc.)? Are you satisfied with the collection of books and other texts that it carries? How do you use the library in your classroom? Why do you use it as such? How do the students use the library in your classroom? How do the students feel about the classroom library? If no: Why? Would you like to have a library in your classroom? How would you envision it being used? What types of texts would it carry?</p> <p>6. Is there a library at the school? If yes: What kind of books are there? Are there any other reading materials - hard copy or digital? Who is responsible for choosing the books and how? How do you use the school library? Why? How do your colleagues use the school library? How do the students use the school library and why? If no: Why isn't there a library at the school? Would you like to have a library at school? Why? How would you use the library? What kinds of texts would you choose?</p> <p>7. Do you give students time in class to read for their own pleasure? If yes: How much time do they have? What kind of reading materials do they use (do they own these materials)? Do you use printed or digital material? What is your rationale behind offering this activity in class? If no: Why? Would you like to try this? What would you need or what could be done to change this? How would your students react to this, in your opinion?</p> <p>8. How could you encourage reading for pleasure?</p> <p>9. In your opinion, which factors prevent young people from reading books or other reading materials? How could these be improved? What could be done to motivate young people to read more in their free time?</p> <p>10. How does the Ministry of Education promote reading for young people? What could be done to improve this?</p> <p>11. Do the national curricula include reading promotion? If yes, please provide specific examples. If no, how do you feel about that and what would you suggest?</p>	<p>1. How do you spend your free time? What is your favourite leisure activity? Do you like to read books in your free time?</p> <p>2. What kinds of books do you like to read? What kinds of other texts do you read?</p> <p>3. What specific features do you look for in a text in order to buy or borrow it (specific heroes, animals, kids, images etc.)?</p> <p>4. How many books do you read each year?</p> <p>5. How often do you visit a bookshop or a library? Where do you prefer to buy or borrow books?</p> <p>6. Do you have a library in your classroom/school? If yes, how do you use it? If no, why? Would you like to have one?</p> <p>7. Do your teachers suggest books to read? If yes, are they part of the curriculum or not?</p> <p>8. Do you discuss the books that you read with your classmates? Would you recommend the books that you read to others? Do your friends recommend books to you?</p> <p>9. How do you choose a book from the bookstore or library (e.g. content, easy to read, illustrations, short or long stories etc.)?</p> <p>10. Where do you like reading books (home, school, library, park etc.)?</p> <p>11. Do you have books at home? What kinds of books? What genres? What other kinds of texts do you have at home?</p> <p>12. Do your parents encourage you to read books? How?</p> <p>13. Do you read printed or digital books? Why?</p> <p>14. Are you interested in digital books or books enriched with audio and images? Yes / No and why? Do you use such books? If no, why? If yes, how/where/when/how often?</p> <p>15. Do you use e-readers or e-books? If no, why? If yes, how/where/when/how often? Please provide specific examples.</p> <p>16. Do you use any technology or any online tools in your reading? Do you use any social networks to find information about reading or to share information about reading? If no, why? If yes, how/where/when/how often? Please provide specific examples.</p> <p>17. Do you encounter any difficulties that minimize how much you read?</p> <p>18. Do you encounter any difficulties or challenges in using technology and Web 2.0 tools for reading? How do you resolve them?</p>



<p>12. Do you cooperate with other colleagues to promote reading? If yes, how? If no, why? Do you have a plan for promoting reading as a school?</p> <p>13. How do you involve parents and the wider community in promoting reading? How could this be improved?</p> <p>14. How do you get informed about modern reading promotion methods for young people?</p> <p>15. Do you use ICT, or any technological tool, or any new technologies, or any Web 2.0 tools to promote reading? If yes: Why? How do you use these tools? Please provide specific examples of ICT or Web 2.0 tools and what you do with those. If no: Why? Would you be interested in trying that?</p> <p>16. Do you use e-readers or e-books in your teaching? If yes, how? If no, why?</p> <p>17. Are there any challenges in using ICT and Web 2.0 tools for reading, in your opinion? If yes, which are these? How could they be resolved?</p> <p>18. Are there any further/additional comments?</p>	
--	--

Quando nos aproximamos ao resultado da opinião expressa em cada um dos grupos de discussão (estudantes e professores), emergem de imediato, enquanto elementos centrais de confluência e de aproximação à leitura com recurso às ferramentas WEB 2.0, a biblioteca escolar e a figura do professor bibliotecário. Estes são referidos pelos dois grupos como eixos de desenvolvimento com potencial de eficácia para estabelecer pontes que favorecem o aparecimento da inovação na leitura praticada em contexto de sala de aula, na própria biblioteca e a nível autónomo. Este aspeto que pragmatiza o ideal que a American Association of School Librarians (AAL, 2009)) vem defendendo ao longo dos anos e segundo o qual o desenvolvimento das competências necessárias a um cidadão do Séc. XXI passa pela criação e formação de leitores críticos e hábeis na pesquisa e tratamento da informação que lhes possibilite o investimento na sua própria aprendizagem.

Na perspetiva dos estudantes, a leitura deixou de ser constituída apenas por textos escritos em forma de livros, jornais ou revistas e passou a ser encarada como uma unidade de comunicação com diferentes formas de expressão, de entre as quais, o vídeo, a imagem, um discurso e a interação em tempo real. Neste sentido, defendem que as atividades de leitura deverão incluir obrigatoriamente os contextos digitais das ferramentas WEB 2.0 e outros similares. Esta perspetiva dos estudantes remete-nos para a pragmatização do conceito de Nativos Digitais defendido por Prensky (2001) ou para os Millenials na designação de Henri & Asselin (2005). É curioso verificar que ao referirem-se às suas formas de envolvimento com a leitura o fazem desprezando completamente o carácter tecnológico dos tablets, dos computadores e outros artefactos tecnológicos como os jogos vídeo, os leitores de música digital ou as câmaras Web, encaram-nos como dispositivos que fazem parte das suas vidas para realizarem as normais atividades do quotidiano, incluindo a leitura recreativa à qual atribuem grande destaque. O carácter recreativo da leitura e um maior afastamento dos contextos escolares padronizados e da leitura por obrigação configuram na opinião dos estudantes a grande via de acesso à criação e ao enraizamento de hábitos de leitura, independentemente dos suportes dessa mesma leitura.

Na perspetiva dos professores, assistimos a uma defesa da leitura digital, mas fechada no estigma do ler para adquirir conhecimento e do desenvolvimento das competências literácitas e literárias. Todas as iniciativas que relatam apresentam como finalidade primeira o aproximar os estudantes, enquanto leitores, ao texto e à operacionalização de forma sistemática de estratégias para promover a leitura literária. Para esta aproximação podem concorrer diversas técnicas de animação de leitura que elencam (leitura orientada, leitura autónoma, projetos de interação com a biblioteca escolar) que garantem ter efeito positivo, considerando que em contexto escolar o espaço biblioteca é, por excelência, o espaço a privilegiar para a dinamização das mesmas. A forte preocupação com as questões do desenvolvimento literácito dos estudantes, marca constante do discurso deste grupo, conduz a que as formas de operacionalização e de utilização das ferramentas da web 2.0 seja equacionada enquanto meio complementar de promoção da leitura e não tanto enquanto estratégia de leitura.

## 4 FUTURO DO PROJETO E O APOIO À PROMOÇÃO DA LEITURA ENTRE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS

O projeto europeu LiRe2.0 tem por objetivos um levantamento de boas práticas no âmbito da leitura a partir de ferramentas da web 2.0, bem como de inovações didático-pedagógicas e orientações que possam apoiar e sustentar um uso continuado e consolidado das TIC na leitura e promover comunidades de leitura de modo a combater os baixos níveis de literacia entre alunos em risco de abandono ou insucesso escolar.

O projeto desmonta a ideia generalizada que a tecnologia é inimiga da leitura. LiRe 2.0 assenta na ideia diametralmente oposta: que as atividades formais e não formais de leitura e de aprendizagem baseadas em usos inovadores de TIC e em práticas educacionais abertas são importantes para o desenvolvimento das atitudes das pessoas perante a leitura, o seu envolvimento na leitura e o desenvolvimento de competências de leitura, sobretudo no caso de leitores relutantes ou que se colocam à margem da leitura.

A investigação levada a cabo nos vários países que integram o projeto, e que compreendeu uma revisão de literatura e de boas práticas, bem como entrevistas em *focus group* a jovens, salienta a necessidade de promover a leitura a partir de projetos, de aprendizagens fora da escola e informais, com recurso às tecnologias móveis, aos tablets, à imagem da banda desenhada e à banda desenhada interativa, aos média sociais, ao contar de histórias digital e à interação com cientistas por meio de parcerias entre estes e a escola.

Os dados recolhidos relevam igualmente a necessidade de empoderar todos aqueles que usam práticas e recursos educativos inovadores baseadas em TIC para promover atitudes de leitura entre as pessoas, o seu envolvimento na leitura e as competências leitoras e a necessidade igualmente sentida de inspirar, orientar e facilitar a criação de culturas e comunidades de leitura por meio das tecnologias Web 2.0.

Neste sentido, o projeto LiRe 2.0 pode oferecer aos educadores interessados:

- Um corpo de conhecimento sobre leitura e TIC (web 2.0) que dá ênfase à promoção da leitura que é eficaz entre os jovens e revê analiticamente uma série de ferramentas digitais disponibilizadas para promover a leitura (*Relatório de investigação LiRe 2.0*);
- Um conjunto de orientações práticas que inspiram, guiam e facilitam a criação de comunidades de leitura entre os adolescentes e os pré-adolescentes por meio de tecnologias web 2.0 e outras formas sociais de leitura, como o 'book talking'. Os recursos e materiais são disponibilizados num portal interativo (<http://www.lifelongreaders.org>).
- Uma revisão de relatórios de investigação sobre projetos e programas de promoção da leitura por meio de TIC que dão origem a uma lista de sugestões de atividades sobre promoção da leitura entre os jovens dos 10 aos 18 anos e que relevam o uso inovador de práticas e recursos educativos com TIC para afetar favoravelmente as atitudes das pessoas perante a leitura.
- Um *Guia LiRe 2.0 (Toolkit)* com sugestões sobre abordagens e métodos inovadores, um conjunto de aplicações com sugestões de como as usar para promover a leitura, bem como sugestões de integração curricular dessas aplicações e projetos de promoção de leitura. Inclui também cenários e atividades de aprendizagem para auxiliar na toma de decisões para implementar iniciativas 1:1 na escola e na introdução de tablets na escola; bem como dicas sobre a promoção de um ambiente de aprendizagem seguro a partir da investigação dos hábitos das crianças relativamente às ferramentas móveis; além de divulgar diversos modos de a tecnologia encorajar a leitura por prazer e a leitura envolvida, em diversos contextos e para diversos leitores (pré-adolescentes, adolescentes, estudantes universitários e adultos). O Guia compreende as seguintes secções:
  - Introdução à Promoção Eficaz da Leitura entre Crianças, Adolescentes e Adultos
  - Orientações sobre o Sucesso da Promoção da Leitura por meio de TIC
  - Revisão de Ferramentas Digitais que podem Apoiar a Leitura

- Ideias, Ações e Atividades que ligam TIC à Promoção da Leitura
- Recursos para a Promoção da Leitura por meio de TIC
- Um curso de formação contínua que reúne os resultados do projeto LiRe 2.0 com módulos de e-learning, objetos multimédia e avaliação interativa.
- Uma aplicação móvel para aceder a todo o material e recursos LiRe 2.0.

## CONCLUSÕES

Até ao momento, os dados recolhidos permitem concluir que as boas práticas no âmbito da promoção da leitura com tecnologias web 2.0 incluem:

- Reforço da imagem e do papel da biblioteca de escola por meio de uma campanha web 2.0;
- Recurso a bibliotecas digitais gratuitas com acesso a todo o tipo de documentos (livros, imprensa, revistas, com imagem e com texto, documentos sonoros e iconográficos, mapas e planos); as bibliotecas são transformadas em centros multimédia;
- Individualização dos processos de leitura facilitada por programas digitais para leitores relutantes poderem construir um plano pessoal de leitura;
- Videoconferências e trocas frequentes de conteúdos com alunos e professores no estrangeiro; exemplo: Clubes do livro que trocam pequenos vídeos de resenhas produzidos pelos alunos sobre o que leem;
- Bibliotecas itinerantes dos mais belos álbuns ilustrados em diversas línguas que atravessam diversos lugares da Europa, acompanhada de comentários em website;
- Criar conteúdos iconográficos online (exemplo: Web comics) de forma colaborativa;
- Criação de um laboratório de escrita e leitura online;
- Como usar ebook readers no ensino;
- Introdução de computadores pessoais, telemóveis, Wi-Fi, manuais digitais e ambientes de aprendizagem virtual;
- Exemplificações de como integrar a tecnologia no ensino/aprendizagem da escola inteira,
- Exemplos de como os professores podem colaborar entre si para auxiliar os alunos na produção de conteúdos de acordo com estilos de aprendizagem;

## REFERÊNCIAS

Alçada, I. (Coord), Calçada, T., Martins, J., Madureira, A. & Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura – Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.

American Association of School Librarians. (2009). *Empowering learners: Guidelines for school library media programs*. Chicago: Illinois.

Costa, A. Pegado, E. & Viseu, S. (2008). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura*. Acedido em 22 de dezembro de 2015: [www.gepe.min-edu.pt/?newsId=364&fileName=avaliacao.pnl.pt](http://www.gepe.min-edu.pt/?newsId=364&fileName=avaliacao.pnl.pt)

Henri, J. & Asselin, M. (Eds.) (2005). Introduction and context. In J. Henri, & M. Asselin, *Leadership issues in the information literate school community* (pp. 19). Westport, Connecticut. London: Libraries Unlimited.

INE (2014). *Inquérito à utilização ds Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias – 2012*. Lisboa: INE – Instituto Nacional de Estatística.

Johnson, S. (2005). *Tudo o que faz bem*. Porto: ASA Editores.

Ministério da Educação (2007). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa - Está na Hora da Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus – What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). *Students, Computers and Learning – Making the connection*. Paris: OECD Publishing.

Pereira, S. & Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projeto Minerva à iniciativa e-Escolinha. *Atas do Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”* (pp. 157-168). ISBN 978-989-97244-1-9. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology and how they do it. 1-14. Acedido em 12 de agosto de 2016 em [http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyThe\\_Emerging\\_online\\_life\\_of\\_the\\_digital\\_native03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyThe_Emerging_online_life_of_the_digital_native03.pdf)

Ramos, I. (2010). O PNL e as TIC: Efeitos na relação dos alunos com a Leitura. *Tese de Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rosnay, J. (2006). *La révolte du prolétariat*. Paris: Fayard.

Rouet, J. (2001). *Les Activités Documentaires Complexes – Aspects Cognitifs et Développementaux*. Acedido em 22 de dezembro de 2015: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/uv39/papiers/HA-Rouet2001.pdf>.

Silveira, T. (2014). O eu falta na atual mediação da leitura? *PÁGINAS a&b*. S.3, 1 pp. 03-13.

Tavares, C. & Barbeiro, L. (2008). TIC: implicações e potencialidades para a leitura e escrita. *Intercompreensão*, 14, pp. 129-157.

Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *PNEP - As implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.

Esta publicação foi possível graças ao apoio do programa Erasmus+ e no quadro do projeto LIRE2.0 com o número 2015-1-IE01-KA201-008625.



# AS TIC EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: ATIVIDADES SOBRE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E PROGRAMAÇÃO

Maribel Santos Miranda-Pinto<sup>1</sup>, António José Osório<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Minho (PORTUGAL), [mmiranda@ie.uminho.pt](mailto:mmiranda@ie.uminho.pt)

<sup>2</sup>Universidade do Minho (PORTUGAL), [ajosorio@ie.uminho.pt](mailto:ajosorio@ie.uminho.pt)

## Resumo

No âmbito do projeto de investigação Kids Media Lab: Tecnologias e Aprendizagem de Programação em Idade Pré-escolar, desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade do Minho, desde setembro de 2015, propomo-nos estudar durante o ano letivo 2016/2017, como as crianças aprendem a programar em idade pré-escolar. Para este efeito iremos observar as práticas pedagógicas de Educação de Infância, de alguns contextos previamente selecionados, que integrem de forma transversal, em todas as áreas curriculares, atividades associadas ao pensamento computacional, com e sem tecnologias (Papert, 1985), (Wing, 2006), (Resnick & Rosenbaum, 2013), iniciação à programação virtual de objetos com blocos lógicos, através da aplicação ScratchJr (Marina Umaschi Bers & Resnick, 2016), (Flannery et al., 2013) e introdução à robótica com blocos tangíveis com recurso ao robô KIBO (Marina U. Bers, 2014), (Marina Umaschi Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2014). Pretendemos compreender todo o processo de aprendizagem que a criança vivencia, de forma a entender como a criança aprende e qual o significado desta aprendizagem no seu desenvolvimento. Como parte desta investigação identificaremos parâmetros para observar as interações das crianças na relação com as tecnologias, nas atividades de pensamento computacional, na aprendizagem da programação e da robótica, de modo a conhecer os processos mentais envolvidos na aquisição do conhecimento. Procurando que a investigação colha contributos da área da neurociência (Fernandes, 2002), (Bransford, Brown, & Cocking, 2004); (Edie & Schmid, 2007), esperamos que proporcione mais conhecimento aprofundado sobre o processo de aprendizagem da criança em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Pensamento Computacional, Aprender a Programar, Tecnologias, Educação de Infância

## Abstract

In the research project Kids Media Lab: Technology and Programming Learning in Preschool Age, developed at the Institute of Education, University of Minho, since September 2015, we propose to study during the school year 2016/2017, how children learn the program in pre-school age. For this purpose we will observe the pedagogical practices of Childhood Education, some previously selected contexts that integrate across the board, in all curricular areas, activities related to computational thinking, with and without technology (Papert, 1985) (Wing, 2006) (Resnick&Rosenbaum, 2013), introduction to virtual programming objects with logical blocks by ScratchJr application (Marina Umaschi Bers&Resnick, 2016), (Flannery et al., 2013) and introduction to robotics with tangible blocks using the robot KIBO (Marina U. Bers, 2014), (Umaschi Marina Bers, Flannery, Kazakoff,&Sullivan, 2014). We intend to understand the whole process of learning that children experience in order to understand how children learn and what the significance of this learning in their development. As part of this research we will identify parameters to observe the interactions of children in relation to the technologies in computational thinking activities, learning programming and robotics, in order to know the mental processes involved in the acquisition of knowledge. Looking to research neuroscience reap the area of contributions (Fernandes, 2002) (Bransford, Brown,&Cocking, 2004); (Edie&Schmid, 2007), we hope to provide more in-depth knowledge about the learning process of children in preschool age.

Keywords: Computational Thinking, Learning to Program, Technology, Early Childhood Education

## INTRODUÇÃO

Nesta comunicação apresentamos um breve enquadramento teórico sobre pensamento computacional numa perspetiva da sua integração na Educação de Infância, com crianças em idade

pré-escolar. Quando falamos em pensamento computacional surge imediatamente uma associação aos termos computação e programação. No entanto, estes conceitos reúnem, em si mesmos, noções diversificadas, mas também complementares.

Investigações recentes sobre pensamento computacional, programação e robótica apresentam projetos realizados, em contexto de jardim de infância, com crianças em idade pré-escolar. Associada a estes projetos tem surgido a necessidade de se identificarem orientações, para estabelecer uma abordagem adequada destes conceitos na educação de infância. Inspirados nestes projetos, que isoladamente se têm focado em diversas áreas, nomeadamente, investigação sobre pensamento computacional, programação e robótica, desenvolvemos um projeto que visa a integração destas três áreas.

O projeto Kids Media Lab: Tecnologias e Aprendizagem de Programação em Idade Pré-escolar (<http://www.nonio.uminho.pt/kidsmedialab>), pretende principalmente conhecer como é que as crianças aprendem a programar em idade pré-escolar, partindo do pressuposto de que esta integração deve ser gradual e proporcionar às crianças atividades integradoras de pensamento computacional, programação e robótica.

Neste momento a investigação encontra-se numa fase inicial, de formação de educadores de infância, com os quais trabalhamos diversas atividades sobre pensamento computacional e as quais apresentamos neste texto.

Sendo este um projeto recente e em curso e que ainda não tem resultados da investigação realizada com crianças, apresentamos, por último, algumas considerações sobre o que já desenvolvemos na formação de educadores e sobre os próximos passos a concretizar.

## **PENSAMENTO COMPUTACIONAL E PROGRAMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

É possível retroceder no tempo e perceber que nos anos 80 surgiram as primeiras investigações realizadas por Papert (1985), sobre pensamento computacional, mas também tudo o que daí surgiu nas décadas seguintes nesta área. Ao ensinar um computador a “pensar”, a criança embarca numa exploração sobre a forma como ela própria pensa. Pensar sobre a forma de pensar faz com que a criança se torne um verdadeiro epistemólogo, uma experiência que poucos adultos tiveram (Papert, 1985: p.35).

Como resultado destas ideias sobre aprendizagem da programação têm surgido investigações na comunidade científica, que nos levam a refletir sobre a necessidade de integrar o pensamento computacional, a programação e a robótica nas atividades do dia a dia na educação de infância. De acordo com Wing (2006), o pensamento computacional é uma competência fundamental para todos e não apenas para os informáticos. Para a leitura, a escrita e a aritmética temos de acrescentar o pensamento computacional e também o desenvolvimento da capacidade de análise de cada criança.

A este conceito podemos acrescentar as palavras motivadoras de Resnick (2009) ao referir que as crianças no jardim de infância começam a desenvolver-se como pensadores criativos, na medida em que brincam entre eles, aprendem sobre o processo criativo: a forma de imaginar novas ideias, experimentar, experimentar os limites, experimentar com alternativas, obter retroalimentação dos outros e gerar novas ideias baseadas nas suas experiências. Ao introduzir atividades de pensamento computacional a partir destas idades de pré-escolar, estamos a permitir às crianças novas formas de se conhecerem a si próprias em relação aos espaços que as rodeiam e às outras crianças. É uma forma diferente de ver o mundo e permitir que desenvolvam competências que possam ser úteis na sua vida presente e futura. É ajudar a criança a encontrar um caminho com sentido, para a resolução dos problemas que vão surgindo nas diversas brincadeiras, jogos, desafios e atividades.

Para Resnick & Rosenbaum (2013) o pensamento e a bricolagem estão estreitamente ligados com o jogo. Muitas pessoas vêem o jogo como uma forma de entretenimento ou diversão, mas para estes investigadores, o jogo é percecionado de forma diferente. O jogo é uma forma de relacionar-se com o mundo, um processo de experimentar os limites e experimentar com novas possibilidades.

Através de algumas investigações que temos vindo a acompanhar, temos refletido sobre algumas ideias que consideramos cruciais quando se pensa em introduzir atividades de pensamento computacional, programação e robótica no pré-escolar. Acreditamos que é necessário que a criança se conheça a ela própria (corpo e competências) com o objetivo de ajustar a sua forma de ser e de estar em relação ao espaço que a rodeia, aos outros e às experiências que concretiza.

Nestas atividades, o importante é que a criança possa experimentar, nos primeiros anos de vida, uma ampla variedade de experiências significativas: emocionais, culturais e de todas as áreas de conhecimento. É importante que a criança possa utilizar o seu corpo se para expressar e, inclusive antes de aprender a falar, que também seja capaz de se movimentar no espaço, conhecer os limites e adaptar-se a eles, desenvolvendo competências de orientação espacial.

Observar como é que as outras crianças se movimentam no espaço permite à criança desenvolver a sua capacidade de observação e análise, que depois a levará a experimentar, num registo de aprender com os outros. É importante permitir que a criança possa compreender o mundo e despertar a sua curiosidade para questionar e pensar sobre as ações que realiza, sempre de forma lúdica e criativa.

Nesta fase do pré-escolar, quando a criança inicia a aquisição de competências associadas à linguagem como uma forma de representação do pensamento, perspetiva-se fundamental associar a aprendizagem de uma linguagem de programação. Esta associação constitui um desafio interessante para que as crianças possam encontrar novas formas de representar o seu pensamento e sua imaginação. A associação de atividades com pequenos robots, estaremos, como nos é referido por Resnick & Rosenbaum (2013), a proporcionar às crianças a aprendizagem de conceitos importantes relacionados com a matemática, a engenharia e a computação. Ainda mais importante, num tal contexto enriquecido com tecnologia, as crianças aprendem a pensar com criatividade e a trabalhar em colaboração, adquirindo competências essenciais para a participação ativa na sociedade atual.

Aprender a programar em idade pré-escolar é um desafio que requer uma integração de forma natural, tendo em conta, de acordo com Bers (2008) que, manipular um robô permite às crianças desenvolver capacidades de coordenação motora fina e coordenação óculo-manual e ao mesmo tempo participar em colaboração e trabalho de equipa. Através da robótica, as crianças pequenas podem experimentar conceitos de engenharia e criar narrativas para contar histórias (Bers, 2008). Ao participar nestes projetos de robótica, as crianças pequenas brincam para aprender, enquanto aprendem a brincar num contexto criativo (Resnick, 2003) (cit. in Marina Umaschi Bers et al., 2014: p. 145 e 146).

De acordo com Brennan & Resnick (2012) “the phrase computational thinking helps us think about learning with Scratch, and, in turn, we believe that programming with Scratch provides a context and set of opportunities for contributing to the active conversations about computational thinking” (p. 2). Estes investigadores acrescentam ainda um conhecimento mais aprofundado sobre o que é o pensamento computacional e que implica três dimensões chave: “computational concepts (the concepts designers engage with as they program, such as iteration, parallelism, etc.), computational practices (the practices designers develop as they engage with the concepts, such as debugging projects or remixing others’ work), and computational perspectives (the perspectives designers form about the world around them and about themselves), p.2.

Investigações internacionais prevêem resultados positivos no que diz respeito à integração de atividades sobre pensamento computacional, a aprendizagem da programação e robótica em idade pré-escolar, permitindo aos educadores o desenho de uma nova forma de projetar as atividades em contexto de jardim de infância. É de realçar que estas investigações têm sido trabalhadas de forma isolada, sendo que o objetivo da nossa investigação passa por integrar num mesmo ano letivo, e nos mesmos contextos, atividades de pensamento computacional, aprendizagem de uma linguagem de programação com o ScratchJr e robótica com blocos tangíveis e com mapas de orientação.

## PROPOSTAS DE ATIVIDADES SOBRE PENSAMENTO COMPUTACIONAL E PROGRAMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Tendo em conta que na educação pré-escolar o que se pretende é uma abordagem inicial sobre pensamento computacional, programação e robótica consideramos pertinente integrar estes conteúdos, na formação de educadores, no âmbito do projeto Kids Media Lab.

As atividades da formação são inspiradas no conceito de pensamento computacional de (Csizmadia et al., 2015), “computational thinking is a cognitive or thought process involving logical reasoning by which problems are solved and artefacts, procedures and systems are better understood. It embraces: • the ability to think algorithmically; • the ability to think in terms of decomposition; • the ability to think in generalisations, identifying and making use of patterns; • the ability to think in abstractions, choosing good representations; and the ability to think in terms of evaluation. Computational thinking skills enable pupils to access parts of the Computing subject content. Importantly, they relate to thinking skills and problem solving across the whole curriculum and through life in general. Computational thinking can be applied to a wide range of artefacts including: systems, processes, objects, algorithms, problems, solutions, abstractions, and collections of data or information” (p.6).

No decorrer da formação de educadores, as atividades desenvolvidas são delineadas para se trabalhar futuramente em contexto de educação pré-escolar com as crianças. As atividades que iremos descrever fizeram parte da formação e foram realizadas por Educadoras de Infância. Todavia, o que se pretende é que estas mesmas atividades sejam desenvolvidas por crianças com o intuito de iniciar esta abordagem ao pensamento computacional.

As Educadoras de Infância tiveram oportunidade de expressar a sua opinião relativamente às propostas de atividades e sobre a sua adequação a serem desenvolvidas pelas crianças. A análise foi muito positiva e em alguns casos as educadoras experimentaram as atividades com as crianças da sua sala, tendo resultados de aceitação, motivação e concretização por parte destas.

Para integrar atividades sobre pensamento computacional sugerimos algumas, que de forma gradual fossem exigindo mais conhecimento, implicação e concentração, na realização e na resolução de problemas. Assim sendo:

Uma primeira atividade decorre de forma individual, em que o profissional de educação é levado a pensar em determinado projeto a realizar com as crianças, para trabalhar o pensamento computacional. O objetivo é que o Educador de Infância analise as atividades de rotina na educação pré-escolar e que seja capaz de descompor todo o processo em partes (rotinas), estabelecendo uma ordem sequencial das ações, que decorrem ao longo do dia no jardim de infância.

Posteriormente, o profissional de educação é convidado a projetar uma atividade a ser desenvolvida pela criança, integrando diversas áreas de conteúdo. Alguns dos exemplos que apresentamos, partem do princípio que a criança deve ser orientada para que relembre acontecimentos passados e os descreva verbalmente e/ou através de desenhos. São, igualmente, sugeridas atividades que impliquem que a criança faça, e depois relembre, uma sequência de ações, como, por exemplo, a elaboração de uma receita de culinária, um percurso dentro da instituição, o jogo das rimas, músicas e respetiva coreografia.

Numa segunda atividade são abordadas as sequências, que preveem o desenho de uma rotina matinal, com todos os acontecimentos, desde que acordam até ao momento de sair de casa, de forma sequencial. Realçamos que esta atividade, no caso de ser realizada por uma criança, é pedido em desenho, porque uma criança em idade pré-escolar não sabe ler nem escrever, sendo o desenho uma excelente forma de narrativa do seu pensamento.

Uma terceira atividade é a resolução de um labirinto, em que é pedido o desenho das ações e apresentação do respetivo algoritmo, com símbolos de orientação espacial e de lateralidade



(esquerda, direita, frente, atrás). É, igualmente, pedido que o profissional de educação desenhe o percurso de casa para o trabalho, apresentando pontos de referência e um mapa geral de orientação espacial deste percurso.

Foi sugerido que trabalhem estes conceitos com as crianças, através da construção de cenários e artefactos lúdicos em 3D, que sirvam para a realização de labirintos físicos e realização dos movimentos no espaço. Podemos também trabalhar com cada criança individualmente ou sugerir-lhes que sejam elas o guia de outras crianças, orientando-as no espaço. Quando trabalhamos a este nível estamos a colocar um desafio maior e que implica o início do estágio de desenvolvimento operatório concreto, permitindo-lhe projetar o próprio “Eu” nos outros.

Uma quarta atividade prevê a realização de um mapa conceptual sobre histórias infantis, a partir de uma personagem central, neste caso um Lobo. É pedido que o profissional de educação a partir desta personagem (Lobo) estabeleça quatro níveis e apresente: 1º - quatro histórias infantis que integrem a personagem de um Lobo (colocar nome das histórias que conhecem); 2º - quais os cenários em cada uma das histórias (colocar o nome dos diferentes cenários para cada uma das histórias); 3º - quais as personagens que integram cada história (colocar o nome das diferentes personagens para cada uma das histórias); 4º - descrever a narrativa principal de cada uma das histórias que apresenta. No caso das crianças em idade pré-escolar pode-se optar por o registo em desenho ou narrativa oral.

Por último, sendo que a formação integra a aprendizagem da linguagem de programação ScratchJr, é pedido aos Educadores de Infância a resolução de algoritmos com blocos do ScratchJr. Esta actividade prevê a descrição do algoritmo no caso dos adultos (Educadores) através da escrita. Quando a atividade é desenvolvida com as Crianças, a resolução do algoritmo não pode ser através da escrita, por estas ainda não saberem ler nem escrever. No entanto, sugerimos que a criança possa fazer a leitura do algoritmo, descrevendo oralmente o conjunto de ações e o Educador pode simultaneamente registar através da escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas atividades sobre pensamento computacional é valorizada a expressão oral da criança e o registo em desenho, sendo que sugerimos que estas formas de expressão sejam muito exploradas em todas as atividades do dia a dia. O objetivo é dar voz à criança em tudo o que ela realiza e estimular que ela consiga descrever ações, pensamentos, dificuldades, identificar os obstáculos que vai enfrentado e observar a forma como procura resolver os seus problemas.

No âmbito do projeto Kids Media Lab as atividades de pensamento computacional, sem tecnologias, vão fazer parte dos contextos educativos durante os primeiros três meses do ano letivo 2016/2017. A aprendizagem da linguagem de programação ScratchJr e robótica será integrada gradualmente a partir do 2º período letivo.

No decorrer do projeto de investigação que estamos a desenvolver desde fevereiro de 2016 tivemos oportunidade de concretizar diversos momentos do plano de trabalho para este primeiro ano e ainda alguns objetivos associados à investigação, sendo que estes últimos ainda se encontram em desenvolvimento.

As tarefas já realizadas nesta fase inicial do projeto incluem a recolha bibliográfica específica e a revisão da literatura especializada, a qual nos tem permitido aprofundar o conhecimento nesta área e estar preparados para intervir de forma adequada na formação com os profissionais de educação. Por outro lado, a conceção e implementação de uma comunidade de prática (CoP) online, de apoio às atividades nos jardins de infância é um espaço (<http://www.arcacomum.pt/comunidade>), que foi desenvolvido para apoio à investigação e à formação de profissionais de educação. O projeto Kids Media Lab serviu-se da plataforma, de um anterior projeto de investigação (@rcaComum - <http://www.arcacomum.pt>), que desenvolvemos com Educadores de Infância.

Para a apresentação do projeto realizámos um primeiro focus group, com os profissionais de educação de instituições dos cinco distritos de Portugal envolvidos (Aveiro, Braga, Coimbra, Porto e Viseu). Neste primeiro momento participaram todos os profissionais de educação de cada instituição, sendo que no fim apenas aderiram à formação os participantes interessados em integrar voluntariamente o projeto.

O grupo que realizou a formação integrou 23 Educadores de Infância e, durante o ano letivo 2016/2017, todas vão realizar as atividades previstas no projeto, sendo que teremos apenas cinco salas de jardim de infância de referência para efeitos de investigação, uma por cada distrito. Nesta mesma formação foi possível debater e apresentar propostas sobre o processo de intervenção para a realização das atividades com as crianças.

Para efeitos de investigação, no mês de outubro está prevista a realização do segundo focus group com os profissionais de educação, com as crianças e famílias, para apresentação do projeto e das atividades a realizar durante o ano letivo, nas instituições que integram o projeto. Nesta reunião os pais vão ter a possibilidade de conhecer o projeto e dar o seu parecer sobre se as crianças podem ou não participar na investigação. Temos igualmente, a nível de investigação, como primeiro momento de recolha de dados com as crianças que participam no projeto, a realização de entrevistas individuais, que vão decorrer no fim de novembro. Num segundo ano do projeto está previsto outros momentos de recolha de dados intermédios e finais com as crianças, o tratamento e análise de dados. No terceiro ano do projeto vão ser apresentados os resultados num relatório final e num seminário a realizar sobre a temática da investigação.

## REFERÊNCIAS

- Bers, M. U. (2014). Tangible kindergarten: Learning how to program robots in early childhood. In C. I. E. Sneider (Ed.), *The Go-To Guide for Engineering Curricula PreK-5: Choosing and using the best instructional materials for your students* (pp. 133-145). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 12. doi: 10.1016/j.compedu.2013.10.020
- Bers, M. U., & Resnick, M. (2016). *ScratchJr*. San Francisco, CA: William Polloch.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2004). *How people learn : brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada*.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). Computational thinking: A guide for teachers. *Computing At School*, 2-17.
- Edie, D., & Schmid, D. (2007). Brain Development and Early Learning: Research on Brain Development. *isconsin Council on Children and Families*, 1, 4. doi: (608) 284-0580
- Fernandes, E. V. (2002). *Aprendizagem Humana e suas Dificuldades - cérebro, emoção, mente e acção*. Porto: EDIPANTA.
- Flannery, L. P., Kazakoff, E. R., Bontá, P., Silverman, B., Bers, M. U., & Resnick, M. (2013). *Designing ScratchJr: Support for Early Childhood Learning Through Computer Programming*. Paper presented at the 12th International Conference on Interaction Design and Children, New York, NY, USA
- Papert, S. (1985). *Logo: Computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Resnick, M. (2009). Kindergarten is the Model for Lifelong Learning Retrieved 21 de Abril, 2015, from <http://www.edutopia.org/kindergarten-creativity-collaboration-lifelong-learning>

Resnick, M., & Rosenbaum, E. (2013). Designing for Tinkerability. In M. Honey & D. Kanter (Eds.), *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators* (pp. 163-181). Routledge.

Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *COMMUNICATIONS OF THE ACM*, Vol. 49, 33-35.

**Apoio:**

Este projeto é financiado pela Função Ciência e Tecnologia (Portugal), com a referência SFRH/BPD/109205/2015.

Centro de Investigação em Educação (CIEd) – Universidade do Minho

# A WIKIPÉDIA COMO RECURSO EDUCACIONAL ABERTO: QUE POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ONLINE?

Filomena Pestana<sup>1</sup>, Teresa Cardoso<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Aberta, LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning (PORTUGAL), mfcoelho@lead.uab.pt

<sup>2</sup>Universidade Aberta, LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning (PORTUGAL), Teresa.Cardoso@uab.pt

## Resumo

À Wikipédia não será difícil atribuir um carácter ubíquo, se tivermos em conta que sempre que se faz uma pesquisa através de um motor de busca, habitualmente, os resultados apresentados provêm em primeiro lugar desta enciclopédia online, para alguns autores a maior enciclopédia online. E, se considerarmos a população estudantil, nomeadamente universitária, constata-se que a Wikipédia é uma das principais fontes de pesquisa, quer para assuntos do dia-a-dia, quer para assuntos relacionados com o curso.

Cientes do potencial da Wikipédia em contextos educativos, temos vindo a caracterizá-la, em estudos anteriores, enquanto recurso educacional aberto. Neste sentido, importa recuperar a compreensão do significado da noção de aberto no contexto dos recursos educacionais abertos, nomeadamente à sua associação a partilha, a generosidade, a recursos que são disponibilizados de forma aberta, associados aos 5 Rs – Reuse, Redistribute, Revise, Remix e Retain.

Centrando-nos na Wikipédia, indagamos sobre possibilidades de integração curricular deste recurso educacional aberto no Ensino Superior online, com a finalidade última de contribuir para o Programa Wikipédia na Universidade, mais especificamente em Portugal, o que até então não tinha sido feito.

Metodologicamente, a nossa investigação assume um paradigma misto, ou multimodal, em que se conciliam procedimentos qualitativos e quantitativos. Os dados foram recolhidos por inquérito por questionário. A análise preliminar (estatística e de conteúdo) dos resultados permite-nos concluir que o recurso educacional aberto Wikipédia pode e deve ser utilizado como estratégia pedagógica no ensino superior online.

Palavras-chave: Wikipédia, Recurso Educacional Aberto, Estratégia Pedagógica, Programa Wikipédia na Universidade, Ensino Superior Online, Portugal.

## Abstract

It is not difficult to assign to Wikipedia a ubiquitous character, bearing in mind that whenever you make a search through a search engine, usually, the results come first in this online encyclopedia, for some authors the largest online encyclopedia. And if we consider the student population, particularly at university level, it appears that Wikipedia is one of the main sources of research for daily matters or for matters related to the course.

Aware of the Wikipedia potential in educational settings, we have come to characterize it, in previous studies, as an open educational resource. Therefore, it is important to recover the understanding of the meaning of the concept of open in the context of open educational resources, namely regarding sharing, generosity, and resources that are made available in an open way, associated with the 5 Rs - Reuse, Redistribute, Revise, Remix and Retain.

Focusing on the Wikipedia, we look for about possibilities of this open educational resource in online higher education, with the ultimate aim of contributing to Wikipedia in University Program, specifically in Portugal, which until then had not been done.

Methodologically, our research assumes a mixed paradigm, combining qualitative and quantitative procedures. Data was collected by questionnaire survey. Preliminary (statistical and content) analysis of the results allows us to conclude that Wikipedia, an open educational resource, can and should be used as a pedagogical strategy in higher education online.

Keywords: Wikipedia, Open Educational Resource, Pedagogical strategy, Wikipedia in University Program, Online Higher Education, Portugal.

## 1 INTRODUÇÃO

A atual sociedade é uma sociedade globalizada, com implicações socioculturais que integram as chamadas novas tecnologias, também conhecidas por TIC. Estas constituem a coluna vertebral da sociedade em rede que para Castells (2003:497), se assume como “uma nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de maneira substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. Para Lévy (1999), é através da conexão que se erguem comunidades virtuais fundadas nas afinidades, nos interesses e nos objetivos comuns que dão lugar à inteligência coletiva. Lévy (1997:38) define-a como “uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efectiva das competências”.

Neste âmbito, entendendo a rede como interface educativa que integra e proporciona a abertura e a partilha do conhecimento, redirecionamos o nosso olhar especificamente para a Wikipédia, um Recurso Educacional Aberto (REA) que integramos no âmbito da Educação Aberta. Por último, abordamos as questões metodológicas e apresentamos os resultados associados ao presente estudo.

## 2 EDUCAÇÃO ABERTA

A sociedade e o sistema educativo influenciam-se reciprocamente, deste modo, os fatores culturais, ideológico e político que enformam a sociedade num dado momento impressionam, mudam o paradigma educacional (Boutinet, 1990; Gaspar, 2005 e Tuomi e Miller, 2011). Embora o fenómeno da abertura não se restrinja à dimensão educativa, dado que se desenvolve noutros domínios (político, económico, tecnológico e biológico), é neste registo que nos posicionamos.

Assim, a abertura na educação, com um longo percurso no ensino superior tem as suas fundações no altruísmo e na crença de que a educação é um bem público; a este acresce que a tecnologia em geral e a *world wide web* em particular facilitam a possibilidade de partilha, uso e reuso do conhecimento (Cardoso et al., 2009; Cardoso, Jacobetty e Duarte, 2012; Weller, 2014 e Wiley e Green, 2012). Importa referir que, para Peter e Deimann (2013), a abertura no contexto da educação se apresenta como uma marca de água devido ao seu crescente número de materiais de aprendizagem associados a plataformas digitais e práticas de diversas iniciativas, sejam institucionais, sejam individuais. Por último, dá-se conta do entendimento da posição de Okada et al. (2014) apud Okada (2014:14), que consideram que a educação aberta se caracteriza por “ser amplamente acessível, flexível e sobretudo inclusiva a todos. A Educação Aberta emerge também como social, móvel e personalizada tornando-se um campo fértil para coaprender [...] e coinvestigar [...], ampliando oportunidades para o desenvolvimento de competências para a era digital”.

Conclui-se evidenciando no conjunto de concretizações avançadas por Weller (2014) no âmbito da educação aberta, o papel dos REA do qual nos ocupamos no ponto seguinte.

## 3 RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Na conjuntura da abertura uma das propostas vencedoras foi a existência dos REA, com um crescimento sustentado e progressivo desde 2009. Estes são atualmente vistos como um caminho natural na implementação da aprendizagem a distância, educação aberta e novas abordagens pedagógicas. Quanto à sua génese, destacamos que este movimento teve as suas origens no Ensino Secundário e não no Ensino Superior (Weller, 2014). No que respeita à evolução do conceito este itinerário inicia-se, segundo Wiley (2006), com o Movimento de Objetos de Aprendizagem, que surge quando, em 1994, Wayne Hodgins cunhou o termo Objeto de Aprendizagem para se referir a objetos digitais que serviam o propósito do processo de aprendizagem, podendo ser utilizados e reutilizados em diversos contextos pedagógicos. O segundo marco situa-se em 1998, com o contributo de David Wiley, com o termo conteúdo aberto criando a primeira licença de conteúdos utilizada em grande escala – The Open Publication License. Em 2001 foi fundada a Creative Commons pela mão de um conjunto de membros da Escola de Direito de Harvard. Esta refere-se a um conjunto flexível e diversificado de Licenças que vieram melhorar significativamente a Open Publication License. Também em 2001 é criado um projeto pioneiro levado a cabo pelo Massachusetts Institute of

Technology (MIT), designado por Open CourseWare. Por último, em 2002, sob a égide da UNESCO realiza-se o *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, onde esta comunidade pretende desenvolver o conceito relativo a um Recurso Educacional Universal, disponível para toda a humanidade que designaram por Recurso Educacional Aberto e do qual se transcreve a definição proposta: “The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes” (UNESCO, 2002:24).

No entanto, o próprio conceito de REA também tem evoluído desde a sua emergência em 2002. Tendo como referencial a declaração emanada do Congresso realizado em Paris, em junho de 2012, pela UNESCO, sob a designação de *2012 World Open Educational Resources (OER) Congress*, identificam-se os REA como “teaching, learning and research materials in any medium, digital or otherwise, that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions” (UNESCO, 2012:1). Poder-se-á constatar que esta proposta avançada já considera recursos em qualquer meio, ou seja, não só digitais como na anterior proposta. Da mesma forma poderá ser constatado que os propósitos não comerciais da primeira foram removidos, ou seja, nesta proposta existe implicitamente a possibilidade de utilização comercial. Importa destacar, ainda no âmbito dos REA, a distinção entre *free* e *open* estando o primeiro termo associado a gratuito e o segundo a questões relativas ao acesso (Falconer et al., 2013 e Sabadie et al., 2015).

Outro elemento que importa relevar associa-se ao facto de, na visão de Didden e Sloep (2013) e Downes (2006), os REA não se deverem apenas identificar unicamente como materiais produzidos para o contexto educativo formal, mas também em contextos informais e não-formais. Neste âmbito damos como exemplo a Wikipédia dado que se poderá corporizar nos três contextos (formal, não formal e informal). Destacamos também o facto de a revisão da literatura reconhecer explicitamente à partida, na sua esmagadora maioria, a Wikipédia como REA (Amiel, 2013; Hylén, 2006; Pestana, 2014, 2015; Tuomi, 2006; Weller, 2014 e Wiley, 2007), no entanto, também existem autores que só lhe atribuem este estatuto se se cumprirem determinados requisitos. A título de exemplo apresentamos a posição de Mulder (2011) e Mulder e Janssen (2013), que distinguem, no âmbito do Ensino Superior em Universidades Abertas, dois grupos no modelo de abertura: (Modelo Clássico e Modelo Digital). Este é segmentado em Open Source, Open Access, Open Content no qual integram a Wikipédia, por último identificam os Open Educational Resources que, neste contexto se associam aos materiais de aprendizagem. Já Orr, Rimini e Van Damme (2015:18) defendem que, embora a Wikipédia seja aberta no sentido mais abrangente e seja um recurso, “it can only be an OER if it is used within a specific learning arrangement as an educational”. Fundamentam a sua posição a partir de McGreal (2014: 51), que refere que “An OER can be a course, unit, lesson, image, webpage, exercise or multimedia clip, but it must have a specified pedagogical purpose/context”. Para Orr, Rimini e Van Damme (2015), para que a Wikipédia possa ser considerada um REA, deverá integrar o Programa Wikipédia na Educação.

Importa destacar que, embora o nosso estudo se reveja nas duas visões, uma vez que integra o Programa Wikipédia na Educação, não corroboramos, no entanto, este entendimento porque a Wikipédia é uma enciclopédia. Segundo Machado (1981:398), o termo refere-se a “Conhecimentos relativos a todas as ciências humanas, ordenados metodicamente. || Obra em que se trata de todas as ciências e de todas as artes. || Obra que abrange todos os conhecimentos relativos a uma ciência ou grupo de ciências”. Já a Encyclopaedia Britannica (1959:431) refere que “the expression corresponds to the modern ‘general education’. The earliest information concerning the organization of knowledge and of teaching signified by the term is found in Greek and Latin writers of the 1st and 2nd centuries A.D”. A nosso ver este entendimento corporiza contextos de aprendizagem formais, não formais e informais.

Considerando a compreensão do significado da noção de Aberto no contexto dos REA, para Tonks et al. (2013), Wiley (2006 e 2010) e Wiley e Green (2013), aberto refere-se a partilha, a generosidade, a recursos que são disponibilizados de forma aberta associados aos 4 Rs (Reuse, Redistribute, Revise e Remix). Posteriormente, Wiley (2013) adiciona um quinto R (Retain). No que se refere à remixagem, Amiel (2013) considera-a um ponto crítico dado que existem consideráveis barreiras legais e técnicas à sua concretização. Assim, existindo inúmeros repositórios que distribuem e disseminam recursos existe pouca orientação ou ferramentas que auxiliem aqueles que pretendam fazer revisões ou remixagens de recursos existentes. A exceção, para o autor, encontra-se no seio da Wikipédia e do Wikieducator. Será precisamente na Wikipédia que nos detemos no próximo ponto.

## 4 WIKIPÉDIA

Existe no projeto Wikipédia, com início em 2001, um inegável contributo para a democratização do acesso à informação (Luyt, 2012), um marco na possibilidade de trabalho colaborativo para a construção da inteligência coletiva. Paralelamente, se considerarmos a população estudantil, nomeadamente a universitária constata-se que a Wikipédia é uma das principais fontes de pesquisa, quer para assuntos do dia-a-dia, quer para assuntos relacionados com o curso (Head & Eisenberg, 2010; Pestana, 2014 e 2015). Como refere Thacz (2015:5) as enciclopédias assumem-se como artefactos históricos que têm oferecido ao longo do tempo uma compreensão do mundo na época em que são escritas uma vez que disponibilizam um corpo de conhecimento num determinado momento. E evidencia a relevância de se compreender a enciclopédia da atualidade, a Wikipédia.

O projeto Wikipédia tem tido ao longo de quinze anos um enorme crescimento, surgindo da criação prévia dos wikis, entretanto popularizados. A Wikipédia é construída com a colaboração de um enorme e diversificado grupo de voluntários que produz os seus artigos. Inicialmente, imbuída de uma cultura wiki só algumas regras foram fixadas; Confiava-se que os membros da comunidade tivessem decisões razoáveis. Importa referir que desde muito cedo existiram três políticas fundamentais que Sanger considerou como essenciais: *Neutral Point of View*, *Verificability*, *No Original Research*. Estes três princípios fundadores deram lugar aos Cinco Pilares hoje existentes e que são o suporte de todas as políticas do projeto Wikipédia (Ayers, Matthews e Yates, 2008 e Lih, 2009): (i) Enciclopédismo; (ii) Neutralidade de ponto de vista; (iii) Licença livre; (iv) Convivência comunitária; (v) Liberdade nas regras. Se é com enorme facilidade que criamos e/ou atualizamos um artigo na Wikipédia por outro lado existe um conjunto bastante significativo de normas tácitas e implícitas que suportam estas atividades. Embora Ayers, Matthews e Yates (2008) reconheçam a existência de medidas de proteção ao *site*, consideram que a Wikipédia assume uma segurança *soft* uma vez que é largamente reativa, ou seja, a vigilância é feita quando se faz a verificação das contribuições realizadas.

No ponto seguinte damos conta da parceria existente entre a Wikimedia Foundation e as universidades, que se corporiza no Programa Wikipédia na Universidade (PWU).

### 4.1 Programa Wikipédia na Universidade

O PWU é parte do Programa Wikipédia na Educação (PWE) e tem como objetivo estimular estudantes, professores e universidades a explorar pedagogicamente a Wikipédia, permitindo capacitar novos wikipedistas e contribuir para a melhoria da qualidade dos seus artigos nas diversas línguas. Assume-se, assim, como um projeto que permite que os trabalhos académicos realizados pelos estudantes não fiquem circunscritos somente ao professor e ao aluno, “fechados na gaveta”, antes passando a fazer parte de um projeto global e aberto como a Wikipédia e, assim, dar corpo à Inteligência Coletiva antes aludida. Para o efeito, a Wikimedia Foundation dá assistência aos professores quer através de material de apoio, quer através dos Embaixadores da Wikipédia, que se traduz tanto no auxílio dos próprios professores como dos estudantes que estão a desenvolver o trabalho (Wikimedia Foundation, s.d.).

Uma das grandes vantagens que o PWU apresenta, para os seus concetores e que está suportada por investigação, traduz-se na aquisição de um conjunto mais amplo de competências por parte do aluno, ou seja, para além das que a própria atividade permitiria alcançar. Assim, são destacadas as competências associadas: (i) à literacia ao nível dos media; (ii) ao pensamento crítico, estimulado pela necessidade que os artigos integrem um ponto de vista neutro, entre outros; (iii) à prática de um estilo de escrita enciclopédica; (iv) ao trabalho colaborativo entre os colegas de turma e outros editores externos à turma, no sentido de se desenvolverem artigos de alta qualidade; (v) à investigação, nomeadamente na componente de pesquisa e sumarização de fontes apropriadas a um determinado tópico; (vi) a mais capacidades argumentativas. Acrescem a estas competências as técnicas, que se traduzem no ambiente de trabalho particular em que se desenvolve a atividade (ibidem, 2016). Para Kenny, Wolt e Hurd (2013), Kissling (2011), Konieczny (2012), Leitch (2014) e Nix (2010), existe um reconhecimento claro das vantagens existentes em integrar curricularmente a Wikipédia.

Um outro dado importante prende-se com a adesão demonstrada pelos estudantes. Dados avançados pela Wikimedia Foundation (s.d.) reportam que relativamente à abrangência do PWE, este tem maior peso nos Estados Unidos da América, país onde arrancou o projeto piloto do referido Programa. No entanto, passados dois anos já estavam envolvidos mais três países (Brasil, Canadá e Egito). Na atualidade estende-se à Índia, Macedónia, México, Rússia, Reino Unido e Alemanha.

Portugal teve o seu primeiro projeto em 2016 no âmbito da presente investigação, ou seja, a primeira parceria entre o PWU e uma universidade portuguesa realizou-se no ano de 2016 com a Universidade Aberta - Portugal. Para o efeito e concretizando os habituais procedimentos, foi criado, pelos embaixadores agregados ao projeto, um espaço de trabalho - [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Wikip%C3%A9dia\\_na\\_Universidade/Cursos/Contextos\\_Educacionais\\_\(Teresa\\_Cardoso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Wikip%C3%A9dia_na_Universidade/Cursos/Contextos_Educacionais_(Teresa_Cardoso)). Importa referir que esta atividade está integrada na UC “Seminário TIC em Contextos Educacionais”, abrange 60 das 260 horas totais.

No ponto seguinte referimos alguns aspetos metodológicos da presente investigação.

## 5 METODOLOGIA

O estudo exploratório, que visou indagar sobre a possibilidade de integrar curricularmente este REA no Ensino Superior online português, tem como finalidade última contribuir para o PWU em Portugal, o que até então não tinha sido feito. Metodologicamente assume um paradigma misto, ou multimodal em que se conciliam procedimentos qualitativos e quantitativos (Cardoso, 2007). Ao método quantitativo correspondem os factos objetivamente mensuráveis em que o papel do investigador se apresenta imparcial e neutro; ao método qualitativo, que se refere a fenómenos associados à interpretação subjetiva dos factos, assume-se, neste caso, uma realidade que é suportada de fenómenos socialmente construídos, apresentando-se o investigador como não-neutro. No seu conjunto, pretende-se determinar o facto e compreender o fenómeno (Appolinário, 2006).

A recolha de dados para o presente estudo desenvolveu-se através de um inquérito por questionário dirigido aos estudantes da Unidade Curricular do 3.º Ciclo de Estudos “Seminário TIC em Contextos Educacionais” onde foi feita a integração curricular da Wikipédia. Este foi disponibilizado através do Google Form e teve a sua génese nos objetivos do estudo, logo na sua fase inicial do projeto de investigação mais alargado em que se enquadra e na extensa revisão da literatura efetuada. Neste contexto, referem-se Cardoso, Alarcão e Celorico (2010:7) que evidenciam o papel da revisão da literatura em todo o processo de investigação: “para além de fornecer informação como *ponto de partida* para investigações, formalidade requerida como introdução de projetos, a revisão da literatura aparece assim como uma identidade própria, *ponto de chegada* da compreensão profunda de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes”. Também neste sentido se posicionam Freixo (2011) e Tuckman (2012). Da revisão da literatura destacaríamos especificamente os contributos de Cummings (2009), Leitch (2014), Konieczny (2012), O’Sullivan (2009), Pestana (2014) e (2015), Thacz (2015) e Wikimedia (s.d.). O questionário foi disponibilizado e respondido na última semana em que decorreu a referida UC, ou seja, disponibilizado em 11 de abril de 2016 e respondido entre 11 e 15 de abril. Dado que o questionário se refere a toda a UC só trabalharemos os dados relativos à caracterização e ao que a este tema diz respeito, ou seja, das 19 questões serão consideradas para o presente estudo 11 questões. Para as questões fechadas será utilizada a estatística descritiva e para as questões abertas a análise de conteúdo. Neste sentido foi feita a codificação dos estudantes tendo-se assumido para os quatro estudantes as letras A, B, C e D.

No que se refere ao Google Form, este possui todas as funcionalidades necessárias ao seu desenvolvimento e é de fácil manuseamento, apresentando-se, por isso, adequado a todos os intervenientes. A distribuição dos questionários por via telemática deve ter em conta, segundo Carmo e Ferreira (2008), os níveis de literacia digital dos destinatários apresentando-se na presente situação como vantajosa pela rapidez que proporciona e pelo acesso a um número significativo de sujeitos. Para Anderson e Canuka (2003), este suporte assume a designação de Web-Based Surveys, tendo como vantagens: i) maior facilidade em detetar erros; ii) resultados instantâneos; iii) monitorização da progressão do tema enquanto se está a completar a investigação. Como desvantagens apontam: i) a necessidade dos participantes serem levados para o *site* e constrangimentos relativos ao anonimato.

Também foram definidas tanto a população como a amostra. Deste modo, considerou-se como população um universo de estudantes inscritos na UC, antes aludida, da Universidade Aberta, num total de 4 estudantes. No que concerne à amostra, e à técnica de amostragem, há a referir que aquela é constituída por estudantes inscritos na UC identificada, através de uma amostragem não probabilística. Isto é, os critérios de seleção não estão associados à Teoria das Probabilidades, mas ao que Freixo (2011:184) designa por amostragem acidental, que é “constituída por sujeitos ou elementos que são facilmente acessíveis num preciso momento.” Este tipo de amostragem também pode ser designado por amostragem por conveniência, por se relacionar com a vantagem na escolha da amostra pelo investigador, apresentando porém deficiências inferenciais (Appolinário, 2006; Carmo e Ferreira, 2008). Recorde-se que tendo sido adotado o inquérito por questionário como forma



de recolha de dados, a amostra é constituída por todos os que o devolveram devidamente preenchido. Foram rececionados 4 questionários completos. A seguir exploram-se os dados obtidos, começando pela caracterização dos estudantes respondentes e depois focando especificamente nas questões relativas ao PWU.

## 6 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste estudo participaram todos os estudantes inscritos na UC “Seminário TIC em Contextos Educacionais”, ou seja, 4 estudantes. A amostra é constituída por 3 estudantes do género masculino e 1 do género feminino, todos de nacionalidade portuguesa. No que respeita às idades estas situam-se entre os 32 e os 58 anos. Identificaram como atividade principal *Estudante do Ensino Superior (3.º ciclo - doutoramento)*, *Professor de Ensino Secundário*, e *Outros*, com 1 ocorrência nos dois primeiros e 2 ocorrências no último. No que se refere à área em que se enquadra a atividade principal 2 estudantes selecionaram *Tecnologias*, 1 estudante selecionou *Direito, Ciências Sociais e Serviços* e 1 estudante *Não aplicável*.

No que diz respeito às questões direcionadas a indagar sobre a integração do PWU nesta UC, no que se refere ao grau de relevância atribuído, foi utilizada uma escala de likert sendo 1 – Nada relevante(s) e 5 – Totalmente relevante(s). Neste âmbito e no que se refere ao PWU existiram 2 ocorrências na escala 5, 1 ocorrência na escala 4 e 1 na escala 2. Relativamente ao workshop síncrono realizado via skype com todos os intervenientes e os embaixadores da Wikipédia existiram 4 ocorrências na escala 5. No que diz respeito aos princípios fundamentais, pilares e linhas de orientação da Wikipédia existiram 3 ocorrências na escala 5 e 1 na escala 3. Já no que se refere às páginas de discussão agregadas a cada artigo existiram 2 ocorrências na escala 4 e 2 na escala 5. Em síntese, poder-se-á verificar que existe uma forte adesão ao PWU. No que se refere à existência do workshop a adesão foi total e unânime, podendo considerar-se que foi um dos pontos altos do PWU. Já no que se refere à relevância dos fundamentos, pilares e linhas de orientação da Wikipédia, embora não seja uma questão que diga respeito só ao PWU, uma vez que se refere a toda, e qualquer contribuição para os artigos da Wikipédia, poder-se-á constatar que a maioria considerou “Totalmente relevante” esta questão. No que respeita ao relevo das páginas de discussão agregadas a cada artigo, que no entender de muitos autores lhe confere o estatuto de uma comunidade de prática, podemos também verificar que os estudantes lhe reconheceram importância. Assim, podemos verificar que, no cômputo geral, as respostas dadas denotam uma adesão ao projeto Wikipédia no geral e ao PWU em específico.

Quanto às atividades de wikificação e à existência ou não de dificuldades na sua concretização esta questão foi materializada através de uma pergunta aberta. Assim, a análise de conteúdo permitiu identificar que os estudantes A e C responderam não ter dificuldades, sendo que o estudante A referiu “Achei simples e adequadas as tarefas de wikificação”; já relativamente aos estudantes B e D estes sentiram dificuldade, sendo que o estudante B refere que “desconhecia todo o processo” e o estudante D refere ter sentido “dificuldades no processo de discussão”. Quanto a outra questão aberta colocada, sobre se estas atividades de wikificação fizeram alterar a opinião dos estudantes relativamente à Wikipédia, os estudantes A e C referiram não ter alterado a opinião, nomeadamente o estudante A referiu que “Já considerava a Wikipédia como uma fonte de informação e conhecia a sua característica colaborativa e aberta a quem quiser participar”; no que respeita aos estudantes que responderam afirmativamente, estes defendem a posição afirmando que “Sim, completamente! Inicialmente tinha algum conhecimento das potencialidades da Wikipédia como utilizador. Depois de ver a ‘outra parte’, a filosofia que está por detrás de toda a ‘ideia’, da partilha e da interajuda e até mesmo das funcionalidades mais importantes, fez-me facilmente mudar” (estudante B) e “Não sendo um utilizador assíduo da Wikipédia, o processo de wikificação mudou a minha percepção sobre a forma como são desenvolvidos e acompanhados os artigos” (estudante D). Poderemos constatar que todos têm um posicionamento que se perspetiva positivamente no que se refere à componente prática de produção na plataforma da Wikipédia. Nuns casos porque já reconheciam valor na Wikipédia, noutros num reconhecimento do seu valor após tomarem consciência de todo o processo envolvido.

Na questão seguinte, associada à vontade que cada estudante terá de continuar a contribuir para a Wikipédia após a conclusão do seminário, importa destacar que para todos foi a primeira experiência como editores da Wikipédia; neste âmbito, todos os estudantes demonstraram essa vontade. Traduzimos alguns dos comentários que registamos “se surgir a oportunidade, isto é, se na minha utilização habitual encontrar conteúdo menos completo ou se verificar a não existência de algum tema que me interesse e esteja a desenvolver (o que é difícil acontecer...) (estudante A)”, “Claro que

sim :-). Estarei sempre disponível para ajudar e contribuir naquilo que poder e souber” (estudante B) e “A exploração da Wikipédia revelou-se uma agradável surpresa, este contacto despertou-me o interesse e certamente que continuarei atento com o intuito de aprofundar as suas dinâmicas” (estudante D). Poderemos constatar que um dos principais objetivos que o PWU assume, que é capacitar novos wikipedistas a contribuir para a melhoria da qualidade dos seus artigos, foi atingido dado que todos os estudantes envolvidos pretendem dar continuidade ao seu novo estatuto de produtores da Wikipédia.

Na última questão, aberta, relativa à preferência dos estudantes em realizar atividades/trabalhos tradicionais por contraponto a atividades/trabalhos com wikificação em contexto educativo, os estudantes A, B e D mostraram a sua preferência em trabalhos com wikificação em detrimento dos trabalhos tradicionais. O estudante C considera não haver diferença. Aprofundando, os estudantes A e B referem que a preferência dependerá da situação, assim “Penso que a wikificação é uma mais valia, pois permite que os trabalhos, que tanto esforço nos merecem, possam ser conhecidos e utilizados por outras pessoas, ainda que o âmbito de alguns trabalhos possam não se enquadrar no espírito da wikipédia”; no caso do estudante B “Depende da situação, no entanto quero referir que quando faço trabalhos de uma forma tradicional, passado algum tempo, ninguém se lembra nem ninguém sabe que foram realizados. Com a Wikificação, potencialmente podem vir a servir para alguém no futuro se forem publicados. Além disso gosto do trabalho colaborativo”. Já o estudante D refere que a realização de atividades de wikificação “exige um treino e metodologias de trabalho diferentes das que são utilizadas para realizar um trabalho ‘tradicional’, no entanto, considero que a experiência de wikificação pode ser mais enriquecedora”. Também os dados recolhidos vêm corroborar a investigação levada a cabo pela Wikimedia Foundation (s.d.), ou seja, 72% dos estudantes envolvidos no projeto piloto preferem uma atividade/trabalho que integra a Wikipédia a uma atividade/trabalho tradicional; na presente investigação corresponde 75%.

Por último, através de uma escala de likert, pretendemos identificar o grau de concordância que os estudantes apresentam relativamente a um conjunto de afirmações, sendo 1 – Discordo totalmente e 5 – Concordo totalmente. A primeira afirmação pretende identificar o grau de concordância relativamente ao facto da wikificação permitir desenvolver uma maior literacia ao nível dos *media* do que atividades/trabalhos tradicionais. Esta afirmação identificou 2 ocorrências na escala 3, 1 na escala 4 e 1 na escala 5. No que respeita à afirmação que defende que a wikificação fomenta uma maior prática de um estilo de escrita enciclopédica do que atividades/trabalhos tradicionais existiu 1 ocorrência na escala 3, 2 na escala 4 e 1 na escala 5. A afirmação seguinte pretende identificar se em contexto educativo, atividades/trabalhos com wikificação estimulam menos o pensamento crítico do que atividades/trabalhos tradicionais. Os resultados mostram 2 ocorrências na escala 1, 1 ocorrência na escala 2 e 1 ocorrência na escala 3. Outra das afirmações está associada ao facto das atividades/trabalhos com wikificação favorecerem mais o trabalho colaborativo do que atividades/trabalhos tradicionais. Esta afirmação registou 2 ocorrências na escala 3, 1 na escala 4 e 1 ocorrência na escala 5. Seguiu-se a afirmação que pretendia identificar o grau de concordância sobre o facto de atividades/trabalhos com wikificação incentivarem menos ao uso de capacidades de argumentação do que atividades/trabalhos tradicionais. Esta afirmação identificou 1 ocorrência na escala 2, 1 ocorrência na escala 3, 1 ocorrência na escala 4 e 1 ocorrência na escala 5. A última afirmação está relacionada com o facto de atividades/trabalhos com wikificação estimularem menos as competências de investigação do que atividades/trabalhos tradicionais. Esta afirmação identificou 2 ocorrências na escala 1, 1 ocorrência na escala 2 e 1 ocorrência na escala 3. A análise destes dados permite evidenciar que os estudantes reconhecem que em relação a uma atividade/trabalho tradicional as atividades/trabalhos com wikificação se traduzem numa maior aquisição de competências, nomeadamente no que se refere ao estilo de escrita enciclopédica, ao pensamento crítico, ao trabalho colaborativo e às competências de investigação. No que se refere ao facto de permitir desenvolver uma maior literacia ao nível dos *media* e às capacidades de argumentação, os dados recolhidos são menos evidentes; no entanto, há que ter em conta quer as características do curso, quer a modalidade em que se desenvolve (EaD) e, por isso, com a exigência de um elevado nível competências no que se refere a literacias digitais e argumentativas.

## 7 CONCLUSÃO

A Wikipédia, desde o seu início, em 2001 tem tido um crescimento exponencial. Se é certo que na atualidade existe de alguma forma o reconhecimento da sua mais-valia, parece existir, ainda, pelo menos em Portugal e no campo educacional, o predomínio de professores que não lhe reconhece potencial pedagógico na construção dos seus ambientes de aprendizagem. A este fator acresce o

facto de os estudantes na atualidade terem crescido num ambiente em que a fonte principal de informação está em formato digital.

Neste campo de ação, a Wikimedia Foundation criou em 2010 o PWU que integra o PWU que arrancou nos EUA e se expandiu a outros países. Neste âmbito, no que respeita à comunidade Lusófona o envolvimento no projeto tem vindo da comunidade académica Brasileira, tendo-se realizado, pela primeira vez, no ano de 2016 a primeira parceria entre uma Universidade Portuguesa e a Wikimedia Foundation, concretamente a Universidade Aberta – Portugal. A integração curricular da Wikipédia fez-se, como vimos, no âmbito da UC do 3.º ciclo de estudos “Seminário TIC em Contextos Educacionais”. Visto que a referida Universidade disponibiliza toda a sua oferta formativa em regime de eLearning, o PWU assumiu determinadas particularidades, como a não necessidade de destacar embaixadores de campus, ou seja, apenas os embaixadores online do PWU intervieram. Esta característica, associada à essência do próprio doutoramento – Doutoramento em Educação – Especialidade em Educação a Distância e eLearning, permite que os estudantes envolvidos tenham um elevado nível de literacia digital.

Da análise dos dados recolhidos (por inquérito por questionário, tratados e posteriormente sujeitos a análise estatística e de conteúdo), podemos concluir que os estudantes inquiridos demonstraram uma forte adesão quer ao PWU, quer às atividades de wikificação, seja pelo reconhecimento dos fundamentos, pilares e normas que orientam todo o trabalho, seja ao nível da formatação. Da mesma forma foi atingido um dos grandes objetivos do PWU, uma vez que todos os estudantes afirmaram pretender dar continuidade à produção de artigos na Wikipédia. No que se refere à motivação, os dados revelam que os estudantes maioritariamente se sentem mais motivados para realizar este tipo atividade/trabalho do que uma atividade/trabalho tradicional. Assim, com base nos estudos analisados e com os resultados alcançados, acreditamos que a integração curricular da Wikipédia, nomeadamente o PWU, deve ser fomentada. Em suma, podemos concluir que o REA Wikipédia pode e deve ser integrado curricularmente no ensino superior online.

## 8 REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amiel, T. (2013). Identifying barriers to the remix of translated open educational resources. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 14(1), 126-144. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1351/2448> [12 de março de 2015].
- Anderson, T. e Canuka, H. (2003). *E-Research Methods, Strategies and Issues*. Pearson Education.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência. Filosofia e Prática da Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Ayers, P.; Matthews, C. & Yates, B. (2008). *How Wikipedia Works and How Can Be Part of It*. San Francisco: Starch Press.
- Boutinet, J. (1990). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardoso, G.; Caraça, J.; Espanha, R.; Triães, J. & Mendonça, S. (2009). *As Políticas de Open Access: Res publica científica ou autogestão?* <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1621/1/Soc60cap3.pdf> [10 de janeiro de 2016].
- Cardoso, G.; Jacobbety & Duarte, A. (2012). *Para uma Ciência Aberta*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Cardoso, T. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1465/1/2008000382.pdf> [05 de maio de 2015].
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (2003). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, v. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cummings, R. (2009). *Lazy Virtues: Teaching Writing in the age of Wikipedia*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação, Guia de Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Downes, S. (2006). *Models for Sustainable Open Educational Resources*. <http://www.downes.ca/post/33401> [29 de março de 2016].
- Falconer, I., McGill, L., Littlejohn, A. & Boursinou, E. (2013). *Overview and Analysis of Practices with Open Educational Resources in Adult Education in Europe*. European Commission, Brussels, <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6744>. [10 de dezembro de 2015].
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget, 3ª. Edição, Lisboa.
- Gaspar, I. (2005). Sistemas Educativos: princípios orientadores. In D. Carvalho; D. VilaMaior; R. Teixeira (Org.). *Des(a)fiando Discursos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Head, A. & Eisenberg, M. (2010). *How today's college students use Wikipedia for course-related research*. In *First Monday*, v.15, n.3. Disponível em <http://firstmonday.org/article/view/2830/2476> [acedido em 12-03-2013].
- Hylén, J. (2006). *Open Educational Resources: Opportunities and Challenges*, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf>. [11 de dezembro de 2015].
- Konieczny, P. (2012). *Wikis and Wikipedia as a teaching tool: Five years later*. In *First Monday*, v.17, n.9. <http://www.firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3583/3313> [02 de agosto de 2015].
- Leitch, T. (2014). *Wikipedia U. Knowledge, authority, and liberal education in the digital age*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Lévy, P. (1997). *A Inteligência Coletiva. Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Lih, A. (2009). *The Wikipedia Revolution. How a bunch of nobodies created the world's greatest encyclopedia*. Great Britain: Aurum Press.
- Luyt, B. (2012). *The Inclusivity of Wikipedia and the Drawing of Expert Boundaries: An Examination of Talk Pages and Reference Lists*. In *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(9), 1868–1878. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/asi.22671/pdf> [20 de fevereiro de 2015].
- McGreal, R. (2014). Why open educational resources are needed for mobile learning, Increasing Access through Mobile Learning. <http://oasis.col.org/handle/11599/558> [24 de maio de 2016].
- Mulder, F. (2011). *Classical and digital openness in a fascinating blend: global! ... institutional? ...* EADTU Conference, 3-4 November, Eskisehir, Turkey. [http://www.eadtu.eu/images/stories/Docs/Conference\\_2011/Fred\\_MULDER\\_-\\_Classical\\_and\\_digital\\_openness.pdf](http://www.eadtu.eu/images/stories/Docs/Conference_2011/Fred_MULDER_-_Classical_and_digital_openness.pdf) [08 de dezembro de 2015].
- Mulder, F. e Janssen, B. (2013). *Opening up education*. In *Trend Report: Open Educational Resources 2013*, SURF, 36-42, [www.surf.nl/binaries/content/assets/surf/en/knowledgebase/2013/Trend+Report+OER+2013\\_EN\\_DEF+07032013+\(LR\).pdf](http://www.surf.nl/binaries/content/assets/surf/en/knowledgebase/2013/Trend+Report+OER+2013_EN_DEF+07032013+(LR).pdf) [03 de dezembro de 2015].
- Nix, E. (2010). *Wikipedia: How It Works and How It Can Work for You*. In *History Teacher*, 43(2), 259-264. <http://drakeapedia.cowleswiki.drake.edu/file/view/wikipediahowitworks.pdf/156271371/wikipediahowitworks.pdf> [02 de fevereiro de 2015].
- Okada, A. (2014). *Competências Chave para a Coaprendizagem na Era Digital*. Santo Tirso: Whitebooks.

- Orr, D., Rimini M. e Van Damme, D. (2015). *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264247543-en> [01 de janeiro de 2015].
- O'Sullivan, D. (2009). *Wikipedia: A new community of Practice?* Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Pestana, F. (2014). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: concepções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online*. Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3370> [10 de junho de 2016].
- Pestana, F. (2015). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas e Pedagógicas no Ensino Básico Português*. Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. [http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4721/3/TMSP\\_FilomenaPestana.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4721/3/TMSP_FilomenaPestana.pdf) [10 de junho de 2016].
- Peter, S., & Deimann, M. (2013). *On the role of openness in education: A historical reconstruction*. *Open Praxis*, 5(1), 7-14. doi:10.5944/openpraxis.5.1.23
- Sabadie, J., Muñoz, J., Punie, Y., Redecker, C. & Vuorikari, R. (2015). *OER: A European policy perspective*. *Journal of interactive Media in Education*, Volume: 2014(1). <http://doi.org/10.5334/2014-05> [23 de dezembro de 2015].
- Thacz, N. (2015). *Wikipedia and the Politics of Openness*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tonks, D., Weston, S., Wiley, D., e Barbour, M. (2013). "Opening" a new kind of school: *The story of the Open High School of Utah*. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 14(1), 255-271. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1345/2419> [10 de fevereiro de 2015].
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuomi, I. & Miller, R. (2011). *Learning and Education After the Industrial Age*. <http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/LearningAndEducationAfterTheIndustrialAge.pdf> [29 de setembro de 2015].
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter* (Report prepared for the OECD). [http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources\\_OECDreport.pdf](http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources_OECDreport.pdf) [14 de abril de 2016].
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf> [11 de dezembro de 2015].
- UNESCO (2012). *2012 Paris OER Declaration*. Disponível em [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf) [acedido em 01-02-2016].
- Weller, M. 2014. *Battle for Open: How openness won and why it doesn't feel like victory*. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bam>.
- Wikimedia Foundation (s.d.). *Wikipedia Education Program. How it Works*. <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/89/WikipediaEducationProgramOnePager.pdf> [12 de junho de 2016].
- Wiley, D. (2006). *The Current State of Open Educational Resources*. <http://opencontent.org/blog/archives/247> [10 de julho de 2012].
- Wiley, D. (2010). *Open Education and Future*. [Vídeo]. [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=Rb0syrgsH6M#](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Rb0syrgsH6M#) [30 de julho de 2012].
- Wiley, D. (2013). *On quality and OER*. <http://opencontent.org/blog/archives/2947>. [05 de dezembro de 2015].
- Wiley, D. & Green, C. (2012) *Why openness in education?* In D. Oblinger (Ed.), *Game changers: Education and information technologies*, 81–89. Educause. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub72036.pdf> [08 de agosto de 2015].

# A APRENDIZAGEM DAS EQUAÇÕES DO 1.º GRAU NO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE DO ENSINO BÁSICO COM O *MODEL ALGEBRA*

Ana Paula Gandra<sup>1</sup>, Ana Paula Aires<sup>2</sup>, Paula Catarino<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Escola Básica e Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto, Portugal, [anapgandra@gmail.com](mailto:anapgandra@gmail.com)*

<sup>2</sup>*Departamento de Matemática da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Vila Real, Lab\_DCT do CIDTFF da Universidade de Aveiro, Portugal, [aaire@utad.pt](mailto:aaire@utad.pt)*

<sup>3</sup>*Departamento de Matemática da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Vila Real, Lab\_DCT do CIDTFF da Universidade de Aveiro e CMAT-UTAD, polo do CMAT da Universidade do Minho, Portugal, [pcatarin@utad.pt](mailto:pcatarin@utad.pt)*

## Resumo

Muitos alunos têm inúmeras dificuldades na resolução de equações. Neste trabalho explora-se o uso da *applet*, *Model Algebra*, que permite aos alunos estabelecer uma analogia entre a noção de equação e uma “balança de dois pratos em equilíbrio”, para fazer a modelação e resolver equações do 1.º grau. Como objetivo específico pretendeu-se evidenciar como uma experiência didática baseada na visualização de uma “balança de dois pratos em equilíbrio”, permite ao aluno compreender os princípios de equivalência, bem como resolver equações do 1.º grau utilizando os princípios de equivalência ou as regras de resolução, levando à generalização dos princípios de equivalência da adição e da multiplicação e contribuindo para o desenvolvimento do pensamento algébrico.

Metodologicamente optou-se por uma abordagem de investigação qualitativa e interpretativa, tendo a recolha de dados incidido na observação direta de duas aulas e nas produções escritas dos alunos de duas turmas do 7.º ano de escolaridade do ensino básico, durante a leção do conteúdo da resolução das equações. Foi elaborada e aplicada uma tarefa, à qual os alunos responderam individualmente durante os últimos vinte e cinco minutos da segunda aula.

Os resultados obtidos sugerem que a complementaridade entre as ferramentas tradicionais e o *Model Algebra* produziram um impacto positivo no desenvolvimento do conhecimento algébrico tornando a aprendizagem mais significativa no contexto das equações. A maioria dos alunos compreendeu os princípios de equivalência e optou por estratégias adequadas na resolução de equações. Alguns alunos privilegiaram estratégias aritméticas para a obtenção da solução das equações, resistindo à utilização de linguagem algébrica.

Palavras-chave: *Model Algebra*, Equação, Aprendizagem, Erros

## Abstract

Many students have many difficulties in solving equations. This paper explores the use of the *applet*, *Model Algebra*, which allows students to draw an analogy between the notion of equation and a "balance with two plates in equilibrium," making the patterning and solving first-degree equation in one variable. As a specific purpose it was intended to show how an educational experience based on the display of a "balance with two plates in equilibrium" allows the student to understand the principles of equivalence and solve first-degree equations using the principles of equivalence or resolution rules, leading to the spread of the principles of equivalence of addition and multiplication and contributing to the development of algebraic thinking.

Methodologically we opted for a qualitative and interpretative research approach and the data collection focused on direct observation of two lessons and the written productions of students of two classes of 7th grade primary school during the teaching content of the resolution of the equations. Students individually responded to a task that was developed and implemented during the last twenty-five minutes into the second lesson.

The results suggest that the complementarity between the traditional tools and *Model Algebra* produced a positive impact on the development of algebraic knowledge making learning more meaningful in the context of the equations. Most students understand the principles of equivalence and chose appropriate

strategies to solve equations. Some students preferred arithmetic strategies for obtaining the solution of the equations, resisting the use of algebraic language.

Keywords: *Model Algebra*, Equation, Learning, Errors

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos nacionais e internacionais (eg. Kieran, 2007; NCTM, 2007; Ponte, 2005) sugerem que devemos fazer mais pelo ensino e aprendizagem da Álgebra, em particular, no que diz respeito ao tópico das “Equações do 1.º grau”, lecionado em Portugal, no 7.º ano de escolaridade do Ensino Básico (MEC, 2013). Tal como é salientado por Ponte (2005, p.39) há “alunos que conseguem um nível de desempenho razoável no trabalho com números e operações numéricas, mas que se deparam depois com grandes dificuldades na Álgebra”.

Muitos alunos não veem a Álgebra como uma ferramenta e têm inúmeras dificuldades na resolução de equações (Ponte, Branco & Matos, 2009). Kieran (1992) relata vários erros cometidos pelos alunos na resolução de equações, em particular, os erros de transposição que consiste na aplicação incorreta da regra “muda de membro - muda de sinal” e de inversão da operação envolvida.

O método de transposição é visto como uma versão simplificada do método de efetuar a mesma operação em ambos os membros, mas o mesmo não acontece com os alunos, que compreendem este método de forma diferente (Kieran, 1992), Ponte, Branco e Matos (2009, p.11) referem que “a situação das balanças em equilíbrio ajuda a desenvolver essa compreensão e a promover o surgimento de estratégias informais para a resolução de equações que os alunos devem conseguir justificar. Muitas vezes, essas estratégias permitem estabelecer relações com a representação da situação em linguagem algébrica e com os princípios de equivalência”.

Nos últimos anos, o uso de recursos tecnológicos no ensino da Matemática, tem merecido um particular destaque por parte dos investigadores e concretamente no ensino da Álgebra é fundamental a integração da tecnologia (Ponte et al., 2009) e analisar a sua influência no processo de ensino e aprendizagem desta temática com vista à promoção do sucesso dos alunos.

As *applets* são pequenas aplicações digitais, muitas das quais disponíveis na *Internet* e normalmente dirigidas a tópicos específicos do currículo, que podem constituir ferramentas importantes para a aprendizagem (Heck, Boon, Bokhove & Koolstra, 2007). O *Model Algebra* é uma *applet* que simula a manipulação de balanças com dois pratos e encontra-se disponível em <http://www.mathplayground.com/AlgebraEquations.html>

Nesta investigação pretendemos descrever o trabalho desenvolvido com duas turmas de 7.º ano de escolaridade, durante a leção das equações do 1.º grau, bem como analisar e compreender de que forma a aplicação de uma *applet*, o *Model Algebra*, poderá ser considerado um recurso pedagógico no ensino das equações do 1.º grau, no 7.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Este texto está estruturado do seguinte modo: nas duas secções seguintes apresentamos uma breve contextualização teórica que serve de suporte ao estudo, seguindo-se uma caracterização das turmas envolvidas no estudo e descrição da experiência implementada. Por fim apresentamos os resultados dessa experiência e terminamos o texto com algumas conclusões pertinentes em relação ao estudo apresentado.

## 2 ERROS E DIFICULDADES DOS ALUNOS NA RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES

O tema equações do 1.º grau com uma incógnita é parte integrante da unidade Equações, do domínio da Álgebra, que é incluído de forma explícita no programa oficial de Matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e o início do seu estudo formal é objeto de trabalho no 7.º ano de escolaridade (MEC, 2013).

Apesar de a Álgebra ser um dos domínios mais importantes no ensino da Matemática, é também um conteúdo onde grande parte dos alunos revela bastantes erros e dificuldades. Estes erros e dificuldades sentidas pelos alunos dizem respeito essencialmente à compreensão do conceito de variável (Küchemann, 1981) e ao trabalho com expressões e equações (Kieran, 1992).

Vários estudos (Kieran, 1992; Hall, 2002) têm contribuído para ajudar a perceber melhor as dificuldades e os erros mais comuns que os alunos cometem na resolução de equações do 1.º grau. Ponte, Branco e Matos (2009) referem que, as dificuldades “surgem devido aos erros que cometem no trabalho com

expressões algébricas, por não compreenderem o significado destas expressões ou as condições da sua equivalência” (p. 96).

O método da transposição de termos de um membro para outro, com mudança de sinal e o método da realização da mesma operação em ambos os membros, são considerados métodos formais para a resolução de equações. Apesar de muito professores considerarem o método da transposição como uma versão abreviada da realização da mesma operação em ambos os membros, os alunos percebem-no de um modo bastante diferente (Kieran, 1992). A realização da mesma operação em ambos os membros enfatiza a simetria de uma equação, que não é evidente no procedimento de transposição.

Kieran (1992) detetou evidências que sugerem que os alunos que realizam o método de transposição, não estão a operar as equações como objetos matemáticos mas sim a aplicar mecanicamente a regra: “muda de membro – muda de sinal”. Salienta ainda que os erros cometidos pelos alunos podem ser classificados em três tipos:

(a) *Eliminação*: resulta da realização de uma generalização excessiva de algumas operações matematicamente válidas em domínio mais restritos. Um exemplo deste erro é simplificar  $39x-4$  como  $35x$  ou  $2xy - 2x$  como  $y$ .

(b) *Transposição*: aplicar erradamente a regra “muda de membro - muda de sinal”. Por exemplo, se se considerar a equação  $x+37=150$ , os alunos julgam que a equação tem a mesma solução que a equação  $x=37+150$ .

(c) *Redistribuição*: aplicação incorreta da regra da adição. Na equação  $x+10=25$ , os alunos subtraem 10 ao primeiro membro e adicionam 10 ao segundo,  $x+10-10=25 +10$ .

Outro erro frequentemente cometido é o erro de inversão que resulta da confusão dos alunos na eleição da operação inversa adequada (Kieran, 1992). Por exemplo, na equação  $4x = 1$ , os alunos escolhem a operação de subtração como sendo a inversa da operação de multiplicação, obtendo, deste modo, a equação  $x=1-4$ . Outra confusão pode surgir na equação  $x+3=1$  ao selecionar a operação de divisão como inversa da adição, obtendo a equação  $x=1/3$ . Este erro também aparece quando na equação  $2x=4$ , os alunos obtêm o resultado  $x=2/4$  ou  $x=4/-2$ .

### 3 BALANÇAS DE PRATOS NO ESTUDO DAS EQUAÇÕES

A natureza das tarefas propostas pelo professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “o que os alunos aprendem resulta de dois fatores principais: a atividade que realizam e a reflexão que sobre ela efetuam” (Ponte, 2005, p.11).

“A aprendizagem das equações (...) representa para os alunos uma nova etapa no seu estudo da matemática” (Ponte, 2004, p.1). De modo a tornar mais clara a abordagem à resolução de equações do 1.º grau, Filloy e Rojano (1989) sugerem a utilização de uma balança com dois pratos em equilíbrio, uma vez que favorece o desenvolvimento das noções de igualdade dos membros da equação, a compreensão do sentido de incógnita e a ideia de adicionar ou retirar a mesma quantidade nos dois lados da balança, isto é, manter o equilíbrio, também presente de modo análogo na resolução da equação.

A utilização desta estratégia de ensino pressupõe a necessidade de ter essa balança. Existem *applets* direcionados para o ensino e aprendizagem da matemática que se podem encontrar em diversos *sites*, como por exemplo, no *site Math Playground*, onde encontramos o *Model Algebra*, *applet* direcionada para o ensino e aprendizagem das equações do 1.º grau através do princípio de uma balança de pratos em equilíbrio. O *Model Algebra* modela e resolve equações do 1.º grau com uma incógnita.

As *applets* são aplicações dinâmicas e interativas, focadas em tópicos específicos, que podem servir para mostrar, visualizar, explorar e ensinar diferentes conceitos, apoiadas em submodelos emergentes que ligam a simbolização com o significado e dão constante *feedback* (Heck et al., 2007; Gravemeijer, Doorman & Drijvers, 2010). Uma característica das *applets* é desafiar os alunos a tentarem qualquer ação, dando-lhes uma resposta imediata e permitindo-lhes corrigir essa tentativa, de modo a melhorarem a estratégia, superando o medo de errar, uma vez que a tecnologia não emite juízos de valor (Duarte, 2011).

Documentos de orientação curricular e de investigação reconhecem que a aprendizagem dos alunos pode beneficiar muito da tecnologia, através da visualização de noções matemáticas sob múltiplas perspetivas e representações interligadas e serem capazes de passar informação de uma forma de representação para outra (MEC, 2013; NCTM, 2007; Ferrara, Pratt & Robutti, 2006).



#### 4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Atendendo ao seguimento da ideia delineada anteriormente e tendo em mente que a situação das balanças em equilíbrio ajuda a desenvolver a compreensão do sinal de igual ao indicar a equivalência entre duas quantidades, além de promover o surgimento de estratégias informais para a resolução de equações que os alunos devem conseguir justificar (Ponte et al., 2009, p.106), utilizamos o *Model Algebra* para tentar perceber como é que esta *applet* pode funcionar como um instrumento mediador de ensino e aprendizagem dos princípios de equivalência e das regras práticas de resolução de equações no 7.º ano de escolaridade.

Este episódio foi dinamizado no terceiro período do ano letivo de 2014/2015, durante duas aulas de cinquenta minutos, em duas turmas do 7.º ano de escolaridade da primeira autora, totalizando quarenta e oito alunos, vinte e sete raparigas (56%) e vinte e um rapazes (44%), com idades entre os 12 e 13 anos em duas aulas de cinquenta minutos. Na avaliação final do primeiro período, oito alunos (17%) tiveram nível dois e os restantes alunos (83%) tiveram nível superior ou igual a três e no segundo período, dez alunos (21%) tiveram nível dois e os restantes alunos (79%) tiveram nível superior ou igual a três, numa escala de zero a cinco.

O tema que estava a ser lecionado era “Equações” e pretendia lecionar-se o subtema “Os princípios de equivalência na resolução de equações”. Durante a primeira aula (50 minutos), a professora utilizou a aplicação da balança de pratos, recorrendo ao *Model Algebra* (Fig. 1), *applet* que modela e resolve equações do 1.º grau com uma incógnita.

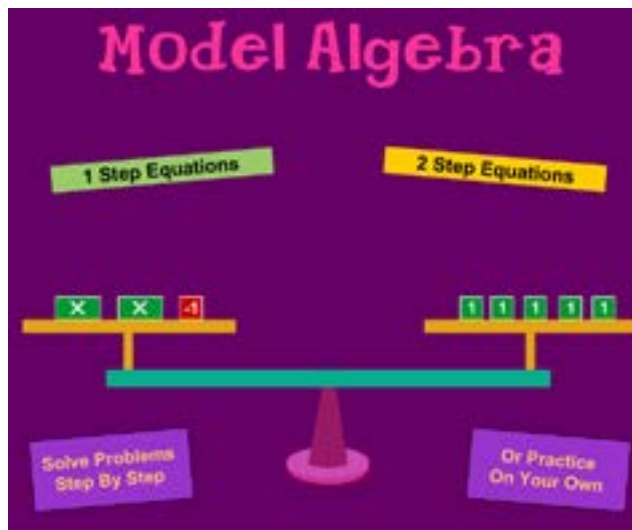


Fig. 1. Model Algebra, site Mathplayground

O *Model Algebra* apresenta uma balança de pratos, em cada um dos quais podemos escrever as expressões algébricas que aparecem no visor, recorrendo aos termos existentes,  $x$ ,  $-x$ ,  $1$ ,  $-1$ . Seguidamente, temos acesso a um cursor que manipula diretamente o valor destes termos fazendo oscilar os pratos da balança para um e outro lado, de acordo com o seu peso (valor). O objetivo é encontrar o valor da incógnita  $x$ .

A exploração da *applet* por parte dos alunos (40 minutos) teve lugar no Centro de Recursos (sala com computadores), isto, porque era fundamental que cada grupo de dois alunos tivesse disponível um computador com ligação à Internet. Os alunos resolveram equações que envolviam a aplicação do princípio de equivalência da adição e/ou da multiplicação (Fig. 2). Antes de se dar início à exploração da *applet*, considerou-se pertinente a professora apresentar o *Model Algebra* aos alunos, projetando o mesmo numa tela (10 minutos).

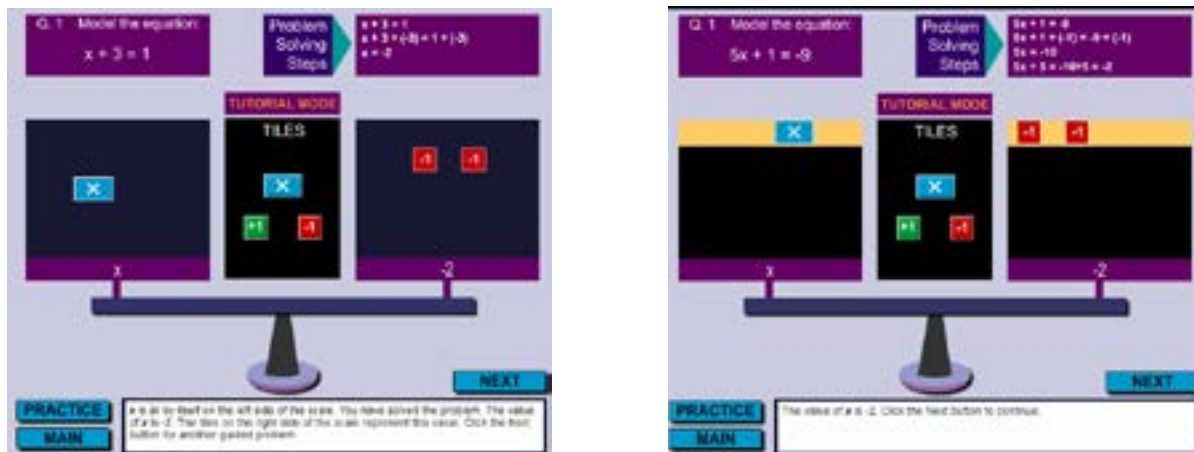


Fig. 2. Resolução de equações com o Model Algebra


Na primeira parte da segunda aula (25 minutos), no espaço sala de aula, os alunos utilizando papel e lápis, resolveram exercícios do manual escolar adotado na escola (Marques & Ferreira, 2014) e resolveram equações do tipo « $x + a = b$ ,  $a = x + b$ ,  $ax = b$ ,  $a = bx$ ,  $\frac{x}{a} = b$ ,  $ax + b = c$ ». Os alunos puderam falar informalmente, fazer conjecturas, refutar e/ou discutir ideias em par, podendo consultar a professora, sempre que sentissem necessidade.

Na segunda parte da aula (25 minutos), sem qualquer ajuda, os alunos resolveram uma questão aula que constou da escrita e/ou resolução de equações em que a incógnita aparece uma vez (Fig. 3). Foi pedido aos alunos que a resolvessem individualmente e escrevessem tudo o que faziam, que indicassem todos os cálculos efetuados, que não apagassem o que tinham feito e que, quando se enganassem, passassem um traço por cima e continuassem.

1. Resolve cada uma das equações e apresenta o conjunto-solução.

a)  $s + 3 = 16$       b)  $d - 5 = 8$       c)  $-12 = 3 + a$       d)  $6n = -30$

2. O conceito de equação lembra uma balança em equilíbrio. Observa as balanças. Escreve uma equação sugerida pela balança. Indica a incógnita e a solução da equação.

a) 


b) 

Fig. 3. Atividade – Questão aula

Os dados foram recolhidos pela primeira autora que era a professora da turma, fazendo uso das técnicas seguintes: observação presencial; recolha de elementos escritos produzidos pelos alunos no âmbito da questão aula, permitindo obter informação sobre os conhecimentos e capacidades dos alunos; realização de registos, o mais pormenorizado possível, imediatamente a seguir às aulas, com observações e impressões do modo como os alunos reagiram e se envolveram nas tarefas, além de alguns episódios significativos.

### 5 RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

Os coeficientes de sucesso obtidos, foram globalmente satisfatórios e alguns superaram as expectativas. Na sua maioria, os alunos sabem resolver uma equação usando o princípio de equivalência da adição e/ou o princípio de equivalência da multiplicação.

No item 1, nas equações que envolvem as operações de adição ou subtração, os alunos determinam a solução das equações propostas, com a operação inversa. Relativamente à última equação, equação que envolve a operação da multiplicação, a maioria dos alunos recorre à operação inversa para obter a respetiva solução, no entanto há quatro alunos que experimentam um valor e obtém a solução pretendida. Na tabela 1 apresenta-se a taxa de sucesso em percentagem da realização do item 1, e na Fig. 4 dá-se um exemplo de resposta correta de um dos participantes neste estudo.

Tabela 1. Atividade – Resolução de equações (item 1)

Expressão	a) $s + 3 = 16$	b) $d - 5 = 8$	c) $-12 = 3 + a$	d) $6n = -30$
Taxa de sucesso	100%	100%	83%	85%

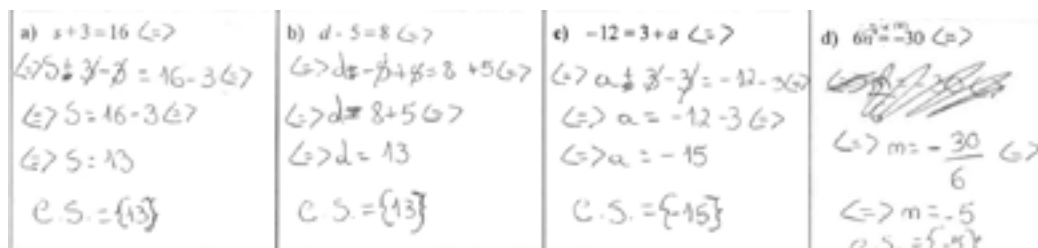


Fig. 4. Atividade – Exemplo de resposta correta (item 1)

As soluções incorretas têm várias proveniências: na equação c) os alunos enganam-se nos cálculos e/ou somam 3 em vez de -3 no primeiro membro; na equação d), os erros devem-se à escrita e/ou à confusão de  $6n$  com  $6+n$ . A Fig. 5 exemplifica os erros verificados nas resoluções da terceira e quarta equações.

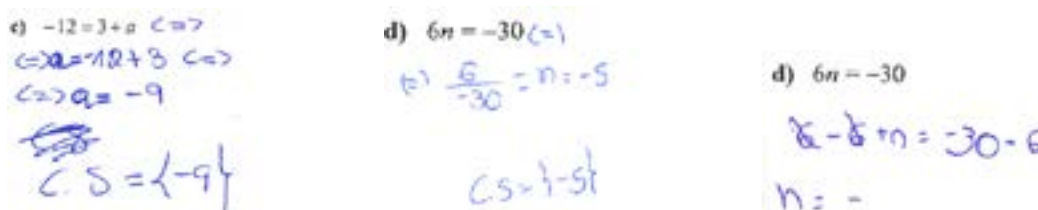


Fig. 5. Atividade – Exemplo de erros verificados nas resoluções das equações (item 1)

No item 2, também os coeficientes de sucesso obtidos, foram globalmente satisfatórios e alguns superaram as expectativas (tabela 2). Todos os alunos conseguem escrever as equações sugeridas pela balança, determinam a respetiva solução e apenas se constata algumas dificuldades na indicação da incógnita da segunda equação (Fig. 6).

Tabela 2. Atividade – Resolução do item 2

Equação	Escrita a)	Incógnita a)	Solução a)	Escrita b)	Incógnita b)	Solução b)
Taxa de sucesso	100%	100%	100%	100%	94%	100%

a)	b)	a)	b)
$x + 12 = 17$ incógnita $\rightarrow x$ $\underline{x + 12 = 17}$	$3a = 100$ incógnita $\rightarrow a$ $\underline{3 \times 50 = 100}$	$x + 12 = 17$ incógnita $\rightarrow x$ $x = 17 - 12 = 5$	$a \times 2 = 100$ incógnita $\rightarrow a$ $a = 100 \div 2 = 50$

Fig. 6. Atividade – Exemplo de respostas corretas (item 2)

Os erros verificados na indicação da incógnita da segunda equação devem-se ao facto dos alunos considerarem que incógnita é o termo com variável. A Fig. 7 ilustra um exemplo dos erros verificados.

$$2a = 100 \text{ (incógnita } \rightarrow 2a)$$

$$\Leftrightarrow \frac{2a}{2} = \frac{100}{2} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow a = 50$$

Fig. 7. Atividade – Exemplo de erros verificados na indicação da incógnita (item 2b)

Na aula seguinte à resolução da atividade, a mesma foi entregue aos alunos corrigida. Durante a correção, que foi feita no quadro pelos alunos sob a orientação da professora, todos os erros detetados foram alvo de reflexão e diálogo com a turma. Ao verem a resolução correta dos itens, os alunos de viva voz, reconheceram que a precipitação e a falta de concentração contribuíram para os resultados obtidos e perceberam que necessitavam de estar mais atentos nas aulas.

## 6 CONCLUSÕES

No desenvolvimento do trabalho na aula em contacto com o *Model Algebra*, os alunos acedem ao processo de generalização a partir do que fazem para resolverem as equações e do que debatem com o colega de grupo, quando procuram ultrapassar alguma dificuldade. Apropriam-se progressivamente dos princípios de equivalência da resolução de equações, para generalizar o processo de resolução formal, no que diz respeito à regra da adição e à regra da multiplicação, contribuindo para clarificar os conceitos de incógnita e solução da equação, e desenvolver o pensamento algébrico, na linha do que referem vários autores (Fillooy & Rojano, 1989; Kieran, 1992; NCTM, 2007; Ponte et al., 2009; Oliveira, 2014).

Na fase inicial de aprendizagem do funcionamento do *Model Algebra*, todos os alunos sentiram dificuldade na manipulação desta *applet*. A dificuldade foi facilmente ultrapassada por parte dos alunos que recorreram à professora para esclarecerem as suas dúvidas e perceberam o funcionamento e o objetivo da *applet*.

A vantagem do *Model Algebra* assenta no facto de ter significado em diferentes situações do quotidiano e de os alunos poderem criar facilmente uma imagem mental da balança (Van Ameron, 2002). Como desvantagens deste recurso didático, os alunos mencionaram o facto de não se conseguir traduzir para português e consequentemente terem a necessidade de estar com maior atenção para perceber os comentários da *applet*.

Os resultados encontrados apontam para a confirmação da vantagem do uso do *Model Algebra* no ensino e aprendizagem da resolução de equações. A utilização de modelos fortalece a ideia de que este tipo de estratégia de ensino, pode ter um papel importante na compreensão da resolução de equações. Recorrendo às *applets* torna-se simples observar diferentes casos, o que permite formular questões que levam a percorrer o caminho da descoberta e tornam a aprendizagem mais significativa, que é objetivo das novas metas curriculares para o ensino básico (MEC, 2013).

Sobre as *applets*, compreende-se que são uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem da Álgebra (Duarte, 2011; Oliveira, 2014), pois são ferramentas que podem ser usadas para tornar o ensino mais experimental, permitindo a abordagem de problemas mais complicados com visualização gráfica e *feedback* constante, dando assim oportunidade ao aluno de aprender fazendo.

**Agradecimentos:** Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 e também do projeto UID/MAT/00013/2013.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Duarte, J. (2011). *Tecnologias e pensamento algébrico: Um estudo sobre o conhecimento profissional dos professores de Matemática*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ferrara, F., Pratt, D., & Robutti O. (2006). The role and uses of technologies for the teaching of algebra and calculus. In A. Gutierrez, & P. Boero (Orgs), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, present and future* (pp. 237-273). Rotterdam: Sense.
- Fillooy, E., & Rojano, T. (1989). Solving equations: The transition from arithmetic to algebra. *For the Learning of Mathematics*, 9(2), 19-25.
- Gravemeijer, K., Doorman, M., & Drijvers, P. (2010). Symbolizing and the development of meaning in computer-supported algebra education. In L. Verschaffel, E. De Corte, T. de Jong, & J. Elen (Eds.), *Use of representations in reasoning and problem solving: Analysis and improvement*. (pp. 191-208). Oxford: Routledge.
- Hall, R. (2002). An analysis of errors made in the solution of simple linear equations. *Philosophy of Mathematics Education*, 15. Acedido em agosto 26, 2016, em [http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome15/hall\\_errors.pdf](http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome15/hall_errors.pdf).
- Heck, A., Boon, P., Bokhove, C., & Koolstra, G. (2007). *Applets for learning school algebra and calculus: experiences from secondary school practice with an integrated learning environment for mathematics*. Acedido em agosto 10, 2016, em [http://uu.academia.edu/ChristianBokhove/Papers/219885/Applets\\_for\\_Learning\\_School\\_Algebra\\_and\\_Calculus](http://uu.academia.edu/ChristianBokhove/Papers/219885/Applets_for_Learning_School_Algebra_and_Calculus)
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390-419). New York: Macmillan.
- Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra at the middle school through college levels. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 707–762). Charlotte, NC: Information Age.
- Küchemann, D. (1981). Algebra. In K. M. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics: 11-16* (pp. 102-119). London: John Murray.
- Marques, M., & Ferreira, P. (2014). *Projeto Desafios Matemática 7.º Ano*. Carnaxide: Santillana Constância.
- MEC (2013). *Programa e metas curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Oliveira, E. (2014). *A utilização das aplicações interativas no ensino e aprendizagem das equações do 1.º grau*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ponte, J. P. (2004). As equações nos manuais escolares. *Revista Brasileira de História da Matemática*, 4(8), 149-170.
- Ponte, J. P. (2005). Álgebra no currículo escolar. *Educação e Matemática*, 85, 36-42.
- Ponte, J. P., Branco, N., & Matos, A. (2009). *Álgebra no Ensino Básico*. DGIDC, Ministério da Educação.
- Van Ameron, B. (2002). *Reinvention of early algebra: Developmental research on the transition from arithmetic to algebra* (Dissertation thesis, Freudenthal Institute, Utrecht). Acedido em agosto 26, 2016, em <http://www.library.uu.nl/digiarchief/dip/diss/2002-1105-161148/inhoud.htm>

# O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Sônia Maria de Souza Bonelli<sup>1</sup>

1. Pontifícia Univ Católica do Rio Grande do Sul (Brasil) *sbonelli@puocrs*.

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo abordar a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com base em um estudo qualitativo, os dados foram coletados na disciplina de Princípios e Propostas Metodológicas de Ciências, em uma turma de um Curso de Pedagogia, em uma Universidade particular no Estado do RS - Brasil. A análise dos dados foi realizada com base na triangulação dos dados proposta por Azevedo (2013). Segundo Costa (2012) e Weinert et al (2011), cabe a cada professor a decisão de fazer uso ou não dessas tecnologias, visto que não basta apenas querer, é preciso algum conhecimento tecnológico sobre a ferramenta, assim como do seu potencial pedagógico para ser utilizado. Nesse sentido, o trabalho aborda a utilização de dispositivos móveis como uma possibilidade de inserção dessas tecnologias em sala de aula e o resultado alcançado pelas alunas. A facilidade da informação, nos dias de hoje, faz com que estejamos sempre "conectados", a par das pesquisas mais atualizadas e de como fazer uso delas em sala de aula. Encontramos como resultado final do trabalho, uma sala de aula mais interativa e com as alunas mais envolvidas nas atividades propostas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Tecnologias de Informação e Comunicação, Ensino Fundamental.

## Abstract

This article aims to address the importance of Information and Communication Technologies in teacher education from Years Elementary School Initials. Based on a qualitative study, data were collected in the course Principles and Proposed Methodological of Sciences in a class of a Pedagogy Course at a private university in the state of Rio Grande do Sul - Brazil. Data analysis was performed based on triangulation data proposed by Azevedo (2013). According to Costa (2012) and Weinert et al (2011), it is up to each teacher the decision to use or not these technologies, since it is not enough just to want, it takes some technical knowledge about the tool, as well as its educational potential for It is used. In this sense, the work deals with the use of mobile devices as a possible inclusion of these technologies in the classroom and the results achieved by the students. The ease of information, these days, means that we are always "connected", along with the most current research and how to use them in the classroom. We find the end result of the work, a more interactive classroom and the students more involved in the activities proposed.

keywords: Science Education, Information and Communication Technologies, Elementary school.

## 1. INTRODUÇÃO

A partir do mundo altamente tecnológico em que vivemos, a Alfabetização Tecnológica, deve estar presente em todos os níveis de ensino, cabendo à escola, por meio de seus professores e dirigentes, a especial responsabilidade de promover, nos Anos Iniciais, o exercício da reflexão crítica em relação ao ambiente onde vivem, por intermédio de atividades desafiadoras (FABRI E SILVEIRA 2012) As autoras

ênfatisam a importância da Alfabetização Científica e Tecnológica, baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), os quais alertam que, apesar de estarmos vivendo em um mundo altamente científico e tecnológico, na maioria das vezes, não refletimos sobre a criação/produção desses produtos devido à falta de informação, impedindo, dessa forma, o exercício consciente de nossa criticidade e cidadania.

Essa criticidade precisa ser desenvolvida por meio de um ensino de Ciências que promova a aprendizagem significativa, levando em consideração o ambiente onde o aluno se encontra e o que acontece nele. “A criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar a sua capacidade plena de participação social no futuro” (PCNs, 1997, p.25). Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo abordar a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma experiência em sala de aula do Ensino Superior em um curso de Pedagogia.

## **2. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

O professor precisa ter consciência de que ele é o responsável pela participação do aluno na sociedade, mas também é preciso que haja políticas públicas adequadas para que ocorra o processo de transformação. O relatório da UNESCO: ciência para o século XXI (2003, p.7) nos aponta que

[...] recentes descobertas de grande porte nas áreas de ciência e tecnologia são extremamente promissoras para a melhoria da humanidade. Mas, por outro lado, como bem sabemos, e como é enfatizado na Declaração de Santo Domingo, as aplicações da ciência e da tecnologia podem vir a causar danos no meio ambiente, geralmente provocando desastres industriais, ou desestabilizando relações sociais locais.

Nesse sentido, observar os avanços científicos e tecnológicos e sua ressonância no meio ambiente, posicionando-se diante dele e refletindo por meio de práticas educativas que promovam a Alfabetização Científica e Tecnológica, é fundamental a partir dos Anos Iniciais até o Ensino Superior. (FABRI & SILVEIRA, 2012)

mesmo antes de as crianças dominarem o código escrito nos Anos Iniciais, é possível desenvolver atividades priorizando uma alfabetização científica, pois as crianças convivem com o avanço científico e tecnológico necessitando de uma alfabetização que contemple estas questões. Iniciar, desde as primeiras séries e ir gradativamente aprofundando essa alfabetização, é de fundamental importância para formar cidadãos conscientes e responsáveis (FABRI & SILVEIRA 2012, p. 103).

Nessa perspectiva, trabalhar com o ensino de Ciências, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atualmente, constitui-se num desafio muito grande, uma vez que, por conta das questões já abordadas, da globalização do mundo e do acesso ao conhecimento, o educando não é mais aquele sujeito passivo, que aceitava a fala do professor como uma verdade absoluta. A facilidade da informação, nos dias de hoje, faz com que estejamos sempre “conectados”, a par das pesquisas mais atualizadas e de como fazer uso delas em sala de aula. Assim como o professor, o aluno também

está conectado, seja na própria escola, nos Laboratórios de Informática, nas “lan house<sup>1</sup>” ou telecentros, na casa de amigos ou, até mesmo, pelas diferentes possibilidades oferecidas pelos celulares para se plugarem à web 2.0.

Por tudo isso, acreditamos ser indispensável o reconhecimento da interação entre o ensino de Ciências e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e entendemos que seja importante destacar que, embora usualmente o termo “Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC” seja utilizado basicamente para o emprego das mídias eletrônicas, é preciso esclarecer que é muito mais amplo, pois ele se refere às diferentes formas de integração e acesso à informação, por meio da televisão, do rádio, do jornal, dos *sites*, ou ainda, por meio de qualquer artefato criado pelo homem que torne a sua comunicação e seu trabalho mais agradável. (FARIA, 2009; CHAVES, 2003)

Dessa forma, fazer uso dessas mídias, no ensino de Ciências, é, no mínimo, papel do professor que está trabalhando com esse sujeito nascido no século XXI. Contudo, devemos ter consciência de que as tecnologias devem servir para o professor como uma complementação de seu fazer pedagógico, ou seja, é mais um recurso a sua disposição, mais uma ferramenta para desenvolver melhor o seu trabalho, em nosso caso específico, o ensino de Ciências.

Nesse sentido, com o objetivo de complementar o fazer pedagógico como citado acima, utilizamos na disciplina de Princípios e Propostas Metodológicas de Ciências, de um curso de Pedagogia, os dispositivos móveis *i-Pad*. Para a utilização deste dispositivo móvel, em um primeiro momento houve a necessidade de conhecimento e exploração da ferramenta, para depois a utilizarmos pedagogicamente.

As atividades realizadas com os dispositivos móveis variaram, desde a sua utilização para pesquisa, como também para a construção de WebQuest e vídeos. Na fala das alunas, o trabalho foi significativo pois “os alunos podem ser sujeitos ativos no processo de construção dessas aprendizagens”, outras se manifestaram dizendo que “no início foi difícil, mas depois percebemos que o resultado foi muito positivo” outra ainda se manifestou afirmando que “a dificuldade e o desafio nos fizeram ir além do proposto”.

Diante do número exacerbado de informações que recebemos diariamente de diferentes fontes, como o jornal, a TV, o rádio, a internet, devemos fazer uma escolha criteriosa desses multimeios, com o objetivo de selecionar, efetivamente, o que interessa e o que é fidedigno. No que diz respeito ao ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial, durante a formação desse professor, é primordial a mediação do formador, no sentido de alertar o futuro docente para essas questões, principalmente no que se refere à autoria e à ética na utilização dessas fontes.

## **2. A WEBQUEST COMO RECURSO PARA A AULA DE GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A WebQuest é uma atividade dirigida à aprendizagem, com apoio na pesquisa, na qual algumas ou todas as informações estão disponíveis na Internet para os alunos utilizarem. (DODGE (1995) APUD BARBOSA E ABAR 2008). O autor, ao propor este

---

<sup>1</sup> LAN house é um estabelecimento comercial onde, à semelhança de um cyber café, os usuários podem pagar para utilizar um PC com acesso à Internet e a uma rede local, com o principal fim de acesso à informação rápida pela rede e entretenimento através dos jogos em rede ou online.



conceito, apresenta uma revolução no âmbito educacional, uma vez que nos suscita questionar o uso da WEB 2.0 na Educação. Tais questionamentos podem ser representados por diferentes perguntas, tais como: será que com a utilização da internet meu aluno vai aprender melhor? A aprendizagem será mais significativa? Como avaliar o resultado a partir desta abordagem?

Podemos dizer que ainda não temos todas as respostas, mas também podemos afirmar que a utilização dos recursos da WEB 2.0 torna a aula mais dinâmica e interativa. A WebQuest, em especial, permite o movimento da Pesquisa em Sala de Aula, onde temos o primeiro desafio que é o problema, seguido pela argumentação, ou pesquisa propriamente dita, e a comunicação, ou seja a apresentação das soluções para a questão levantada. (MORAES e LIMA, 2002)

Nesse sentido, e com o compromisso de melhorar a aula da graduação, estamos trabalhando com esta proposta na disciplina de Princípios e Propostas Metodológicas de Ciências. O objetivo da tarefa é que os estudantes realizem uma pesquisa colaborativa com acesso à informação atualizada e utilizem futuramente as *WebQuests* produzidas, com seus alunos dos Anos Iniciais, oportunizando às crianças mais uma possibilidade de aprender Ciências de forma prazerosa e de desenvolver o espírito crítico através da investigação científica. Para a realização desta atividade, utilizamos os iPads. Tendo em vista apresentar aos alunos um exemplo de WebQuest, desenvolvemos o enunciado do trabalho no formato de uma WebQuest, que apresenta em sua estrutura, os seguintes elementos: introdução; tarefa; processo; recurso; avaliação; conclusão e créditos.

## 2.1 Desenvolvimento/metodologia

Como citado anteriormente, o primeiro passo para desenvolver o trabalho foi aprender a usar o I-pad, como escrever, como entrar na internet, como copiar e colar figuras, como usar adequadamente os vídeos disponibilizados na *web* e, só então, podermos utilizar adequadamente a ferramenta. Passada esta primeira fase, os estudantes foram organizados em grupos e a tarefa foi construir uma *WebQuest* de Ciências para os alunos do Ensino Fundamental I, ou seja, para crianças entre 6 e 10 anos. Para tanto, realizamos um sorteio em aula sobre diferentes conteúdos de Ciências. De posse dos conteúdos, os estudantes tiveram quatro encontros de 4h para realizar a atividade proposta e, ao final, apresentar para o grupo todo. Podemos afirmar que o envolvimento do grupo foi significativo, pois estiveram presentes em todas as aulas, pesquisaram além do material proposto, trouxeram exemplos e também avaliaram sobre a importância de o professor ter domínio do conteúdo para poder organizar uma atividade como a WebQuest.

Para análise dos trabalhos realizados, nos utilizamos da triangulação dos dados, a qual, de acordo com Azevedo (2013) significa ver a mesma questão de pesquisa ou fenômeno sob mais de uma fonte de dados, as quais podem advir de ângulos diferentes e ajudam a clarear o problema de pesquisa. Alguns resultados dos trabalhos realizados, podem ser vistos nos sites a seguir:

<https://sites.google.com/site/oqueaconteceriaseosol>

<https://sites.google.com/site/aquaebambu/home>

Percebemos, com a análise realizada, que a utilização da WQ realmente modificou a sala de aula, trazendo mais interação entre os estudantes e a professora, bem como envolveu o grupo com o trabalho colaborativo. Para Abar e Barbosa (2008), a proposta

da WQ mostra o comprometimento dos alunos com a construção de seu conhecimento, sendo ao mesmo tempo cada um responsável ativo para o resultado final.

O trabalho realizado com a WQ está fundamentado na base teórica construtivista, na qual o aluno passa a ser responsável pela sua aprendizagem a partir de sua interação com o meio. Deve existir um prazer nessa aprendizagem, o que significa interação total com a atividade proposta e conseqüentemente uma aprendizagem significativa. As falas das alunas, como citadas no início deste trabalho, revelaram o seu envolvimento com a tarefa proposta e o quanto foi significativa.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de tecnologias na sala de aula, tanto com crianças de zero a dez anos quanto com os futuros professores dessas crianças, precisa levar em consideração que estamos diante de um novo sujeito, de um novo perfil de aluno, focado não apenas em um ponto, uma vez que ele faz uso da internet, do MSN, das redes sociais e, mais atualmente do aplicativo *Whatsapp*..., todos ao mesmo tempo. Isso nos leva a considerar muito mais o processo do que o produto final. O uso das TIC deve fazer com que esse aluno perceba a relação entre os seus conhecimentos prévios, o mundo que o rodeia e a construção de novos conceitos. É esse cenário, mediatizado pelo professor a partir da seleção adequada dos conteúdos, que irá proporcionar discussões substanciais e reflexivas quanto ao uso dessa tecnologia.

Devemos, como formadores desses professores, oportunizar também, durante os cursos de graduação, um ensino que vá ao encontro das questões apontadas até o presente momento, ou seja, fazer uso das novas tecnologias, objetivando a qualificação da formação desse futuro professor, refletindo sobre a sua utilização e ressignificando as práticas de aprender e ensinar Ciências (GUERRA, 2005).

Entretanto, para Costa (2012) e Weinert et al (2011), cabe a cada professor a decisão de fazer uso ou não dessas tecnologias, visto que não basta apenas querer, é preciso algum conhecimento tecnológico sobre a ferramenta, assim como do seu potencial pedagógico para ser utilizado. Para os autores, é indispensável se perguntar: “vale a pena recorrer às tecnologias para se atingir os objetivos previstos, por exemplo, em termos de economia de tempo ou de maior eficácia”? (p.25). Poderíamos dizer que a questão não é tempo nem eficácia, a questão é o que eu faço com a tecnologia? Poderia fazer sem ela, ou ela é meramente uma transposição do caderno para a tela do computador? Deve ser feita uma reflexão nesse sentido para não se promover problemas em vez de soluções, por meio do uso inadequado das TIC.

Nesse viés, é necessário parar e pensar, pois, enquanto para alguns professores as mudanças são consideradas importantes e de fácil assimilação, para um grupo considerado, causa certa resistência, existindo um imaginário de que as tecnologias substituirão o papel do professor. Weinert et al (2011) consideram que o professor não será substituído pelo computador; ao contrário, os autores afirmam que o papel do professor é fundamental, “principalmente nas séries iniciais, pois, nesse nível de ensino, o aluno precisa de incentivo em suas ações (...) o aluno ainda é dependente do professor para elaborar e assimilar conceitos” (p.56). Também afirmam que “em se tratando de crianças, é essencial a presença do professor de modo a mediar as ações de seus educandos, indo além do desenvolvimento intelectual, valorizando os aspectos sociais e emocionais” (p.57).

Complementamos que não somente com as crianças a presença do professor é necessária, a presença do docente é indispensável em todos os níveis de ensino. Ele

é considerado o mediador, o responsável pela condução dos trabalhos, o responsável pela organização do tempo e do espaço da sala de aula e, no ensino superior, o agente transformador, que prima pela autonomia do sujeito enquanto responsável pela sua aprendizagem.

Que competências então devem ter esses professores para trabalhar com os alunos as tecnologias de comunicação e informação? Costa et al (2012, p.87) assumem o que os autores chamam de “competência TIC” como

a possibilidade de mobilização de capacidades, conhecimentos e atitudes em situações de ensino e aprendizagem, em que o uso das tecnologias é relevante para resolver com sucesso os problemas aí suscitados tomando como objeto de trabalho as quatro competências transversais, ou seja, Informação, Comunicação, Produção e Segurança.

A informação seria capacidade de buscar e ajustar a informação de acordo com os objetivos de investigar, selecionar, analisar e sintetizar os dados; a comunicação como capacidade de interagir em rede; a produção como a capacidade de sistematizar o conhecimento, por meio dos recursos digitais disponíveis, e a segurança como capacidade de respeitar as normas na utilização dos recursos digitais. (COSTA ET AL 2012).

Acrescentamos junto a estas, uma quinta competência, a qual chamamos de mediação pedagógica, já citada anteriormente, mas que precisa ser aprofundada, uma vez que, em nossa concepção, é a atitude do professor em se colocar à disposição do aluno no sentido de ajudá-lo, de ser um incentivador de sua aprendizagem.

Percebemos, portanto, o diálogo como característica fundamental da mediação, uma vez que será por intermédio dele que o professor garantirá a aprendizagem, especialmente fazendo uso de questões problematizadoras que levem o aluno a refletir e a estabelecer conexões entre os conhecimentos prévios e os novos conceitos. Daí a se poder dizer que a tecnologia por si mesma não tem impacto algum, não transforma e nem ajuda na construção do conhecimento, mas, quando utilizada pelo professor que seja um mediador, promoverá, efetivamente, a aprendizagem.

Finalizando, é possível trabalhar o ensino de Ciências e as novas Tecnologias, como forma de favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, de permitir que ele seja o responsável pelo seu desenvolvimento, pela sua aprendizagem, pela aquisição de seus saberes científicos, e também de exercer a cidadania. No entanto, as possibilidades apresentadas aqui não devem ser entendidas como receitas, devem, isso sim, ser abarcadas como mais uma possibilidade, pois a escola deve ser vista como o arcabouço de aprendizagens criativas, significativas e responsáveis por um sujeito crítico e cientificamente letrado para o século XXI.

## REFERÊNCIAS

- ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, (2008) Lisbete Madsen. WebQuest – um desafio para o professor. São Paulo:Avercamp.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo F. et al. (2013) A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. Brasília: IV ENEPQ, p. 1-16
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari.(1994) Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal/Porto: Porto Editora

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF.
- CHAVES. Eduardo O. C. A Tecnologia e a Educação. Disponível em:  
<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/biblioteca/Forma%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>> Acesso em: 26 dez. 2013.
- COSTA. Fernando Albuquerque (org.) RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra.(2012). Repensar as TIC na educação. Portugal: Carnaxide Ed. Santillana,
- FABRI, Fabiane; SILVEIRA, Rosemari M. C. F. (2012) Alfabetização Científica e Tecnológica nos Anos Iniciais a partir do tema lixo tecnológico. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia. Ponta Grossa. V.5, n.2, p.99-126 mai-ago.
- FARIA, Elaine T. (2009) Docência e tecnologia na educação. In: ENRICONE, Dêlcia (org.) Professor como Aprendiz: saberes docentes. Porto Alegre: EDIPUCRS,, p. 93-115.
- GUERRA, Denise Moura de Jesus.(2005) A ciência e a tensão entre o ensinar e o aprender Ciências Naturais no Ensino Fundamental. Disponível em:  
<<http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt131112int.rtf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (2002) Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- UNESCO. (2003) A Ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação. 3 ed. Brasília:ABPTI. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131550por.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2016
- WEINERT, Mariane Eliza; LIMA, Siumara Aparecida de; GRAVONSKI,Isabel Ribeiro; MOREIRA, Herivelto. (2011) O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais:panorama inicial. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologias. Ponta Grossa. V.4 n.3 p.50-72 set-dez.

15

**PEDAGOGIA  
SOCIAL E  
DESENVOLVIMENTO  
COMUNITÁRIO**

# A PRÁTICA PROFISIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS NAS EQUIPAS DE RUA COM CONSUMIDORES DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca

ESTGL (PORTUGAL), joana.brinca@iol.pt

## Resumo

Os principais objetivos da presente comunicação são caracterizar e analisar o exercício da profissão de Assistente Social em contextos de proximidade, bem como proceder à sistematização do conhecimento adquirido na intervenção com Consumidores de Substâncias Psicoativas em Equipas de Rua. É uma investigação pertinente dado que as políticas públicas atualmente em vigor, consubstanciadas no programa de Redução de Riscos e Minimização de Danos, estão direcionadas não só para o tratamento, mas também para a prevenção de comportamentos de risco na comunidade e na salvaguarda da saúde pública.

Como resultados da pesquisa destacam-se a relevância assumida pela pedagogia da ajuda e participação e pela afirmação das práticas pedagógicas como estratégias de intervenção profissional.

Conclui-se que a metodologia face a face utilizada no contexto de trabalho de proximidade é/ revela-se como um instrumento para recolha de informações sobre as condições de vida, as necessidades e as perceções dos utentes, bem como dos próprios serviços, resultando em melhores condições para a reprodução das práticas pedagógicas nas suas duas dimensões (ajuda e participação). A pedagogia de ajuda não implica grandes mudanças sociais, caracterizando-se pela resposta imediata e espontânea a necessidades, tais como na alimentação, higiene pessoal, entre outras.

A participação permite promover o enriquecimento das competências pessoais e sociais do utente (*empowerment*) e colocar a ênfase no primado de reposição da dignidade social e humana (*advocacy*). Neste contexto, as principais funções do Assistente Social consistem na abertura de vias de comunicação, na difusão de informação, na motivação para a mudança, na promoção de opções credíveis, na capacitação para a escolha e no acompanhamento do processo de intervenção social.

Palavras-chave: Prática Profissional, Equipas de Rua, Redução de Riscos e Minimização de Danos, Consumidores de Substâncias Psicoativas.

## Abstract

The main objectives of this Communication are to characterize and analyze the social worker's job in close contexts, and to systematize the acquired knowledge on the intervention in Street Teams with Psychoactive Substances Consumers. This is a relevant research since current public policies in the Risk and Harm Reduction program are directed not only for treatment but also for prevention of the community risk behaviours and for the safeguard of the public health services.

The research results highlight the importance assumed by the pedagogy of help and participation and the value of pedagogical practices as professional intervention strategies.

Therefore it is concluded that the face to face methodology used in outreach work is an effective tool to collect information on the living conditions, needs and perceptions of users as well as of the services, resulting in better conditions to the replication of pedagogical practices in its two dimensions (aid and interest). The Assistance pedagogy does not imply great social changes, but the immediate and spontaneous response in food, personal care, and other needs. The Participation method allows to promote the enrichment of personal and social skills of the user (*empowerment*) and put the emphasis on the rule of replacement of social dignity and human (*advocacy*). In this context, the main functions of the social worker consist in opening forms of communication, the dissemination of information, motivation for change, promoting credible options,

training for the selection and monitoring all the process of social intervention.

Keywords: Professional Practice, Street Teams, Risk Reduction and Harm, Psychoactive Substances Consumers.

## INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o consumo contínuo de substâncias psicoativas se enquadra nos designados comportamentos de risco e de que a intervenção sobre esta problemática pode passar pela prevenção das consequências destes comportamentos, sejam eles resultantes de uma opção de estilo de vida ou de processos de insegurança perante a vida em sociedade, e de que as práticas profissionais dos Assistentes Sociais, quando desenvolvidas em contexto de rua por Equipas de Rua, trazem para o cenário da intervenção a reprodução de uma homogeneização dentro da heterogeneidade das competências profissionais dos diferentes membros que integram a equipa, verifica-se que o exercício profissional da prevenção abre espaço à pré-criação das/de práticas pedagógicas em termos de intervenção social. Nesta medida, a prática pedagógica constitui-se como elemento crucial num desempenho profissional da prevenção dos danos inerente aos comportamentos de risco.

Presentemente, o Serviço Social confronta-se com uma realidade que reflete os efeitos gerados pelas transformações económicas, culturais e societais, que estão na base do que se denomina por *"nova questão social"* (Bouquet et al, 1998:150), e que é igualmente consequência das mudanças de paradigma que se vão legitimando na sociedade de risco. Esta nova realidade levou à necessidade de uma redefinição mais ou menos sensível dentro de um quadro de regras, papéis sociais, modelos, formas de observar, de praticar e de sentir o Serviço Social. Assim, dentro desta lógica de pensamento, pode-se tipificar as práticas profissionais tendo em conta três funções: a função integradora, que se verifica quando há um investimento na recuperação de redes de suporte social e em contextos profissionais. É uma função por si só tida como rígida. Em suma, conhecida como uma resposta institucional mais tradicionalista; a função inclusora, que se verifica quando a ação se baseia numa lógica de reparação do equilíbrio social, nem que, para tal, o utente tenha de sair do seu meio de origem, para não ser alvo de discriminação social. O objetivo da prática inclusora passa por reabilitar e incluir o utente num novo contexto social; e a função emancipatória, que se verifica quando se articula a ação com a pedagogia, sendo a mais adequada face às características das Equipas de Rua.

As funções descritas permitem estabelecer a ponte com três eixos de intervenção. Concretamente, o eixo regulador, onde se incluem as práticas de integração social exercidas por assistentes sociais, sustentadas no exercício profissional da mediação para atingir a mudança. A forma como a prática pode contribuir para a mudança é perversa. Intervém-se individualmente na integração do utente, assegurando as condições de coesão necessárias a um projeto de mudança sustentado. Atua mais sobre os efeitos da exclusão e da desfiliação do que propriamente sobre as causas da exclusão ou da desfiliação. A regulação pretende a normalização, ou seja, a integração do indivíduo e o ajustamento social. Trabalhar as competências do indivíduo (considerado como aquele que está à margem da sociedade) para o inserir socialmente e profissionalmente na sociedade.

As práticas integradoras interferem nos processos de risco e de exclusão. Utilizam a mediação para intervir nos processos de relacionamento que podem levar à desfiliação, exercendo ação reparadora nos modos de vida desintegradores da sociedade industrial e dirigindo a sua atenção para a vida pública, tornando-se um instrumento de responsabilização social da realidade do quotidiano marginal produzido pela economia e pela política. Pode ser exercida de uma forma ativa sobre os elementos perturbadores do quotidiano de vida e pode ser exercida de forma prospetiva, quando age em função do futuro da vida social e ambiental.

As práticas reguladoras têm como objetivo a integração e a legitimação de uma política de compromisso, ou seja, recorre às práticas de mediação para resolver os problemas de ordem social, através de uma pedagogia de socialização, que tem em conta as políticas sociais, institucionais e o quotidiano social do indivíduo. É conhecida pela sua função reparadora.

O eixo emancipatório menos perverso quanto aos propósitos institucionais do exercício da mudança utiliza o *empowerment* para dar voz, poder a uma cultura de cidadania. Considera-se que o indivíduo tem as competências necessárias, mas que estas têm de ser ativadas para permitir a sua autonomização. O recurso ao *empowerment* afeta a socialização primária e secundária, a auto confrontação, a vulnerabilidade ou a evitação do indivíduo com a realidade social. Assim, opta-se pela gestão da individualização dos problemas sociais e pela recriação dos estilos de vida, ou seja, requer-se a tomada de decisão assumida pelo próprio indivíduo de acordo com o contexto e com a sua percepção de bem-estar.

Estes dois eixos constituíram-se ao longo da história do Serviço Social e deram origem a um produto cultural, global e reflexivo. São práticas de intervenção que atuam no imediato, com problemas emergentes, concretos, e centram-se na intuição e na perspicácia, e no mediato, ou seja, ao longo do tempo.

Paradoxalmente, as práticas reguladoras levadas a cabo pelo eixo regulador estão associadas à destraditionalização, apesar de serem as práticas mais clássicas, antigas, sistematizando-se no presente através da sua recontextualização, da reconfiguração da prática profissional na sociedade dita global. Já a emancipação assume-se como suportada pelo *empowerment* e pela modernização que lhe está subjacente.

As práticas emancipatórias diferem no seu objetivo, o *empowerment*, com a finalidade de legitimar uma política de responsabilização do indivíduo, utilizando, para isso, práticas individuais que permitem atingir os problemas relacionados com o risco, recorrendo a estratégias como a pedagogia cívica e a função capacitadora. Com estas estratégias, permite-se aos utentes reconhecer e defender os seus direitos e exercer a cidadania, alcançando a justiça social.

Em suma, tanto a regulação como a emancipação acompanham os problemas sociais resultantes dos riscos e das transformações inerentes à gestão das desigualdades sociais e da garantia do bem-estar social e económico, permitindo o reconhecimento dos novos riscos sociais instalados, na sequência das alterações produzidas pela globalização nos estilos de vida e do impacto exercido pela metamorfose do quotidiano social sobre a vida individual. De destacar que as práticas emancipatórias têm também uma vertente pedagógica, nomeadamente de treino de uma consciência cívica ativa.

## O EIXO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O pressuposto básico da prática pedagógica presente na atividade profissional dos Assistentes Sociais é o da consciencialização e interiorização do saber-fazer e do saber-ser perante os utentes. Com ela, pretende-se uma caracterização mais próxima da realidade e, também, que o utente se capacite e autonomize perante a realidade social.

A função pedagógica do Serviço Social tem como suporte o contexto cultural construído pelas classes sociais, sustentando-se desta forma na tradição marxista, no seu objetivo de atenuar os conflitos, numa tentativa de “superação da racionalidade da produção capitalista pelas citadas classes sociais e instauração de uma nova e superior cultura – uma nova sociabilidade” (Abreu, 2002: 19).

A prática pedagógica equipara-se a perspetivas emancipadoras dos utentes e não a processos, estratégias e mecanismos persuasivos e dominantes. Deverá ser considerada como um processo “educativo ressocializador” (Abreu, 2002: 21), sem o cunho de controlo social e sem manipulação ideológica sobre a realidade económico-social e prático-cultural do utente.

Deve ser entendida como o fortalecimento da perspetiva emancipatória das classes sociais e objectiva-se como resposta a determinadas requisições colocadas pelos utentes no enfrentamento da questão social e materializa-se sob a forma de competências profissionais, isto é, nas respostas técnicas, nas políticas sociais e pedagógicas, assim como, nos procedimentos, nas atitudes e nos princípios.

A função pedagógica da prática do Assistente Social vincula a profissão ao desenvolvimento de várias culturas, requisições, pedidos e solicitações. A questão social debilita o processo de emancipação económica, política e social, visto que o sistema capitalista reproduz as desigualdades sociais e o controlo social, não permitindo atitudes de contestação e superação de



emancipação.

Como já se afirmou, esta função não deverá assemelhar-se a uma prática persuasiva e coerciva, não influenciando o consentimento do utente e nem, tão pouco, pressioná-lo para aderir à “nova ordem do capital”, que pressupõe desta forma o ciclo vicioso denominado por reprodução social.

Seguidamente, caracterizam-se as três formas de práticas pedagógicas.

## **Pedagogia da ajuda**

A pedagogia da ajuda, que remonta à institucionalização do Serviço Social nos EUA e na Europa na 1ª metade do séc. XXI, caracteriza-se pela ajuda psicossocial individualizada, numa “perspetiva de adaptação e ajustamento dos indivíduos à sociedade e reificação das suas relações constitutivas” (Abreu, 2002:89). Assim, prevalece a perspetiva da reforma moral, na qual a questão social é vista como um problema moral, logo, a característica central é a forma como o utente sente, vive, convive e reage face à questão social - expressões individuais psíquicas e emocionais; a reintegração e a promoção social. Como instrumentos pedagógicos destacam-se o inquérito, a observação, a entrevista, a visita domiciliária e as fontes colaterais, utilizadas na elaboração do Diagnóstico Social.

Fortemente influenciada pela Psicanálise de Sigmund Freud, destaca-se pelo respeito pela pessoa e pela sua autonomia, numa forte convicção da evolução do homem, através da capacitação para o desenvolvimento das competências pessoais que já possuem, valorizando a vertente psíquica em detrimento da material. O relacionamento é o meio privilegiado desta pedagogia, uma vez que “constitui a pedra de toque de uma pedagogia da ajuda desenvolvida pelo referido profissional” (Biestek, 1976:18, citado em Abreu, 2002:95). Segundo Faleiros (1985), “o relacionamento é uma relação de forças, situada no contexto global dessas relações, em que as contradições sociais podem ser, ao mesmo tempo, escondidas ou reveladas, contribuindo para fortalecer/alterar condições de subalternização ou de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico” (Abreu, 2002:95).

No enquadramento da pedagogia da ajuda, o Assistente Social, dotado de competência técnica e de poder institucional, habilita o indivíduo para o acesso a bens e serviços ou para o auxílio solicitado. Esta prática de pedagogia de ajuda é também denominada e reconhecida como “assistencialismo caritativo” ou “filantropia estatal” (Abreu, 2002:100).

Segundo Mota (1987), “a promoção social, na realidade, baseia-se no falso pressuposto da igualdade de oportunidades para os indivíduos e supõe que, abolido o comportamento acomodado, todos os problemas podem ser resolvidos”. O mesmo autor, compara a pedagogia da ajuda a um “feitiço da ajuda”, a uma fetichização da assistência, ou seja, os “falsos encantos e mistificações do processo pedagógico inerente à racionalização da referida prática, na medida em que esta legitima a chamada assistência educativa – que tem a ajuda psicossocial individualizada como o melhor exemplo – e constitui um artifício para ocultar processos e mecanismos autoritários direcionados à conformação da cultura dominante” (Abreu, 2002:101).

## **Pedagogia da Participação**

Fundamentada no Desenvolvimento da Comunidade, a partir dos anos 50, sob a influência da ideologia desenvolvimentista modernizadora vigente no continente latino-americano, a participação “redimensiona-se para além de uma atitude inerente ao processo de ajuda, constituindo-se uma esfera pragmática da intervenção profissional nas relações sociais” (Abreu, 2002:106).

Caracteriza-se pela autoajuda, a ajuda mútua, a noção de participação social para se objetivar a integração e o bem-estar social e o pressuposto da responsabilidade, da ação e opção, da tomada de atitudes conscientes a partir da reflexividade da realidade social vivida ou presenciada.

O *empowerment* visa fortalecer os direitos e a participação de pessoas, grupos, comunidades, alvo de discriminação e exclusão, seja de que tipo for. Privilegia-se a metodologia *face to face* onde a importância desta abordagem reside no estabelecimento da relação de ajuda entre o profissional e o utente. O conceito de *empowerment* encerra o subconceito de *advocacy* que atribui aos técnicos o papel de representar e defender o sujeito nos seus interesses e causas junto dos seus pares, instituições e comunidade, combatendo os preconceitos e descrenças, acreditando nas

competências que façam do sujeito o agente da sua mudança, através da criação de ligações sinérgicas e proativas entre todos os atores sociais.

Na pedagogia da participação é o utente que toma decisões, sujeito a responsabilidades, a opções, ao longo de todo o acompanhamento realizado pelo Assistente Social.

## **Pedagogia da Emancipação**

A pedagogia da emancipação surge na década de 70 do século XX no contexto da crise profissional e inscreve-se no movimento da reconceptualização. Caracteriza-se pela “negação das bases conservadoras da profissão como frente às demandas e necessidades das classes subalternas” e pela “resistência à mudança que exige a reatualização e a reafirmação da projeto tradicional conservador” (Abreu, 2002: 129). Assim, pode-se caracterizar esta pedagogia pela mobilização, capacitação e organização das classes subalternas na defesa dos seus interesses, na perspectiva de construção de uma nova cultura, nas atitudes, instrumentos e mecanismos que reforçam o padrão económico e político-ideológico. O princípio educativo está na base da construção de uma perspectiva pedagógica emancipatória, que, de acordo com Manacorda (1990: 283, citado em Abreu, 2002: 135), “não somente adapta o indivíduo ao ambiente, mas o educa para dominá-lo”, como também, “o automatismo converte-se em liberdade, a liberdade converte-se em responsabilidade e personalidade”.

O processo de “Empowerment do sujeito individual” e colectivo (Faleiros, 1999, citado em Abreu, 2002: 211) pode ser canalizado para uma perspectiva emancipatória, uma vez que “representa um possível conduto de politização dos usuários em relação à sua qualidade de vida e serviços institucionais e busca alterar a qualidade dos mesmos”.

## **A pedagogia em Equipas de Rua**

Quando se fala de prática pedagógica em contexto de rua, ou Pedagogia Social de Rua, nos termos de Graciani (1999), refere-se indiretamente a “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1981), no sentido de que se pretende ensinar a viver, controlando e reduzindo os riscos dos excluídos pela e na sociedade.

A Pedagogia de Rua deve ser entendida como a pedagogia dos direitos dos consumidores de substâncias psicoativas que assumem o seu estilo de vida sem constrangimentos pessoais, sociais e/ou institucionais. A urgência desta pedagogia é válida tanto para os destinatários da sua ação (sistema-cliente) como para os profissionais de rua (sistema-interventor).

Esta pedagogia pode ser também encarada no sentido pervertido do termo, ou seja, como uma “contrapedagogia”, de acordo com o entendimento que cada um faz em relação ao conceito. A partir do momento que visa instaurar novas formas de compreensão deste fenómeno social (consumo de substâncias psicoativas) e de aceitação numa cultura tida como rígida e muito metódica, pode surgir a resistência e a contestação de uma nova forma de intervenção com um público-alvo considerado

por muitos como delinquente, ou desviante<sup>1</sup>.

O primeiro obstáculo que iremos encontrar na implementação desta prática pedagógica é a própria sociedade que quer o “extermínio” destes cidadãos que não sabem como usufruir de uma forma consciente e cívica dos seus direitos. A insensibilidade social soma-se a discriminação e a exclusão social de que são vítimas os consumidores; denominados por “não-cidadãos” da sociedade, pois esta não oferece projetos de vida que contemplem o seu estilo de vida, para além de lhes negar alguns direitos. Assim, antes de mais, deve-se compreender que o consumidor de substâncias psicoativas não é fruto, mas sim vítima da marginalidade, ou seja, é um produto da sociedade que o gerou, para quem não se disponibiliza projeto de vida algum. Assume-se o

---

<sup>1</sup> A expressão “distúrbio de conduta” (Kazdin *et al*, 2001) é utilizada para fazer referência aos casos em que as crianças ou adolescentes manifestam um padrão de conduta antissocial, bem como àqueles em que existe uma deterioração significativa no funcionamento em casa ou na escola, e, ainda, aos casos em que as condutas são consideradas incontroláveis pelos familiares e amigos. Desta forma, a expressão “distúrbio de conduta” fica reservada para a conduta social clinicamente significativa e que ultrapassa, claramente, o âmbito do funcionamento normal

consumidor de substâncias psicoativas não como um marginal social, mas como um oprimido do sistema social, sendo que o “desvio social” está na sociedade, não somente porque não protege [os consumidores de substâncias psicoativas nos] seus direitos, mas também porque os gerou (Graciani, 1999: 113).

Esta pedagogia alimenta-se de coragem, de inovação e de esforço e assume o direito de escolha e de responsabilização pela mesma como vector principal e importante na intervenção social. Ou seja, constrói-se como um desafio na medida em que toca no intocável, reconstrói o que já estava construído, definido e estipulado como princípios orientadores e norteadores da ação. Ousa arriscar o velho para construir o novo, invadindo o conforto teórico que nos fomos habituando como dogmas e verdades absolutas.

A pedagogia surge num contexto circunstancial em que se tem que fazer algo diante do risco permanente a que estes utentes estão sujeitos, consciente ou inconscientemente. É antes de mais uma “Pedagogia Urgente!” (Graciani, 1999:15).

Na prática profissional tradicional a questão do tempo é desvalorizada, porque ela é antes de mais imediatista, executora e interventiva. Numa equipa de rua é necessário tempo para observar os gestos, os olhares, a linguagem e os códigos de rua. Só assim se implementa uma verdadeira e precisa pedagogia de rua.

A pedagogia de rua não implica obrigatoriamente eliminar os consumos, mas sim responsabilizar o consumidor de substâncias psicoativas pelas suas atitudes e comportamentos, não o qualificando como “drogado”, delinquente, como pessoa constantemente fora das normas e expectativas sociais. Seguir esta política é, não somente, ir contra as evidências, como também agravar ainda mais a sua situação, isto é, reproduzir os processos sociais de discriminação que o produziram como consumidor de substâncias psicoativas.

O objetivo da pedagogia de rua não passa por se tornar os consumidores acrílicos, mas sim críticos, pessoas conscientes dos riscos que estão a correr. Outro objetivo é prestar apoio à emancipação cidadã pela criação de vínculos que reforcem a autoestima, a autoimagem e autoconfiança, que melhorem as condições de vida, sem lesar ou violar o espaço vital, as escolhas e as determinações do utente.

É antes de mais uma prática profissional que permite aos indivíduos desenvolver uma escuta ativa pelos seus desejos, anseios, vontades e estilos de vida. Como referiu Paulo Freire, citado em Graciani (1999: 196) “há que ter “paciência histórica” neste duro e árduo caminho de construção de uma nova trajetória de vida”. Estimular a discussão de ideias, a percepção e compreensão das regras e limites necessários ao exercício da cidadania, pressupondo estímulos de discernimento, flexibilidade, pertinência, compromisso consigo mesmo e com os outros, favorece a reformulação da identidade e a construção de uma consciência crítica da realidade circunscrita em que está inserido. São estes alguns dos princípios pedagógicos de rua.

Com a pedagogia de rua pretende-se dar indicações de qualidade de vida na prática dos riscos por ele assumidos, ou seja, visa a Redução de Riscos e Minimização de Danos. Aliás, a redução de riscos intervém aqui como fator primordial, visto que se tenta compreender os indivíduos como responsáveis pelas suas próprias escolhas e como agentes e receptores de influências ambientais, sociais e culturais. Já a minimização de danos foca a atenção na saúde e na responsabilidade pessoal, não na punição de desventuras no comportamento. Assim, abre-se a opção do tratamento, incluindo abordagens baseadas na abstinência, e não no encarceramento dos consumidores adictos.

Reconhece-se cada vez mais que os comportamentos aditivos e de risco são resultado de interações complexas entre fatores biopsicossociológicos, com variações individuais que interferem na escolha do comportamento ou da substância, dos padrões de uso e dos motivos de uso. É neste sentido que a Redução de Riscos e Minimização de Danos assume a sua importância como uma “ação pedagógica (...) como um processo de construção de conhecimentos, simultaneamente individual e colectivo, com a crença na emancipabilidade intrínseca” dos consumidores de substâncias psicoativas (Graciani, 1999: 198).

No que se refere à pedagogia da emancipação, são dadas as bases para abrir caminhos a percorrer para que os utentes sejam integrados social e economicamente. No entanto, em contexto de rua, torna-se muito complexo falar em utentes emancipados, uma vez que o consumo de substâncias psicoativas se integra no que se define por comportamentos de risco e a intervenção sobre esta problemática passa pela prevenção das consequências destes comportamentos, sejam

eles, resultantes quer de uma opção de estilo de vida, quer de processos de insegurança perante a vida em sociedade. As práticas profissionais dos Assistentes Sociais, quando desenvolvidas em contexto de rua por via das equipas de rua, trazem para o cenário da intervenção a reprodução de uma homogeneização dentro da heterogeneização das competências profissionais dos diferentes membros que integram a equipa e coloca o exercício da prevenção como uma estratégia para a redução dos riscos. Por conseguinte, é contraditório afirmar que a emancipação é uma meta a atingir, quando o principal objetivo das equipas de rua é a Redução de Riscos e Minimização de Danos.

Em suma, a pedagogia de rua tem como intuito despertar as potencialidades e competências intrínsecas de emancipação relativa, consoante as vontades de cada um, tendo em conta as características do estilo de vida adotado ou previsto por cada consumidor de substâncias psicoativas.

## O técnico nas Equipas de Rua

Para que a prática pedagógica funcione com eficácia é necessária supervisão constante, espírito reflexivo, flexibilidade pedagógica e uma equipa interdisciplinar. Os técnicos de rua ou profissionais de rua (onde se incluem os Assistentes Sociais) precisam de ter características muito específicas para aplicar com precisão a pedagogia de rua. A dimensão relacional é um imperativo fulcral para o desenvolvimento da atitude empática. Ter conhecimentos e habilidades pessoais, competências sobre determinadas áreas, pessoas, ou processos específicos e/ou globais, tanto na reflexão como na intervenção para com os diversos grupos sociais, torna-se um fator imprescindível.

É antes da abordagem *face-to-face* que se deve desmistificar alguns preconceitos, ou ter a noção da existência dos mesmos, das discriminações raciais e/ou sociais, das situações de impaciência, dos constrangimentos que todos os profissionais de rua sentiram em determinados momentos de abordagem ao outro. São estas incompreensões, cansaços e rejeições subtis que inabilitam para o desenvolvimento de uma pedagogia de rua.

Como referiu Graciani (1999: 202) “a obra de reconstrução humana não é fácil, mas é possível desenvolver um novo projeto de vida, desde que esta reorganização dependa do desejo” do consumidor de substâncias psicoativas e da convicção do técnico de rua em que desenvolve uma “tarefa inteiramente ao nosso alcance, sem violência e nem imposições.”

Tem de se assumir uma postura de respeito pelas escolhas do outro, porque são seres singulares, únicos, com as suas peculiaridades, características, sistemas de comunicações, códigos de linguagem, estilos de vida que necessitam de compreensão, aceitação e intencionalidade pedagógica. A prática pedagógica de rua deve seguir a perspetiva transformadora Freiriana que se baseia na ação-reflexão-ação, ou prática-teoria-prática, que consiste no apropriação da realidade social, no seu aprofundamento, desinstalando o conforto teórico para novamente reconstruir a prática intervindo com base no interesse do utente.

Em suma, “a partir da prática concreta, perguntando e problematizando a prática, supondo a identificação de fatos e situações significativas da realidade imediata...teorizar sobre prática, ir além das aparências imediatas, desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado. Explicar é descobrir as causas e as leis das relações entre os factos.”

A teoria sintetiza, relaciona os factos num todo único...voltar à prática para transformá-la, com referências teóricas mais elaboradas e agir de modo mais competente, novas perguntas requerem novos processos de teorização, abrindo-nos ao movimento espiralado da contínua busca do conhecimento” (Graciani, 1999:204)<sup>2</sup>.

Na linha de pensamento de Paulo Freire, os referenciais teóricos não têm função em si mesmos senão forem aplicados, refletidos na prática. São meios para melhor analisar e compreender a prática. Ou seja, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão” (Freire, 1982: 28).

---

<sup>2</sup> Secretaria Municipal da Educação – Movimento de alfabetização de jovens e adultos – princípios político-pedagógicos, Mova, Abril, 1990, p.5 cit in Graciani (1999:204).

É nesta troca de interações que se vai praticando a pedagogia de rua, com a qual ambos aprendem e constroem o conhecimento contextualizado, vinculado às condições de vida subjacentes a cada estilo de vida pretendido. Entende-se assim que “ter intencionalidade, dirigir, é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico, é propor e não impor, é desafiar [o utente] para aprender a pensar, elaborar e criar conhecimentos” (Graciani, 1999: 208). É aceitar e não recriminar, é uma nova forma de se ver e de atuar na realidade social em vez de a estigmatizar e a “desrualizar”<sup>3</sup>, ou seja, eliminar os consumidores de substâncias psicoativas de determinada realidade social.

Ir à rua ou fazer trabalho de rua implica empenho na procura de um entendimento constante da situação-problema do utente. É um ato constante de tentar perceber a realidade daquela pessoa, de forma crítica e autêntica, estando disposto à troca de impressões, interesses e vontades, na perspectiva de construir alternativas em conjunto, tendo em conta o princípio da individualização e da aceitação das escolhas dos estilos de vida dos utentes, contrapondo-se às condições repressivas, discriminatórias exercidas até agora, fruto da herança passada. A pedagogia de rua privilegia a herança cultural do utente para traçar e delinear os princípios do seu projeto de vida o mais próximo da sua realidade, considerando para tal, as suas vontades, saberes, experiências, história, conflitos passados e presentes, aproveitando esta oportunidade para interpretar as crenças, desejos de uma forma mais humanamente possível.

Em suma, a pedagogia da ajuda e a pedagogia da participação reatualizam a função pedagógica tradicional do Assistente Social, considerando-se uma forma de pedagogia da solidariedade, um assistencialismo caritativo e um filantropismo estatal. Já a pedagogia emancipatória insere-se num processo de descontextualização das práticas profissionais para se proceder à sua permanente recontextualização.

A intervenção de cariz pedagógica é uma prática libertadora e não repressiva, tolerante e não incompreensível, espontânea e não mecanizada, com significado, objetivos concretos, não dominante, fechada e não autoritária. É acima de tudo uma prática ressocializadora, uma vez que dá ao utente uma nova forma e visão de conseguir, com a sua dependência, interagir com a sociedade em geral, tendo em conta todas as características e fases desta doença.

Ou seja, dá as bases para a interação social, para a continuação e para a manutenção de uma vida social considerada saudável. Dá liberdade ao utente para decidir o que quer fazer da sua vida e tomar as decisões que quiser, sem o influenciar a nada.

## INVESTIGAÇÃO

O estudo de caso (amostra constituídas por quatro equipas de rua) elaborado por Brinca (2010), com recurso a uma metodologia mista (quantitativa, utilização de SPSS) e qualitativa, através de observação participante, pesquisa documental (Relatórios de Estágio da Licenciatura em Serviço Social, reflexões mensais e diários de campo), permite concluir que a pedagogia de ajuda é a que se encontra mais presente em equipas de rua, na medida em que se trabalha com o lado social do problema e com a forma como os utentes a sentem e a vivem, com todas as suas dificuldades, frustrações e anseios. Similar ao que se entende por assistencialismo, não envolve grandes mudanças sociais, caracterizando-se pelas respostas imediatas e espontâneas, como a alimentação, a higiene pessoal, etc. Todavia, de forma algo paradoxal, acredita-se na evolução do utente, através da capacitação das suas competências pessoais e sociais, ou seja *empowerment*, mas colocando acima de tudo o exercício do *advocacy*, relacionado com a intenção de colocar ênfase no primado da reposição da dignidade social e humana, onde a principal função do Assistente Social incide sobretudo na abertura de vias de comunicação, consubstanciadas nas seguintes formas: difundir informação, motivar para a mudança, promover opções credíveis, capacitar para as escolhas e acompanhar o processo de intervenção social.

O presente artigo reporta-se à prática pedagógica da participação, designada prática pedagógica porque a função atual do Assistente Social não é transformar o indivíduo, mas apenas criar condições de opção justas e dignificantes, já que o utente terá de ser o principal agente da sua própria mudança e promotor das suas próprias escolhas.

---

<sup>3</sup> Conceito de Graciani (1999) usado ao longo da sua obra intitulada por “Pedagogia Social de Rua”. Na sua obra *desrualizar* é o acto de retirada das crianças das ruas do Brasil.

Deve também ter-se em conta que, quando se faz trabalho de rua, o gabinete deve, cada vez mais, ser apenas o espaço de reflexão do Assistente Social e que a rua é o espaço de intervenção, onde realmente se apreende o tipo de realidade social.

Brinca (2016) afere também as competências necessárias que um trabalhador de proximidade tem de ter ou aprender para trabalhar numa equipa de rua com consumidores de substâncias psicoativas. Assim, considera-se essencial o saber avaliar as necessidades, identificar o que o utente precisa do profissional e da organização naquela situação-problema, aprender e saber atualizar continuamente o seu conhecimento, aprender a refletir, desenvolver o espírito crítico, construir críticas construtivas, reconhecer a individualidade e a vontade própria de cada utente, compreender as inter-relações na comunidade, permitir a cooperação de competências, ou seja, promover a multi e a interdisciplinaridade, saber trabalhar em parceria, partilhar conhecimentos em benefício dos utentes.

## CONCLUSÃO

Em suma, concluímos também que ao nível da intervenção em contexto de rua a prática profissional desenvolvida é a de teor Pedagógico.

No futuro, esta prática poderá vir a confrontar-se com a necessidade da sua recriação perante a complexidade dos problemas sociais de risco e de perigo vigentes e emergentes. No trabalho de rua tem que haver uma constante adaptação. Temos que evoluir de acordo com mutações das realidades sociais. Precisamos de reagir às mudanças na sociedade e redefinir a nossa intervenção. Os rápidos avanços tecnológicos, por exemplo, estão a criar novas oportunidades e ambientes de trabalho de proximidade. Os métodos inovadores de contacto com os grupos marginalizados, como a utilização da internet (redes sociais) e o uso dos telemóveis, são exemplos dessas novas formas de trabalho. Estas podem ser facilitadoras de intervenção, porém, podem ser igualmente dificultadoras, uma vez que a percepção rápida que nos é exigida, dos percursos, das rotinas e das trocas podem passar de forma muito despercebida e fugaz, sem se protegerem de determinados riscos.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, M. M. (2002). *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez Editora.
- Brinca, J. (2010). Tese de Mestrado: *A Prática Profissional dos Assistentes Sociais nas Equipas de Rua com Toxicodependentes*. Coimbra. ISMT.
- Bouquet, B. Garcette, C. (1998). *Assistante Sociale Aujourd'hui*. Collection Professions de Santé. France. Éditions Maloine.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*, 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Graciani, M. E. (1999). *Pedagogia Social de Rua. Análise e sistematização de uma experiência vivida*. 2ª Edição. Instituto Paulo Freire. Coleção Prospectiva. São Paulo: Cortez Editora.
- Kazdin, A. Buela-Casal, G. (2001). *Conduta Anti-Social*. Amadora: McGraw-Hill.

## PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL SOBRE O ESTATUTO PROFISSIONAL

Raquel Rodrigues Monteiro<sup>1</sup>, Isabel Baptista<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Doutoranda de Ciências da Educação, FEP-UCP / Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH) (PORTUGAL), raquelrodriguesm@outlook.pt*

<sup>2</sup>*Professora Associada da FEP-UCP/ Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano (CEDH) (PORTUGAL), ibaptista@porto.ucp.pt*

### Resumo

Entendendo a Pedagogia Social como uma ciência da educação de importância crucial na sociedade contemporânea, em particular em Portugal onde este campo de conhecimento tem vindo a ganhar expressão académica e profissional significativa, este texto pretende refletir sobre os traços mais marcantes da identidade profissional da Pedagogia Social em Portugal, tendo por base a análise de dados empíricos recolhidos no âmbito de uma investigação de doutoramento em Ciências da Educação realizada na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.

Sob o enquadramento da Pedagogia Social, enquanto saber educacional relevante e específico, na linha do que vem sendo defendido por autores como Isabel Baptista (2008), Adalberto Dias de Carvalho (2004), Ricardo Vieira (2016), Ana Vieira (2016) e Joaquim Azevedo (2009), entre outros, o estudo compreendeu o período histórico referente às duas últimas décadas (1994-2014), reconhecido como um período decisivo para a Pedagogia Social no nosso país tendo permitido evidenciar, não só a pertinência desta área de conhecimento, como o processo de consolidação de grupos profissionais de vocação pedagógico-social, como é o caso dos Educadores Sociais e dos Animadores Socioculturais.

Tendo por base um processo de recolha de dados integrado num paradigma qualitativo/interpretativo e desenvolvido com recurso privilegiado à análise documental e à inquirição de atores, o estudo permitiu identificar e caracterizar traços distintivos dos pedagogos sociais enquanto técnicos que hoje ocupam um lugar importante nas equipas multidisciplinares que atuam no campo socioeducativo, em projetos de intervenção comunitária, nas autarquias, nas instituições de solidariedade social e junto das escolas, em especial aqui no que diz respeito ao eixo escola-família-comunidade.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Educação Social; Animação Sociocultural e Aprendizagem ao Longo da Vida.

### Abstract

We understand Social Pedagogy as a science of crucial importance in education on the contemporary society, particularly in Portugal where this field of knowledge has gained academic and professional expression, therefore, we intended to reflect on the most striking features of professional identity of Social Pedagogy in Portugal, based on the empirical analysis of data collected as part of a doctorate research in Educational Sciences held at the Faculty of Education and Psychology of the Catholic University of Porto.

Under the framework that Social Pedagogy is a relevant and specific educational knowledge, this in line with what has been defended in our country, by authors such as Isabel Baptista (2008), Adalberto Dias de Carvalho (2004), Ricardo Vieira (2016), Ana Vieira (2016) and Joaquim Azevedo (2009), among others, the study realized the historical period related to the last two decades (1994-2014), recognized as a critical period for social pedagogy in our country and allowed to show, not only the relevance of this area knowledge, as the process of consolidation of professional groups with pedagogicosocial vocation, as is the case of Social Educators and Sociocultural Animators.

Based on a process of data collection integrated in a qualitative/interpretative paradigm and developed through document analysis and inquiry of actors, a process during which the role was assigned to the actors themselves, was achieved the perception that social pedagogues today occupy an important place in multidisciplinary teams that work in the socioeducative field, in community

intervention projects in the municipalities, in social welfare institutions and in the field of school-family-community.

Keywords: Social Pedagogy; Social Education; Sociocultural Animation and Lifelong Learning.

## INTRODUÇÃO

Indexando a Pedagogia Social ao campo epistemológico das ciências da educação, na linha do que é defendido por autores nacionais como Isabel Baptista (2008, 2011), Ricardo Vieira (2016), Ana Vieira, (2016), Rosanna Barros (2014), entre outros, consideramos que ela se refere ao estudo da praxis socioeducativa na pluralidade das suas expressões, escolares e sociais.

É importante notar que enquanto saber científico autónomo a Pedagogia Social nasceu na Alemanha do século XIX, surgindo então associada às estratégias de assistência social sobretudo nas áreas da infância e da juventude, bem como da intervenção comunitária. Ou seja, é necessário compreender que enquanto ciência da educação a Pedagogia Social remete para uma realidade conceptual densa e complexa que reporta para uma herança histórica que, na verdade, remonta até a antiguidade clássica (Caride, 2005).

No entanto, no nosso país, a Pedagogia Social corresponde a uma ciência ainda relativamente recente, tendo conhecido, sobretudo nas últimas duas décadas, um processo de implementação e maturação com especial relevância, tanto a nível académico, como profissional. Tornou-se neste sentido pertinente estudar este processo histórico, tentando identificar as marcas distintivas desta área disciplinar e a sua importância no panorama educacional português.

Optando por uma leitura integrada, o nosso estudo abordou as dimensões disciplinar, académica e profissional. No entanto neste artigo em concreto centramo-nos nas dimensões relativas à dimensão profissional, em particular no que diz respeito à caracterização dos grupos profissionais ligados a esta área com presença mais significativa no nosso contexto e de modo a evidenciar os seus traços de identidade profissional.

Em alinhamento com a literatura de referência, foi possível confirmar que em Portugal os grupos profissionais de vocação pedagógico-social com maior expressão em termos de consolidação de um estatuto distintivo são os Educadores Sociais e os Animadores Socioculturais. Nesse sentido, sublinhamos as principais conclusões referentes à situação

destes profissionais, à forma como percebem e vivem a sua profissionalidade, como se relacionam com outros profissionais e que desafios enfrentam.

## 1 PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL: RAZÕES DE UM ESTUDO

Conforme foi dito, as últimas duas décadas corresponderam a um período de grande afirmação académica e profissional da Pedagogia Social no nosso país, sendo já amplamente reconhecida como uma ciência da educação com identidade disciplinar própria (Baptista, 2011b). As primeiras ofertas formativas no Ensino Superior relativas a esta área surgem apenas no final do século passado, tendo a primeira obra explicitamente dedicada a este saber, "Educação Social, Fundamentos e Estratégias", surgido no início do novo século, em 2004. Conforme salientam os seus autores, Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista, tinha chegado então a hora de proceder a uma sistematização de conhecimentos que permitisse suportar o processo de estruturação da comunidade científica emergente (Carvalho & Baptista, 2004, p.7). A verdade é que desde essa altura assistiu-se a um enorme desenvolvimento, tanto a nível das ofertas académicas, como da produção científica, como da afirmação progressiva de grupos profissionais de cariz sociopedagógico.

Neste contexto, considerou-se pertinente tentar fazer um retrato sobre a Pedagogia Social em Portugal. As questões principais do nosso estudo organizaram-se precisamente em torno desta preocupação, visando fundamentalmente: a) Identificar e analisar os traços marcantes da identidade disciplinar da Pedagogia Social em Portugal, tendo por base a revisão da literatura científica nacional e o testemunho dos autores de referência; b) Identificar e analisar os traços marcantes da identidade académica da Pedagogia Social em Portugal, tendo por base os dados referentes à oferta formativa, às publicações de referência e às redes de investigação/ associações científicas; c) Identificar e



analisar os traços marcantes da identidade profissional da Pedagogia Social em Portugal, tendo por base os dados referentes aos grupos profissionais de vocação explicitamente pedagógico-social.

Em particular este artigo centra-se na análise referente ao terceiro objetivo, tendo por base os dados recolhidos sobre os grupos profissionais de vocação pedagógico-social atualmente com presença mais significativa na sociedade portuguesa.

O campo da intervenção socioeducativa em Portugal é hoje marcado por uma pluralidade de perfis de cariz profissional, sendo possível encontrar uma pluralidade de técnicos que se reconhecem na categoria de “pedagogos sociais”, como os mediadores sociais ou os educadores de adultos. Todavia, como grupos profissionais formalmente constituídos, destacam-se os Educadores Sociais e os Animadores Sociais, correspondendo nos dois casos a licenciaturas próprias como formação de base, a comunidades detentoras de estatuto profissional devidamente reconhecido, reguladas por deontologias específicas e com associações representativas autónomas.

Em termos metodológicos, optou-se por um paradigma qualitativo de investigação, tendo por base um processo de recolha de dados assente em duas técnicas de recolha de informação fundamentais: a análise documental e a inquirição direta de atores. A análise documental referiu-se sobretudo ao levantamento e categorização da informação relativa às ofertas formativas, aos estatutos profissionais e aos documentos produzidos pelas associações profissionais.

No caso da inquirição direta de atores, recorreu-se a entrevista aberta feita a um conjunto de autores de referência no panorama académico científico-educacional, com produção científica relevante no âmbito da Pedagogia Social, Educação Social, Animação Sociocultural e das Ciências da Educação e a entrevistas em painel a um conjunto de profissionais com formação e intervenção na área.

Em conformidade com os objetivos em causa e com a opção metodológica seguida, nomeadamente no que se refere à inquirição de atores, os procedimentos de investigação foram devidamente enquadrados pelas linhas de orientação constantes da Carta Ética da SPCE (2014).

### **1.1. Pedagogos Sociais: quem são e o que fazem?**

Quem são os pedagogos sociais e o que fazem? Esta interrogação assumiu uma dimensão particular no final do nosso processo de investigação. Na verdade, procurando perceber quais os grupos profissionais de vocação pedagógico-social, encontramos uma pluralidade de técnicos sociais, mediadores e mesmo professores especializados nesta área, no âmbito de formações pós-graduadas e desempenhando funções socioeducativas. O que desde logo permite fundamentar o recurso à designação “pedagogos sociais”.

Neste sentido, chamamos pedagogos sociais a todos os atores socioeducativos que assumem a Pedagogia Social como o seu conhecimento profissional de referência. Reportando para uma entrevista em painel, foi possível reunir um conjunto de oito participantes, todos possuidores de formação pós-graduada em Pedagogia Social (pós-graduação, mestrado e doutoramento) e atualmente a desempenhar funções de natureza sociopedagógica. Como, por exemplo, uma docente de educação musical, responsável por um projeto escola-família, com mestrado em Pedagogia Social; um coordenador pedagógico de um projeto de intervenção comunitária, com mestrado em Pedagogia Social; uma coordenadora técnica de um projeto de intervenção comunitária, com mestrado em Pedagogia Social; dois psicólogos, com pós-graduação em Pedagogia Social; uma diretora educativa de um Lar de Infância e Juventude, com mestrado em Pedagogia Social; uma assistente social, com pós-graduação em Pedagogia Social e uma mediadora de aprendizagem e coordenadora técnica de um projeto de intervenção comunitária, com mestrado em Pedagogia Social e a frequentar doutoramento em Pedagogia Social (Rodrigues Monteiro, 2015, pp. 83-84). Pôde-se deste modo perceber que hoje existe uma diversidade de perfis socioeducativos composto por educadores sociais, mas também por outros profissionais, como professores, psicólogos, assistentes sociais ou antropólogos. O que permite indicar, que estes profissionais à partida oriundos de outras áreas de graduação se identificam como “pedagogos sociais” em função da sua especialização em Pedagogia Social e das funções exercidas.

Foi ainda recolhida informação sobre as associações profissionais portuguesas mais representativas, referentes respetivamente à Educação Social e à Animação Sociocultural. Por exemplo, a Educação Social é atualmente representada por duas associações, a APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social e a APES - Associação Promotora da Educação Social (Rodrigues Monteiro, 2015a, p. 141).

Quanto à Animação Sociocultural foi possível encontrar informação referente a duas associações, a APDASC – Associação Portuguesa Para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, e a ANASC - Associação Nacional de Animadores Socioculturais (Rodrigues Monteiro, 2015a, p 141).

Em termos sintéticos, o processo de inquirição dos atores profissionais permitiu sustentar as seguintes conclusões fundamentais:

- a. A Pedagogia Social corresponde ao saber de referência de uma pluralidade de atores socioeducativos que atuam junto de pessoas de todas as idades, abrangendo domínios como a educação social, a animação sociocultural, a educação de adultos, a mediação social, a educação especializada, incluindo a ligação à educação escolar.
- b. Dentro do universo dos pedagogos sociais, Educadores Sociais e os Animadores Socioculturais, estes constituem-se hoje em grupos profissionais autónomos e reconhecidos no seio da sociedade portuguesa.
- c. Em alinhamento com o que referem os autores de referência na área, os pedagogos sociais reconhecem a Pedagogia Social como um saber educacional, respeitante à educação desenvolvida em contexto sociocomunitário e predominantemente junto de públicos desfavorecidos.
- d. Em termos de definição de traços específicos de identidade profissional, todos os inquiridos acentuam a dimensão humanista e o carácter emancipatório da sua ação, confirmando assim que o reconhecimento da Pedagogia Social não só como ciência ou como saber profissional, mas também como filosofia de ação (Baptista, 2008).

No seguimento do que acaba de ser dito, é de salientar que essa filosofia de ação é frequentemente associada a valores de humanidade, democracia, proximidade e hospitalidade. Como nos lembra Isabel Baptista, na contemporaneidade que vivemos é necessário reconhecer “a centralidade do humano nos processos de desenvolvimento das pessoas e das comunidades” (Baptista, 2006, p. 243). Com efeito, os pedagogos sociais definem-se com frequência como “agentes de proximidade humana”.

Em suma, no que se refere às dimensões profissionais, os dados recolhidos e analisados sobre a situação portuguesa permitem-nos confirmar que na categoria de pedagogos sociais, os Educadores Sociais e os Animadores Socioculturais são os dois grupos profissionais mais significativos (Lopes, 2006; Timóteo, 2013); as áreas de intervenção mais referenciadas são a Educação Social, a Educação Comunitária, a Educação de Adultos, a Educação Laboral, a Educação Intercultural e ainda a Educação Ambiental (Rodrigues Monteiro, 2015, p. 136); sendo que o contexto escola-família-comunidade é aquele que mais tradução possui no discurso dos participantes, sendo atribuído destaque à importância que para estes atores a Pedagogia Social detém na comunidade escolar.

Em termos de perfil, reforçamos a constatação sobre a forma como os pedagogos sociais sublinham as competências humanistas e relacionais, bem como a aptidão para atuar em equipas multiprofissionais e em contextos educacionais diversos, segundo conceção teórica, ampla, polivalente e até mesmo heterogénea, centrada, portanto, numa “reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 53).

No mesmo sentido, estes técnicos compreendem e defendem, “a necessidade de promoção da qualidade relacional e cultural das comunidades, através da dinamização de processos de formação conducentes à criação de laços novos, plurais e diversos, entre as pessoas, entre as instituições, entre as pessoas e as instituições e, de um modo geral, entre pessoas e as suas oportunidades de vida” (Baptista, 2006a, p.243).

A Pedagogia Social é frequentemente confundida no discurso comum com a Educação Social. E, na verdade, historicamente os autores fazem essa ligação, identificando a Educação Social com a prática da Pedagogia Social (Caride, 2005). No caso dos autores portugueses, a tendência é para associar a educação social a um campo específico da Pedagogia Social, respeitante à educação junto das áreas da solidariedade e da exclusão social. Os testemunhos dados pelos participantes neste estudo confirmam esta tendência, entendendo que o educador social é um pedagogo social, como outros. Assim, e em concordância com a literatura (Azevedo, S., 2011), a educação social é uma área que para além de assumir a Pedagogia Social como sua ciência de referência matricial, cresce no campo do trabalho social, estando implicada com uma diversidade de contextos de ação e de intervenção.

## REFLEXÕES FINAIS

Em termos gerais, o nosso estudo permitiu-nos confirmar a importância da Pedagogia Social como ciência da educação e o seu desenvolvimento no nosso país, bem como a pertinência da ação dos profissionais que atuam nos domínios da intervenção social, do terreno socioeducativo, do desenvolvimento comunitário e da aprendizagem ao longo da vida.

Concretamente, o contacto com os profissionais leva-nos a defender a necessidade de aprofundar os estudos sobre a sua situação e a sua identidade profissional. Quem são, onde atuam, como atuam, com quem? Quais as suas necessidades e expectativas de formação? Embora estas questões tivessem estado presentes no nosso estudo, elas funcionaram como questões centrais, carecendo por isso de um estudo posterior. O modo colaborativo como todos os inquiridos se dispuseram a dar contributo para esta pesquisa atesta bem, em nosso entender, essa necessidade de os pedagogos sociais verbalizarem a sua experiência e serem melhor conhecidos.

Como foi dito, os pedagogos sociais portugueses defendem um perfil profissional de orientação e vocação humanista, trabalhando com e em prol do outro, o qual atua nos mais variados domínios pedagógico-sociais, como: Educação Comunitária, Educação ao Longo da Vida, Educação para o Tempo Livre, entre outros. Atuando, em contextos de intervenção tão variados como escolas, lares de infância e juventude e ou projetos de intervenção comunitária, eles desempenham, de facto, uma função social muito importante. Pode assim dizer-se que, com efeito, a Pedagogia Social trouxe a pedagogia para o coração das práticas de intervenção social, onde aparece muitas vezes valorizada como mais uma estratégia, ou instrumento, ao serviço do maior envolvimento dos cidadãos (Baptista, 2006a). Desta forma, a Pedagogia Social ocupa um lugar distintivo e relevante no seio das ciências da educação e, de uma forma geral, no seio das ciências sociais e humanas.

## REFERÊNCIAS

- Ander-Egg, E. (2011). (a). O trabalho social no século XXI. IN Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 331-336). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social, Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Baptista, I., (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2006). (a). Para a Pedagogia de Proximidade Humana: a educação no coração das comunidades. IN Peres, A. & Lopes, M. (Coords.). *Animação, Cidadania e Participação*. (pp. 243-248). Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Baptista, I. (2008). (a). Nota de Apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social*. (2), 5-7.
- Baptista, I. (2008). (b). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de Acção. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social*. (2), 7-30.
- Baptista, I. (2011). (a). Portugal: Pedagogia Social em Portugal: Testemunho de uma realidade em construção. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp. 134-145). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.
- Baptista, I. (2011). (b). A Animação Sociocultural e a Educação Social. IN Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 35-42). Chaves: Edição: Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Baptista, I. (2013). *Educadores Sociais: Uma Identidade Profissional em Construção*. Praxis Educare, (1), 9-11.

- Bardin, A. (1979). *Análise de Conteúdo*. (Pinheiro, A., & Reto, L. A., Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Barros, R., & Choti, D. (Orgs.). (2014). (a). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora – Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2014). (b). Entrevista para A Página da Educação. Série II, nº 203, Primavera de 2014.
- Caride, A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogia Social – perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (1ªed.) London: Sage Publications.
- Dias Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Dias de Carvalho, A. & Baptista, I. (2003). A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. *Revista Interuniversitaria*, (10), 181-194.
- Díaz, A. S. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Ferreira, B. & Azevedo, S. (2008). *Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social*. Porto: APTSES. Retirado de: [http://wwwa.uportu.pt/siaa/Cursos/Codigo\\_Deontologico.pdf](http://wwwa.uportu.pt/siaa/Cursos/Codigo_Deontologico.pdf) - 02-06-2015.
- Lopes, M. S. (2006). *Animação Sociocultural Em Portugal (1ªed.)*. Amarante: Gráfica do Noe Profissional. (Tese de Doutoramento). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Rodrigues Monteiro, R. & Baptista, Isabel (2015). *Pedagogia Social em Portugal, Estatuto Disciplinar, Académico e Profissional*. Publicado e comunicado no I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, atas, vol. II – comunicações livres, pp. 75-80.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta Ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retirado de: <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>.
- Timóteo, I. (2013). A Evolução da Educação Social: Perspetivas e Desafios Contemporâneos. *Praxis Educare*, (1), 13-18.
- Vaz, C. (2010). *Educação Social e Intervenção Sociocomunitária, O Educador Social num a «Comunidade de Aprendentes»*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2006, Junho 157). *Educação e Trabalho Social na escola. A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.
- Vieira, A. M. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações. Coleção a Página*, (5). Porto: Profedições.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2011). Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas. *Revista Inter-legere*, 9, 270-287.
- Warren, C. B. A., (2001). *Qualitative Interviewing*. In Gubrium, J. F. & Holstein, J. A., (Eds.) (2001). *Handbook of Interview Research Context and Method*. (pp.83-101). Oaks California: Sage Publications.

## **NOVO MODELO DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM RISCO: O TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL COMO AGENTE TUTOR**

**Sílvia Azevedo<sup>1</sup>, Ana Camões<sup>2</sup>, Fátima Correia<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação de Fafe. Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (PORTUGAL), silviaazevedo@iesfafef.pt, silviaazevedo@aptses.pt*

<sup>2</sup>*Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (PORTUGAL), anacamoes@aptses.pt*

<sup>3</sup>*Escola Superior de Educação do Porto. Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (PORTUGAL), fatimacorreia@ese.ipp.pt, fatimacorreia@aptses.pt*

### **Resumo**

A economia global ditou novas estruturas de emprego, novas formas de produção e organização do trabalho, novas formas de gestão dos recursos humanos, as quais exigem não só formações de âmbito escolar e profissionalizante, mas também de âmbito social. A aprendizagem ao longo da vida é uma das missões centrais da UNESCO que, desde a sua fundação, tem desempenhado um papel pioneiro na defesa da relevância da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade.

O presente artigo concentra-se na pertinência de se investir em novas profissões socioeducativas e pedagógicas na Educação e Formação de Adultos, através da implementação de uma nova figura profissional no campo de trabalho da educação e formação de adultos em Portugal: o Técnico Superior de Educação Social. Os Técnicos Superiores de Educação Social têm como saber profissional de referência a Pedagogia Social, valorizando a educabilidade de todos os sujeitos, centrando-se nos processos de aprendizagem, experiências e projetos pessoais. A Pedagogia Social, enquanto ciência que propicia a criação de conhecimentos pessoais, sociais e culturais, permite a sistematização e reorganização de competências e transmissão de saberes orientados para o desenvolvimento humano.

Na educação e formação de adultos, o Técnico Superior de Educação Social (tutor) inscreverá a sua ação educativa não só numa base meramente formativa, mas sim, enquanto suplemento à formação profissional, promovendo competências de integração social do indivíduo e valorizando a sua participação em grupo, na família e na comunidade. Aliado a uma equipa multiprofissional, constituída também por estes profissionais da pedagogia social, os processos de educação e formação de adultos permitirão que cada elemento reveja o seu percurso e perspetivas, mobilizando conhecimentos adquiridos e direcionando-os para o progresso humano nas diversas variantes. A educação e formação de adultos, ao evidenciar as aprendizagens efetuadas a partir da experiência de vida, pessoal, social e profissional, patrocinam um movimento que destaca os processos de aprendizagem experiencial.

Palavras-chave: Educação e formação de Adultos, Pedagogia Social, Técnicos Superiores de Educação de Adultos, aprendizagem ao longo da vida

### **Abstract**

The global economy dictated new job structures, new forms of production and organization of work, new forms of management of human resources, which require not only academic and professional training, but also the social training. Learning throughout life is one of UNESCO's central missions since its Foundation. This organization has accomplished a pioneering role in defending the importance of adult education in the development of society.

This article focuses on the relevance of investing in new socio-educational and pedagogical professions in adult education through the implementation of a new professional figure in the work field of education and training of adults in Portugal: the Social Educator. This professionals have a scientific knowledge, the Social Pedagogy, which valuing the educability of all subjects, focusing on learning processes, experiences and personal projects. Social pedagogy is a science that provides the creation of personal, social and cultural knowledge, allows the systematization and reorganization of skills and transmission-oriented knowledge for human development.

In adult education, the Social Educator (as a tutor) inscribe their educational action not only a purely training base, but as supplement to the vocational training, promoting social integration skills of the individual and valuing their participation in group, family and community. Combined with a multi-professional team, also made up of these social pedagogy's professional, the processes of adult education will allow each element to review their route and perspectives, mobilizing knowledge acquired and directing them to human progress in several variants. Highlighting the learning from life experience (personal, social and professional), adult education will sponsor a move that highlights the experiential learning process.

Keywords: Education and training of adults, Social Pedagogy, Social Educator, lifelong learning

### **INTRODUÇÃO**

A aprendizagem ao longo da vida é uma das missões centrais da UNESCO<sup>1</sup>. Desde a sua fundação, a Organização tem desempenhado um papel pioneiro na defesa da função crucial da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade. De acordo com a UNESCO (2009), a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida, mas “em todas as esferas da vida” de um adulto. Por outras palavras, por aprendizagem ao longo da vida entende-se o conjunto de oportunidades de desenvolvimento pessoal, de realização de novos saberes, de enriquecimento, atualização e aperfeiçoamento pessoal e profissional. Por isso, e ainda de acordo com a mesma entidade, é a educação de adultos que permite a cada pessoa ter um conhecimento ativo de si, dos outros e do seu meio (Charlot, 2002). A promoção da aprendizagem

---

1 <http://www.unesco.org/new/en/>, consultado a 22 de agosto de 2016.

ao longo da vida inscreve-se, também, no âmbito da Estratégia de Lisboa<sup>2</sup>, enquanto oportunidade de crescimento económico, competitividade e inclusão social. Elevar o nível geral de competências dos cidadãos do Estados Membros da União Europeia é um desafio económico importante que concorre para a consecução dos objetivos da Estratégia de Lisboa (aumentar o crescimento, emprego e coesão social). A educação e formação de adultos podem desempenhar um papel importante para a luta contra a pobreza e a exclusão social, na medida em que os baixos níveis de formação têm uma forte influência nas taxas de desemprego e na falta de oportunidades. Na verdade, pesquisas realizadas Eurydice (2016) demonstram que as medidas de apoio a adultos com baixos níveis de competências básicas ou com qualificações insuficientes são comumente integradas como parte integrante de estratégias de emprego. Por outro lado, estes mesmos estudos afirmam que a participação na educação e na formação de adultos é determinada por uma variedade de fatores, em particular o nível de escolaridade, o estatuto e categoria profissionais, a idade e o nível de competências. A partir destas estatísticas, compreendemos que são menos suscetíveis de participar em atividades de aprendizagem ao longo da vida os adultos que detêm níveis de qualificação reduzidos ou nulos, os que têm empregos que exigem baixas qualificações, os desempregados e economicamente inativos, os idosos e os menos qualificados. Por outras palavras, os adultos que mais necessitam de educação e de formação são aqueles que menos acedem às oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Deste modo, uma maior e melhor educação de adultos desempenhará um papel crucial na formação profissional dos cidadãos e na inclusão no mercado de emprego de grupos mais desfavorecidos ou em situação de maior risco social. De facto, apesar das agendas políticas no âmbito da educação e formação de adultos incluírem referências explícitas à promoção do acesso à educação e à formação de grupos mais vulneráveis, a verdade é que não são definidas metas a alcançar e não se abordam necessariamente as questões mais pertinentes que afetam os indivíduos com poucas competências de base ou com baixas qualificações.

Parece-nos, pois, importante analisar em que medida os programas de educação e formação de adultos podem constituir-se como uma real potencialidade para promover as oportunidades ao longo da vida junto das populações com baixas qualificações e grupos vulneráveis. Mais: que figuras profissionais podem ser integradas nestes programas.

## **A PEDAGOGIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS**

A economia global ditou novas estruturas de emprego, novas formas de produção e organização do trabalho, novas formas de gestão dos recursos humanos, as quais exigem não só formações de âmbito escolar e profissionalizante, mas também de âmbito social. Na verdade, num contexto marcado por fortes fissuras sociais (aumento do desemprego e precarização das relações laborais, crise económica e social), torna-se pertinente a adoção de novas estratégias educativas e de aprendizagem, mas essencialmente novas competências sociais. Canário (2008; 33) identifica a educação e a formação de adultos como um “processo mais abrangente de autoconstrução da pessoa, num processo de abertura à existência”. As competências sociais constituem-se, assim, como um importante complemento para

---

2 [http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_cot\\_id=4933](http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=4933), consultado a 22 de agosto de 2016.

a inserção social e laboral. A validação das aprendizagens através das experiências podem constituir uma resposta para a diminuição da exclusão social, facilitando a inserção de grupos mais desfavorecidos. É neste contexto que destacamos a importância da Pedagogia Social na Educação e Formação de Adultos, sobretudo numa nova sociedade, assente em valores humanistas e de solidariedade. Em muitos países europeus, esta ciência teórica-prática aparece já associada aos programas e medidas de Educação e Formação de Adultos.

A Pedagogia Social, não sendo um campo profissional, constitui-se como campo do conhecimento que integra, de forma interdisciplinar, diferentes saberes e produz modelos metodológicos e teóricos orientados para uma reflexão dos problemas sociais e culturais (Saéz, 2007). A Pedagogia Social é, por isso, uma ciência que propicia a criação de conhecimentos pessoais, sociais e culturais, permite a sistematização e reorganização de competências e transmissão de saberes orientados para o desenvolvimento humano (Azevedo, 2011). Neste sentido, constitui-se como uma ferramenta para a mudança positiva, possibilita uma intervenção socioeducativa capaz de responder a problemas de exclusão social, mediante o reconhecimento da especificidade e singularidade dos indivíduos (Azevedo, 2011). Na Pedagogia Social assiste-se a uma valorização do indivíduo, das suas aprendizagens, experiências e projetos (passados e futuros). Por este motivo, a Pedagogia Social, área da educação não formal, assume centralidade no âmbito da educação de adultos, uma vez que é capaz de responder aos desafios educacionais pela construção de processos educativos específicos, metodológica e estrategicamente, ajustados às necessidades individuais de cada adulto (cf. Caride, 2005; Pérez Serrano, 2003). A Pedagogia Social ocupa um lugar privilegiado na construção de instrumentos conceptuais necessários para compreender e acompanhar as trajetórias de vida dos indivíduos.

Uma equipa multiprofissional, constituída também por profissionais da pedagogia social, obriga que cada elemento das equipas técnicas dos processos de educação e formação de adultos, reveja o seu percurso e perspetivas, mobilizando conhecimentos adquiridos e direcionando-os para o progresso humano nas diversas variantes. Uma equipa de profissionais da educação e formação de adultos torna-se assim, simultaneamente, um grupo em formação e formador, não só porque desenvolvem capacidades de adequação a contextos imprevisíveis, mas também porque agem com os indivíduos, através de uma relação interpessoal, em contextos específicos e voláteis.

Os Técnicos Superiores de Educação Social têm como saber profissional de referência a Pedagogia Social, valorizando a educabilidade de todos os sujeitos, centrando-se nos processos de aprendizagem, experiências e projetos pessoais (cf. Azevedo, 2011; Azevedo e Correia, 2013). A educação e formação de adultos, ao evidenciar as aprendizagens efetuadas a partir da experiência de vida, pessoal, social e profissional, patrocina um movimento que destaca os processos de aprendizagem experiencial. O profissional da Educação Social considera a experiência como uma fonte genuína de saber. Posto isto, podemos afirmar que o Técnico Superior de Educação Social é um profissional, humano e cientificamente, habilitado para o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida. Na verdade, o Técnico Superior de Educação Social está consciente de que o património pessoal, profissional, social e cultural de um indivíduo foi construído ao longo dos anos, mediante as aprendizagens da educação formal, não formal e informal. Por



esta razão, é apto a enquadrar os candidatos no processo de RVCC, escolar, profissional ou dupla certificação, de acordo com a sua experiência de vida e perfil de competências. Educar significa intervir com uma finalidade, um objetivo concreto e delineado. É mais do que questionar experiências: é conferir ao adulto um destaque legítimo na construção do seu processo ensino-aprendizagem, valorizando as suas capacidades de aprender a ser, a fazer, a ser e estar e ainda de aprender a aprender. Parte-se da realidade psicossocial e projetos de vida do adulto, reconhecendo, valorizando e mobilizando as suas experiências de vida, as suas características e competências, procurando adequar os procedimentos à mesma e encontrar soluções negociadas para que ele seja um sujeito ativo e consciente das suas opções e decisões (Azevedo, 2011). Esta implicação minimiza as desistências por sentimentos de desadequação, que, não raras vezes, acontecem quando se fala de educação e formação de adultos.

As intervenções socioeducativas que decorrem da Pedagogia Social caracterizam-se pela aproximação aos indivíduos e seus contextos. Mais do que trabalhar para, trata-se de trabalhar com as pessoas, numa lógica de coresponsabilização e de coautoria. O educador social reconhece as capacidades dos sujeitos, fortalece-as e estimula a participação destes nos seus projetos de vida. A participação é, aliás, o eixo central do trabalho do educador social (Azevedo e Correia, 2013).

A Educação e Formação de Adultos assume um papel preponderante para o desenvolvimento cultural e de (re) habilitação social. A valorização de finalidades educativas na intervenção social possibilita o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e, por isso, deve centrar-se na proximidade humana e pedagógica. Por esta razão, os programas de Educação e Formação de Adultos devem investir em quatro tipos de competências essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. O cruzamento entre competências educativas e escolares, com as pessoais, sociais, profissionais e formativas permitirão uma inserção socioprofissional, aumentando a empregabilidade e a credibilidade externa deste tipo de medidas. O Técnico Superior de Educação Social, que desempenharia um papel de tutor, deverá inserir a sua ação educativa não só numa base meramente formativa, mas sim, enquanto suplemento à formação profissional. O tutor deverá promover competências de integração social e profissional do indivíduo valorizando a sua participação em grupo, na família e na comunidade.

As medidas de educação e formação de adultos devem ser desenvolvidas considerando três parâmetros fundamentais: o conhecimento de si mesmo (dos seus valores, interesses pessoais, habilidades e expectativas), o conhecimento sobre as profissões (seus objetivos, locais onde podem ser desempenhadas) e, por fim, a integração destes aspetos numa síntese e opção pessoal. O conhecimento de si é fundamental para a construção de um projeto de vida, assente numa decisão consciente e coerente. Os adultos devem ser responsabilizados pelos seus projetos profissionais, assumindo uma construção ativa do seu futuro. Por este motivo, as intervenções que envolvam escolhas profissionais, as tomadas de decisão e suas implicações nos projetos de vida, como é o caso da educação e formação de adultos, devem facilitar a formação de cidadãos autónomos e responsáveis para assumirem essas mesmas escolhas.

O Técnico Superior de Educação Social facilita uma prática relacional subordinada ao princípio da educabilidade de todos os indivíduos, com base num modelo de

*empowerment*. É, de facto, um profissional preparado para apoiar pessoas na concretização das suas aspirações, desejos e realizações pessoais, através da educação e da formação (Azevedo, 2011). Ter *empowerment* é ter poder e influência na tomada de decisões, tornando os indivíduos mais autónomos e independentes. Ao valorizar uma metodologia de investigação-ação participativa e uma intervenção colaborativa, o profissional da Educação Social deve ser capaz de valorizar o contributo do outro, motivando-o ao desenvolvimento de competências. Os educadores sociais são profissionais da proximidade, da implicação, que acreditam no potencial do outro para crescer pessoal e socialmente. Isto exige relações positivas, as quais dependem do conhecimento do outro, mas sobretudo um conhecimento de si.

O papel do TSES é o de envolver o adulto nas suas decisões, incitando à sua participação e comprometimento. A participação é uma condição essencial para a própria aprendizagem e terá de favorecer o interesse, a motivação e as expectativas do adulto. Participar significa fazer parte das atividades, aumentando a responsabilidade dos adultos; é modificar as percepções dos outros e melhorar a autoimagem, combatendo o estigma. O tutor deverá ser apto a desenvolver competências pessoais e sociais, nomeadamente, a autoestima, criatividade, assertividade, suporte social e cooperação (Jardim e Pereira, 2006).

A autoestima tem um papel relevante no desenvolvimento da pessoa, uma vez que pressupõe o modo como cada um se vê a si mesmo, isto é, a forma como se avalia (Mora cit in Miravalles e Cámara, 2013). Na verdade, exige a apreciação da história pessoal (capacidade para valorizar os períodos da sua vida, a origem familiar e social, os acontecimentos mais marcantes e as pessoas mais significativas), mas também o estudo das perspetivas de futuro, mediante a capacidade de elaborar projetos pessoais e profissionais, em termos projetivos. O desenvolvimento da criatividade relaciona-se com a independência, pois promove a espontaneidade, mas também com a motivação. Além disso, poderia capacitar estes adultos a serem, mentalmente, mais flexíveis, o que se torna de extrema importância no mundo do trabalho, pois permite ao formando adaptar-se a novos contextos e situações. A criatividade associa-se, igualmente, à assertividade, isto é, à capacidade do indivíduo se autoafirmar, expressando as suas opiniões, necessidades e problemas. A relação entre a assertividade e a autoestima é, diretamente, proporcional: a baixa autoestima leva-nos a um retraimento, que, por sua vez, gera pensamentos negativos. A falta de assertividade suscita, na verdade, um baixo rendimento profissional, indisciplina e aumenta as probabilidades de insucesso pessoal, social e profissional (Jardim e Pereira, 2006).

O *empowerment* não se trata, somente, da promoção de competências pessoais, mas também sociais, com destaque para o suporte social e a cooperação. O suporte social remete para a coesão nas interações sociais, sendo uma forma de ajuda tanto formal como informal. Esta competência assume importância na intervenção socioprofissional, uma vez que o indivíduo não é um ser isolado, mas está integrado numa rede de relações sociais que influenciam os seus comportamentos. A cooperação relaciona-se, diretamente, com o suporte social, porque quando há um trabalho cooperativo, maior é o apoio social (Jardim e Pereira, 2006). A cooperação aumenta o compromisso dos adultos, melhorando a sua integração neste tipo de medidas.

A função do Técnico Superior de Educação Social será auxiliar os formandos a sentirem-se parte de um sistema, o que seria um fomento à autoestima, desenvolvendo competências mais eficazes para os projetos de vida pessoais e profissionais. Só um projeto que promova a participação ativa dos adultos, orientada para a criatividade e assertividade, para a cooperação entre eles, poderá oferecer oportunidades de aprendizagem de saberes operacionais na vida profissional. O tutor deve ser capaz de motivar o adulto. As decisões profissionais dependem, em larga medida, dos fatores motivacionais. Por conseguinte, quando motivados, os destinatários destas medidas de educação e formação de adultos, tendem a investir na educação, formação e inserção profissional, realizando novas experiências e adquirindo novas competências. A motivação é um “motor” das tomadas de decisão e da capacidade de projetar o futuro, planeando projetos e delineando estratégias que permitam alcançá-los.

A educação e formação de adultos têm como objetivo inserir os adultos através da realização de uma atividade profissional. A interligação com a figura do tutor permitirá promover a empregabilidade dos adultos. Seria função do gestor, o acompanhamento do adulto em formação em contexto de trabalho. Esta aproximação permitirá o acesso a programas qualificantes, na perspetiva de um emprego apoiado e a uma maior ligação ao meio empresarial. Este acompanhamento garante um suporte mais válido, facilitador do sucesso da manutenção dos projetos profissionais.

O gestor terá em conta a promoção de redes sociais de intercooperação, entre entidades públicas e privadas, enquanto estratégia fundamental para a assunção dos procedimentos mais eficazes na inclusão social e profissional dos adultos. A ele cabe estudar, com a comunidade empresarial, estratégias facilitadoras de integração profissional que combinem a flexibilidade e estabilidade do emprego.

O percurso profissional de cada adulto deverá ser individualizado (*person centred planning*), a partir da definição de projetos de vida claros e de acordo com os interesses, competências e necessidades de cada um dos participantes. O gestor deverá apoiar a seleção e procura de emprego, o contato com empresários, a identificação das próprias necessidades e recursos, o acesso a informação sobre o mercado de trabalho, profissões e exigências laborais. Este suporte tem um efeito positivo no desempenho profissional e no fortalecimento das relações com a empresa. Além disso, cria condições de empregabilidade através da profissionalização, da aquisição de um currículo profissional e de hábitos de trabalho.

Deste modo, este modelo de ação caracteriza-se pela combinação de uma metodologia inovadora de formação em contexto de empresa, de estratégias de suporte individualizadas e de longo prazo, do envolvimento e participação ativa dos indivíduos na condução do seu próprio projeto e de uma ligação muito forte ao mundo empresarial. O desenvolvimento de um modelo de formação de adultos, assente numa perspetiva de *empowerment*, implica que se tenham em contas as potencialidades, interesses e necessidades, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de competências e qualificações que facilitem o acesso ao emprego, bem como a formação em contexto de trabalho.

O modelo de ação proposto poderá, assim, resumir-se a dois campos de intervenção: intervenção socioeducativa e profissionalizante. À primeira, diz respeito o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, mediante uma educação

não formal e um trabalho social educativo. Caracteriza-se, essencialmente, pelo trabalho direto com os adultos e, assim, facilitando a sua inclusão social. A intervenção profissionalizante realiza-se através de uma educação formal, baseada em aprendizagens experienciais e, por isso, num trabalho formativo, de certificação e validação de competências. O objetivo será o da inclusão laboral.

O perfil do TSES como tutor e gestor de processo individualizado em contexto formativo, no âmbito da educação e formação de adultos, em risco social, que elaborámos, pressupõe um currículo de formação centrado no paradigma humanista<sup>3</sup>. Neste sentido, o processo de formação deve também corresponder à capacitação dos técnicos e formadores para lidarem com a realidade (situações/problemas) e intervirem de modo a centrarem-se no desenvolvimento da pessoa humana, nas suas múltiplas dimensões, onde as grandes mudanças da sociedade começam pela mudança das pessoas.

De acordo com Alonso (2004), a abordagem curricular por competências corresponde a uma perspetiva integrada e relacional dos diferentes tipos de conhecimentos que integram a competência e implica uma organização dos processos pedagógicos em torno de situações, problemas, projetos ou experiências de aprendizagem profissional, que estimulem o trabalho conjunto e a articulação dos conhecimentos.

Neste sentido, para o perfil que propomos, os tutores e gestores de processo tem de ter como base académica, conhecimentos científicos que englobam a psicologia, a pedagogia social, a epistemologia das ciências da educação, a animação sociocultural e, ainda, conhecimentos relacionados com os fatores que influenciam o desenvolvimento do adulto, exposto ao risco social. São também sugeridos os conhecimentos procedimentais relacionados com a capacidade de investigar e de planear cientificamente as intervenções com cada formando.

## CONCLUSÃO

O perfil do TSES como tutor e gestor de processo individualizado em contexto formativo, no âmbito da educação e formação de adultos, em risco social, que elaborámos, pressupõe um currículo de formação centrado no paradigma humanista<sup>4</sup>.

Neste sentido, o processo de formação deve também corresponder à capacitação dos técnicos e formadores para lidarem com a realidade (situações/problemas) e intervirem de modo a centrarem-se no desenvolvimento da pessoa humana, nas suas múltiplas dimensões, onde as grandes mudanças da sociedade começam pela mudança das pessoas.

Para a construção deste perfil profissional, inspirado no paradigma humanista, é imprescindível uma abordagem curricular por competências, que passa por uma prática pedagógica interdisciplinar, integrada e contextualizada ao público, aplicada a cada técnico e formador, antes da interação com o adulto em contexto de formação ou acompanhamento individualizado.

---

3 [http://www.riial.org/espacios/educom/educom\\_tall1ph.pdf](http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf), consultado em setembro de 2016

4 [http://www.riial.org/espacios/educom/educom\\_tall1ph.pdf](http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf), consultado em setembro de 2016

A estratégia deve basear-se na seleção de situações/oportunidades de aprendizagem diversificadas. Nesta linha de pensamento, deve ser encorajada pelos educador social, a participação dos formandos no seu processo de formação, sendo o TSES, formador, animador e um orientador de percurso inclusivo. De acordo com Alonso (2004), a abordagem curricular por competências corresponde a uma perspetiva integrada e relacional dos diferentes tipos de conhecimentos que integram a competência e implica uma organização dos processos pedagógicos em torno de situações, problemas, projetos ou experiências de aprendizagem profissional, que estimulem o trabalho conjunto e a articulação dos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do Caos.
- Azevedo, S. & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social (RES)*, 17. Acedido em 25 abril, 2015, em [www.eduso.net/res/pdf/17/ascport\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf).
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. 3.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Educa.
- Caride, J. (2013). La Pedagogía Social como reivindicación de un quehacer cívico alternativo a "la crisis", en un mundo de todos y de nadie. In S. López, O. Pérez, J. Calvo & C. García (coords.), *Crisis Social y el Estado de Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (44-50). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Charlot, B. (2002). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Jardim J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto: ASA Editores.
- Miravalles, A. & Cámara, A. (coord.) (2005). *7 Retos para la Educación Social. Reinvertirse como profesional de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez-Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Saéz, J (coord.) (2007). *Pedagogia Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Editorial Pearson.
- UNESCO (2009). *Global Report on Adult and Learning Education*, Hamburgo: UIL.

# EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIAL

Susana Villas-Boas<sup>1</sup>, Albertina Lima de Oliveira<sup>2</sup>, Natália Ramos<sup>3</sup>, Inmaculada Montero<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [suvboas@gmail.com](mailto:suvboas@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [aolima@fpce.uc.pt](mailto:aolima@fpce.uc.pt)

<sup>3</sup>Universidade Aberta (PORTUGAL), [natalia@uab.pt](mailto:natalia@uab.pt)

<sup>4</sup>Universidade de Granada (ESPANHA), [imontero@ugr.es](mailto:imontero@ugr.es)

## Resumo

A educação intergeracional é um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvida numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. Tem como principal finalidade facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e se transformem na relação umas com as outras. É um empreendimento intencional, que cria oportunidades, de forma deliberada, para que a educação e a aprendizagem entre diferentes gerações aconteçam e se desenvolvam nas nossas sociedades.

Nesta comunicação procuramos dar a nossa contribuição demonstrando que a educação intergeracional tem múltiplas implicações e benefícios, apresentando-se como uma nova forma de intervenção social e uma ferramenta válida para responder aos múltiplos desafios colocados por uma sociedade em grande mudança, com numerosas desigualdades e atravessada por agigantados dilemas, violências, conflitos e paradoxos.

Palavras-chave: Educação Intergeracional, Programas intergeracionais, Intervenção Social, Desenvolvimento Comunitário.

## Abstract

Intergenerational education is a pedagogical process that join people of different generations performing tasks and activities that respond to their needs and interests, in a dynamic of participation, cooperation, interaction, exchange and intergenerational dialogue. The dynamics mentioned are developed under the qualities of equal relationship, tolerance and mutual respect. Its main purpose is to facilitate and ensure that people of different generations learn, develop and share knowledge, skills, abilities, attitudes and values, as well as personal transformation in relation to each other. Intergenerational education is also an intentional enterprise that creates opportunities, deliberately, so that education and learning between different generations could happen and developed in our societies.

In this communication we seek to demonstrate that the intergenerational education has multiple implications and benefits, presenting itself as a new form of social intervention and a valid tool to respond to the multiple challenges posed by a changing society, with inequalities and crossed by numerous dilemmas and bounds, violence, conflicts and paradoxes.

Keywords: Intergenerational Education, Intergenerational Programs, Social Intervention, Community Development.

## INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX, que as mudanças sociais, culturais, económicas, históricas, tecnológicas acontecem a um ritmo vertiginoso. Vivemos hoje num mundo globalizado e em rede, que estimula a concorrência, a inovação e a economia do conhecimento, que exige um conhecimento multifacetado, a imaginação prática, uma educação plural e permanente, a participação criativa, a curiosidade intelectual, o compromisso colaborativo, e uma abertura e atualização constantes às

novas tecnologias, entre outros aspetos de menor relevo. Por outro lado, impulsiona-se a mobilidade dos indivíduos e desenvolvem-se novos fluxos migratórios (derivados da situação económico-política dos países e das numerosas situações de crise e conflitos que geram), que aumentam a diversidade cultural e populacional, contactos interculturais e que acentuam como nunca a necessidade de atitudes e comportamentos cívicos e de responsabilização mútua dos Estados e dos cidadãos, bem como colocam enormes desafios à educação e à sociedade em geral (Ramos, 2011, 2016). Todavia, em contraciclo com o desejado, no mundo contemporâneo as desigualdades sociais e de oportunidades têm aumentado, existindo cada vez mais pessoas excluídas pela pobreza e pela discriminação social, religiosa, etária e étnico-cultural, a coexistir com pessoas cada vez mais ricas e fechadas sobre si mesmas. O número de indivíduos e grupos populacionais que se encontram isolados e afetados pela violência, discriminação e exclusão têm vindo a aumentar em todo o mundo, nomeadamente em Portugal e na Europa (Delors et al., 1996; Ramos, 2007, 2014). As nossas sociedades fragmentadas, individualistas e orientadas sobretudo pelas regras do mercado financeiro, precisam com urgência de alternativas humanistas, do fortalecimento das relações familiares, da recuperação e/ou criação de laços comunitários e de mais relações sociais, interculturais e institucionais assentes na participação e solidariedade, nomeadamente na solidariedade intergeracional (Ramos, 2005, 2007, 2008, 2013).

Neste trabalho apresentamos a Educação Intergeracional (que passaremos a designar por E.I.) como uma nova forma de intervenção social e uma ferramenta válida para responder aos múltiplos desafios atuais.

## Educação intergeracional

Desde sempre as gerações mais velhas educaram as mais novas e aprenderam ao mesmo tempo com elas. Contudo, só recentemente se tornou alvo de concetualização e investigação, em grande parte devido às consequências das mudanças sociais, geracionais, culturais, económicas, históricas, tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. Se, por um lado, o aumento da esperança de vida, que se traduz numa coexistência temporal de várias gerações (sem precedentes na história da humanidade), aumenta o grau de possibilidades de interação entre gerações, por outro lado, as mudanças da estrutura familiar e laboral, dos papéis sociais, sobretudo, o papel da mulher na sociedade e o da criança (que passou de “valor económico” para uma situação de “custo económico”), a necessidade de mobilidade dos indivíduos à procura de melhores condições de vida, o desenvolvimento económico e tecnológico que permitiu às pessoas terem melhores condições de vida, maior acesso à habitação, à saúde, à informação, à educação, etc., levaram a que as gerações dos extremos do ciclo vital se encontrassem cada vez mais separadas e a educação e aprendizagem entre estas gerações fosse cada vez mais rara. Tal implica graves prejuízos para as sociedades atuais, dado que é através da aprendizagem por meio da comunicação com os nossos semelhantes (de todas as gerações) e da transmissão de conhecimentos, princípios, técnicas, valores e memórias que nos tornamos humanos (Savater, 2006). Por conseguinte, a E.I. é condição *sine qua non* para a existência da humanidade.

Todavia, hoje, quando nos referimos à E.I., reportamo-nos a um empreendimento intencional, que não diz respeito à educação e aprendizagem que surge de forma espontânea no seio da família, mas sim à criação de oportunidades, de forma deliberada, para que a educação e a aprendizagem entre diferentes gerações aconteçam e se desenvolvam nas nossas sociedades. É um método que conecta diferentes gerações, sem vínculos familiares, em torno de temas do quotidiano, permitindo experiências e partilha não só de especificidades e diferenças, como também de semelhanças entre as diferentes gerações. Este tipo de educação envolve, assim, duas ou mais gerações. Embora as práticas intergeracionais, habitualmente, sejam realizadas com as gerações que se situam nos extremos do ciclo vital, cada vez mais essas práticas envolvem as gerações do grupo dos adultos (Mannion, 2012; Villas-Boas, Oliveira & Ramos, 2014).

Definir a E.I. é uma tarefa complexa e nada fácil. No estudo da investigação doutoral “*A Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo*”, depois da análise de múltiplas definições que abundam na literatura e das orientações para a prática da E.I., definimos a E.I. como:

“um processo pedagógico que coloca pessoas de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, numa dinâmica de participação, cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo. Tem como principal finalidade facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações

aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e se transformem na relação umas com as outras”. (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, no prelo)

Para a concretização da E.I. colocam-se as diferentes gerações a realizarem tarefas em conjunto, promovendo assim oportunidades de interação, de intercâmbio e transferência de conhecimentos, habilidades, valores, etc. Todavia, para que os propósitos da E.I. sejam concretizados é necessário mais do que juntar pessoas de distintas gerações, ou seja, a copresença de duas gerações distintas no mesmo espaço, embora seja o ponto-chave, não é suficiente (Hayes, 2003; Butts 2007). É fundamental conseguir estabelecer uma educação dialógica e inclusiva; estabelecer relações de igual para igual; garantir que todos os participantes sejam beneficiados (todos dão e recebem), que todos sejam ativos e aprendam a conhecer e a comunicar com as pessoas de outras culturas (idade, sexo, cultura/etnia, classe social, etc.) e aprendam, igualmente, sobre si mesmo. (Ramos, 2007, 2011, 2014).

A E.I. envolve os diferentes tipos de ensino aprendizagem, a educação formal, não-formal e informal, e é habitualmente colocada em prática através dos programas intergeracionais (que passaremos a designar por PI), “que são uma abordagem prática em que todas as gerações, [...], se unem no processo de gerar, promover e utilizar ideias, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma interativa com o objetivo de fomentar a melhoria pessoal e o desenvolvimento da comunidade” (Hatton-Yeo, 2002, p. 19). Estes programas realizam-se em diversos lugares, como escolas, organizações comunitárias, hospitais, centros de serviços comunitários, etc., e organizam-se para atingir objetivos que podem ser variados, como por exemplo, o cuidado de idosos e crianças, o fortalecimento do sistema educativo, o enriquecimento da vida das pessoas reformadas, a preservação de tradições culturais, a promoção da sensibilidade e a preocupação com o meio ambiente, a melhoria dos sistemas de apoio comunitário, etc. Porém, a E.I. para além de ser colocada em prática nos PI, também poderá ocorrer, como método pedagógico, em contextos e espaços que reúnam acidentalmente diferentes gerações, como por exemplo as aulas cada vez mais multigeracionais no ensino superior (Sánchez & Kaplan, 2014) e na educação e formação de adultos (Villas-Boas, Oliveira, Ramos & Montero, no prelo).

### *Benefícios da E.I.*

No processo da E.I. as crianças e os jovens ao realizarem atividades em relação com as pessoas de mais idade assimilam que independentemente da idade as pessoas continuam a aprender e que têm capacidades para o fazer, o que os capacita a ter uma educação ao longo da vida ativa e bem-sucedida. Do mesmo modo, as pessoas mais velhas muitas vezes convencidas de que já aprenderam tudo o que tinham a aprender e que já não têm capacidades para o fazer, em contacto com os jovens numa aprendizagem conjunta, apercebem-se que ainda têm muito que aprender e a fazer neste mundo. Neste processo identificam-se diferenças culturais entre gerações no que diz respeito às suas atitudes, valores e práticas, como também se identificam semelhanças. Adotando uma perspetiva intercultural e partindo das semelhanças encontra-se um espaço para um diálogo e comunicação entre gerações saudável, do qual resulta não só a compreensão das diferenças culturais e a aceitação de que uma forma não é necessariamente melhor que outra, como também resulta a compreensão de que a cultura não é estática e que durante o percurso de vida, por vezes, é necessário adaptarmo-nos às transformações sociais e culturais, mudar pensamentos, rotinas, tradições e estilos de vida, etc. A E.I. ao colocar as diferentes gerações em ações ou atividades que partem dos interesses e necessidades comuns a todas as pessoas participantes e em relações de respeito mútuo e não hierárquicas, criam a oportunidade para que as diferentes gerações se conheçam, desconstruam estereótipos e preconceitos, aumentem a tolerância às diferenças e desenvolvam atitudes positivas entre as diferentes gerações. A E.I. ensina a viver em conjunto porque acontece num ambiente relacional, de cooperação e participação entre todas as pessoas envolvidas, ensina a diversidade, a tolerância, conserva tradições e a identidade coletiva, favorece a solidariedade, evita a violência e os conflitos, etc. Ensina a conhecer porque fornece meios para adquirir conhecimentos e para compreender o mundo, desenvolve capacidades profissionais e comunicacionais através do descobrir junto com o outro. Neste processo informa-se, difundem-se notícias e ideias, transmitem-se sentimentos e costumes, etc. Ensina a fazer porque desenvolve as competências individuais, através da aprendizagem ativa, colaborativa e experiencial, do trabalho em equipa, do trabalho voluntário, do confrontar e solucionar conflitos, da comunicação empática, etc. E ambiciona que este saber fazer individual influencie o seu ambiente natural e social, melhorando-o. E ensina a ser porque ao colocar as pessoas em contacto umas com as outras estimula o conhecimento pessoal e recíproco, o desenvolvimento da inteligência, da responsabilidade, do



pensamento crítico e autônomo, a criatividade, a arte, a cultura, e mesmo a espiritualidade no sentido em que acentua o sentimento de pertença à nossa humanidade comum.

Da análise que levámos a efeito com estudos internacionais sobre os benefícios da E.I. e dos PI, resumimos os seguintes para as pessoas de idade avançada: aumento do sentimento de valor pessoal; renovação de apreço pelas próprias experiências vividas; reconhecimento pela sua contribuição na comunidade; aumento da autoestima e da motivação; melhoria da função de memória; aumento de capacidade para resolver problemas avançados; desenvolvimento de habilidades, nomeadamente de habilidades sociais e de novas tecnologias; melhoria das atitudes para com os jovens e desenvolvimento de amizade com pessoas mais novas; diminuição dos sentimentos de solidão e isolamento; reintegração na família e na vida comunitária; receção de ajuda prática nas atividades; implicação nas atividades físicas; melhorias no humor e aumento de vitalidade; aumento da capacidade de fazer frente à doença física e mental, etc. (Freedman, 1999; Zeldin, McDaniel, Topitzes & Calvert, 2000; Kaplan, 2001; Granville, 2002; MacCullum et al., 2006).

E como benefícios para os jovens e crianças, destacam-se os seguintes: aumento do sentimento de valor, autoestima e confiança em si mesmo; diminuição do sentimento de solidão e isolamento; ter acesso ao apoio de adultos durante os momentos de dificuldade; aumento do sentimento de responsabilidade social, do sentido cívico e de responsabilidade em relação à comunidade; percepção mais positiva das pessoas de idade avançada; desenvolvimento de habilidades práticas; melhoria dos resultados na escola; desenvolvimento das habilidades académicas e desempenho (por exemplo, a alfabetização, prevenção do abandono escolar, motivação e envolvimento), menor implicação em atos de violência e uso de drogas; aumento do otimismo; fortalecer-se para a adversidade; receber apoio na construção da própria carreira laboral; participar em atividades de lazer alternativas para fazer frente aos problemas, particularmente drogas, violência e conduta antissocial, etc. (Kaplan, 2001; Granville, 2002; Goff, 2004; Marx, Hubbard, Cohen-Mansfield, Dakheel-Ali & Thein; 2004, VanderVen; 2004; Bressler, Henkin, & Adler, 2005; MacCullum et al., 2006, Powers, Gray & Garver, 2013).

Segundo Fisher (2014), os benefícios para a comunidade e a sociedade, estendem-se para além dos encontros entre os participantes originais. Na análise dos estudos internacionais encontramos mencionados como benefícios para as comunidades e sociedades os seguintes: reconstrução de redes sociais; desenvolvimento do sentimento de comunidade; promoção da cidadania ativa e da participação social; promoção da coesão social reunindo recursos sociais e profissionais para ajudar a responder às necessidades dos outros e para a construção de uma sociedade mais inclusiva; rompimento de estereótipos; construir e fortalecer a cultura, criar histórias em comum; promoção da construção do capital humano e do capital social; equilibrar a necessidade de preservação e transformação na sociedade de hoje, revitalizando práticas culturais tradicionais e concebendo novas práticas como resposta às necessidades; proporcionar voluntários para serviços comunitários e encorajar as pessoas a trabalhar com outras pessoas da comunidade; assegurar o desenvolvimento sustentável regional e apoiar a educação ao longo da vida (Generations United, 1994; Friedman, 1999; Kaplan, 2001; Granville, 2002; Kaplan, Higdon, Crago & Robbins, 2004; Fisher, 2014; Strom & Strom, 2015).

## CONCLUSÃO

A E.I. é um conceito complexo e multifacetado que ainda está em construção e que necessita ainda de mais discussão, de estudos empíricos e de fundamentação teórica, assim como de investimento por parte do Estado, das políticas públicas, das universidades e das pessoas e organizações que trabalham em conjunto e com as populações. Nesta comunicação procurámos dar a nossa contribuição demonstrando que a Educação Intergeracional tem múltiplas implicações e benefícios. Estamos convictas que ao desenvolver atitudes mais positivas e solidárias entre gerações, ao promover a consciência sobre a diversidade das culturas, ao ensinar as pessoas de diferentes gerações e culturas a viver juntas, a conhecer, a fazer e a ser, ao beneficiar indivíduos, comunidades e sociedades, entre outros aspetos, encontramos na E.I. uma ferramenta válida para responder aos múltiplos desafios colocados por uma sociedade em grande mudança, sendo uma nova e importante estratégia de intervenção social capaz de minimizar desigualdades, dilemas, violências e conflitos atuais.

## REFERÊNCIAS

- Bressler, J., Henkin, N., & Adler, M., (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Philadelphia, PA: Center for Intergenerational Learning, Temple University.
- Butts, D. (2007). Intergenerational programs and social inclusion of the elderly. In Mariano Sánchez et al. *Intergenerational programs. Towards a society for all ages. Social Studies Collection*, nº 23. (pp. 92-108). Barcelona: "la Caixa" Foundation.
- Delors, J., & Colaboradores (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Fischer, T., Di Pietro, B., Stoyanova, V., Thymiakou, G., Strapatsa, C. & Mitrofanenko, T., (2014). Big Foot: Sustainable Regional Development through Intergenerational Learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(1), 75-80.
- Freedman, M. (1999). *Primetime: How baby boomers will revolutionize retirement and transform America*. New York: Public Affairs.
- Friedman, B. (1999). *Connecting generations: Integrating aging education and intergenerational programs with elementary and middle grades curricula*. Needham Heights, MA: Allyn Y Bacon.
- Generations United (1994). *Young and old serving together: Meeting community needs through intergenerational partnerships*. Washington DC: CWLA.
- Goff, K. (2004). Senior to senior: Living lessons. *Educational Gerontology*, 30, 205-217.
- Granville, G. (2002). *A review of intergenerational practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Hatton-Yeo, A. (2002). Conference report: Connecting generations. *A global perspective*. In *ICIP International intergenerational conference connecting generations: A global perspective* (pp. 1-48). Keele: UNESCO Institute for Education and Beth Johnson Foundation.
- Hayes, C. (2003). An observational study in developing an intergerational shared site Program. *Journal of Intergeneracional Relationships*, 1(1), 113-132.
- Kaplan, M. (2001). *School-based intergenerational programs*. Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- Kaplan, M., Higdon, F., Crago, N., & Robbins, L. (2004). Futures festivals: An intergenerational model strategy for promoting community participation. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2(3/4), 119-146.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M., & Tero, C., (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth Affairs Research Scheme.
- Mannion, G. (2012). Intergenerational education: The significance of reciprocity and place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 386-399.
- Marx, M., Hubbard, P., Cohen-Mansfield, J., Dakheel-Ali, M., & Thein, K., (2004). Community-service activities versus traditional activities in an intergenerational visiting program. *Educational Gerontology*, 31, 263-271.
- Powers, M., Gray, M., & Garver, K., (2013). Attitudes toward older adults: Results from a fitness-based intergenerational learning experience. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11(1), 50-61.
- Ramos, N. (2005). Relações e solidariedades intergeracionais na família- Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(1), 195-216.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 223-244.
- Ramos, N. (2008). *Família, cultura e relações intergeracionais* In *Actas do Congresso Solidariedade Intergeracional* (pp. 315-329). Lisboa, CEMRI, Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios. In Luis Alcoforado et al. (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 189-200). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Ramos, N. (2013). Relationships and intergenerational solidarities – Social, educational and health challenges. In A. Oliveira (Coord.) et al., *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* (pp. 129-145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ramos, N. (2014). *Conflitos interculturais no espaço europeu. Perspetivas de prevenção e intervenção*. In H. Pina, P. Remoaldo, M.C. Ramos (Eds.), *The overarching issues of the european space: The territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis* (pp. 225-245). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ramos, N. (2016). Tecnologias digitais de informação e comunicação, interculturalidade e formação docente. *EDAPECI, Revista de Educação a Distância, Práticas Educativas, Comunicacionais e Interculturais*. Aracaju, UFS, 16 (1): 9-30.
- Sánchez, M., & Kaplan, M., (2014). Intergenerational learning in higher education: Making the case for multigenerational classrooms. *Educational Gerontology, 40*(7), 473-485.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Strom, R., & Strom, P., (2011). A paradigm for intergenerational learning. In M. London (Eds.), *Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 133–146). New York, NY: Oxford University Press.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A., & Ramos, N. (2014). The Intergenerational learning programs: A new sphere of lifelong education. In *Conference: Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses* (pp. 36-43). ESREA Network on Between Global and Local: Adult Learning and Development. Lisboa: Institute of Education.
- Villas-Boas, S., Oliveira, A.L., Ramos, N., & Montero, I., (no prelo). Educação intergeracional e educação/aprendizagem ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos, aceite para publicação a 22 de Março de 2016 na Revista Investigar em Educação nº 5.
- Zeldin, S., McDaniel, A., Topitzes, D., & Calvert, M. (2000). *Youth in decision-making: A study on the impacts of youth on adults and organizations*. Chevy Chase, MD: Innovation Center for Community and Youth Development, National 4-h Council.

# ESTUDO SOBRE O APOIO SOCIAL E A DIVERSIDADE GERACIONAL

Susana Villas-Boas<sup>1</sup>, Natália Ramos<sup>2</sup>, Albertina Lima de Oliveira<sup>3</sup>, Inmaculada Montero<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [suvboas@gmail.com](mailto:suvboas@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Aberta (PORTUGAL), [natalia@uab.pt](mailto:natalia@uab.pt)

<sup>3</sup>Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [aolima@fpce.uc.pt](mailto:aolima@fpce.uc.pt)

<sup>4</sup>Universidade de Granada (ESPAÑA), [imontero@ugr.es](mailto:imontero@ugr.es)

## Resumo

Neste trabalho, apresentamos um estudo quantitativo, no qual testámos hipóteses sobre o efeito do apoio social nas variáveis satisfação com a saúde, satisfação com a qualidade de vida e frequência de sentimentos negativos, em pessoas de diferentes idades ( $n=385$ ). Procurámos também compreender o risco de isolamento social das diferentes gerações. Verificou-se que se encontram nesta situação pessoas de todas as idades, embora à medida que a idade avança este risco aumente, e comprovou-se que o apoio social é fundamental para a qualidade de vida, o bem-estar e a saúde dos indivíduos de todas as idades. Neste âmbito, é fundamental encontrar estratégias que criem redes sociais que, por sua vez, forneçam o apoio social necessário aos indivíduos, durante todo o ciclo vital, se pretendermos efetivamente promover um envelhecimento bem-sucedido. Para atingir este fim, sugerimos o desenvolvimento de programas intergeracionais nos quais se coloca em prática a educação intergeracional - educação que reforça a comunicação e as relações de confiança entre as diferentes gerações e favorece a transação de apoios sociais entre os indivíduos.

Palavras-chave: Rede Social, Apoio Social, Programas Intergeracionais, Educação Intergeracional

## Abstract

In this paper we present a quantitative study in which we tested hypotheses about the effect of social support on health satisfaction, satisfaction with quality of life and frequency of negative emotions in people of different ages ( $n=385$ ). We intended also to understand the risk of social isolation of different generations. It was found that people at risk belong to all ages, although as people get older this risk increases. It was also found that social support is critical to the quality of life and health of individuals of all ages. Given the results obtained, it is essential to find strategies to create social networks that, in turn, provide the social support needed by individuals throughout the life cycle, if we want to effectively promote successful ageing. To achieve this end, we suggest the development of intergenerational programs in which intergenerational education is put into practice - education that strengthens the relations of trust between the different generations and promotes social support transactions between individuals.

Keywords: Social network, Social support, Intergenerational programs, Intergenerational education

## 1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento demográfico é uma realidade atual e, embora ocorra a ritmos diferentes, trata-se de um fenómeno universal e irreversível. O século XXI poderá mesmo ser considerado o século dos idosos, pelo menos nas sociedades ocidentais (Barros de Oliveira, 2005). Este processo de envelhecimento populacional, para além de exigir mudança de políticas públicas, na capacidade de resposta dos sistemas de saúde e segurança social e na disponibilidade de recursos, envolve a consideração de outros fatores que podem influenciar a extensão das competências funcionais, a autonomia, a independência e a qualidade de vida na fase mais tardia do ciclo vital de todos os indivíduos, sendo o caso das redes sociais e do apoio social.

A existência de relações sociais de qualidade e de uma boa rede de apoio são mencionados como um dos fatores capazes de proteger a capacidade funcional e o bem-estar subjetivo (WHO, 2002). Segundo Fontaine (2000), a velhice bem-sucedida está associada à reunião de três grandes

categorias de condições que se concentram em proporções variáveis, de acordo com as influências de desenvolvimento que os indivíduos sofreram ao longo de todo o seu ciclo vital. A primeira condição é a fraca probabilidade de ter doenças, que causem a perda de autonomia. A segunda consiste na manutenção de um elevado nível funcional nos planos cognitivo e físico. A terceira condição é a conservação do empenhamento social e no bem-estar. Neste sentido, por um lado justifica-se estudar e aprofundar os conhecimentos acerca do processo de envelhecimento, numa perspetiva de envelhecimento ao longo da vida e, por outro lado, defende-se o estudo sobre as redes sociais e o apoio social de modo a procurar alternativas para positivar a vida das pessoas de idade avançada e daquelas que o virão a ser no futuro.

Os termos rede social e apoio social são constructos multidimensionais que aludem às relações sociais e às suas complexas características, tornando-se assim difícil a sua definição (Berkman & Glass, 2000). Segundo Gottlieb e Bergen (2010), estes e outros conceitos, que refletem diferentes perspetivas sobre os recursos presentes nas comunidades são frequentemente confundidos porque têm algum grau de sobreposição e influência mútua. Guzmán, Huenchuan e Monde de Oca (2003) definem a rede social como uma prática simbólico-cultural que inclui um conjunto de relações interpessoais que integram um indivíduo no seu ambiente cultural e lhe permite manter ou melhorar o seu bem-estar material, físico e emocional e evitar, assim, os danos reais ou imaginados que possam gerar-se quando existem dificuldades, crises ou conflitos que afetam o sujeito. Assim, sem pretendermos entrar na complexidade da conceptualização de rede social e apoio social, consideramos que o apoio social é uma das funções primordiais exercidas pelas redes sociais (Guadalupe, 2008) e que é através destas que o apoio social, entendido como transações interpessoais que implicam ajuda, afeto, solidariedade e afirmação (Khan & Antonucci, 1980), opera.

A literatura tem vindo a evidenciar os efeitos positivos que proporcionam os apoios sociais nas fases mais tardias do ciclo vital. Com efeito, vários estudos demonstram que as pessoas com mais apoios sociais apresentam melhores condições de saúde (Antonucci & Akiyama, 2001, citado por Guzmán et al., 2003), quer fisicamente (Kasl & Berkman, 1981, citado por Guzmán et al., 2003), quer mentalmente (Heavy, 1983, citado por Guzmán et al., 2003; Antonucci, 1990; Ramos, 2004). O apoio social apresenta igualmente relações positivas a nível psicológico, quer no que diz respeito à prevenção de doenças (Fernández-Ballesteros, Moya, Iñiguez & Zamarrón, 1999), quer nas estratégias de adaptação à doença e na forma como se lida com fatores de stresse (Antonucci, 1990; Fontaine, 2000; Ramos, 2004; Fonseca, Paúl, Martín & Amado, 2004), quer ainda na redução de sintomas depressivos (Rozario, Chadia, Proctor & Marrow-Howell, 2008; Williams, 2005, Cacioppo, Hawkey & Thisted, 2010). Outros estudos demonstram que altos níveis de apoio social estão relacionados com o bem-estar da população mais velha (Rubinstein, Lubben & Mintzer, 1994) e com o aumento da satisfação com a vida nos idosos (Bishop, Martin & Poon, 2006), acentuando ainda que a falta de apoio social é um indicador negativo da qualidade de vida (Ramos, 2004; White, Philogene, Fine & Sinha, 2009) e aumenta o risco de institucionalização (Bowling, Farquhar & Browne, 1991; Cummings, 2002; Esgalhado, Reis, Pereira & Afonso, 2010).

O número de indivíduos e grupos populacionais que se encontram isolados e afetados pela violência, conflito, discriminação e exclusão tem vindo a aumentar em todo o mundo, nomeadamente em Portugal e na Europa (Delors et al., 1996; Ramos, 2007, 2013). Pelo que, é fundamental encontrar estratégias que fortaleçam relações familiares, criem laços comunitários e mais relações sociais de forma a converter este fenómeno.

De seguida apresentamos alguns dos resultados da realização de um estudo quantitativo, no qual testámos hipóteses sobre o efeito do apoio social nas variáveis satisfação com a saúde, satisfação com a qualidade de vida e frequência de sentimentos negativos, em pessoas de diferentes grupos etários, e procuramos compreender o apoio social e o risco de isolamento social das diferentes gerações. Este estudo faz parte de um estudo mais alargado sobre “*A Educação Intergeracional como Estratégia de Promoção do Envelhecimento Ativo*”, que tem como um dos seus principais objetivos evidenciar a importância da educação intergeracional (colocada em prática, sobretudo através de programas intergeracionais), para a promoção do envelhecimento ativo e do desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Participantes

Nesta investigação participaram 385 residentes da freguesia do Bonfim da cidade do Porto, com 15 e mais anos de idade, distribuídos por três grupos etários: jovens e adultos jovens (42,8%), adultos de

meia-idade (28,6%) e idosos (28,6%). Cerca de 96,1% da amostra é de nacionalidade portuguesa<sup>1</sup>, 57,1% de pessoas pertencem ao sexo feminino e 42,9% ao sexo masculino.

## 2.2 Instrumentos

No presente trabalho utilizamos o bloco IV - Qualidade de vida, Saúde e Apoio social do Questionário Necessidades, Interesses e Potencialidades para Desenvolvimento de Programas Intergeracionais (QNIPDPI), o qual inclui a Escala de Redes Sociais de Lubben (LSNS-6). Esta escala é a versão breve do instrumento *A Escala de Redes Sociais de Lubben* (LSNS), desenvolvida no fim dos anos 80 por Lubben (1988). Trata-se de um instrumento construído para determinar o isolamento social, permitindo avaliar o seu grau e o tipo de relações sociais, assim como para possibilitar obter informações sobre o tamanho da rede da pessoa, a periodicidade dos contactos e a intimidade com os elementos da rede de suporte (Paúl, Fonseca, Martím & Amado, 2005). Este instrumento foi desenhado especificamente para a população idosa, mas tem vindo a demonstrar boas características psicométricas, reforçando as suas potencialidades de medição e a sua utilidade, não só na população idosa mas em todos os segmentos etários. No estudo “A escala LSNS-6 enquanto instrumento de medida da rede social de todas as gerações” (Villas-Boas et al., 2016, artigo em avaliação), esta escala apresentou uma consistência interna para a mostra global (pessoas dos 15 aos 95 anos) de 0,82; para o grupo de jovens e adultos (15 aos 44 anos) de 0,82; para o grupo de adultos de meia-idade (45-64 anos) de 0,83 e para os idosos (65 e mais anos) de 0,80.

## 2.3 Procedimento

A colheita dos dados decorreu entre Março e Maio de 2015, em escolas, centros de formação, centros de dia e de convívio, centros de estudo, lares de terceira idade, associações locais, da freguesia do Bonfim da cidade do Porto. A taxa de resposta foi de 98%, sendo que apenas 6 inquiridos/as não responderam à LSNS6.

## 2.4 Resultados

De acordo com os objetivos do nosso estudo, nesta secção apresentamos os resultados das análises estatísticas que incidiram sobre a *amostra total* (n=385), e três subamostras etárias, a saber: *jovens e adultos* com idades compreendidas entre 15 e 44 anos (n=165), *adultos de meia-idade*, entre 45 e 64 anos (n=110), e *idosos* com 65 e mais anos (n=110). Em primeiro lugar, testam-se hipóteses relativas ao apoio social em função do grupo etário. De seguida procura-se obter o padrão de correlações entre a LSNS-6 e as subescalas *Família* e *Amigos* com a satisfação com a saúde, a frequência de sentimentos negativos e satisfação com a qualidade de vida, por grupo etário. As análises estatísticas foram realizadas recorrendo ao *software* SPSS, versão 22. Em todas as análises foi considerado o nível de significância de 0,05.

Os autores originais da escala LSNS-6 determinaram como ponto de corte o valor 12, sendo que abaixo deste valor existirá isolamento social (Lubben, et al., 2006). No presente estudo, da análise por grupos etários verifica-se, que 22% da amostra estudada se encontra nessa situação, correspondendo a 6% da amostra dos *jovens e adultos*, a 7% da amostra de *adultos de meia-idade* e a 9% da amostra dos *idosos*. Considerando a amostra total, verifica-se uma correlação significativa entre o apoio social familiar e o apoio social por parte dos amigos ( $\rho=0,468$ ,  $p<0,001$ ), ou seja quanto maior é a perceção de apoio social familiar maior é também a perceção de apoio social por parte dos amigos e vice-versa.

No que diz respeito às variáveis satisfação com a qualidade de vida, satisfação com a saúde e frequência de sentimentos negativos, verifica-se para amostra total, que o apoio social (LSNS-6) apresenta uma correlação significativa com a satisfação com a qualidade de vida ( $r=0,286$ ,  $p<0,001$ ), a satisfação com a saúde ( $r=0,217$ ,  $p<0,001$ ) e com a frequência de sentimentos negativos ( $r=-0,194$ ,  $p<0,001$ ). Analisando as duas subescalas LSNS3 (Família e Amigos), verifica-se que satisfação com a qualidade de vida e satisfação com a saúde estão mais correlacionadas com o apoio social da família ( $r=0,258$ ,  $p<0,001$ ) e ( $r=0,205$ ,  $p<0,001$ ), do que com os amigos ( $r=0,227$ ,  $p<0,001$ ) e ( $r=0,163$ ,  $p<0,001$ ), respetivamente. Por outro lado, a frequência de sentimentos negativos está mais correlacionada com o apoio social dos amigos ( $r=-0,221$ ,  $p<0,001$ ) do que com o apoio familiar ( $r=-0,105$ ,  $p<0,40$ ).

---

<sup>1</sup> 1,3% de nacionalidade espanhola; 0,5 de nacionalidade francesa; 0,5 belga e 0,3 de nacionalidade moçambicana, angolana, guineense, italiana, brasileira, respetivamente, num total de n = 14.

Da análise por grupos etários, verifica-se que as correlações destas variáveis com o apoio social apresentam resultados diferenciados. Nos grupos de jovens e adultos jovens e dos idosos, a variável que mais se correlaciona com o apoio social é a qualidade de vida ( $r=0,287$ ,  $p<0,001$ ) e ( $r=0,368$ ,  $p<0,001$ ), respetivamente. Por sua vez, no grupo adultos de meia-idade é a variável satisfação com a saúde que mais se correlaciona com o apoio social ( $r=0,206$ ,  $p<0,031$ ), sendo que em todos os casos é o apoio familiar que mais influencia estes resultados. É importante mencionar que a frequência de sentimentos negativos no grupo dos idosos demonstra estar muito correlacionado com o apoio social ( $r=-0,298$ ,  $p<0,002$ ), sendo que neste caso é o apoio dos amigos que mais influencia estes resultados (ver Tabela 1).

**Tabela 1. Correlações da satisfação com a saúde, satisfação com a qualidade de vida e frequência de sentimentos negativos com as escalas LSNS-6 e subescalas LSNS-3 família e amigos, para a amostra total e as amostras dos diferentes grupos etários.**

AMOSTRAS	ESCALA LSNS-6	SUBESCALA LSNS-3 FAMÍLIA	SUBESCALA LSNS-3 AMIGOS
<b>Amostra total</b>			
Satisfação com a saúde	,217** (,000)	,205** (,000)	,163** (,000)
Satisfação com a qualidade de vida	,286** (,000)	,258** (,000)	,227** (,000)
Frequência de sentimentos negativos	-,194** (,000)	-,105* (,040)	-,221** (,000)
<b>Amostra de jovens e adultos jovens</b>			
Satisfação com a saúde	,180* (,022)	,198* (,011)	,109 (,165)
Satisfação com a qualidade de vida	,287** (,000)	,290** (,000)	,203** (,009)
Frequência de sentimentos negativos	-,111 (,157)	-,026 (,737)	-,217** (,005)
<b>Amostra de adultos de meia-idade</b>			
Satisfação com a saúde	,206* (,031)	,189* (,048)	,164 (,087)
Satisfação com a qualidade de vida	,177 (,067)	,072 (,460)	,230 (,017)
Frequência de sentimentos negativos	-,105 (,274)	-,035 (,716)	-,144 (,133)
<b>Amostra de pessoas de idade</b>			
Satisfação com a saúde	,173 (,071)	,142 (,139)	0,140 (,146)
Satisfação com a qualidade de vida	,368 (,000)	,375 (,000)	,229* (,017)
Frequência de sentimentos negativos	-,298 (,002)	-,233 (,015)	-,251 (,008)

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

\*\*.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

### 3. DISCUSSÃO

Destes resultados confirma-se, por um lado, que o apoio social está correlacionado com a qualidade de vida dos indivíduos, a saúde e com a frequência de sentimentos negativos, em todos os grupos etários e, conseqüentemente, com o seu bem-estar. Assim, tal como se verificou que existem indivíduos de todas as gerações em situação de risco de isolamento social e que estes risco aumenta com a idade, também foi possível constatar que a rede familiar é a forma mais comum de apoio social, tal como Pérez e Montero (2016) igualmente referem, e confirmou-se, ainda, que rede de amigos também desempenha um papel importante.

Numa sociedade cada vez mais complexa e em que o apoio familiar poderá estar em risco ou dificultado pelas profundas mudanças nas estruturas familiares dos últimos cem anos, torna-se fundamental desenvolver políticas e encontrar novas estratégias que contribuam para construir, alargar e solidificar redes sociais vinculantes, que complementem o apoio social dado pela rede

familiar contribuindo para o bem-estar, a qualidade de vida e a integração social não só das pessoas de idades mais avançadas mas também das de diferentes gerações. Segundo Martins (2010), os movimentos sociais, na atualidade, vivem um processo de diferenciação e de deslocamento decisivo, com outras modalidades de mobilizações. Hoje, redefinem-se movimentos, “como redes invisíveis de grupo, de pontos de encontros, de circuitos de solidariedade, que diferem profundamente da imagem do ator coletivo politicamente organizado” (Melluci, 2001, p.97). E é neste contexto, que sugerimos como meio profícuo para aumentar o apoio social das pessoas de diferentes idades os programas intergeracionais, que Hatton-Yeo e Ohsako definem como “veículos para a troca intencional e contínua de recursos e aprendizagem entre as gerações mais velhas e mais jovens com benefícios individuais e sociais” (2001, p. 5). E os quais definimos como programas onde se reúnem pessoas de distintas gerações a executarem atividades comuns que lhes permitem interagir, estimular-se, educar-se, apoiar-se e em geral cuidar-se mutuamente, e através dos quais a educação intergeracional<sup>2</sup> é colocada em prática.

#### 4. CONCLUSÃO

Apresentou-se aqui um estudo que confirma que o risco de isolamento social afeta indivíduos de todas as gerações, sendo que à medida que a idade avança o mesmo aumenta, devido à perda de redes sociais que resulta em grande parte da saída do mercado de trabalho e da morte de familiares e amigos. Do mesmo modo, comprovou-se que o apoio social é fundamental para a qualidade de vida, o bem-estar e a saúde dos indivíduos de todas as idades, pelo que se pretendermos que os indivíduos tenham um envelhecimento bem-sucedido é fundamental promover estratégias que criem redes sociais que lhes forneçam o apoio social necessário, durante todo o ciclo vital. Para atingir este fim, sugerimos o desenvolvimento de programas intergeracionais nos quais se coloca em prática a educação intergeracional - educação que reforça a comunicação e as relações de confiança entre as diferentes gerações e favorece a transação de apoios sociais entre os indivíduos.

#### REFERÊNCIAS

- Antonucci, T. C. (1990). Social supports and social relationships. In R. H. Binstock & L. K. George (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (pp. 205-226). San Diego: Academic Press.
- Barros de Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. Porto: Legis Editora/Livpsic
- Berkman, L.F., & Glass, T. (2000). Social integration, social networks, social support, and health. In L.F. Berkman & I. Kawachi (Eds.), *Social epidemiology* (pp. 137-173). New York: Oxford University Press.
- Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51, 843–857.
- Bishop, A., Martin, P., & Poon, L. (2006). Happiness and congruence in older adulthood: A structural model of life satisfaction. *Aging & Mental Health*, 10(5), 445-453.
- Bowling, A., Farquhar, M. & Browne, P. (1991). Life satisfaction and associations with social network and support variables in three samples of elderly people. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 6, 549-566.
- Cacioppo, J., Hawkley, L., & Thisted, R. (2010). Perceived social isolation makes me sad: 5-year cross-lagged analyses of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago health, aging, and social relations study. *Psychology and Aging*, 25, 453–463.
- Cummings, S. (2002). Predictors of psychological well-being among assisted-living residents. *Health & Social Work*, 27(4), 293-302.
- Delors, J., & Colaboradores (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Esgalhado, M.G., Reis, M., Pereira, H., & Afonso, R. M. (2010). Influence of social support on the psychological well-being and mental health of older adults living in assisted-living residences. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 267-278.

---

<sup>2</sup> Ver texto “Educação intergeracional como estratégia de intervenção social”, das mesmas autoras.



- Fernández-Ballesteros, R., Moya, R., Iñiguez, J., & Zamarrón, M.D. (1999). *Qué es Psicología de la vejez*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fonseca, A. M., Paúl, C., Martín, I. & Amado, J. (2004, set./out.). Condição psicológica de idosos rurais numa aldeia do interior de Portugal: Um estudo de caso. *Congresso de Estudos Rurais, Angra do Heroísmo, Brasil, 2*.
- Fontaine, R. (2000). *Psicologia do Envelhecimento* (1ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Gottlieb, B. H., Bergen, A. E., (2010). Social supports concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research, 69(5)*, 511-520.
- Guadalupe, S. (2008). A saúde mental e o apoio social na família do doente oncológico. Tese de doutorado, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Guzmán, J.M., Huenchuan, S., & Monde de Oca, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: Marco conceptual. *Notas de Población XXIX, 77*, 35-70.
- Hatton-Yeo, A., & Ohsako, T. (2001). *Programas intergeracionales: Política pública e implicaciones de la investigación una perspectiva internacional*. Hamburg: Instituto de Educación de la UNESCO e The Beth Johnson Foundation.
- Khan, R. & Antonucci, T. (1980). Convoys over the life course: attachment, roles and social support. In P.B., Baltes & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 245-283). Boston: Lexington.
- Lubben, J. (1988). Assessing social networks among elderly populations. *Family and Community Health, 11(3)*, 42-52.
- Lubben, J., Blozik, E., Gillman, G., Liffie, S., Kruse, W., Beck J., & Stuck, A. (2006). Performance of an abbreviated version of the Lubben Social Network Scale among three European community-dwelling older adults populations. *The Gerontologist, 46(4)*, 503-513.
- Martins, P. (2010). Redes sociais como novo marco interpretativo das mobilizações coletivas contemporâneas. *Cadernos CRH, 23(59)*, 401-418.
- Melluci, A. (2001). *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes.
- Paúl, C., Fonseca, A.M., Martín, I., & Amado, J. (2005). A satisfação e a qualidade de vida: Um estudo em idosos Portugueses. In C. Paúl & A.M. Fonseca (Coords), *Envelhecer em Portugal, Psicologia Saúde e Prestação de cuidados* (pp. 75-95). Lisboa: Climepsi.
- Perez-Albarracin, A., & Montero-Garcia, I (2016). De sustentados a sustentadores: El rol de las personas mayores en la familia durante la crisis económica. *ReiDoCrea, 5*, 40-55.
- Ramos, N. (2004). *Psicologia clínica e da saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, N. (2007). Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação. Desafios Pedagógicos, Comunicacionais e Políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, FPCEUC, 41 (3): 223-244*
- Ramos, N. (2013). Relationships and Intergenerational Solidarities – Social, educational and health challenges. In A. Oliveira (Coord.), *Promoting conscious and active learning and aging: How to face current and future challenges?* (pp. 129-145). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rozário, P., Cadhia, L.A., Proctor, E.K. & Marrow-Howell, N. (2008). Predicting the influence of social resources on African American wife and daughters' depressive symptoms. *Journal of Family Issues, 29*, 317–333.
- Rubbinstein, R., Lubben, J., & Mintzer, J. (1994). Social isolation and social support: An applied perspective. *The Journal of Applied Gerontology, 13(1)*, 58-72.
- White, A., Philogene, G.S., Fine, L., & Sinha, S. (2009). Social support and self-reported health status of older adults in the United States. *American Journal of Public Health, 99(10)*, 1872-1878.
- WHO (2002). Active ageing: A policy framework. Geneva: World Health Organization.
- Williams, I. (2005). Emotional health of black and white dementia caregivers: A contextual examination. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences, 60B*, 287–295.

# O PAPEL DA PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO SOCIAL NO APROFUNDAMENTO DE TRANSIÇÕES SOCIETAIS DEMOCRÁTICAS E SUSTENTÁVEIS<sup>1</sup>

Rosanna Barros

Professora Adjunta e Investigadora Integrada do Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) da Universidade do Algarve (Portugal).

E-mail: [rmbarros@ualg.pt](mailto:rmbarros@ualg.pt)

## Resumo

Para que a pedagogia-educação social seja eficaz a intervir em prol do desenvolvimento comunitário com vista a transformar de modo sustentável as situações de risco, pobreza, marginalização e exclusão social, ou seja, com efetiva redistribuição de poder, a aposta tem que começar por ser feita numa *práxis* de aprofundamento das formas de democracia direta já ensaiadas em diversas coordenadas. Considera-se que a pedagogia-educação social crítica não pode ignorar as redes e fluxos locais, nacionais e globais, que se combinam em moldes ideológicos contraditórios num tempo de globalizações múltiplas, de modo a efetivar o seu mandato emancipatório, ao abrigo do qual se convoca a ideia de participação, como ingerência política em contexto democrático, e a ideia de uma educação para a cidadania, como uma conscientização para os direitos do Outro, que tornam as transições sociais viáveis e sustentáveis.

**Palavras-chave:** Pedagogia-Educação Social, Sociedade Civil, Democracia Direta.

## Abstract

To allow social pedagogy-education to intervene into community development and transform in a sustainable manner conditions of risk, poverty, marginalisation and exclusion it is indispensable to promote direct and participatory democracy in order to redistribute power. In a time of multiple globalisations, Critical social pedagogy-education can't ignore networks and fluxes that interact locally and globally in contradictory ways. In this context participation to emancipation imply political interference in democracy. Thus, education to citizenship converts into conscientization to the Other rights. We argue this is the road to sustainable social transitions.

**Keywords:** social pedagogy-education, civil society, direct democracy.

## 1. INTRODUÇÃO: A NOÇÃO DE DEMOCRACIA COMO EPICENTRO NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO SOCIAL CRÍTICA

Não obstante a origem conceptual mais remota, situada no pensamento aristotélico, na literatura especializada é consensual atribuir-se a emergência e consolidação dos Estados constitucionais democráticos modernos sobretudo à série crucial de eventos políticos relacionados com as revoluções inglesa, americana e francesa (Hall, 1993). No entanto, se a temática da emergência moderna do Estado constitucional democrático reúne um assinalável consenso já não sucede o mesmo com o problema da sua conceptualização (Eisenstadt, 2000). É precisamente a divergência de interpretações e possibilidades de aplicações políticas a que o conceito de democracia se presta, como uma análise das várias *teorias da democracia* rapidamente evidencia, que lhe confere importância no campo da pedagogia-educação social, especialmente pelo impacto que acarreta para os múltiplos entendimentos, frequentemente contraditórios e conflituais, que podem ser associados tanto à ideia de participação em contexto democrático, como à ideia de uma educação para a cidadania.

Uma definição mínima aceitável de democracia, poderá considerar pelo menos, segundo Giddens (1997), que um regime democrático representativo pressupõe um conjunto de regras processuais, que dizem respeito à elaboração das decisões coletivas, prevendo com esse objetivo quem está autorizado

<sup>1</sup> Este estudo tem o apoio da FCT, Projeto: PTDC/MHC-CED/3775/2014 "EDUPLACES".

a tomar as decisões coletivas, as modalidades que tornam válidas essas decisões e a forma legal de participação possível dos interessados, tratando-se neste último caso, principalmente, do direito conferido, em termos legais, a todos os cidadãos de votarem e de constituírem associações políticas. Uma forma possível, entre outras, de preceder a um maior refinamento analítico nesta matéria, pode passar por partir, como propõe Norberto Bobbio, da distinção, no âmbito da doutrina democrática, entre aquilo que pode ser pensado, por um lado, como a *democracia ideal*, e aquilo que é percebido, por outro lado, como a *democracia real* (Bobbio, 1988, p. 26-28). Com este pressuposto, e nos seus moldes de pensamento, a definição ideal de democracia terá nascido de uma conceptualização individualista da sociedade, cujo principal princípio inspirador entendia a liberdade como equiparada a autonomia, ou seja, como a faculdade de os indivíduos soberanos intervirem no processo de criação das suas próprias leis e constituírem-se enquanto sociedade política (Bobbio, 1988). A principal consequência teórica daqui resultante teria de ser, portanto, a eliminação da clássica distinção política entre governados e governantes, significando igualmente, e no limite, uma perfeita identificação e coincidência entre quem estabelece e quem recebe uma dada regra de conduta. Esta lógica de funcionamento pressupõe uma sociedade política, tendencialmente pura em termos ideológicos, regida por uma constituição formal, em que, por definição, não constituiria problema chegar, através de procedimentos democráticos, a uma ideia de bem comum e vontade geral da nação a prosseguir no exercício democrático do poder. Trata-se daquilo que Miller (1993) designou de *conceito epistémico de democracia* que no âmbito da esfera política formal coincide em boa medida com os pressupostos da *ideia liberal de democracia* (Barros, 2012a). Nesta linha de pensamento, substancialmente disseminada, o Estado liberal e o Estado democrático estão inter-relacionados. Nesta matriz de entendimento, é visto, inclusive, como um axioma da teoria política, e portanto como um facto inevitável, a existência de uma distância a separar habitualmente a doutrina política, de tipo ideal, ou seja, aquilo que é prometido e enforma o discurso político qualquer que seja a ideologia hegemónica a vigorar, e a efetividade do exercício do poder político, isto é, aquilo que é na verdade realizado. Isto significa, desde esta ótica, reconhecer que a sociedade, subjacente aos governos democráticos reais, é composta de uma pluralidade de grupos com concepções do mundo descoincidentes que, dispendo de uma autonomia relativa, lutam constantemente entre si pela supremacia, tentando fazer valer a sua visão e prevalecer os seus interesses sobre os interesses dos outros grupos. Daqui resulta, sinteticamente, o facto observável da democracia real concretizada no Estado moderno ser uma *democracia pluralista*, caracterizada por se reger politicamente pelo pressuposto processual do consenso da maioria, estipulado segundo um conjunto de regras constitucionais, isto é, de normas de direito estabelecidas previamente numa Constituição formal. Trata-se daquilo que Miller (1993) designou de *conceito deliberativo de democracia*, que admite a coexistência de pontos de vista divergentes que podem ser expressos e debatidos num processo de discussão aberta, cuja essência é a deliberação pública sobre questões de política, e não a necessária participação efetiva e direta de todos os cidadãos.

Deste enquadramento geral em torno da temática da *democracia real* interessa-nos particularmente um problema que lhe é inerente: o da representação. David Held toma-o, inclusive, como conceito chave na sua reflexão para destacar a tensão existente entre os dois modelos principais de democracia: a *democracia participativa ou direta*; e a *democracia representativa ou liberal* (Held, 1993, p. 15-23). Ora, todos os regimes pós-revolucionários modernos, que têm tido lugar na história contemporânea, limitam a participação da população adulta, com estatuto de cidadania restrita à lógica do Estado-nação, fundamentalmente à escolha dos governantes e ao seu controlo indireto, usualmente executado pela concessão e legitimação de um mandato político. Vigora, portanto, na modernidade ocidental o *regime democrático representativo*. De notar, segundo Fernandes (1995), que o princípio em que assenta a representação política, instauradora de um mandato livre que zela pelos interesses gerais da nação, é a antítese daquele em que assenta a representação dos interesses, que adota um mandato vinculado ou imperativo que visa zelar por interesses particulares de grupos específicos. É por este motivo, que o problema da representação democrática é fundamental, pois atravessa, precisamente, o cerne da relação entre Estado e sociedade.

No contexto dos regimes democráticos modernos não há, como salienta Eisenstadt (2000), na relação entre Estado e sociedade, nem a possibilidade dos indivíduos isoladamente expressarem os seus interesses e necessidades fazendo-os chegar aos centros de decisão do sistema político, nem há a oportunidade de influir diretamente na tomada de decisões. O que a fórmula política da democracia representativa prevê, como nota Bobbio (1988), é a necessidade de os indivíduos se associarem em função dos interesses materiais ou morais que prosseguem e, por via da figura da personalidade jurídica conferida às associações adquirirem a representatividade dos seus associados. Em contexto de *teoria política liberal*, são, portanto, estas *associações* que se reconhecem sob a forma de grupos de interesses, ou de grupos de pressão, também designados como grupos de influência (Fernandes,

1995, p. 178-186), grupos estes que pretendendo, em ambos os casos, realizar os seus objetivos o fazem, no entanto, recorrendo a lógicas de ação diferenciadas: procurando uns, diligenciar dentro do quadro legal em vigor e, tratando outros de pressionar o poder político para que este tome as decisões que lhes são convenientes.

Ora, a lógica de funcionamento dos regimes democráticos tende a fazer com que, na verdade, não haja usualmente, em qualquer destes grupos a pretensão de ocupar as instâncias de poder, pelo que, atendendo-se aos seus diferentes posicionamentos na formação social, não surpreenderá que os meios utilizados pelos distintos grupos oscilem da negociação e conversação à intimidação e corrupção (Bobbio, 1988). A fórmula política da democracia representativa prevê, de igual modo, a formação de um outro tipo de organizações sociais voluntárias, os *partidos políticos*, que lutam legalmente pela aquisição e exercício do poder. Havendo diversos tipos de partidos e distintas funções que lhes podem ser associadas, é no seu seio que se movimentam as elites, os líderes e as classes políticas, sendo, como têm salientado as *teorias elitistas da democracia*, a sua contínua e livre competição pelo poder, assente nas disposições e regras constitucionais o que caracteriza o essencial do regime democrático representativo, permitindo que os vencidos de hoje possam tornar-se os vencedores de amanhã, procedimento conservador que auto-preserva o próprio regime, na medida em que a prevalência das elites pluralistas atende, precisamente, ao facto de ser exequível a possibilidade legal de circulação da sede de poder e de alternância ideológica no exercício do poder político (Bessa, 1993; Leite Viegas, 1996;). A tendência aqui, diametralmente oposta às concepções da *teoria da democracia participativa*, é a de encarar a democracia real como uma democracia de interesses, afetos às classes dominantes, um posicionamento, aliás, bem traduzido, por exemplo, no influente relatório da Comissão Trilateral, sobre a crise da democracia, que adota uma definição constitucional ou schumpeteriana de democracia, para no essencial defender que um dos problemas fundamentais dos principais Estados Capitalistas Democráticos constituintes da Tríade, desde a década de setenta, “deriva de um excesso de democracia (...) em vez disso, é necessário um maior grau de moderação na democracia” (Crozier, Huntington e Watanuki, 1975, p. 113), acusando os proponentes de uma maior e mais democrática participação na democracia de serem, na essência, “pequenos bandos de estudantes e intelectuais radicais” (*Idem*, 1975, p. 159). Ora, tanto a *teoria liberal da democracia*, assente na ideia de que sem concorrência não há liberdade (Chomsky, 2000, p. 45-65), como as *teorias elitistas da democracia*, estas últimas assentes na combinação coerente entre a ‘lei de ferro da oligarquia’ e a ‘lei da mediocridade das massas’ (Bessa, 1993, p. 237-285), convergem na assunção de uma versão muito ténue e particularista da ideia de participação em contexto democrático, a que corresponde uma visão muito domesticadora, no sentido freiriano, da ideia de uma educação para a cidadania (Barros, 2014b). Estas premissas atualmente inscritas, implícita ou explicitamente, numa agenda política para a educação que, como observa Dale (1999; 2010), tende crescentemente a combinar interesses neoconservadores e neoliberais, vêm representando o referencial de pensamento que sustenta os discursos políticos e procura legitimar o paradigma atual da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2012c), no qual estão inscritas, de acordo com Lima “concepções de educação de extração económica, de feição produtivista e eficientista, na base das quais se promove a desconexão entre educação e democracia, formação e luta por uma sociedade mais justa, aprendizagem e emancipação social, em suma se reforça a disjunção entre política e pedagogia” (Lima, 2005, p. 76). Assim, a democracia real e o problema da (não) representação, que lhe está associado, traduzem tensões profundas que são constitutivas do próprio programa político da modernidade, e em particular das contradições entre capitalismo e democracia e estão na base da atual sociedade de risco e conflito (Wood, 1995, p. 181-283). Estas tensões, acentuadas pelas transformações hodiernas do capitalismo, ao serem abordadas desde o ponto de vista da *teoria da democracia participativa*, que critica e recusa a perspetiva instrumental da democracia, procurando e propondo alternativas (ver, por exemplo, Bromley, 1993; Whitehead, 1993), suscitam a procura de outras perspetivas e processos sociais de construção de uma nova cidadania, substantivamente ampliada, que não podendo deixar de ser ainda *cidadanias em transição*, como salientam Afonso e Lucio-Villegas (2007), possam, no entanto, contribuir para o projeto de *democratização da democracia*, como propõe Sousa Santos (2003).

## 2. O NOVO PAPEL DA SOCIEDADE CIVIL TERCEARIZADA: ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO?

No nosso entender, o acentuado ressurgimento contemporâneo do terceiro sector ocorre, na realidade, não como um processo político autónomo, consequência, como aconteceu no século XIX, de lutas sociais e políticas que visassem, a partir da década de oitenta, aperfeiçoar a providência estatal

substituindo-a por novas formas ainda mais desenvolvidas em termos de cooperação, solidariedade e participação, ou seja, norteadas por vetores tradicionalmente associados ao princípio da comunidade, mas pelo contrário, ressurgem como estrutura funcional ao projeto neoliberal que visa alcançar a retração das políticas sociais progressistas, típicas do anterior modelo providencial do Estado de bem-estar. Ou seja, defendemos que um dos principais significados políticos deste fenómeno relaciona-se, substantivamente, com o facto de a meta-regulação estatal operada sobre a atuação destes parceiros ou novos agentes não estatais, a *sociedade civil tercerizada*, é permitir obter eficazmente um amortecimento notável das potenciais tensões e conflitos sociais previsíveis, embora latentes, na nova agenda política neoliberal. Uma agenda que pretende fomentar um ataque deliberado aos direitos humanos de terceira geração, conquistados no período anterior (Caride, 2005; Caride *et al.*, 2009), paradoxalmente em boa medida pela atuação de uma sociedade civil, na altura fermentada por movimentos sociais diversos, sendo eles próprios, como lembra Jarvis (1998), um produto da modernidade. Neste sentido, desde uma perspetiva crítica é possível, então, pensar alternativamente neste fenómeno político de ressurgimento do terceiro sector, não como uma expansão do papel da sociedade civil mas como uma verdadeira cooptação política da tradicional função de contraciclo do terceiro sector, processada no âmbito de um novo tipo de regulação social, agora largamente norteados por princípios e valores neoliberais (Sousa Santos, 1999; Lima e Afonso, 2006; Canário, 2007).

Se atendermos a que, em contexto de modernidade tardia, o projeto político da nova direita neoliberal pressupõe uma expressa reconstrução do papel e significado político atribuído, historicamente à sociedade civil, então teremos de admitir que, no horizonte da compreensão da relação hodierna entre Estado Capitalista Democrático e sociedade civil, importará igualmente não desconsiderar, em absoluto, a herança dos vários entendimentos teóricos acerca da própria noção de sociedade civil que é possível identificar ao longo da modernidade ocidental, quando se trata de estruturar o pensamento político tendo por referência pressupostos de carácter ideologicamente fundados. Assim, o diálogo conceptual estabelecido entre, o entendimento liberal clássico de sociedade civil, a sociedade civil de índole marxista e socialista, e as construções pós-marxistas, parecem-nos representar três visões que entre si evidenciam o essencial das propostas nesta matéria, motivo pelo qual merecem, de forma sucinta, mais alguns considerandos.

Tendo-se estruturado, de acordo com Murphy (2001), a partir de um assinalável legado pré-moderno, com origens remotas na Antiguidade clássica quer na noção ciceroniana de *societas civilis* quer no conceito aristotélico de *koinonia politike*, a *conceção liberal clássica da sociedade civil*, partindo da ideia matricial dos jusnaturalistas que a distingue da sociedade selvagem ou bárbara do novo mundo, está centrada sobretudo na ideia da pluralidade atomística de interesses económicos privados e sectoriais, cuja normalização na ordem social se obtém pela garantia estatal da observância das leis do direito (Murphy, 2001, p. 345-360). Trata-se de uma perspetiva adotada hoje pelo discurso do conservadorismo, tornado hegemónico com a globalização neoliberal (Barros, 2014b).

Diferentemente, no âmbito da *sociedade civil marxista e socialista*, há a assinalar, segundo Alexander (2001), o diálogo conceptual, profundamente interrelacionado, entre as formulações prévias de Hegel, e o pensamento de Marx e de Gramsci. Destacando-se neste contexto pela sua influência, em particular sobre algumas abordagens mais críticas da sociologia política da educação, o contributo teórico que resultou das reflexões desenvolvidas por António Gramsci, cuja postura política marxista e revolucionária não poderá, como alertam Holst (2002) e Montañó (2002), ser separada da sua perspetiva teórica acerca da noção de sociedade civil que, e ao contrário da perceção avançada por Marx, no pensamento gramsciano está situada na superestrutura da sociedade, e não na sua base, o que permite a Gramsci diferenciar a sociedade civil, quer da sociedade política quer da sociedade económica, não para as isolar em sectores atomizados da realidade sociológica mas para melhor pensar a sua relação dialética e o seu papel na transformação social de uma realidade entendida como global ou totalitária, mas não necessariamente totalitarista. Neste marco político-conceptual pode-se assinalar, conforme Jackson (1997), que, de um modo geral, a perspetiva da sociedade civil socialista viria a influenciar a reflexão teórica dissidente na fase final dos regimes socialistas de Estado, na Europa central e do leste, sustentando em boa medida a crítica ao regime político e económico vigente. Por último, as *construções pós-marxistas do conceito de sociedade civil* compreendem múltiplas elaborações em torno dos chamados novos movimentos sociais que, demarcando-se da conceção liberal, assentam, segundo Cohen e Arato (1992), numa nova ideia de sociedade civil pós-burguesa e anti-materialista, orientada frequentemente pelos pressupostos do ecologismo e do feminismo, e pelo que usualmente defendem ser a ambição de descolonizar democraticamente a sociedade civil, vista como o lugar do mundo da vida de que fala Habermas (1988), do jugo económico e político a que tem estado sujeita. Trata-se de uma perspetiva que tem vindo a conhecer um crescente protagonismo nas ciências sociais e da educação (Barros, 2012a). De assinalar que se considerarmos as clivagens subjacentes aos vários entendimentos ideológico-conceptuais de sociedade civil, que é possível

identificar ao longo da modernidade ocidental, então compreender-se-á melhor a razão da centralidade do princípio da seletividade de participação que caracteriza a atual matriz de governação.

De igual modo, se na nossa reflexão tivermos em conta, a par da existência a nível teórico dos vários tipos-ideais de sociedades civis, de que referenciámos os mais relevantes, o facto da própria fronteira entre Estado e sociedade ser eminentemente dinâmica, na medida em que está sujeita às alterações de entendimento ideológico acerca do papel a desempenhar pelo Estado, então teremos que concordar com Youngman quando este afirma que “o espaço de manobra disponível para a operação das organizações da sociedade civil varia de acordo com a natureza do regime político e as suas relações com o Estado podem ser cooperativas ou conflituosas” (Youngman, 2000, p. 202). Ora, sendo um facto assente que o contexto hodierno é o da expansão de uma ortodoxia transnacional assente no neoliberalismo (Ball, 1990; Ferguson e Gupta, 2002; Smith, 2006), que domina a agenda política desde o Consenso de Washington, não surpreende que o ressurgimento do terceiro sector a nível mundial, desde as décadas de oitenta e noventa, implique distintos temas de debate, e maior ou menor controvérsia em distintos pontos do sistema mundial, na medida em que são, também, distintos os contextos políticos e sociais no centro, na semiperiferia e na periferia. As diferenças no sistema significam, por sua vez, diferentes tipos de atuação/mediação para o chamado terceiro sector (Reina, 2001), o que tem expressão num panorama empírico complexo, composto por organizações de características muito diversas, como as que permitem distinguir por exemplo entre: associações mutualistas, associações de solidariedade social, cooperativas de trabalhadores, organizações de voluntariado, organizações de intervenção comunitária e educação popular, associações de desenvolvimento rural e local, ou ainda organizações não-governamentais para o desenvolvimento existentes nos países centrais, cujo papel é decisivo no financiamento e promoção das organizações não-governamentais nos países periféricos e semiperiféricos, que têm vindo a proliferar dando azo à construção de várias tipologias para organizar a sua diversidade, como a que pensa as organizações não-governamentais no âmbito da América latina segundo três categorias principais: as para-estatais, as profissionais e as politicamente progressistas (Friedmann, 1996, p. 157).

De acordo com Sousa Santos (1999), no exame desta realidade é possível identificar, analiticamente, quatro eixos de debate principais que espelham temas significativos da discussão em torno do terceiro sector, e que se traduzem nos seguintes pontos: o problema da localização estrutural do terceiro sector; o da sua organização interna; o das redes estabelecidas; e o das suas relações com o Estado.

Sinteticamente, trata-se no primeiro caso, da questão de estabelecer os termos da nebulosa distinção, e estipulação regrada de limites de atuação/mediação política, entre o público e o privado, um tema atual e central do debate, com fortes repercussões na salvaguarda da qualidade democrática da estruturação da esfera pública, particularmente importante sobretudo para as classes médias baixas e para os excluídos e marginalizados, ou seja, para os grupos sociais tendencialmente abrangidos pelas intervenções da educação social e pelas ações das organizações do terceiro sector (Barros, 2014a; Barros e Fragoso, 2016). Observando-se que o preço da nova lógica hegemónica do parceria social tem significado reiteradamente uma perda de autonomia que, como salienta Lenkowsky, descaracteriza os valores sociais da esfera pública na medida em que “para prevenir o défice financeiro, as organizações têm moldado frequentemente as suas atividades para ir ao encontro das prioridades dos programas de financiamento do governo, em vez de se guiarem pelo seu próprio sentido do que vale mais a pena fazer” (Lenkowsky, 1996, p. 90).

Por seu turno, a questão da organização interna do terceiro sector, e portanto o seu nível de transparência e de responsabilização, tem vindo a merecer uma crescente atenção crítica, sobretudo porque se as exigências de democracia e equidade não forem atendidas na fórmula política de operacionalizar a atuação/mediação do terceiro sector, este pode, facilmente, transformar-se numa forma de autoritarismo descentralizado (Dupoirier, 2007). Ou seja, quando o terceiro sector atua aderindo preferencialmente à lógica da eficiência observa-se que os seus membros e beneficiários se transformam rapidamente em clientes e consumidores, agravando velhos problemas e gerando novos no tratamento da questão social, tal como alerta Jackson referindo-se ao modo de funcionamento das *quangos* britânicas quando afirma que “tem-se verificado no Reino Unido, a emergência de um novo estatuto de semi-cidadão, ocupado por aqueles com pouco poder no mercado, e de pouca procura nos processos democráticos obscuros” (Jackson, 1997, p. 53).

Já no que diz respeito à possibilidade de construção de redes de atuação/mediação política conjunta, nacionais ou globais, no âmbito do terceiro sector, o debate gira em torno do tipo de relações preferenciais estabelecidas entre as várias organizações que, tendo naturalmente em comum o procurar compatibilizar a vocação universalista com a prática particularista, podem, não obstante, traçar rumos de intervenção social inscritos em perspetivas contraditórias, postos ao serviço de estratégias políticas de carácter muito diverso. Dito de outro modo, este nível da discussão, desde que criticamente conduzido, tem-se preocupado principalmente em questionar o propósito, explícito e

implícito, e o impacto, direto e indireto, da crescente atuação em rede, voluntária ou induzida, do terceiro sector. De referir também os esforços desenvolvidos para problematizar, nos termos do que Sousa Santos (2000; 2005) chamou uma 'sociologia das ausências', a razão oculta da correlacionada prática de ressemantização pluri-significativa de conceitos críticos (Barros, 2011a; 2011b), presente na construção retórica do discurso neoliberal hegemónico que, quando se refere à relação entre Estado e sociedade, apresenta usualmente a sociedade civil, via terceiro sector, sobretudo como esfera autónoma de atuação dos cidadãos. Isto quando, na verdade, da radical fragmentação do social, do político e do económico, resulta uma perda de visão da totalidade do real que dissimula que a operacionalização hodierna do terceiro sector está profundamente relacionada, a nível nacional, com a nova matriz de governação neoliberal e, a nível internacional, com os processos de globalização neoliberal resultante do GATT<sup>2</sup>, do AMI<sup>3</sup>, do Global Compact<sup>4</sup> e do TTIP<sup>5</sup> (Kothari, 1996; Hall, 2000). Ora, esta tensão de fundo, nem sempre devidamente considerada nas análises acerca da construção de redes do terceiro sector, significa que, paradoxalmente, tanto pode contribuir para transformar o terceiro sector num instrumento favorável ao capitalismo selvagem, como numa força de combate e resistência contra esse mesmo capitalismo. Trata-se de uma tensão fundamental que traduz também, de forma inegável, a potencialidade presente no paradoxo, na medida em que, como afirma Sousa Santos, a reemergência da sociedade civil tem sem dúvida "um núcleo genuíno que se traduz na reafirmação dos valores do autogoverno, da expansão da subjetividade, do comunitarismo e da organização autónoma dos interesses e dos modos de vida. Mas esse núcleo tende a ser omisso no discurso dominante ou apenas subscrito na medida em que corresponde às exigências do novo autoritarismo" (Sousa Santos, 1996, p. 111).

Estas linhas temáticas enformam, por sua vez, um último eixo essencial do debate crítico acerca do terceiro sector, no qual inscrevemos e ao qual referenciamos a nossa abordagem, que problematiza o papel e o sentido da participação, como vimos seletiva, do terceiro sector na reforma do Estado. Nesta matéria é imprescindível começar por reconhecer que existe uma profunda relação dialética entre o terceiro sector e o Estado, o que, desde logo, permite pensar em formas alternativas de interpretar esta relação, com base no pressuposto de que existem dialeticamente distintas possibilidades e formas de interceção. Assim, a reflexão crítica acerca do significado político do ressurgimento do terceiro sector implica forçosamente atender aos distintos usos políticos da sociedade civil, bem como aos riscos no trato da *questão social* que lhe estão associados, sobretudo se tivermos presente que o Estado é hoje uma estrutura simultaneamente presente e ausente no horizonte das problemáticas afetas à luta democrática de classes no quadro da governação. Com efeito, através do discurso unidirecional dominante de carácter acrítico e celebratório sobre o terceiro sector, embutido no 'pensamento único' a que se referem Afonso e Antunes (2001) obtém-se, eficazmente, o 'consentimento sem concordância', de que fala Chomsky (2000), útil para legitimar o radical reajustamento estrutural das funções sociais do Estado, que se tem vindo a processar sem grandes sobressaltos e nos termos de uma nova direita neoliberal. Quer isto dizer que a reforma neoliberal do Estado, participada ativamente pela *mão direita do terceiro sector*, segundo Montañó (2002), ou pela *sociedade civil liberal*, segundo Sousa Santos (2005), vai num sentido que aponta firmemente para que "o intervencionismo social, interclassista, típico do Estado-Providência, seja parcialmente substituído por um intervencionismo bicéfalo, mais autoritário face ao operariado e a certos sectores das classes médias (...) e mais diligente no atendimento das exigências macroeconómicas da acumulação de capital" (Sousa Santos, 1996, p. 110). Trata-se portanto de um fenómeno político-social intimamente relacionado com a reestruturação do capitalismo que, segundo a perspetiva crítica de Montañó, beneficia ao ser centrado e associado discursivamente, em termos genéricos, às inevitáveis novas dinâmicas do terceiro sector, pois assim, este conceito perde o seu real significado e permite escamotear, propiciando uma maior aceitação geral, a "*alteração de um padrão de resposta social à 'questão social'*" (típica do Welfare State), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a auto-responsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele)" (Montañó, 2002, p. 185).

<sup>2</sup> GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio.

<sup>3</sup> AMI – Acordo Multilateral sobre Investimento.

<sup>4</sup> Ver em: <https://www.unglobalcompact.org/index.html>

<sup>5</sup> Acordo de Parceria Transatlântica de Comércio e Investimento (TTIP - Transatlantic Trade and Investment Partnership).

### 3. POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA QUE APROFUNDE A DEMOCRACIA DIRETA

Da consideração simultânea destes quatro eixos de debate principais que espelham, como vimos, temas significativos para uma discussão crítica em torno do papel de mediação política do terceiro sector, resulta patente na nossa opinião que, desde uma ótica historicamente fundamentada, é necessário, atualmente, que as ciências sociais e da educação voltem a contribuir particularmente para desestabilizar e desnaturalizar a leitura celebratória existente, sobre esta matéria, nas narrativas hegemónicas, para assim promover a resistência crítica quer à redução discursiva quer à cooptação prática do potencial transformativo inerente aos pressupostos tradicionais do princípio da comunidade, que são de resto pressupostos de emancipação social, ou seja, que implicam fundamentalmente “uma ação autónoma construída *contra* o Estado capitalista e por referência à ‘questão social’, equacionada como um conflito antagónico entre o capital e o trabalho” (Canário, 2007, p. 14), isto se quisermos, enquanto intelectuais e educadores(as), trabalhar em prol de uma regulação socialmente mais justa (Barros, 2012b, 2015a; 2015c; 2016). A consideração crítica dos recentes processos de redefinição do papel do Estado, em contexto de modernidade tardia, permite perceber o princípio da comunidade como o mais bem colocado para instaurar, nos nossos dias, uma dialética positiva com o pilar da emancipação social, repondo um novo equilíbrio vincutivo entre os pilares da regulação e da emancipação que serve o aprofundamento da democracia direta e a ampliação da cidadania social e cosmopolita.

Afigura-se-nos, ainda imprescindível enfatizar que, se admitirmos que, hoje, a batalha política principal é, de certo modo, a batalha pelos significados dos conceitos nascidos em matrizes de pensamento social, político e ideológico críticas, então será relevante insistir, embora em contraciclo na época em que se celebra o fim declarado das ideologias, na importância da pedagogia-educação social na difusão da genealogia e recontextualização crítica dos conceitos em uso. Nos termos do questionamento crítico que este texto propõe (e deixa em aberto) tratar-se-á de indagar, claramente em contramão, no campo de uma educação hodierna entendida hegemonicamente no âmbito da União Europeia nos pressupostos político-pedagógicos de uma aprendizagem ao longo da vida, sobre que tipo de agendas se oculta quando se evoca, nos canais dominantes da tomada de decisão em matéria de políticas educativas, o papel educativo da sociedade civil (Baptista, 2012).

### REFLEXÕES FINAIS

A ponderação crítica do significado político da reemergência do terceiro sector permite-nos concluir que, sob a mesma agenda de reinvenção do Estado se acolhem, essencialmente, duas conceções político-ideológicas diametralmente opostas. Assim sendo, a atual predominância da retórica neoliberal acerca da reforma hodierna do Estado, coparticipada pela *mão direita hegemónica do terceiro sector*, despolitizada, profissionalizada e tecnocraticamente orientada, não deve nos impedir de ver a possibilidade de reforma alternativa, pensada segundo os pressupostos de uma *mão esquerda contra-hegemónica do terceiro sector*, bem mais militante e ideologicamente humanista. Por outras palavras, na relação entre Estado Capitalista Democrático e sociedade civil, ou terceiro sector, figura a par do padrão dominante, a que Sousa Santos (1999) denominou de *Estado-empresário*, o padrão alternativo, a que designou de *Estado-novíssimo-movimento-social*. Se no primeiro caso, a filosofia política que lhe está associada pressupõe uma articulação favorecida entre o princípio do Estado e o princípio do mercado, sob a égide deste último; no segundo caso, pelo contrário, a filosofia política que lhe está associada propõe uma renovada articulação, nos termos da perspectiva gramsciana, entre o princípio do Estado e o princípio da comunidade, privilegiando-se este último.

Por fim, os dois padrões principais, assim identificados como possibilidades para a nova forma de organização política emergente, traduzem os dois sentidos capitais que o papel atual do terceiro sector, enquanto contexto de intervenção por excelência do(a) educador(a) e do(a) trabalhador(a) social, pode assumir na reforma do Estado e no aprofundamento de transições societárias democráticas e sustentáveis. No entanto, o padrão emergente, tornado dominante na década de oitenta e noventa, parece-nos traduzir já o essencial dos pressupostos do Estado-empresário, ou seja, do Estado Neoliberal, e correlacionadamente traduz, também, a hegemonia hodierna do papel mediador que o terceiro sector mais tecnocratizado detém. Não obstante as condições desfavoráveis do momento atual, parece-nos todavia claro desde o ponto de vista que subscrevemos que, o potencial transformador da tradição de uma pedagogia-educação social e popular crítica e radical, assente na herança da pedagogia freiriana (Scocuglia, 2006; Baptista, 2008; Barros e Choti, 2014), é mais oportuno do que nunca para conscientizar e canalizar as forças sociais de um terceiro sector, potencialmente insurgente, na direção dos novos esforços a empreender por uma luta que vise a



democratização exigente e simultânea do Estado e do terceiro sector cooptado (Barros, 2015b; Barros e Ralha-Simões, 2016). A *práxis* de um tal terceiro sector, que lute para manter a sua identidade contra-hegemónica e o potencial transformativo e de emancipação social, inerente como vimos aos pressupostos tradicionais do princípio da comunidade em prol de uma regulação socialmente mais justa, necessitará de saber tirar o devido proveito, como recorda Sousa Santos, do facto de que “a luta capacitadora pelo direito à redistribuição – pelo direito a ter direitos, no dizer de Hannah Arendt (1968: 177) – poderá ter algum êxito, não devido à governação, mas sim apesar dela” (Sousa Santos, 2005, p. 21).

Neste sentido, portanto, pensamos que há lugar, também, para que no âmbito das investigações científicas e dos textos daí resultantes, que recusem um estatuto de pretensa neutralidade, se procurem as bases empírico-teóricas para identificar, e eventualmente recusar e denunciar, projetos de fascismo societal, que sub-repticiamente se infiltrem no seio de um terceiro sector que, mesmo quando fundado em pressupostos humanistas, parece encontrar-se hoje num momento de encruzilhada, em estado semi-refém da matriz de governação neoliberal, caracterizada pela pujança avassaladora do princípio do mercado, que põe em perigo todas as interdependências não mercantis da vida em sociedade (Lima, 2012).

Sustentamos que a obstaculizada reconstrução hodierna do terceiro sector crítico como elemento crucial da reivindicação, e reinvenção, da providência social de responsabilidade estatal, entendida como garantia de direitos sociais e educacionais que devem ser vistos como inalienáveis, requer que se invista no aprofundamento da democracia direta e em sociabilidades alternativas, assentes na redistribuição e na reciprocidade que, como demonstrou Paulo Freire, podem ser dinamizadas a partir do campo da educação de adultos e da pedagogia-educação social, desde que as suas práticas educativas contribuam para fomentar trajetórias de educação ao longo da vida que conduzam os indivíduos de um *estado de ignorância* a um *estado de saber*, o que no pensamento de Sousa Santos significa: criar as condições para percorrer o caminho que progride do colonialismo para a solidariedade, e que se institui através de um saber novo, que vai ao encontro dos pressupostos de uma *educação problematizadora*, único suporte da inclusão socioeducativa num tempo de globalizações múltiplas. Este é o convite deixado, assim, por esta modesta reflexão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Algumas Questões em torno de uma Nova Agenda Teórica e Política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, 4-31.
- Afonso, A. J. & Lucio-Villegas, E. (2007). Estado-nação, Educação e Cidadanias em Transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 77-98.
- Alexander, J. C. (2001). The Past, Present and Future Prospects of Civil Society. In Agnieszka Bron & Michael Schemmann (eds.). *Civil Society, Citizenship and Learning* (pp. 15-25). Hamburg: Lit Verlag / Transaction Publishers.
- Antunes, F. (2001). Os Locais das Escolas Profissionais: Novos Papéis para o Estado e a Europeização das Políticas Educativas. In Stephen Stoer & Luiza Cortesão & José Alberto Correia (org.). *Transnacionalização da Educação – Da Crise da Educação à “Educação” da Crise* (pp. 163-208). Porto: Edições Afrontamento.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education – Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação. In *Cadernos de Pedagogia Social*, 7-30 (2). Porto: UCP.
- Baptista, I. (2012). Bem Público, Participação Cidadã e Utopia Social. *Revista a Página da Educação*, Inverno 2012, Série II, nº 199, pp. 65.
- Barros, R. (2011a). Conocimiento-Acción, Intelectuales Organicos y Educación de Adultos en el Global-Local: Utopística para Activar Procesos de Transformación Social. Conferência principal de abertura - *Actas da II Jornada Monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social: Pedagogía Social y Educación Social. Una Mirada al Futuro*. (pp. 6-28). Madrid: SIPS/Universidad Complutense de Madrid. CD-ROM.
- Barros, R. (2011b). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2012a). *Subsídios Breves para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*. Lisboa: Chiado Editora.

- Barros, R. (2012b). A Educação Social e Permanente de Adultos (ESPA) como um Quefazer Filosófico Transformador de Situações-limite, *Revista HASER, Revista Internacional de Filosofia Aplicada*, Nº 3, pp. 77-108.
- Barros, R. (2012c). From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *RELA - European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, No.2, 2012, pp. 119-134.
- Barros, R. (2014a). Ensaio sobre Pedagogia-educação social - pensar as repercussões da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire, *Cadernos do Grupo de Estudos Interdisciplinares-GREI*, nº 20, 1-21.
- Barros, R. (2014b). Educar para a emancipação social – notas sobre o conservadorismo e a *práxis* conscientizadora. In Maria João de Carvalho; Armando Loureiro; Carlos Alberto Ferreira (Orgs) *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 2805-2822). Vila Real: UTAD-Universidade de Trás-os-Montes e Douro.
- Barros, R. (2015a). Por uma Educação Holística e Pública, *Revista a Página da Educação*, Verão 2015, Série II, nº 205, pp. 38-39.
- Barros, R. (2015b). Interdisciplinaridade e mediação intercultural - Knowles, Freire e Apostel revisitados, *OMNIA - Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, Nº 2, 13-22.
- Barros, R. (2015c). Educação Social, Direitos Humanos e Democratização: Silêncios e Desafios da Agenda para o Desenvolvimento Pós-2015. In Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão, *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções*, (pp. 107-119). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto/Faculdade de Educação e Psicologia. E-BOOK.
- Barros, R. (2016). Refletir com (im)pertinência intervir com ousadia: por uma educação transformadora. In Noêmia de Carvalho Garrido, Odair Marques da Silva, Paulo Gomes Lima, e Francisco Evangelista (Eds.). *A Educação de Jovens e Adultos para além dos Muros Escolar: perspetiva da Educação Social*. Brasil: Editora Expressão & Arte (no prelo).
- Barros, R. & Choti, D. (2014). (Orgs.). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora - Ensaio em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. & Fragoso, A. (Eds.). (2016). *Investigação em Educação Social – prática e reflexão*. Faro: Universidade do Algarve (no prelo).
- Barros, R. & Ralha-Simões, H. (2016). A Resiliência do Oprimido e a Emergência do Movimento da Economia Solidária – Uma questão de esperança, *Conhecimento & Diversidade* (no prelo).
- Bessa, A. M. (1993). *Quem Governa? Uma Análise Histórico-Política do Tema da Elite*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bobbio, N. (1988). *O Futuro da Democracia*. Lisboa : Publicações Dom Quixote.
- Bromley, S. (1993). The Prospects for Democracy in the Middle East. In David Held (ed.). *Prospects for Democracy – North, South, East, West* (pp. 156-176) California: Sanford University Press.
- Canário, R. (2007). A Educação e o Movimento Popular do 25 de Abril. In Rui Canário (org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais* (pp. 11-36). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Caride, J. A. (2005): *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. & Peres, A. & Sanjurjo, L. & Ortega, R. & Pose, H. (2009). *Los Derechos Humanos en la Educación y la Cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Argentina: Editorial HomoSapiens.
- Chomsky, N. (2000). *O Neoliberalismo e a Ordem Global – Crítica do Lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cohen, J. & Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge: MIT Press.
- Crozier, M. & Huntington, S. & Watanuki, J. (1975). *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York: New York UP.
- Dale, R. (1999). Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.
- Dale, R. (2010). Sociologia da Educação e o Estado Após a Globalização, *Educação & Sociedade*, 31, 113, 1099-1120.
- Dupoirier, E. (2007). À Descoberta da Sociedade Civil Regional: Os Parceiros Sociais, Agentes das Políticas Regionais Financiadas pela União Europeia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 77, 11-35.
- Eisenstadt, S. N. (2000). *Os Regimes Democráticos – Fragilidade, Continuidade e Transformabilidade*. Oeiras: Celta Editora.

- Ferguson, J. & Gupta, A. (2002). Spatializing States: toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, 29, n. 4, 981-1002.
- Fernandes, A. J. (1995). *Introdução à Ciência Política – Teorias, Métodos e Temáticas*. Porto: Porto Editora.
- Friedmann, J. (1996). *Empowerment – Uma Política de Desenvolvimento Alternativo*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Habermas, J. (1988). *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Hall, B. (2000). Global Civil Society. Theorizing a Changing World. *Convergence*, Vol. xxxiii, 1-2, 10-32.
- Hall, J. (1993). Consolidations of Democracy. In David Held (ed.). *Prospects for Democracy – North, South, East, West* (pp. 271-290) California: Sanford University Press.
- Held, D. (1993). *Prospects for Democracy – North, South, East, West*. California: Sanford University Press.
- Holst, J. D. (2002). *Social Movements, Civil Society, and Radical Adult Education*. USA: Bergin & Garvey.
- Jackson, K. (1997). The State, Civil Society and the Economy. Adult Education in Britain. In Shirley Walters (ed.). *Globalization, Adult Education and Training – Impacts and Issues*. Liicester: Niace.
- Jarvis, P. (1998). The Education of Adults as a Social Movement. A Question for the Late Modern Society. In Danny Wildemeersch & Matthias Finger & Theo Jansen (eds.). *Adult Education and Social Responsibility – Reconciling the Irreconcilable?* (pp. 57-72). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kothari, S. (1996). Rising from the margins. The awakening of civil society in the Third World. *Development*, 3, 11-19.
- Leite Viegas, J. M. (1996). *Nacionalizações e Privatizações – Elites e Cultura Política na História Recente de Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Lenkowsky, L. (1996). Philanthropy and the Welfare State. In Peter Berger & Richard Neuhaus & Michael Novak (eds.). *To Empower People – From State to Civil Society* (pp. 85-93). Washington: The AEI Press.
- Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao Mercado de Trabalho Competitivo ou Participação na Democratização da Democracia?, *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lima, L. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir – sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2006). Políticas Públicas, Novos contextos e Actores em Educação de Adultos. In Licínio C. Lima (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*, (pp. 205-232). Braga: Universidade do Minho.
- Miller, D. (1993). Deliberative Democracy and Social Choice. In David Held (ed.). *Prospects for Democracy – North, South, East, West* (pp. 74-92). California: Sanford University Press.
- Montaño, C. (2002). *Terceiro Sector e Questão Social – Crítica ao Padrão Emergente de Intervenção Social*. São Paulo: Cortez Editora.
- Murphy, M. (2001). The Politics of Adult Education: State, Economy and Civil Society. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (5), 345-360.
- Reina, F. P. (2001). Las Mediaciones Sociales. Nuevas Tendencias en Acción Social Comunitária. *Cuadernos de Trabajo Social*, (14), 71-90.
- Scocuglia, A. C. (2006). *A pedagogia social de Paulo freire como contraponto da pedagogia globalizada* (Policopiado, Conferência proferida no Congresso Internacional de Pedagogia Social).
- Smith, G. (2006). When “the logic of capital is the real which lurks in the background” programme and practice in European regional economies. *Current Anthropology*, 47, 4, 621-639.
- Sousa Santos, B. (1996). *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1999). A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado. *Oficina do CES*, 134, 1-51.
- Sousa Santos, B. (2000). *A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2003). *Democratizar a Democracia. Os Caminhos da Democracia Participativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2005). A Crítica da Governação Neoliberal: O Fórum Social Mundial como Política e Legalidade Cosmopolita Subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.
- Whitehead, L. (1993). The Alternatives to ‘Liberal Democracy’: A Latin American Perspective. In David Held (ed.). *Prospects for Democracy – North, South, East, West* (pp. 156-176) California: Sanford University Press.

- Wood, E. M. (1995). *Democracy against Capitalism – Renewing Historical Materialism*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Youngman, F. (2000). *The Political Economy of Adult Education and Development*. Leicester: NIACE.

# PEDAGOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO (GERACIONAL): UM MODELO DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVO

Ernesto Candeias Martins<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [ernesto@jpcb.pt](mailto:ernesto@jpcb.pt)*

## Resumo

Vivemos num cenário emergente de instabilidade social, económica e política, de globalização, de fragmentação, de exclusão, de desfiliação social e de processos de individualização caracterizadores da sociedade atual e que provocam reações em defesa das identidades. Há um regresso à comunidade ou ao comunitário. Mesmo com dificuldades terminológicas e conceituais a ação comunitária implica o 'encontro' e o desenvolvimento de processos transformadores das situações das pessoas ou coletivos. A temática abordada insere-se na área da pedagogia social e comunitária em que a intervenção socioeducativa e ação comunitária imergem no desenvolvimento de redes sociais (pedagogia de baixa densidade). Ao nível prático é necessário dinamizar um modelo de intervenção comunitário promotor da solidariedade e da inclusão. É na base hermenêutica que ancoramos a tríade 'pedagogia social – comunidade – intervenção social', que servirá de abordagem aos momentos argumentativos ('indícios de análise'): a dimensão comunitária em contexto de pedagogia de 'baixa densidade; a pedagogia do 'encontro' ao nível comunitário na base dialógica; terceiro indício sobre a pedagogia da convivência e do desenvolvimento geracional como trampolim de uma sociedade para todos e para todas as idades. Consideramos que todas as aprendizagens não formais, no contexto comunitário, para além das formais, constituem áreas favorecedoras do desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo e, simultaneamente da convivência e do diálogo geracional (paradigma conversacional). Assim, a educação, como fenómeno social, complexo e diversificado, enquadra-se na formação para a cidadania, ou seja, no educar da comunidade e das pessoas/grupos promovendo o 'encontro', a convivência, inclusão, a solidariedade geracional e os valores.

Palavras-chave: pedagogia social; encontro relacional; desenvolvimento comunitário; intervenção socioeducativa; convivência dialógica

## Abstract

We live in an emerging scenario of social, economic and political instability, of globalization, fragmentation, exclusion, to social leave and individualization process of characterization current society and that cause reactions in defence of identities. There is a return to the community or to the community. Even with terminological difficulties and conceptualism Community action implies the 'date' and the development of processes of transformers or collective situations. The topic addressed in the field of social pedagogy and community youth intervention and community action plunge in developmental and social networks (pedagogy). On a practical level it is necessary to energize a Community intervention model promoter of solidarity and inclusion. It is on the basis of hermeneutics which we anchored the triad 'social pedagogy – community – social intervention', that will be the approach to argumentative moments ('indications' analysis): the Community dimension in the context of pedagogy of 'low density; the pedagogy of the 'date' at Community level on the basis of Dialogic; third clue about the pedagogy of coexistence and generational development as a springboard of a society for all and for all ages. We believe that all non-formal learning, in the community context, in addition to the formal, constitute areas of personal, social and professional development of the individual and, at the same time of coexistence and generational dialogue (conversational paradigm). Thus, education as social phenomenon, complex and diverse, is part of the training for citizenship, i.e. educate the community and people/groups promoting the 'date', coexistence, integration, generational solidarity and values.

Keywords: social pedagogy; relational meeting; community development; socio-educational intervention; dialogic coexistence.

## QUESTÕES DE ENQUADRAMENTO

Nesta abordagem pedagógica trataremos do 'social' e do 'cultural' (ação e intervenção), no contexto duma pedagogia para a comunidade, a partir do 'encontro relacional', promotor da convivência entre pessoas e grupos. Epistemologicamente a '*comunidade*' integra fatos substanciais da vida do ser humano, como o estar, o agir e o ser, num determinado espaço (território, realidades) e tempo (histórico, social), concretizando o entendimento, simbolizando as relações entre as pessoas, a aquisição de saberes e a projeção da condição de cidadania. O termo apresenta conotações e utilidades semânticas, no âmbito sociológico, com um valor polissêmico que se refere a realidades e perspectivas diferentes (Caride, 1997: 229-241). Na comunidade há necessidades, exigências e problemas, projetadas nas '*realidades*' (físico-geográficas, demográficas, psicopedagógicas, económicas, culturais, educativas, axiológicas, institucionais, políticas, etc.), nos 'territórios' (espaços) e pessoas (conhecer, atuar, comunicar, vínculos), onde se estabelecem processos de mudança e transformação social e cultural ao nível organizacional e de convivência (Jares, 2006).

Utilizaremos o termo '*comunidade*', em termos sociopedagógicos, por um lado, para enfatizar identidades de situações e âmbitos em que se projetam as ações coletivas e individuais das pessoas e, por outro lado, para limitar ou articular distintos espaços sociais, segundo critérios (culturais, educativos, geográficos, políticos, administrativos, económicos, patrimoniais, turísticos, etc.). Há nestes usos, pretensões operativas e pragmáticas, onde se entrelaça os conhecimentos e as ações sociais (educação social). Ou seja, a comunidade torna-se explicativa, motivadora (processos) e construtora de realidades sociais complexas, que invadem as mudanças e melhoram as condições de vida dos indivíduos (Goffman, 1971: 23-39). Apesar das limitações semânticas do termo houve muitos contributos de intelectuais contemporâneos, socialistas utópicos e reformadores sociais que, com discursos científico-sociais, imaginando convivências ideais numa '*nova sociedade*', que tinha por base a unidade social a comunidade (Úcer & Llana, 2006). Esta intensa tradição comunitária nas ciências sociais manteve-se até aos anos 60 e 70 do séc. XX, altura em que se questiona as suas linhas de investigação, perante novos fenómenos, que incita a considerar o papel das comunidades numa dupla perspectiva: reconstrução da história social, desde a quotidianidade; procura de novos horizontes para o desenvolvimento e progresso (Caride, 1997: 230-239). Neste sentido os processos de desenvolvimento fortalecem-se como realidades sociais vivas, significativas para a configuração do quotidiano e bem-estar das pessoas (dialética entre a mudança social e revitalização das formas tradicionais comunitárias) (Zimmerman, 2000: 48-53).

Por outro lado, a pedagogia, sendo a ciência que se ocupa da educação, do ensino e das aprendizagens, constitui o eixo de todos os processos e intervenções educativos e os seus correlatos com o 'social' (pedagogia social). Nesta amplitude, o marco concetual que a pedagogia abrange é complexo e resulta difícil defini-la sem recorrer a outras ciências que com ela participam no âmbito educativo, cultural e social (antropologia, filosofia, história, psicologia, sociologia, semiótica, economia, direito, etc.). Sabemos que a pedagogia visualiza-se desde a 'Vida' dos seres humanos e, por isso a consideramos promotora de aprendizagens formais e não formais ou informais, constituindo o eixo de construção de valores, desde a '*convivencialidade*' (termo acunhado por I. Illich) ou a '*convivência*' (Maturana, 1999: 15-17). Esta convivência é o fundamento de toda a socialização humana, porque abre espaços para o 'outro' tal como ele é e desde aí (contexto situacional ou espaço) desfruta da sua interação, companhia, relações na criação ou ampliação da sua rede social, num mundo comum que é a sociedade (Jares, 2006). A pedagogia e as suas vertentes específicas, por exemplo, a pedagogia social, favorece a construção do diálogo de saberes sobre os sujeitos e a comunidade, constituindo-se num catalisador de processos de consciencialização e interação, onde o turismo e a cultura implica desenvolvimentos ecossistémicos.

Perante a essas perspectivas sociais e comunitárias propomos um modelo de intervenção socioeducativa que designamos pedagogia social comunitária (Zimmerman, 2000). Este modelo pretende a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar subjetivo das pessoas e a sua coesão social (igualdade de oportunidades para todos), por parte dos agentes da comunidade (participação, coresponsabilidade, reinserção, sensibilização social), com a pretensão do desenvolvimento comunitário. Cremos que o discurso comunitário, que aqui analisamos permite uma triple compatibilidade: avançar nas possibilidades de promoção do (re) encontro das comunidades entre si garantindo 'mínimos de quotidianidade'; aprofundar os processos de mudança social, incluindo o das novas tecnologias (redes sociais), de modo a assegurar que cada comunidade disponha dos seus recursos e iniciativas mínimas de desenvolvimento; promover o encontro entre pessoas e grupos, através do diálogo, da partilha de saberes e responsabilidades, participação cidadã, de modo a

manter uma ética mínima de convivência (cultural, educativa, social) e de promoção de identidades. Neste sentido designamos a comunidade como espaço de vida social referindo-nos à localidade físico geográfica limitada (territórios) e partilhada, às relações e laços de pertença comuns e, ainda às pautas específicas de interação social e cultural. Coincidimos, assim com a perspectiva de Tönnies, ao referir-se ao termo comunidade (*'gemeinschaft'*), que correspondia aos 'tipos ideais' de organização social ('sociabilidade') (Carmona & Rebollo, 2009).

A nossa argumentação (antropológica e sociopedagógica), abalizada por uma hermenêutica de análise, reivindica o 'encontro social e cultural' (pedagogia do encontro), como consciência do 'nós' para dar sentido e forma às formas de sociabilidade, relacional, comunicacional e vivencial em rede de 'baixa densidade', de modo a desenvolver uma filosofia intergeracional para a cidadania ativa, participativa e responsável na pluralidade cultural. Trata-se de elencarmos na antropologia dialógica do indivíduo, de modo a desbravar caminhos de reconhecimento social (Ricoeur, 2005), refletindo sobre: a dinâmica de representações e percepções das identidades culturais (*'imagenologia'* linguística e intercultural); o respeito das diferenças e semelhanças na pluralidade cultural comunitária; os processos de diferenciação categorial, provenientes dos contrastes e diferenças, de modo a gerar a assimilação e consciência de pertença à comunidade (reforço das semelhanças, flexibilidade grupal pelos processos de convivência); a criar uma solidariedade intergeracional ao nível comunitário. Situamos a nossa argumentação em três '**indícios de análise**': o primeiro indício sobre a dimensão comunitária em contexto de pedagogia de 'baixa densidade; o segundo sobre a pedagogia do 'encontro' ao nível comunitário na base dialógica; terceiro indício sobre a Pedagogia da convivência e do desenvolvimento geracional como trampolim de uma sociedade para todos e para todas as idades.

## **1.-INDÍCIO DE ANÁLISE: DIMENSÃO COMUNITÁRIA EM CONTEXTO DE PEDAGOGIA DE 'BAIXA DENSIDADE'**

Nas últimas décadas tem-se aprofundado a realidade social pela análise de redes sociais (*'network analysis'*, tratado por Wellman, Berkowitz, Scott, Wasserman, etc.), que não é só uma técnica de análise dos fenómenos sociais, mas também uma nova aproximação teórico-prática à realidade, nos seus processos sociais, resultantes das interações e/ou relações entre os distintos elementos implicados (Caride, 1997: 222-237). Esta conceção de análise tem vindo a acompanhar a evolução das novas tecnologias na sociedade digital (Castells, 1998) e a sua modelização informática na rede social. Esta evolução das redes sociais faz que as pessoas e grupos criem espaços sistémicos em rede de 'baixa densidade' (relações), onde vivenciam a sua quotidianidade, a sua forma de vida e de estar na sociedade (Touraine, 2001).

Pois bem, ao nível comunitário (território), as pessoas e os grupos estabelecem redes (sistémicas) de convivência, de participação e partilha de saberes, valores e experiências, gerando solidariedades intergeracionais e uma educação para todos nos espaços de 'baixa densidade', em que o 'encontro' (dialógico, vivencial, axiológico) é a base fundamental da sua quotidianidade cultural e educativa (Colom, 1998: 20-24). Assim, esta rede de 'baixa densidade' inserida no paradigma da complexidade e com repercussão na prática da educação social, abrange as relações interpessoais, as estruturas relacionais, associações e movimentos voluntários (solidariedade), a pluralidade cultural (multiculturalidade), a educação para todas as idades (intergeracional), as manifestações e expressões culturais e artísticas, a valorização e difusão patrimonial, a participação ativa dos cidadãos, etc (Molina & Saez Carreras, 2005: 98-104). Pedagogicamente, através do encontro, esta rede permite compreender as formas de conceber a realidade comunitária, entendendo as relações e as convivências interpessoais, vinculando as pessoas com o património, a natureza envolvente e modelos sociais, em que a educação prima nessas interações. Ora bem, esta rede ao ser sistémico-fenomenológica, ao nível comunitário e das suas constelações (pessoas, famílias, grupos), implica que os indivíduos expressem representações e campos de aprendizagens, partilhe saberes e experiências (Varela, 2002: 15).

Neste âmbito de possibilidades comunitárias de uma pedagogia de baixa densidade, teremos que a caracterizar, mesmo sabendo que não é uma nova pedagogia, nem uma nova atomização educativa. A pedagogia de baixa densidade é, em termos de rede sistémica e social/educativa, um nível de pressão pedagógica, que em determinadas situações quotidianas pode ser uma mais-valia de adequação de programas e projetos de ação e intervenção comunitária, mas ao ser uma rede 'baixa densidade', destaca a espontaneidade, a improvisação, a não sistematização das ações e a não rigidez da programação e ações (Colom, 1998: 225-28). Se a educação é configuração numa

realidade social em construção pelo indivíduo, o contato convivência, dialógico, relacional e de aceitação de culturas, formas de vida, de pessoas e grupos possibilitam a própria pluralidade. O encontro intersubjetivo, situado na rede de ações e interações (educativas, sociais, culturais, profissionais) é também configuradora e operativa pedagógica e socialmente (Carmona & Rebollo, 2009).

Nessa 'baixa densidade' de normatização, autoridade, de programação e rigidez curricular ou educativa, os processos de configuração vivencial são concebidos em situações de aproximação não formal e informal (aprendizagens), onde os sistemas de ações e intervenções não são sistematizados em rigor, nem um protagonismo excessivo do profissional que intervêm nos espaços comunitários (Colom, 1998: 29). Admitimos nesta 'baixa densidade' o contato pessoal e grupal, livre e espontâneo, as experiências diretas, a cooperação e participação ativa. É nas situações atípicas comunitárias de educação/formação não formal e informal que inserimos as pedagogias de baixa densidade, que não produzem efeitos diretos (mensuráveis) sobre os protagonistas, mas promovem a transferibilidade de relações, valores, experiências, conhecimentos e capacidades nos implicados (Colom, 2013: 145).

Dissemos que a pedagogia parte do compromisso para o encontro (reflexão, intervenção), vinculando-se à integração de todos os indivíduos no seu contexto, em que o próprio contexto implica espaço (território) e pessoas, com o tempo histórico e a cultura/patrimônio (vínculos, pertença). Neste sentido sistêmico de pedagogia de 'baixa densidade' ensina-se desde os valores mínimos a convivência humana, o amor e respeito pela vida e pela diferença, uma biologia do conhecer e amar (Maturana, 1999), uma sociologia quotidiana do atuar e conviver, o diálogo comunicacional e vivencial, numa aprendizagem contínua de saber e partilhar (Margulis & Sagan, 2005; Touraine, 2001).

Parece haver no cenário atual uma grande necessidade de valorizar e construir uma pedagogia da convivência na comunidade, quer ao nível social e cultural, entre diferentes culturas e gerações (programas intergeracionais), quer na análise sobre os problemas socioeducativos a ela associadas (valores, afetos, fatores, relações), de modo a transformar a comunidade e/ou sociedade em geral, mais convivência, multicultural, intergeracional e de aprendizagem contínua (cidades educadoras) (Colom, 2013; Jameson, 2004). Em seguida propomos duas reflexões, uma na base sociopedagógica do encontro e diálogo, e uma outra na pedagogia comunitária para a convivência e vivencialidade, integrando-se na rede sistêmica de pedagogias de 'baixa densidade', tendo como pilar a ética da alteridade.

## **2. ÍNDICIO DE ANÁLISE: A PEDAGOGIA DO ENCONTRO NA BASE DIALÓGICA**

Em primeiro lugar convém explicar o que entendemos por 'encontro'. O encontro significa um vaivém pendular entre os seres humanos, em inter relações e interpelações comunicacionais. É determinante criar um clima relacional (social, cultural) e/ou ambiente (sentido pedagógico dos aprendizados desenvolverem aprendizagens) (Godenzzi, 1999: 325-331). Nesse vaivém bidirecional é importante a comunicação, a linguagem gerando encontro entre Eu e o Outro'. É um intercâmbio entre o Eu – Tu que se realiza num fluir de coordenações e relações consensuais na ação. Toda a relação de encontro (comunitário, convivência, relacional) implica um apelo e ações de resposta: tu convidas-me e eu acedo. A minha resposta é uma apelação (convite para assumir ativamente um valor, um diálogo, uma relação na própria vida), que não é linear, mas sim reversível (apelação – reação/resposta), pois exige intercâmbio de possibilidades, uma tomada de iniciativa ou decisões, uma lógica de aproximação, sob condições (Gadamer, 1992: 150-152).

A pedagogia do encontro regula-se por um paradigma conversacional ou dialógico (no sentido de Habermas e do 'giro linguístico' na filosofia - Wittgenstein), dando-se importância à dimensão pragmática da linguagem, já que toda a linguagem é diálogo e a sua matriz a conversação (atividade de entendimento de um 'Eu' e 'Outro' e/ou 'nós'). É pela comunicação que alcançamos a nossa autenticidade, a corresponsabilização social e a objetivação do mundo e, por isso exige uma pedagogia centralizada nas possibilidades de encontro dialógico. Ora este 'encontro' no sentido antropológico e sociológico realiza-se ao nível comunitário. Deste modo, essa pedagogia do encontro constitui um processo (s) de desenvolvimento de capacidades humanas orientado pela comunicação e regula-se pelo paradigma conversacional.

Dissemos que a filosofia ou pedagogia de baixa densidade é fundamentalmente a filosofia ou pedagogia do encontro. O alicerce dos encontros está na comunidade, no território, espaço/realidades das pessoas e grupos, onde se criam situações de formalização, já que o encontro



não se programa, depende das possibilidades do 'encontro' em si mesmo (contextos, situações, realidades facilitadores). Geramos situações possibilitadoras de 'encontro que nos levam: aproximações (sensíveis, afetivo-emocionais, relacionais) entre pessoas de distintas culturas, níveis e condições; aproximações através de tarefas, ações e atividades programadas ou espontâneas, propostas em comum ao nível institucional e comunitário; aproximações a partir de iniciativas inovadoras, criativas, imaginativas, de interesses vários ou lúdicos. Todo o '*design*' situacional do encontro, possibilita relações, diálogo e convivência, bem expresso na densidade da rede de transferibilidade sistêmica (Barber, Chuineze & Mourshed, 2010).

F. Varela (2002) e H. Maturana (1996) consideram que a organização mínima da vida humana, que nós designamos por filosofia de baixa densidade' pelo vínculo às filosofias do espírito, apresenta um aspeto celular que no dizer daqueles sociólogos é uma unidade '*auto-poiético*' organizada numa rede de processos de produção de componentes, de tal forma que estes componentes se geram continuamente e integram a rede de transformações que as produziram, constituindo um sistema, que é uma unidade distinta no domínio da existência. Há quem considere, por exemplo Margulys & Sagan (2005: 76-90), que as sociedades são sistemas '*auto-poiéticos*', com a intenção de que as percebamos e as compreendemos como unidade mínima de vida e daí que a aprendizagem, pela convivência, provoque no indivíduo formas de aprender, mudanças ou decisões úteis à sua vida. Ou seja, na nossa perspectiva essas redes de baixa densidade são a propriedade emergente inerente à organização da vida.

De facto, a vida visualiza-se como um devenir ininterrupto de apreensões e sucessões de acontecimentos e vivências, numa lógica de autorreferências, de aprendizagens, de flexibilidades, que nos fazem comportar com tolerância, pluralismo e respeito pelos valores, em que a vida nos transforma, pelo encontro e convivência (sistema auto-poiético) num sistema em contínuo devenir em si mesmo, com unidades de organização particulares (Varela, 2002). A identidade da vida humana é gerada por aquele processo sistémico ou em rede, permitindo-nos crescer como seres humanos e interagir em todas as formas de vida com o meio e a sociedade e, ainda refletindo sobre o que fazemos (Maturana, 1999: 92-94).

Quando falamos de pedagogia do/para encontro baseamo-nos no paradigma emergente – paradigma conversacional, que promove as capacidades de entendimento humano em si mesmo (J. Loke) ou com os 'outros'. A compreensão do mundo e da realidade (s) onde estamos inseridos, a organização dos convívios, a convivência e os encontros, que permitem expressar razões, juízos de valor, emoções, valores e ideias, mesmo submetidos à crítica dos 'outros e/ou da comunidade. Esta funcionalidade pragmática apresenta o seu objetivo na experiência humana (sentido da experiência), regulada à volta de fatores que intervêm no processo comunicativo e relacional humano, num contexto situacional ou espacial determinado (Maturana, 1996: 32-47). Daí que as instituições, os espaços e a comunidade em geral tenham uma função (social) própria no educar e na convivência humana, seja ao nível de programas, projetos, ações e atividades de transmissão de valores, conhecimentos e crenças necessários para o aperfeiçoamento (pessoal, social, profissional), criando condições para novos saberes e experiências, úteis ao desenvolvimento, progresso e bem-estar.

Nesta vertente pedagógica orientada à convivência e ao social incluímos os objetivos da pedagogia intercultural. É necessário uma pedagogia do encontro com sujeito em si, com os outros, com a comunidade para o aprender e partilhar experiências e vivências. Com esses objectivos forjamos a vontade, a autoestima, a liberdade criativa, a escuta ativa, as relações interpessoais ou com os outros, a participação ativa em prol da melhoria da comunidade, etc. Ou seja, necessitamos de uma pedagogia do encontro dialogada e de convivência propícia para que os indivíduos promovam estes aspetos existenciais ou as suas dimensões humanas (Benhabib, 2006).

A pedagogia 'do/para' o encontro relaciona-se na perspectiva dos modelos inter estruturante, do modelo de transferibilidade e sistémico com o 'sujeito-meio', pela convivência, partilha de 'conhecimentos/saberes' e promoção de relações. O ser humano encontra-se com a natureza físico-geográfica, com a cultura, educação, artes, património, etc. desenvolvendo-se e promovendo-se como pessoa (dimensões cognitiva, afetivo-emocional, social, fatural, sociocultural, ético-moral, etc.) – emancipação, isto é como cidadão nas transformações e participações ativas que realiza (Colom, 2013: 145-150). Neste sentido aquela pedagogia situa-se na prática entre o 'Saber', 'Sentir', o 'Fazer'/'Atuar' e 'Dialogar/Comunicar' (Maturana, 1996).

P. Freire com a sua ideia de '*educação libertadora*' partia da premissa que nenhuma sociedade, sem exceção, são sociedade de 'opressão'. Propunha a 'pedagogia do oprimido', uma utopia aberta desenvolvida pela educação, onde primava o diálogo, como forma de inclusão do outro

(s) (Molina & Sáez Carreras, 2005). Deste modo, a realização do diálogo e a consequente superação das interferências que impedem as pessoas de terem uma escuta ativa, quer na relação educativa/pedagógica, quer na relação pessoal, a partir da convicção de que o 'outro' vale contribui para intercâmbio de saberes e experiências. O diálogo (horizontal) inclusivo ao nível ético-moral (contributos de Apel e Habermas) e social (teoria do consenso de J. Rawls) constitui o único meio para que o ser humano, em permanente construção e reelaboração, se conheça como 'Ser'. Esta alternativa prepara a humanidade para o encontro comunicacional, em que as pessoas falam, ouvem, escutam e convivem.

Ora bem esta pedagogia do encontro, não só se plasma no contexto educativo (educador – aluno) como ao nível comunitário na apreensão de valores e saberes (Maturana, 1996). A ideia de formar cívica e socialmente cidadãos responsáveis e sensíveis que ajudem a desenvolver uma sociedade onde a convivência seja possível ou que a ajudem a melhorá-la, é uma tarefa prioritária na agenda política dos governos, instituições e da escola. O encontro deve ser entre todos, sendo essencial que o 'outro' esteja nas mesmas condições que o 'Eu' próprio (Maturana, 1999). Esta ideia de 'encontro' deve ser abordada num plano horizontal, onde as pautas sociais se constroem (em diálogo), com respeito e tolerância, orientado à pessoa e à comunidade (instituição, organização) nos seus fins, fazendo partícipes todos os que diariamente vivem e convivem nela (Capra, 1998). Só assim, a educação geral será possível para todos (inclusiva), para todas as idades e gerações (intergeracionalidade).

### **3.-INDÍCIO DE ANÁLISE: A PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA E DO DESENVOLVIMENTO GERACIONAL**

O multiculturalismo é um desafio, com uma conceção dinâmica e em constante mudança da variedade cultural que se espraia nos grupos e comunidades do tecido social. Esta perceção da realidade social da pluralidade e multiculturalidade constitui uma mais-valia e um facto desejável na melhoria das relações humanas (interpessoais, educacionais, culturais, etc.), no sanar de conflitos e promoção da participação cidadã (Abdallah-Preteuille, 2001: 14-19). Os problemas da multiculturalidade surgem quando se manifestam desigualdades educativas, sociais e económicas e diferentes posturas de tratamento nessa diversidade de políticas. Um dado significativo e revelador da educação multicultural foi o Relatório de Swann (educação para todos) que constituiu uma mudança na sua conceitualização. De facto, o multiculturalismo destaca qualidades positivas do património cultural de todos os grupos (incluindo as minorias), sendo a cultura o veículo de encontro (convivência) para a resolução das desigualdades e antagonismos (Levy, 2003). As estratégias de desenvolvimento cultural, relacionadas com os modelos educativos, apresentam os aspetos de compreensão cultural (conhecer e respeitar as diferenças), competência cultural (programas educativos bilingues) e emancipação cultural (inclusão de todas as culturas, incluindo-as no currículo escolar (Benhabib, 2006: 164-171).

Na verdade, a educação multicultural que integra a variedade de crenças, políticas e práticas educativas, é uma realidade polissémica, complexa e pluridimensional, ao nível sistémico da comunidade ou sociedade plural. Esta educação apresenta diferentes perspetivas para diferentes contextos quando promovem a compreensão do que é a cultura, os costumes, ou seja a identidade. As distintas definições daquela educação caracterizam-se pelas suas '*nuances diferenciadas*', procurando o pluralismo e a diversidade nas propostas educativas, articulando as suas raízes profundas (sentido pertença) na sociedade (Colom, 2013). Ora esta educação de todos os aspetos relacionados com a existência das pessoas na pluralidade, permite o intercâmbio dialógico e comunicativo, a partilha de valores e o conhecimento das atitudes e promove aprendizagens diversas. Todo este processo dignifica a natureza multicultural da sociedade, como agente de mudança, examinando as relações entre o poder e o conhecimento, e favorecendo a aquisição de habilidades dentro de várias culturas.

Sabemos que o 'outro' ou os 'outros' mantêm os seus signos de identidade e pertença, ao nível dos direitos. De facto, isto ultrapassa as estratégias pedagógicas inserindo-se em questões de política (social, assistencial, cultural, educativa) e de integração ou inclusão de pessoas, grupos e culturas. Contudo, a educação consegue essa coexistência entre grupos e pessoas, o respeito pelas suas manifestações culturais, numa lógica de proximidade natural, destinada à inclusão e aceitação do 'outro diferente'. Por exemplo, ao nível escolar a introdução do discurso ético-cultural nos currículos é fundamental, tal como a prática pedagógica quotidiana de programas de solidariedade, cooperação e compreensão, preparando os alunos para a interculturalidade. Por isso, o fracasso da

pedagogia atomizada, a que nos referimos anteriormente, provém de falhos de formação pedagógica nos professores, que desconhecem os processos educativos transformadores das pessoas, para além de se terem formado em atomismos e particularidades, cientes que a formação era o somatório de pedagogias especiais ou transversalidades; crença de que a escola apresenta respostas para educar as novas gerações, esquecendo-se das complexidades dos vários espaços formativos.

## REMATE DE IDEIAS (IN) CONCLUSIVAS

Em coerência com o que dissemos as experiências de ‘encontro’, a prática da convivência, o ativismo entre aprendizagens e culturas diferentes, a participação e cooperação em atividades de programas/projetos, são propícios à possibilidade da pedagogia intercultural (Jares, 2006). De facto, as respostas à capacidade formativa de multiculturalidade são mais eficazes nos ‘encontros’ provenientes de atividades desportivas, recreativas e culturais, de gastronomia e festividades sociais e estudantis, de visitas intergeracionais e de turismo, mobilidade, campings, etc. A solução pedagógica parece a ser menos normativa (escolar, formal) e mais não formal (aprendizagem comunitária – cidade educativa). Daí que a espontaneidade do encontro promove contatos interpessoais e grupais, evita a não sistematização de programações rigorosas e estruturadas, orientando-se a entender o encontro como uma ‘*pedagogia da improvisação*’ (Colom, 1998), que parece deixar de ser pedagogia.

No contexto da inter e/ou multicultural as possibilidades de comunicação, diálogo, de aproximação ao saber, conhecer, escutar e compreender só se dão relacionando-se de modo espontâneo entre as pessoas. A convivência pelo encontro constitui a possibilidade de aceitação entre pessoas, grupos e culturas, pelo diálogo, vivencialidade de experiências e saberes. Por isso, todas as práticas educativas e comunitárias são de ‘baixa densidade’, em rede sistémica vivencial, próprias das aprendizagens não formais ou informais. Ao promover a interculturalidade e ao estabelecer contatos mais se gera conhecimento e proximidade entre as culturas, mesmo sabendo que a convivência natural e espontânea é difícil, por isso, insistimos que aquela pedagogia constitui o primeiro passo prévio para o desenvolvimento da identidade intercultural. Os próprios programas da Comunidade Europeia têm promovido ‘encontros’ a todos os níveis, dando oportunidade a que as pessoas adquiram novas experiências e saberes ao nível comunitário desenvolvendo formas de saber e de estar (Marina, 2009).

Por conseguinte, o sentido relacional e transacional humano concretiza-se em atos de ‘encontro’ de contato e de comunicação/diálogo, já que a dimensão comunicacional constitui um referente ideal nos processos de desenvolvimento da interculturalidade, promovendo a comunicação entre diferentes culturas, mesmo com línguas diferenciadas, incluindo ainda a complexidade e a imprecisão dos fenómenos culturais. Possivelmente não se deve criar educações especiais para essa integração, porque nem servem nem têm uma razão pedagógica firme, para além de originarem um atomismo educativo. Pedagogicamente trata-se de educar todos, sem parcelas, naquilo que Pestalozzi, nas suas experiências pedagógicas (Berthoud, Munchen-Buchsee e Yverdon), no início do séc. XIX, propunha de uma educação integral: uma educação do homem como totalidade de aperfeiçoamento, adaptação e inovação (Colom, 2013). Parece que até agora os caminhos da educação intercultural não têm cumprido este objetivo, já que os programas educativos, não são ‘*per se*’ capazes de resolver problemas de convivência e aceitação de pessoas de origens e condições distintas (Bauman, 2003). Admitimos que a aceitação do ‘outro’ exige manusear e flexibilizar, por parte dos educadores e técnicos, o princípio da identidade (cultural) e, simultaneamente desenvolver uma ética e uma pedagogia de alteridade (relação com o ‘outro’). Esta identidade refere-se à consciência subjetiva de pertença, de vínculo ou conhecimento subjetivo do indivíduo de se sentir membro de uma comunidade cultural. É esse sentimento de pertença unido à alteridade (normas ético-morais) que vincula esse indivíduo ao património sociocultural concreto, às suas raízes comunitárias que alimentam o seu quotidiano (‘*estar no mundo*’ de M. Scheler) e à sua integração sociocultural. Tudo isto implica aprendizagens da cultura de referência (mais de teor não formal que formal/escolar), no sentido de uma integração identitária (Benhabib, 2006; Touraine, 2001).

No campo educativo esse paradigma conversacional promove a capacidade de entendimento entre as pessoas (entre gerações), organiza relações e convivências, situações de crítica e modos de expressar-se. Neste sentido a pedagogia social comunitária através do ‘encontro’ constitui uma possibilidade educativa e de troca de experiências humanas. As metodologias de ação seriam executadas por técnicos que provam ações de acompanhamento psicossocial, educativo, de animação sociocultural e geracional e trabalho comunitário. Assim, a convivência comunitária faz-se

de forma equitativa, de participação cidadã. Melhorar a qualidade de vida das gerações numa sociedade para todos é o objetivo da pedagogia social comunitária, através das ações e intervenções socioeducativas e socioculturais. Essa qualidade de vida considera-se uma função conjunta na comunidade e nos meios envolventes psicossociais das pessoas. Neste sentido referimo-nos no contexto 'território' ao 'empowerment' de Zimmerman (2000) como um processo pelo qual as pessoas e grupos, organizações e comunidades, onde se garante o controlo e poder sobre as suas vidas. Trata-se de uma orientação para que os técnicos e, em especial o educador social ou comunitário possa trabalhar com a comunidade e pessoas/grupos compreendendo e interpretando os processos e consequências dos problemas e das decisões, do funcionamento organizacional e estruturas sociais e educativas. A finalidade é a participação e construção da cidadania como elemento fulcral para a convivência harmoniosa (multicultural, geracional), o encontro convivencial e dialógico e contra a exclusão social e outras desigualdades.

## BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books
- Barber, M.; Chuineze, C.; Mourshed, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: Mc Kinsey & Comp.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Madrid: Katz
- Caride [Gómez], J.A. (1997). 'Acción e intervención comunitarias'. In: PETRUS, A. (coord.), *Pedagogía Social* (p. 222-246). Barcelona: Ariel Educación
- Carmona, M. & Rebollo, O. (2009). *Guía operativa d'acció comunitària*. Barcelona: Acció Social i Ciudadania / Ajuntament de Barcelona
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial
- Colom, J. A. (1998). 'Internacionalismo pedagógico, pedagogias de baixa densidade e educação europeia'. *Revista Educare & Educere* (ESECB), nº 4 (junho), p. 19-29.
- Colom, J. A. (2013). 'Elogio de la educación y crítica de la educación multicultural'. In: Grupo SI (e) TE.Educación, *Crítica y desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro – Universidad, 143-162
- Gadamer, Hans-Georg (1992). *Verdad y Método. Tomo II*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- García Garrido, J. L. (2000). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente
- Godenzzi, J. C. (1999). Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 28 (3), p. 323-328
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
- Jameson, F. (2004). *Una modernidad singular: Una ontología del presente*. Barcelona: Gedisa.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao
- Levy, J. T. (2003). *El multiculturalismo del miedo*. Madrid: Tecnos
- Kisnerman, N. (1986). *Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas
- Margulis, L. & Sagan, D. (2005). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Metatemas.
- Marina J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/aprender a convivir*. Barcelona: Ariel
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen
- Molina, J.G. & Saez Carreras, J. (2005). 'Educación social y educación intercultural'. In García, T. F. & Molina, J.G. (coord.), *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos, Prácticas*. Madrid: Alianza Editorial, p. 96-128.

- Ricouer, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta
- Tedlock, D. (1979). 'The analogical tradition and the emergence of a dialogical anthropology'. *Journal of Anthropological Research*, 35, 387-400
- Touraine, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Madrid: FCE
- Úcar, X. & Llena, A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida* (2.ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen
- Zimmerman, M.A. 'Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis'. In: J. Rappaport & E. Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology* (p. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publs.

## O DESAFIO DA ESTRUTURA DE APOIO E ACOMPANHAMENTO, UMA RESPOSTA INSTITUCIONAL A JOVENS DURANTE E APÓS O ACOLHIMENTO

Carla Palaio<sup>1</sup>, Maria do Rosário Pinheiro<sup>2</sup>, Cristina Velho<sup>3</sup>, Laura Santos<sup>4</sup>, Sónia Santos<sup>5</sup>, Liliana Lopes<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)

<sup>2</sup>Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), [mrpinheiro@fpce.uc.pt](mailto:mrpinheiro@fpce.uc.pt)

<sup>3</sup>Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)

<sup>4</sup>Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)

<sup>5</sup>Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)

<sup>6</sup>Casa do Canto – CrescerSer (PORTUGAL), [casadocanto@crecscerser.org](mailto:casadocanto@crecscerser.org)

### Resumo

A Casa do Canto, casa de acolhimento pertencente à CrescerSer, desenvolveu uma Estrutura de Apoio e Acompanhamento (ESAAC) no âmbito do Projet'Ar-te (projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, Programa Crianças e Jovens em Risco, Jovens em Acolhimento Institucional, 2012-2015) como resposta ao desafio de promover a desinstitucionalização bem-sucedida das adolescentes e a continuidade do processo de autonomização após a sua saída do acolhimento. Para estes fins, promove-se a manutenção de uma relação de proximidade entre o adulto de referência e a jovem, com vista à manutenção de contactos regulares, de prestação de apoio psicossocial, suporte afetivo, formativo/laboral e vínculo à instituição.

A metodologia de avaliação da ESAAC é realizada a partir de uma avaliação por indicadores (nº de contactos, tipos de apoio, encaminhamentos, problemas apresentados, etc.), questionários de avaliação estandardizada, tendo sido criado um protocolo de avaliação (online), uma entrevista semiestruturada telefónica e entrevistas narrativas.

Atualmente a ESAAC integra 37 jovens do sexo feminino. Os resultados indicam que 92,9% das jovens considera importante ou muito importante aderir à ESAAC após o seu acolhimento. Quanto ao nível de satisfação relativamente aos apoios prestados, apenas duas jovens se manifestam indiferentes (14,3%), referindo a maioria (85,7%) estar satisfeitas ou muito satisfeitas.

Entre os indicadores de pertinência e sustentabilidade deste recurso institucional, verificou-se a superação dos resultados esperados no que diz respeito à taxa de adesão, apoios prestados e satisfação das jovens relativamente aos mesmos. O processo de finalização do acolhimento passou a ser planificado e implementado de forma exaustiva, conforme recomendação da Quality4Children - Normas de Acolhimento de Crianças Fora da sua Família Biológica na Europa.

Palavras-chave: Finalização do acolhimento, Transição, Apoio e acompanhamento, Acolhimento residencial, Jovens em risco.

### Abstract

Casa do Canto, a residential care home from CrescerSer, developed a Support and Accompaniment Follow-up Structure (SAF Structure) within Projet'Ar-te (funded by Calouste Gulbenkian Foundation, 2012-2015) as an answer to the difficulty of successful deinstitutionalization of adolescents and the need of promote autonomy after adolescents left the residential care. To reach this aim, we promote the maintenance of a close relationship between the reference adult and the girl, in order to maintain regular contact, to provide psychosocial support, emotional support, training/employment and institutional bond.

SAF Structure methodological assessment is carried out with an assessment by indicators (number of contacts, support types, referrals, presented problems, etc.), standardized evaluation questionnaires, it has been created an evaluation protocol (online), a telephone semi structured interview and narrative interviews. SAF Structure includes 37 young women. The results indicate that 92.9% of young people consider important or very important to adhere to SAF Structure after residential care. Regarding the level of satisfaction with the support provided, only two young manifest indifference (14.3%), having the majority referred that (85.7%) is satisfied or very satisfied.

It can be observed the overcome of the expected results, with regard to the adherence rate, the provided support and the satisfaction of young people with those, presenting themselves as relevance indicators and sustainability of this institutional resource. The leaving-care process became planned and implemented in a comprehensive manner, as recommended by the Quality4Children Standards – for Out-of-home Child Care in Europe.

Keywords: Leaving-care process, Transition, Support and accompaniment, Residential Care, At risk youth.

*“Estou a residir na Casa do Canto há quatro anos e uma semana. Pouco antes de fazer os 18 anos, decidi que queria sair da instituição e autonomizar-me. Por várias razões: cansaço emocional e vontade de liberdade. Então, para atingir esse meu objetivo comecei por conversar com a minha técnica e monitora de referência e escrever uma carta para o meu juiz a expor a minha vontade. Posteriormente iniciei a procura de quarto e de uma escola na cidade (...) onde pretendo permanecer pelo menos até terminar o 12º ano. Neste meio tempo, a casa proporcionou-me um jantar de despedida e já escolhi a minha atual monitora de referência para me acompanhar quando sair definitivamente, no âmbito da Estrutura de Apoio e Acompanhamento do Projet’Ar-te.”*

(Jovem, 18 anos)

## 1 INTRODUÇÃO

O acolhimento residencial apesar de ser considerada “a medida de último recurso” (Carvalho & Cruz, 2015, p.5) no quadro da promoção dos direitos dos jovens (Guerra & Bolieiro, 2009) assenta numa ética da qualidade, da atenção individualizada e da busca de respostas normalizadoras que promovam a desinstitucionalização segura dos jovens, no menor tempo possível (Del Valle & Zurita, 2000; Del Valle & Arteaga, 2009).

O objetivo desta publicação é dar a conhecer a experiência piloto desenvolvida, no âmbito do Projet’Ar-te (projeto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, 2012-2015), na Casa do Canto, pertencente à Associação Portuguesa para o Direito dos Menores e da Família/CrescerSer, que se destina ao acolhimento residencial de jovens em perigo (sexo feminino), com idades compreendidas entre os 12 e os 18/21 anos, em situação de perigo, sujeitas a maus-tratos, negligência ou abusos.

As jovens que acolhemos na Casa do Canto provêm de famílias multiproblemáticas, que não lhes proporcionaram as necessidades básicas de segurança, alimentação, cuidados médicos e de educação, pelo que um grande número de jovens apresenta fracas competências pessoais e sociais que se espelham em problemas ao nível social, emocional e comportamental, comprometendo o seu desenvolvimento integral, autonomia e projeto de vida. Nos primeiros anos de funcionamento da Casa, mais de metade das jovens saíram do acolhimento residencial, interromperam ou abandonaram os seus projetos de vida inicialmente previstos e em alguns casos acabaram por registar graves problemas de integração social.

O Projet’Ar-te constitui uma intervenção estruturada de natureza psicossocial e socioeducativa destinada a jovens. Tem como finalidade a promoção da autonomia das jovens, durante e após o acolhimento residencial. Organizado segundo um modelo multinível, articula um programa de promoção da regulação emocional (Nível I), um programa de competências pessoais e sociais (Nível II) e uma inovadora estrutura de apoio e acompanhamento pós acolhimento, a ESAAC (Nível III).

Constituem seus objetivos (1) reforçar o desenvolvimento da regulação emocional e das competências pessoais e sociais das jovens acolhidas em meio residencial e (2) promover o acompanhamento das mesmas após a sua saída da instituição. Estes objetivos concretizam-se, respetivamente, em dois eixos de atuação: (I) O Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida, e (II) A Estrutura de Apoio e Acompanhamento – ESAAC. O impacto pretendido deste projeto situa-se na garantia da autonomia das jovens, independentemente do seu projeto de vida, assegurando uma saída segura da instituição e uma melhor integração e funcionalidade na família e/ou comunidade (Pinheiro et al., 2015).

O Eixo 2 de intervenção do Projet'Ar-te, tema central desta publicação, é operacionalizado na atuação da denominada Estrutura de Apoio e Acompanhamento, cujo objetivo último é facilitar o retorno à família ou a promoção da independência das jovens que passaram pelo processo de acolhimento, visando garantir uma saída mais segura do acolhimento residencial e acompanhar o processo de transição para uma nova vida. Pretende assegurar a manutenção do vínculo à instituição e garante uma relação de proximidade com a jovem, após a cessação do seu acolhimento, com vista ao desenvolvimento de uma maior autonomia e de uma desinstitucionalização bem-sucedida. Com esta intervenção promove-se uma rede de suporte consolidada, que em função das necessidades, interesses e competências, pretende apoiar as jovens no processo de transição, onde encontrarão novos desafios quer retornem à sua família ou partam para a sua autonomia de vida.

A Estrutura de Apoio e Acompanhamento (ESAAC) é um recurso institucional de suporte às jovens após o seu acolhimento e deve ser entendida como uma oportunidade de prolongamento e representação da presença institucional que acolheu a jovem. À semelhança do que acontece quando há emancipação familiar, “é uma oportunidade de manutenção dos laços afetivos que, embora possam ser recentes e de curta duração, são entendidos como responsáveis e consequentes e, por isso, capazes de assegurarem as condições necessárias à continuidade do desenvolvimento da autonomia da jovem de acordo com o seu projeto de vida” (Pinheiro et al., 2015, p.15).

A Casa do Canto através do funcionamento da Estrutura de Apoio e Acompanhamento pretende contribuir para uma cultura de colaboração com a jovem, no respeito pelos seus direitos, história de vida, visando a sua inserção comunitária, a fim de promover um período de transição, após a institucionalização que favoreça uma maior autonomia futura. Esta Estrutura pretende assim dotar as jovens de recursos que facilitem o retorno à comunidade, como o auxílio no processo de tomada de decisão e resolução de problemas, promoção da resiliência, capacitando as jovens para lidarem com dificuldades, atuação baseada na manutenção de uma relação contínua de suporte social.

Para implementar a Estrutura de Apoio e Acompanhamento foram constituídos procedimentos específicos, que constam no Manual Técnico de Procedimentos, e instrumentos de suporte à ação (ex. Declaração de compromisso de adesão, ficha de identificação e contactos, formulário de registos de contactos, Base de dados informatizada<sup>1</sup>, etc.), destinados à equipa técnica e educativa, visando explicar de uma forma clara e objetiva a metodologia deste recurso pós-acolhimento.

### Quadro 1. Estrutura de Apoio e Acompanhamento da Casa do Canto – Quadro-resumo

**Apresentação:** Estrutura interna da Casa do Canto que tem por finalidade garantir uma saída mais segura do acolhimento residencial, facilitar o retorno à família ou a promoção de um estilo de vida independente e integração na comunidade. Com vista ao desenvolvimento de uma maior autonomia, facilita a manutenção do vínculo à instituição e garante, após a cessação do seu acolhimento, uma relação de proximidade entre o adulto de referência e a jovem. Dos apoios prestados pela ESAAC, destacam-se os seguintes: Apoio social, apoio afetivo, aconselhamento, encaminhamento para serviços específicos, encaminhamento para escola ou formação profissional; encaminhamento para serviços de saúde; participação em ações formativas organizadas pela Casa do Canto e participação em atividades recreativas.

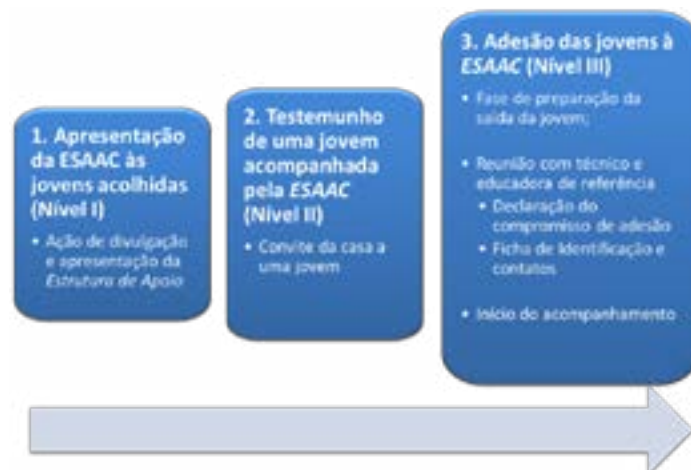
**Conteúdos-chave:** Autonomização, transição de vida, cidadania, resiliência, resolução de problemas, tomada de decisão, apoio emocional e suporte social, projeto de vida, redes de apoio e recursos na comunidade.

<sup>1</sup> A criação da base de dados informatizada cumpriu com todos os procedimentos éticos (mediante consentimento informado e garantia da confidencialidade dos dados) e orientações estabelecidas pela lei e normativos legais em vigor, conforme o seu registo na Comissão Nacional de Proteção de Dados.



<p><b>Metodologia:</b> Ativa e estudos de caso, estratégias de divulgação de testemunhos, aprendizagem social e modelação.</p> <p>Após o acolhimento a ESAAC segue uma metodologia flexível e pouco invasiva da vida da jovem, que aposta numa cultura de colaboração com respeito pelas suas opções individuais, privacidade e liberdade. O acompanhamento individualizado assenta num plano pós-acolhimento elaborado conjuntamente pelo adulto de referência e a jovem onde são definidos, em minuta própria, objetivos e ações a realizar, que devem ser avaliados e redefinidos.</p> <p>A implementação da ESAAC segue as orientações do seu Manual Técnico de Procedimentos, com recurso aos diversos instrumentos reguladores, de registo e avaliação dos contactos e apoios prestados.</p>	
<p><b>Participantes:</b> 37 jovens (até 2015) (21 com Projet'Ar-te; 16 sem Projet'Ar-te); 41 jovens (2016, julho)</p>	
<p><b>Nº sessões:</b> 3 sessões de divulgação; 1 sessão de formação, 1 sessão recreativa</p> <p><b>Frequência:</b> 1 sessão de divulgação por nível; Apoio e acompanhamento individualizado no processo de finalização e pós acolhimento</p>	<p><b>Dinamizadores:</b> Durante o acolhimento: Equipa de colaboradores da Casa; Após o acolhimento: adulto de referência.</p>
<p><b>Implementação no Projet'Ar-te</b></p> <p>Nível I: Sessão de divulgação da ESAAC</p> <p>Nível II: Sessão de divulgação: testemunho de jovem da ESAAC</p> <p>Nível III: Sessão de divulgação (Estudo de casos); sessão de formação (Resiliência); Dia da Juventude; Apoio no processo de finalização do acolhimento; formalização da adesão à ESAAC</p>	

A metodologia da Estrutura de Apoio e Acompanhamento é flexível e pouco invasiva, caracterizando-se por uma abordagem de proximidade a todas as jovens que passaram pela Casa do Canto. Concretiza-se através da disponibilização de vários apoios e encaminhamentos realizados através de contactos regulares, presenciais e à distância, com o adulto de referência escolhido pela jovem aquando a sua adesão à Estrutura.



**Figura 1. Atuação da ESAAC nos diferentes níveis**

A preparação da saída das jovens da Casa do Canto e sua integração na Estrutura de Apoio e Acompanhamento inicia-se no momento do seu acolhimento, incorporando um conjunto de ações teóricas e práticas de sensibilização para o apoio e acompanhamento após a saída e que se desenvolvem nos níveis I, II e III, respetivamente. Na fase final do acolhimento, o técnico de referência é responsável por reunir com a jovem, com o objetivo de lhe fazer o convite de adesão à ESAAC. A jovem é informada que o acompanhamento pode ser interrompido a qualquer momento,

consoante a sua vontade ou da pessoa detentora da responsabilidade parental. A adesão é voluntária e formalizada através do preenchimento de uma declaração de compromisso, com base no consentimento informado, assinado pela jovem quando maior de idade e pelo respetivo representante legal, quando esta é menor. A jovem tem o direito de escolher o adulto que assegure o seu acompanhamento, que fica responsável por realizar contactos presenciais e à distância. Os contactos à distância devem ser efetuados através dos canais oficiais da instituição, via telefone, videoconferência, *e-mail* ou através das redes sociais. Os contactos presenciais podem ser realizados através de atendimento individualizado na instituição, visitas domiciliárias e em atividades da instituição.

Dos apoios prestados pela Estrutura de Apoio e Acompanhamento, destacam-se os seguintes: Apoio social (ex. entrega de bens, cedência de transporte, acompanhamento a serviços), apoio afetivo (ex. telefonemas, aniversários, contacto em celebrações especiais, etc.), aconselhamento (ex. ajuda a tomar decisões e a resolver problemas), encaminhamento para serviços específicos (ex. Seg. Social, IEFP, CPCJ, Tribunal, etc.), encaminhamento para escola ou formação profissional; encaminhamento para serviços de saúde; participação em ações formativas organizadas pela Casa do Canto e participação em atividades recreativas (ex. campos de férias, festas e convívios).

A gestão do ciclo de vida da Estrutura de Apoio e Acompanhamento teve como preocupação atender às quatro normas fundamentais para a qualificação do acolhimento de crianças e jovens no espaço europeu (FICE et al., 2007). Três dessas normas orientaram o processo de finalização do acolhimento e a quarta norma norteou o que designámos por processo de apoio e acompanhamento do projeto de vida pós acolhimento.

Assim, conforme expressa o documento de referência internacional o processo de finalização do acolhimento deve ser planificado e implementado de forma exaustiva (Norma 15, FICE et al., 2007), deve garantir que a comunicação entre as partes implicadas seja levada a cabo de forma útil e adequada (Norma 16, FICE et al., 2007), deve garantir que as jovens tenham assegurados plenos direitos para participar no processo de finalização do acolhimento (Norma 17, FICE et al., 2007) e que o acompanhamento, o apoio e as possibilidades de contacto se mantenham após o acolhimento (Norma 18, FICE et al., 2007).

## 2 METODOLOGIA

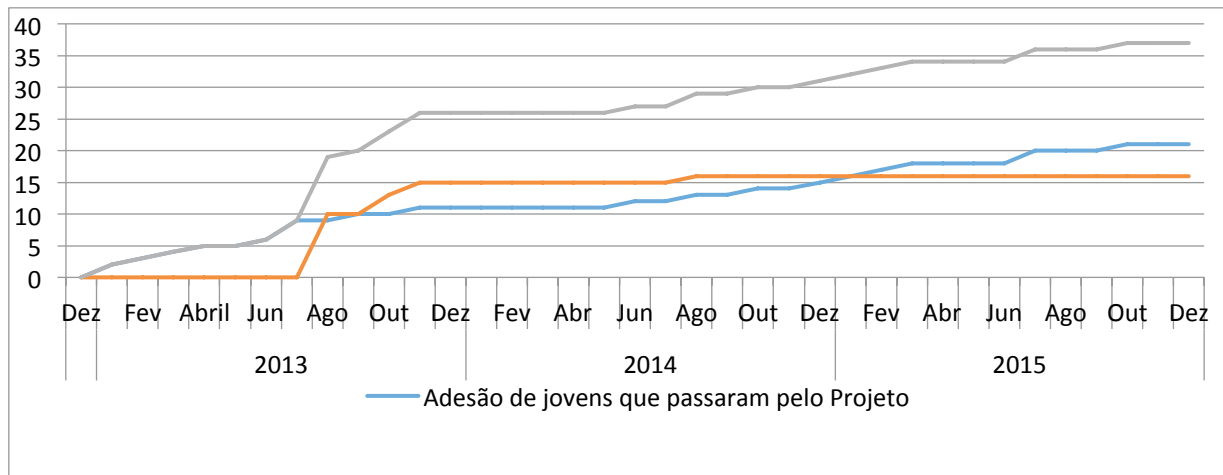
*“... as coisas não são tão fáceis como pensava, lá fora ninguém dá nada a ninguém!”*

*(Jovem da ESAAC, 21 anos)*

### 2.1 Participantes

A atuação da Estrutura de Apoio e Acompanhamento destina-se a todas as jovens que passaram pelo acolhimento residencial na Casa do Canto, e que findo o mesmo, decidiram voluntariamente aderir a esta Estrutura, inclusivamente as utentes que cessaram o acolhimento sem qualquer medida de Promoção e Proteção.

Desde 2012, data de início da atuação da Estrutura de Apoio e Acompanhamento, que o número de jovens que aderiram à mesma tem-se revelado progressivamente crescente ao longo dos anos.



**Gráfico 1. Número de jovens que aderiram à Estrutura de Apoio e Acompanhamento ao longo do Projet'Ar-te**

No final de 2015, a ESAAC integrava 37 jovens do sexo feminino, 21 das quais aderiram à estrutura depois de participarem nos programas de desenvolvimento de competências para a vida (75% das participantes no Projet'Ar-te) e 16 que decidiram aderir, embora não o tivessem integrado.

## 2.2 Instrumentos e estratégias de avaliação

A avaliação da Estrutura de Apoio e Acompanhamento seguiu diversas estratégias, realizando-se uma avaliação por indicadores (número de contactos, tipos de apoio, encaminhamentos, problemas apresentados, etc.), e por resultados em questionários e entrevistas narrativas, segundo uma abordagem qualitativa. Foi construído um protocolo de avaliação (online) da ESAAC, intitulado Questionário de Satisfação e Qualidade da ESAAC (Projet'Ar-te), composto pelas seguintes secções e respetivos instrumentos:

- Secção I. Eu e a ESAAC: Questionário de avaliação da satisfação e qualidade da ESAAC;
- Secções II a IV. Eu e os outros: Questionário de Suporte Social (Pinheiro & Ferreira, 2002); Escala de Provisões Sociais (Pinheiro, 2003); Escala de Resiliência (Pinheiro & Matos, 2013);
- Secções V a VIII. Olhando para mim mesma: Umbrella (subescalas Estudos/Trabalho e Dinheiro; Del Valle & Quintanal, 2005); Escala de Autoestima de Toulouse (Tap & Vasconcelos, 2004); Youth Self Report (subescalas Comportamento antissocial e Isolamento; Fonseca & Monteiro, 1999); Questionário de Esquemas para Adolescentes (subescalas dos esquemas precoces mal adaptativos; Santos, 2009).
- Secção IX – Eu e o Projet'Ar-te – Questionário de avaliação do impacto do Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida
- Secção X – Sugestões. (Pinheiro et al., 2015, p.34)

## 3 RESULTADOS

*“Visitar essa casa num dia sem festas, num dia completamente normal, e poder conviver com grande parte das pessoas encheu-me de alegria...” (Jovem da ESAAC, 19 anos)*

O Quadro 2 apresenta uma breve caracterização sociodemográfica das 37 jovens acompanhadas, encontrando-se subdividido em dois grupos, um grupo referente às jovens que aderiram à Estrutura de Apoio e Acompanhamento após terem realizado os eixos I e II do Projet'Ar-te (n=21) e o outro grupo referente às jovens que entraram diretamente para a Estrutura de Apoio e Acompanhamento (N=16).

**Quadro 2. Caracterização das jovens que integram a Estrutura de Apoio e Acompanhamento, em novembro de 2015 em função do grupo, idade e área de residência**

Grupo	Idade	Área de residência
N= 21 Jovens que aderiram à ESAAC após terem realizado os Eixos I e II do Projet'Ar-Te	13 anos: 1 15 anos: 1 16 anos: 1 17 anos: 4 18 anos: 5 19 anos: 3 20 anos: 3 21 anos: 1 22 anos: 2	Alcobaça: 1 Ansião: 1 Bombarral: 1 Caldas da Rainha: 1 Castanheira de Pera: 1 Coimbra: 1 Leiria: 3 Lisboa: 1 Monte Real: 2 Peniche: 1 Pombal: 4 Santarém: 2  <b>Estrangeiro</b> Inglaterra: 1 Suíça: 1
N=16 Jovens que entraram diretamente para a ESAAC	17 anos: 1 18 anos: 1 19 anos: 1 20 anos: 3 21 anos: 1 22 anos: 5 23 anos: 2 24 anos: 1 25 anos: 1	Caldas da Rainha: 1 Leiria: 7 Lisboa: 3 Marinha Grande: 2 Nazaré: 1 Peniche: 1 Torres Novas: 1

A idade das jovens do grupo que participou em todas as fases do projeto encontra-se compreendida entre os 13 e os 22 anos, sendo que a maioria saiu da Casa do Canto porque atingiu a maioridade. Relativamente à área de residência, o Concelho de Pombal é aquele onde reside o maior número de jovens, seguido de Leiria. De salientar também o facto de duas jovens terem emigrado.

Por sua vez, no grupo das jovens que entraram diretamente para a Estrutura de Apoio e Acompanhamento, sem terem beneficiado da intervenção do Projet'Ar-te, verificamos que as idades são relativamente superiores, situando-se entre os 17 anos e os 25 anos e verifica-se que a maioria reside em Leiria.

Relativamente à frequência escolar, à formação profissional e ao enquadramento profissional, as jovens encontram-se maioritariamente a estudar (43,25%), com atividade profissional (40,54%), a frequentar cursos de formação profissional (5,40%) e desempregadas (10,81%). Verificamos que das jovens que se encontram a frequentar o ensino, verifica-se uma maior integração no ensino secundário (n=6) e em cursos profissionais (n=7).

**Quadro 3. Caracterização das jovens que integram a Estrutura de Apoio e Acompanhamento em julho de 2015 em função da frequência escolar, formação profissional e do enquadramento profissional**

Frequência escolar	Formação profissional	Enquadramento profissional
2ºCEB:2 3ºCEB: 1 Ensino Sec.: 6 Curso Profissional: 7	Formação Profissional: 2	Com Atividade Profissional: 15 Desempregada: 4

Da totalidade das jovens que integram a Estrutura de Apoio e Acompanhamento (n=37), 30 jovens (81%) não têm qualquer medida de promoção e proteção aplicada, 4 jovens (11%) têm a medida de apoio junto da mãe, 2 jovens (5,4%) encontram-se com medida de acolhimento institucional e 1 jovem (2,6%) encontra-se a usufruir da medida de autonomia de vida, sendo que a maioria (55,5%) estiveram acolhidas na Casa do Canto por um período inferior a dois anos.

**Quadro 4. Caracterização das jovens que integram a Estrutura de Apoio e Acompanhamento em julho de 2015 em função do tipo de família e da medida aplicada**

Tipo de família	Medida aplicada
Família de Coabitação: 4 Família DÍade Nuclear: 5 Família Monoparental: 10 Família Nuclear: 4 Família Reconstruída: 5 Constituição de Família Nuclear: 3  Família Alargada:4 A Viver em Instituição:2	Apoio para autonomia de vida: 1 Acolhimento institucional: 2 Apoio junto da mãe: 4 Sem medida: 30

Relativamente ao tipo de família, verifica-se que 10 jovens (27%) pertencem a famílias monoparentais. Deste grupo, 9 jovens vivem com as progenitoras e 1 jovem vive com o progenitor. Observamos ainda que 5 jovens (13,5%) vivem com o(a) progenitor(a) que criou uma nova relação conjugal e que 5 jovens estabeleceram uma relação conjugal sem filhos.

A partir dos resultados do Questionário de satisfação e qualidade da ESAAC (de preenchimento online) durante os meses de julho, agosto e setembro de 2015, obtivemos respostas de 12 jovens, das 36 (em 37 do grupo da ESAAC) que foi possível contactar (33,3% do grupo alvo). Tal como qualquer atuação da Estrutura de Apoio e Acompanhamento também esta avaliação *follow up*, não possui carácter de obrigatoriedade, tendo sido o respetivo formulário online remetido para o *e-mail* de cada jovem. O Quadro V reporta-se à opinião das jovens respondentes acerca da Estrutura de Apoio e Acompanhamento, comparando os dados de 2014 e 2015.

**Quadro 5. Frequência de respostas ao Questionário de Avaliação da Satisfação e da Qualidade da Estrutura de Apoio e Acompanhamento (2014 e 2015)**

Questões	2014		2015	
	N	%	N	%
5. Consideras que aderir à ESAAC após o teu acolhimento na Casa do Canto foi:				
Pouco importante	1	7.1	0	0
Importante	11	78.6	10	83.3
Muito Importante	2	14.3	2	16.7
Total	14	100	12	100
6. Em qual/quais dos seguintes aspetos tem sido importante para ti o papel da ESAAC?				
Relação com a família	5	19.2	3	25.1
Maior autonomia na vida	2	7.7	1	8.3
Sentimento de segurança	4	15.4	1	8.3
Ligação às pessoas da Casa do Canto	10	38.5	6	50
Apoio nas dificuldades	4	15.4	0	0
Nenhuma das anteriores	1	3.8	1	8.3
Total	26	100	12	100
7. Tens contigo algum contacto da Casa do Canto?				
Sim, tenho	13	92.9	8	66.7
Não tenho neste momento mas já tive	1	7.1	4	33.3
Total	14	100	12	100
13. De uma maneira geral, qual o teu nível de satisfação relativamente aos apoios prestados pela ESAAC, após a tua saída da Casa do Canto?				
Indiferente	2	14.3	2	16.7
Satisfeita	8	57.1	7	58.3
Muito satisfeita	4	28.6	3	25
Total	14	100	12	100
64. Independentemente do teu caso, consideras importante a existência de uma Estrutura de Apoio e Acompanhamento às jovens que saem da Casa do Canto?				
Importante	4	28.6	5	41.7
Muito importante	10	71.4	7	58.3
Total	14	100	12	100

65. No futuro, se precisares ou tiveres problemas pensas recorrer à ESAAC para os resolver?						
	Raramente	2	14.3	1	8.3	
	Às vezes	5	35.7	6	50	
	Muitas vezes	4	28.6	1	8.3	
	Sempre	3	21.4	4	33.4	
	Total	14	100	12	100	
67. Até que ponto recomendarias a uma jovem da Casa do Canto que fizesse parte da ESAAC?						
	M	DP	[mín.- máx.]			
(1) Não recomendaria a (10) Recomendaria fortemente	8.29	0.914	7-10	14	100	
(1) Não recomendaria a (10) Recomendaria fortemente	8.91	1.84	5-10	12	100	

Em 2015, a totalidade das jovens (100%) considera importante ou muito importante aderir à Estrutura de Apoio e Acompanhamento após o seu acolhimento na Casa do Canto e em 2014 já 92.9% das jovens também o tinham manifestado.

Relativamente às áreas de vida das jovens em que a Estrutura de Apoio e Acompanhamento tem desempenhado um papel importante, a maioria das jovens reconhece ser a Ligação às pessoas da Casa do Canto (28.6% das respostas assinaladas), seguida da Relação com a família (19.2%), em 2014. As respostas em 2015 continuam a evidenciar a mesma importância, verificando-se mesmo um aumento percentual na Ligação às pessoas da Casa do Canto (50% das respostas assinaladas), seguida da Relação com a família (25.1%).

Quanto ao nível de satisfação relativamente aos apoios prestados em 2015 pela Estrutura de Apoio e Acompanhamento, duas jovens manifestaram-se indiferentes (16.7%), referindo a maioria (83.3%) estar satisfeita ou muito satisfeita.

Quando questionadas se pensam vir a solicitar apoio futuro à Estrutura de Apoio e Acompanhamento na resolução de problemas, verificamos uma dualidade. Em 2015, metade das jovens (50%) tencionam fazê-lo às vezes e 41.7% das mesmas tencionam recorrer muitas vezes ou sempre. No nosso entender, as jovens sabem que podem recorrer quando precisarem, mas também não querem criar uma forte dependência desta resposta.

Quando questionadas até que ponto recomendariam a uma jovem da Casa do Canto que fizesse parte da Estrutura de Apoio e Acompanhamento, as jovens assinalam numa escala que varia de 1 (Não recomendaria) a 10 (Recomendaria fortemente) valores entre 7 e 10 (M= 8.29; DP=0.914) em 2014 e valores entre 5 e 10 (M= 8.91; DP=1.84) em 2015.

Sendo a Estrutura de Apoio e Acompanhamento uma estrutura de apoio às mudanças associadas à transição do sistema de acolhimento para a comunidade, pode-se concluir, a partir dos resultados apresentados no que diz respeito à taxa de adesão, aos apoios prestados e à satisfação das jovens, que é pertinente a existência deste tipo de resposta institucional. A importância que as jovens deram à mesma desde o momento do seu lançamento, aderindo sem hesitações, respondendo aos contactos e participando nas atividades propostas, solicitando apoios e manifestando satisfação pela manutenção dos laços afetivos, são indicadores não só da sua eficácia como também da sua pertinência e sustentabilidade.

## 4 DISCUSSÃO

A saída do sistema de acolhimento pode ser uma verdadeira transição de vida, que por isso requer vivências adaptativas, geradoras de bem-estar, de saúde e de satisfação individual em relação ao próprio e ao contexto familiar, social, escolar ou laboral, conforme a jovem e o seu projeto de vida. Neste sentido orientar uma transição consiste sobretudo num trabalho de ajudar o próprio a maximizar os aspetos positivos e a minimizar os aspetos negativos do impacto da transição (Pinheiro et al., 2015).

A Estrutura de Apoio e Acompanhamento da Casa do Canto constitui uma oportunidade de prolongamento e representação da presença institucional que acolheu a jovem, e que, assim, continua a integrar a sua rede de suporte social percebido (Pinheiro et al., 2015). Articulando um programa de promoção da regulação emocional com um programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais e uma inovadora estrutura de apoio e acompanhamento pós acolhimento, o Projeto Ar-te permitiu otimizar a convicção da CrescerSer de que é necessário valorizar soluções inovadoras e criativas a favor da qualidade das respostas de intervenção no Sistema de Acolhimento, perspetivando, desde o primeiro dia de acolhimento, a desinstitucionalização segura de cada jovem, como garante da efetivação dos Direitos da Criança.

A criação desta Estrutura pretendeu assegurar a manutenção dos vínculos criados com as pessoas da instituição, não tendo de se reproduzir, aquando a cessação do seu acolhimento, uma nova experiência de perda e abandono, comum na vida destes jovens, mas garantir a manutenção de uma relação de proximidade e confiança, com vista ao apoio para o desenvolvimento de uma maior autonomia e de uma desinstitucionalização bem-sucedida.

Atualmente, há que reconhecer na Estrutura de Apoio e Acompanhamento vantagens quer para as jovens (utentes), como para as instituições e para o Sistema de Acolhimento. Permitir às jovens manterem os laços afetivos com os pares, as equipas e a comunidade em que estiveram integradas durante o tempo de acolhimento, garantir e facilitar-lhes o acesso a uma rede de apoio social, baseada numa abordagem de proximidade, confiança e aceitação, gerida pela instituição de acolhimento que conhece e da qual pode continuar a sentir que faz parte, permitindo que lhes seja reconhecido o seu valor, dando a conhecer as suas áreas de sucesso, solicitando apoios para as suas dificuldades, podendo ainda beneficiar de ações formativas e recreativas que acontecem no âmbito da atuação da ESAAC (Pinheiro et al., 2015, p.40). Às equipas das instituições e ao Sistema de Acolhimento é possibilitado um conhecimento organizado dos percursos de vida das jovens após a sua saída do acolhimento residencial, que permitirá refletir sobre as abordagens e práticas no acolhimento residencial e em políticas públicas de suporte aos jovens que em algum momento do seu percurso de vida necessitaram ou continuam a necessitar de serem protegidos pelo Estado.

A experiência da Casa do Canto destinou-se ao seu grupo de utentes, caracterizado por jovens do sexo feminino dos 12 aos 21 anos, no entanto, este tipo de Estrutura encontra-se a ser já replicada em outras casas da CrescerSer destinadas ao acolhimento de rapazes (12-18/21 anos).

Em análises futuras pretendemos aprofundar o estudo das variáveis psicológicas e sociais manifestas pelas jovens após a saída do acolhimento, bem como a análise das suas narrativas de vida, que poderão contribuir para aprofundar a reflexão e entendimento ao nível do apoio prestado pelas Casas de Acolhimento e outros serviços sociais.

## 5 REFERÊNCIAS

- Carvalho, M. J. L., & Cruz, H. (2015). Promoção da autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição. In Maria João Leote de Carvalho; Hugo Cruz; Anabela Salgueiro (orgs.), *Autonomia: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição, Coleção Práticas e Reflexões sobre Acolhimento de Jovens em Instituição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4-15.
- Del Valle, J. F., & Zurita, J. F. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Del Valle, J. F., & Garcia Quintanal, J. L. (2006). *Umbrella, habilidades para la vida*. Oviedo: ASACI.



- Del Valle, J. F., & Arteaga, A. B. (2009). *SERAR: Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial*. Oviedo: Asociación para el estudio y promoción del bienestar infantil.
- FICE, IFCO & Aldeias Infantis SOS (2007). *Quality4Children: Normas para o Acolhimento de Crianças Fora da Sua Família Biológica na Europa*, Werner Hilweg, Innsbruck, Áustria, disponível em [http://quality4children.info/navigation/show.php3?id=2&\\_language=en](http://quality4children.info/navigation/show.php3?id=2&_language=en)
- Fonseca, A. C. & Monteiro (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: O Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.
- Guerra, P., & Bolieiro, H. (2009). *A criança e a família: uma questão de direito(s)*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Lei nº147/99, Publicada no Diário da República Série I-A, de 1 de setembro.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação).
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. G. (2002). O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- Pinheiro, M. R., & Matos, A. P. (2013). Exploring the construct validity of the two versions of the Resilience Scale in Portuguese adolescent sample. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, eISSN: 2301, 179 – 189.
- Pinheiro, M. R., Velho, C., Palaio, C., Santos, L., Fadigas, P., Santos, S., Guerra, C., Oliveira, J., & Guerra, P. (2015). Estrutura de Apoio e Acompanhamento da Casa do Canto: Processos e práticas de promoção da autonomia após o acolhimento. In Maria João Leote de Carvalho; Hugo Cruz & Anabela Salgueiro (orgs.), *Transições: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição, Coleção Práticas e Reflexões sobre Acolhimento de Jovens em Instituição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 14-55.
- Santos, L. (2009), *Questionário de esquemas para adolescentes QEA: Estudos de validação numa amostra de adolescentes da população normal*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de mestrado em Psicologia (Clínica).
- Tap, P., & Vasconcelos, M. L. (2004). *Precariedade e vulnerabilidade psicológica*. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto.

## TRANSPONDO FRONTEIRAS URBANAS. ENCONTROS E MEDIAÇÕES NUM PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Ana Paula Caetano,

*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), [apcaetano@je.ulisboa.pt](mailto:apcaetano@je.ulisboa.pt)*

### Resumo

Encontros e mediações nas fronteiras, percebendo-as, habitando-as, atravessando-as, atenuando-as. Proponho-me falar de encontros, ocorridos no contexto de um movimento complexo que designámos de Fronteiras Urbanas, iniciado em 2010 como um projeto de investigação etnográfica em educação comunitária, envolvendo uma comunidade académica e duas comunidades locais da Costa da Caparica<sup>1</sup>.

Recorto alguns episódios, inscritos em breves narrativas, poemas e textos de género inclassificável, onde a reflexão e a descrição se mesclam e dialogam. Os episódios são organizados em torno de conceitos, agrupados pela sua letra inicial, convergindo numa rede de significações que renova o seu potencial compreensivo e para a qual são convocadas vozes que falam da experiência e outras que a teorizam.

Pretende-se transpor fronteiras - entre tempos e espaços da experiência e da sua análise; entre as linguagens do quotidiano popular, da metáfora poética, da ciência analítica e da teorização conceptual.

Iremos falar de encontros que emergiram a partir da necessidade e do desejo coletivo de transformação, organizando o que era latente, ancorando a esperança, aprofundando processos de empoderamento e emancipação e verticalizando-se numa ética da responsabilidade, da equidade, do cuidado e da religação. A poesia surge como um instrumento de multi, inter e transculturalidade (Caetano & Afonso, 2014), de inclusão e de identidade, mas também de insatisfação, conscientização política e despertar da sensibilidade aos outros e ao mundo.

A mediação surge como movimento significativo, uma rede complexa de pessoas e de processos para facilitar a passagem entre as margens, o diluir das fronteiras, a existência mais pacífica dentro delas.

Conceitos que derivam da perspetiva da complexidade, como os de religação e transdisciplinaridade são convocados para compreendermos experiências tão ricas na sua diversidade e entrelaçamento.

**Palavras-chave:** educação comunitária, mediação, encontros, ética, complexidade

### ABSTRACT

Meetings and mediations in the borders, realizing them, living them, transverse them, attenuating them. I propose to speak of meetings held in the context of a complex movement called Urban Borders, started in 2010 as an ethnographic research project in community education, with two local communities of Costa da Caparica (1) and an academic community.

I Cut out some episodes enrolled in short stories, poems and texts of unclassifiable genre, where reflection and description are mixed and dialogue. The episodes are organized around concepts,

---

<sup>1</sup> Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência PTDC/CPE-CED/119695/2010), tendo como investigadora responsável Mónica Mesquita.

grouped by their first letter, converging on a network of meanings that renews its understanding potential and which are called voices that speak from experience and others who theorize.

The aim is to cross borders - between times and spaces of experience and analysis; between the languages of popular daily, poetic metaphor, analytical science and conceptual theorizing.

We will talk about meetings that emerged from the need and the collective desire for transformation, organizing what was latent, anchoring hope, deepening processes of empowerment and emancipation and verticalization in an ethic of responsibility, equity, care, recognition and reconnection . Poetry comes as a multi, inter and transcultural instrument (Caetano & Afonso, 2014), inclusion and identity, but also dissatisfaction, political awareness and sensitivity awakening towards others and the world.

The mediation is a significant movement, a complex network of people and processes to facilitate the transition between margins, the blurring of boundaries, a more peaceful existence within them.

Concepts that derive from the perspective of complexity, such as reconnection and transdisciplinary are called to understand such rich experiences in their diversity and interlacement.

**Key words:** communitarian education, mediation, encounters, ethics, complexity

## 1. O PROJETO FRONTEIRAS URBANAS

O projeto Fronteiras Urbanas resultou do encontro entre a comunidade académica e duas comunidades locais, da Costa da Caparica, situada no Concelho de Almada, uma pequena vila perto de Lisboa. Trata-se de uma comunidade piscatória, cuja história remonta ao princípio do século XX e uma comunidade multicultural situada num bairro clandestino, para a qual confluem maioritariamente imigrantes vindos de Cabo Verde – doravante referida por comunidade Bairro.

O projeto Fronteiras Urbanas procurou atuar no sentido de reconhecer, formalizar e aprofundar as histórias e os conhecimentos práticos das comunidades locais envolvidas, alguns dos quais correspondem a conhecimentos e práticas culturais tradicionais. Procurou, ainda, o empoderamento dos indivíduos e das comunidades, promovendo práticas educativas, sociais e culturais que favoreceram a organização, a interação e a integração em comunidades mais amplas.

As dimensões nucleares do projeto eram a alfabetização crítica, as histórias de vida e a cartografia múltipla, enquadradas num movimento de educação comunitária com sentido emancipatório. A mediação, que surge como uma intenção nesse quadro de transformação social, é entendida como um processo emergente, transversal àquelas dimensões e que ganhou múltiplos contornos ao longo do tempo. Para além destas quatro valências principais do projeto, foram emergindo e aprofundaram-se algumas iniciativas que já existiam em embrião e que a presença do projeto favoreceu (Mesquita, 2014), alguns dos quais darei conta mais à frente.

## 2. E – ENCONTRO, EMERGÊNCIA, ENCARNAÇÃO (EMBODIMENT), EMOÇÃO, ESPERANÇA, ENTUSIASMO, ESTIMA DE SI E DOS OUTROS, ÉTICA, EQUIDADE, ECO-ORGANIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO, EMPODERAMENTO

Começamos por um conjunto de palavras que nos são muito caras e que se iniciam, todas elas, pela letra “e”, reagrupando-se por sua vez em constelações mais restritas.

No encontro, dá-se a emergência do novo, a organização do que já era subterrâneo. Foi o caso da criação do grupo de Batuko, prática cultural ancestral, que passa de geração para geração, que se manifesta de forma espontânea nas festas e que é presente também na história pessoal :

«Desde pequenino. O nosso cabo-verdiano tem *batuko*. Tradição da nossa terra. Gosta muito, não é só aqui.(...) Eu lá em Cabo Verde deixei um grupo de batuko que até ainda está lá a funcionar. Não é aqui que eu começo o batuko não. Muitas coisas eu sabe fazer.» (entrevista a batucadeira)

O grupo de batuko precisou do impulso de fora para se manifestar plenamente, começando por encontros no Bairro e expandindo-se em apresentações em diversos eventos que se realizaram fora dele. O primeiro dia em que se encontraram, sobretudo mulheres de diferentes gerações, é paradigmático de como um pequeno sopro é o que basta para acender um rasilho que depois se torna imparável. Na seguinte nota de campo, redigida em prosa poética, dá-nos conta desse encontro, do estranhamento da própria investigadora que narra, das dinâmicas e ritmos que se sucedem com vida própria e que o ritmo e musicalidade da escrita persegue:

Um olhar, um sorriso, um desconforto, uma gargalhada, um gracejo. Uma mão estendendo a tangerina e outra recebendo-a. Lentamente, aproximando-nos. Uma pergunta sobre quem somos, nenhuma pergunta, um olhar que observa, perscruta, interroga. Artefactos estranhos, desajustados, mas que começam a entrar como possíveis. Curiosidade, aprovação, aceitação. Os corpos dançando, a correção do movimento, o riso, depois o desacerto, não ser mais à vontade. O que pensam? O que sentem? Sentirmo-nos mutuamente estranhos. Línguas distintas, ficar à margem, sem ser por mal, é assim mesmo, não nos sabemos. Mostrarmos interesse, mesmo assim. Observarmos os ritmos, entrarmos neles e ao mesmo tempo percebermos que nos escapam. Corpos que se tocam, lágrimas escondidas, olhares tristes. Invertidos depois em risos e danças e sons. Mimetizando outros. Batucando. Espontaneamente batucando. Espontaneamente cantando. Lentamente soltando memórias que os corpos guardam. A voz a soltar-se, as letras a suceder-se. As danças, os corpos, o tempo espraiando-se. Preguiçando à espera. Ganhando de tempos a tempos euforias, picos de energia até a exaustão os afrouxar. E voltando de novo, depois. Como vagas.

Por debaixo uma suspensão, à espera de algo que organize as energias soltas. Um outro corpo, uma outra voz, de fora e dentro, duas em uníssono, uma esperança de algo que se projete no tempo. Quem virá e quando, em que circunstâncias, a mostrar um dia, e a promessa de que ele será em breve. Um toque leve, sem nada de preciso. Mas tão só suficiente. Os corpos agora prosseguem, as vozes ondulam, os braços e as mãos ganham força de vida, entre o céu e a terra, uma alegria.

É tempo de partir deixando a semente germinar. (nota campo, 26.5.2012)

Entra-se, assim, numa efervescência, num êxtase coletivo, assumindo tradições e fortalecendo o corpo comunitário:

A compreensão das efervescências festivas é também uma forma de sabedoria pertinente na medida em que ensina a adaptar-se, no sentido forte, a esse instinto turbulento, que faz do indivíduo uma realidade enraizada na vida social, mas também na natureza que lhe serve de ecrã. (Maffesoli, 2003, p.151).

Êxtase que, embora efeito de indivíduos, tem, essencialmente, uma dimensão coletiva. Experiência do ser integrando ou ultrapassando os limites do corpo, adequada a conseguir a epifanização do corpo comunitário (idem, p.140)

O desejo ganha corpo, salta em emoção, ganha em esperança e espalha-se em entusiasmo, favorecendo a expressão e a estima de si, pela estima do outro que nos observa.

Empowerment, emancipação, embodiment, conceitos que tão bem são articulados pelo consultor e pela investigadora principal do projeto, que nos alertam para estarmos atentos aos sinais:

O empowerment conquista-se, não é dado. São processos emergentes. É preciso entender os movimentos de libertação, dentro, e os movimentos de auto-organização contra o sistema (...) Quais os sinais de auto-organização? (...) Não há ponto zero. (José Pedro Martins Barata, nota de campo, 8-9-2012)

Centrada na educação comunitária, apresento o conceito de espaço como fator crucial de integração (ou se preferirem, inclusão) – tendo ele próprio a postura de lembrar ao ser humano a atual emergência para estar com o outro, com a natureza, e para repensar a alegada supremacia da espécie humana face às outras formas de vida (...) Tenho vindo a constatar que as forças produtivas e as relações de produção inseridas nas comunidades mantêm-se em consonância com o espaço posicional e relacional do corpo. É no espaço

concreto do encontro, onde a mente e os afetos se corporificam pelo ato da palavra dialogada e agida, que as transformações internas e externas, individuais e coletivas, acontecem. Trata-se de uma ética da relação e do diálogo, onde a identificação e a desidentificação são processos que favorecem a emancipação dos vários que se reconhecem no encontro. Trata-se, pois, de uma ética do reconhecimento de si no outro e do outro em si mas, também por isso, de desconstrução e reconstrução do eu. (Mesquita, 2014, p. 27)

### 3. M – MEDIAÇÃO, MEIO, MOVIMENTO

Mediar, ser no meio, um movimento significativo com finalidades significativas. Estar entre, ser canal, passagem entre margens, não sendo das margens nem do rio que corre entre elas, às vezes parado, outras tumultuoso.

Ao mesmo tempo, ser num plano que observa e compreende o que é em cada lado e o que pode ser o espaço entre. Projetando a partir do que já é, em embrião, embora precise do passo e do tempo para amadurecer.

No projeto Fronteiras Urbanas criou-se uma rede de mediação complexa, onde foram emergindo figuras de mediação de modo mais ou menos informal e imprevisível, e onde se multiplicaram processos, dispositivos e modalidades, operando de forma complementar em diversos âmbitos. Estabeleceram-se pontes a nível intra e intercomunitário, mas também entre as comunidades e outras instâncias, nomeadamente do poder municipal, bem como organizações associativas e educativas. Mediação de conflitos, mediação linguística e intercultural, mediação entre educação informal no bairro e educação formal em escolas e centros de formação, mediação social entre comunidades participantes são algumas das modalidades de mediação identificadas. Foi-se desenvolvendo em acontecimentos como a criação de uma comissão de moradores, a colaboração entre líderes de diferentes comunidades, iniciativas de divulgação do projeto, debates em fóruns de participação pública, desenvolvimento de um projeto de cozinha comunitária. Pudemos, ainda, identificar os mediadores locais e académicos, atuando quer de forma articulada quer de forma autónoma, em ligação com a líder do projeto, num quadro de relações horizontais de poder, liberdade e respeito mútuo.

Na mediação de conflitos, passo a relatar uma situação particular que emergiu da necessidade de responder à violência física perpetrada por parte das autoridades policiais sobre os membros de uma das comunidades, que se vinha a agravar. Num incidente que implicou a destruição dos bens de um dos moradores e a sua detenção para interrogatório, gerou-se um movimento de solidariedade por parte dos membros das três comunidades, que se postaram à frente da esquadra enquanto ocorria o interrogatório. Para além do apoio e presença continuada da coordenadora do projeto, que ajudou a redigir uma queixa contra a polícia, na própria esquadra, e que se manteve firme durante a noite no bairro, constituiu-se um grupo de mediação, formado por esta, um mediador comunitário do projeto e duas mediadoras da comunidade académica. Este grupo solicitou um encontro com o comandante da GNR, no qual estabeleceram um diálogo que permitiu esclarecer pontos de vista, reconhecer o valor das autoridades na manutenção da ordem, mas também a arbitrariedade de ações de violência sobre as populações. Do encontro decorreu um acordo tácito, de retirada de queixa, temperança na atuação policial e colaboração desta força de autoridade no processo educativo da escola do Bairro. O comandante foi a uma sessão de alfabetização, na qual teve oportunidade de falar do papel da polícia, mas onde se confrontou com mulheres que o souberam interpelar, solicitando uma ação pacificadora e reguladora da violência no Bairro.

Neste episódio e sequência de interações integramos sobretudo componentes de ordem social, mas também na análise cultural das situações e na clarificação de propósitos (Gimenez, 2010). Os diálogos que se estabeleceram facilitaram o reconhecimento de um conjunto de problemas, uma compreensão maior das posições das diversas partes, a desconstrução de preconceitos mútuos, uma aceitação maior do outro, uma colaboração na procura de soluções comuns.

Este episódio, e tantos outros, foram a base de uma pesquisa sobre mediação comunitária que nos levou a concluir que:

no quadro dos processos de educação e desenvolvimento comunitários, a mediação é um caminho para a tomada de consciência de injustiças sociais e de consequente atuação reivindicativa pelos direitos sociais. Os processos e dinâmicas de mediação criam laços, transformam relações, desenvolvem solidariedades, geram dinâmicas de participação e de pacificação, segurança e confiança, promotoras da afirmação da própria cultura e da interculturalidade (Freire & Caetano, 2014, p.5-6)

Mas a mediação não se fez sem que os conflitos de poder se manifestassem. Por vezes, o empowerment que o papel de mediação conferiu aos mediadores locais, colocando-os em contato com múltiplas situações e em interação com muitos outros, favoreceu comportamentos de prepotência e fez emergir ressentimentos por parte de alguns dos outros habitantes das comunidades. Nem sempre conseguimos superar esses conflitos, o que fez com que alguns desistissem de participar ativamente no projeto.

A mediação é um processo de aprendizagem para todos, pois implica mudanças no modo como nos relacionamos uns com os outros e implica uma cultura de relações horizontais que colidem com o modo dominante das relações sociais: “Trata-se de uma cultura que deve ser partilhada e de uma ação pedagógica que supõe a transformação do quadro relacional implicando todos enquanto mediadores e educadores”(Márquez-Garcia, 2011, p.311).

Terá faltado aqui um acompanhamento mais continuado e uma preparação mais sistemática para a mediação, através de processos de reflexão conjunta entre membros das diferentes comunidades, nomeadamente daqueles que formal ou informalmente assumem um papel de liderança e de mediação.

#### **4. TRANS – TRANSCULTURALIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE, TRANSPESSOAL, TRANSCENDÊNCIA, TRANSFORMAÇÃO**

Trans como prefixo de palavras como transpessoal, transformação, transcendência. Trans como o sentido de alargar, abarcar sem dividir, expandir, mantendo em aberto o horizonte. Um horizonte aberto, como diria Panikkar (2001, p.33), dinâmico, móvel, sem barreiras a impedir-nos de caminhar. Embora o ir possa ser um inter, quando as fronteiras são no meio, mesmo que invisíveis, mesmo que não nos impeçam de avançar. São no meio, mas podem ser derrubadas, pela consciência. Uma consciência ampliada, uma consciência que pode experienciar a unidade do que aparenta ser separado,

Todo o ser possui uma dimensão abismal e ao mesmo tempo transcendente e imanente. Todo o ser transcende tudo, até e, talvez mais precisamente, a ‘si mesmo’, que, na verdade, não tem limites. É, além disso, infinitamente imanente, quer dizer, inesgotável e insondável. (...) infinita inesgotabilidade de qualquer ser real, o seu carácter sempre aberto, o seu mistério (PanikKar, 2003, p.98).

Há no homem uma tendência à procura da unidade da existência universal, unidade que ele deixou de perceber e viver por uma hipertrofia (...) dos cinco sentidos m detrimento do ‘sexto sentido, do raciocínio em detrimento da intuição” (Weil, 1989, p. 60)

Trans como transpor os limites da percepção condicionada pelos cinco sentidos e aceder a uma realidade profunda – o mar indiviso por debaixo dos encrespamentos das ondas. Trans como convicção e utopia, motivando-nos ao mergulho, que nos transporta para além da aparência e nos permite compreender e atuar de forma mais ampla. Trans como um ir mais além, para além – nas perguntas, no conhecimento, na consciência.

Preciso teorizar estratégias do povo usadas para sobreviver, para lidar com o quotidiano, e para transcender, explicar fatos, fenómenos, mistérios (...). Transcender, perguntar sobre onde (além do aqui) e sobre quando (além do agora, perguntar o antes e depois), além das necessidades materiais e de sobrevivência do indivíduo e da espécie (Ubiratan d’Ambrósio, nota de campo, 8-9-2012)

Mas o além pode ser já aqui, como diz Dufour-Kowalska “o soberano bem não reside num para além longínquo e inacessível, reside em nós, escondido, é verdadeiro, no mais profundo de nós mesmos”,

(1996, p.231). É este o mistério do elo profundo entre a transcendência e a imanência, como verso e reverso da mesma realidade.

Escolho aqui falar da Escola do Bairro, uma escola popular onde se transgrediram as fronteiras e se viveu esse horizonte móvel, de saberes que se partilharam e se construíram em conjunto, ligados à sobrevivência e ao pragmatismo, mas também ao prazer lúdico, estético e criativo e ainda à conscientização ética e política. Os saberes cruzaram-se, na horizontalidade do seu valor, nem melhor nem pior, nem mais nem menos, igual e diferente ao mesmo tempo. Em atividades de tipos distintos: periódicas, pontuais e em projetos constituíram-se dinâmicas várias, envolvendo pessoas e instituições diversas, acontecendo nos espaços públicos e privados, dentro e fora das comunidades, juntando seres humanos de diferentes gerações e culturas.

Muitos foram os momentos no projeto/movimento Fronteiras Urbana onde a transdisciplinaridade, a transculturalidade, a transpessoalidade aconteceram.

As disciplinas fundiram-se com os problemas do quotidiano, sendo as escritas e as matemáticas usadas como instrumentos para a vida, sendo a aprendizagem das línguas facilitadora da comunicação, sendo os saberes da eletricidade, da agricultura, da gastronomia ou de fabrico de sabão partilhados e apreciados pela potencial autonomia e sustentabilidade que com eles se conota.

Também o conhecimento da história e a reflexão política em círculos de cultura, em visitas locais, em workshops ecológicos concorreram para o aprofundamento da situacionalidade, para o questionamento das culturas e preconceitos, para a compreensão da mutabilidade e das possibilidades de transformação.

As artes fotográficas, poéticas, teatrais, plásticas, musicais foram convocadas em momentos diversos, proporcionando a fruição e a produção individual e coletiva, favorecendo o aprofundamento dos encontros interpessoais, transculturais e transpessoais.

E como testemunho deste movimento transcultural, apresento um poema coletivo, escrito a partir das falas espontâneas, enquanto estas fluíam em diálogo, numa sessão onde adultos e crianças, homens e mulheres se juntaram para dizer de si, partilhando-se:

	para dar? não sei...	
a minha mãe é o grande amor da minha vida	este amigo de quatro patas	olho para a terra e sinto que não é possível viver sem vida que o mesmo é dizer viver sem amor
é preciso viver sempre com amigos	não sei ... vou ver	
este abrigo	mas qual abrigo?	este aquele onde passa o vento
	um sonho	
qual sonho?	um sonho lindo	
		realizado? Ou inventado?

este amigo parece que é infinito		feio ou bonito? grande ou pequeno?
	não quero dizer nada	
	mas como assim?	tenho medo de agir sem pensar
sem ter medo de errar?		
	por exemplo	
porque será?		veia filosófica
	quê?	
	é melhor não dizeres nada escreve tudo	veio ao de cima
não há segredos entre amigos		será?
	eu penso, não digo é porque não quero	será que o amor é real?
	deve ser, que é? ou é uma vida de encanto?	
	será que está a fazer bem ou será que só está a se encantar? como as estrelas?	já se está a mostrar claro, uma poeta
o nosso poema é muito grande		
		quanto mais grande melhor
fica mais giro	é mesmo?	
	de certeza!!!	

## REFLEXÃO FINAL

No movimento Fronteiras Urbanas, nos encontros e mediações que se foram desenvolvendo, assumimos a dimensão ética e política da educação comunitária e da investigação. Trata-se de uma ética da responsabilidade, da equidade, do reconhecimento, da religação e do cuidado e de um comprometimento com estes princípios, nesses encontros. Uma ética que implica a aceitação das polaridades em nós, das contradições e da incerteza:

É o sentimento trágico inerente a um tal 'situacionismo', que gera uma co-responsabilidade, uma compaixão mútua, em suma, uma fraternidade horizontal ligada à importância do momento presente (Maffesoli, 2003, p.152)

A responsabilidade não pode alijar a aposta, o risco, o perigo da irresponsabilidade (Morin, 2001, p.222)

A ética não poderia ser lúcida sozinha, isto é, ignorar as eventualidades e as desordens que impõe a ecologia da ação: não basta querer agir bem para agir bem. Isto significa que a



ética não pode superar a complexidade: só pode trabalhar com a complexidade, ou seja, a pluralidade, a contradição, a incerteza (Morin, 1992, p.215)

A religação e o cuidado mútuo são, também, a escolha em liberdade do nosso caminho, a aliança entre a razão e a emoção e, sobre elas, o espírito:

Acreditamos na paz possível sob duas condições: a primeira, de acolhermos a polaridade sapiens/demens, amor-ódio, opressão-libertação, caos-cosmos, sim-bólico-dia-bólico como pertencendo à condição humana, pois somos a unidade viva dos contrários, segunda, de reforçarmos de tal maneira o polo luminoso desta contradição que ele possa manter sob controle, limitar e integrar o polo tenebroso (Boff, 2003, p.92)

A ética perdeu o coração e o 'pathos', a capacidade de sentir em profundidade o outro (...) precisamos de um ethos que não apenas procure, mas que também ame e cuide (p.44). Quando a razão busca até ao fim encontra na raiz dela o afeto que se expressa pelo amor e, acima dela, o espírito que se manifesta pela espiritualidade (idem, p. 44).

## REFERÊNCIAS

- Bohm, D. (1987). *Unfolding meaning, a weekend of dialogic with David Bohm*. London: ARK Paperbacks, Routledge & Kegan Paul.
- Boff, Leonard (2003). *Ética e moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes.
- Caetano, A.P. & Afonso, J.C. (2014). Trans-inter-multiculturalidade. A poesia como lugar de mediação. In M. Mesquita (org.). *Fronteiras Urbanas. Ensaios sobre a humanização do espaço*. Viseu: Anonymage e IE-UL.
- Caetano, A. P. & Freire, I. (2014). Identités et pratiques culturelles dans un projet d'éducation communautaire. In Louis Basco (dir.). *Être... des valeurs aux pratiques culturelles*. Paris: L'Harmatan.
- Dufour-Kowalska, G. (1996). *L'art et la sensibilité. De Kant à Michel Henry*. Paris : Vrin.
- Freire, I. & Caetano, A.P. (2014). Mediação em contexto comunitário. Etnografia crítica de um caso. *La Trama. Revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, 1-12
- Giménez, C. R. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: ACIDI.
- Krishnamurti. (2011). *O despertar da sensibilidade*. Lisboa: Editorial Estampa
- Maffesoli, Michael (2003). *Entre o bem e o mal. Compêndio de subversão pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maffesoli, M. (2005). *Éloge de la raison sensible*. Paris: La Table Ronde.
- Márquez-Garcia, M. J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Tese de doutoramento. Almeria: Universidade de Almeria.
- Mesquita, M. (2014). Fronteiras Urbanas – sobre a humanização do espaço. In M. Mesquita (org.). *Fronteiras Urbanas. Ensaios sobre a humanização do espaço*. Viseu: Anonymage e IE-UL
- Morin, Edgar (1992). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Morin, Edgar (1999). *Amor, poesia e sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin , Edgar (2001). *Le Méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris: Seuil
- Neves, S. (2008). *Amor, poder e violências na intimidade*. Coimbra: Quarteto

Panikkar, R. (2001). *Intuição cosmoteândrica*. Lisboa: Editorial Notícias

Sternberg, R.(1988). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93 (2), 119-135.

Titus, E. (2005). Interconexão cidadania. Participação we power. In J. Drew & D. Lorimer (orgs.). *Ways through the wall. Approaches to citizenship in an interconnecting world*. Gloucestershire: First Stone Publishing.

Weil, P. (1989). *A consciência cósmica: introdução à Psicologia transpessoal*. Petrópolis: Vozes.

Woolf, V. (2003). Carta a um jovem poeta. In Rilke, R.M. & Woolf, V. *Cartas a jovens poetas*. Lisboa: Relógio d'Água.

## **GABINETE DO DESENRRASCANÇO ESTUDANTIL: A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA COMUNITÁRIA DE SÃO MIGUEL DE MACHEDE**

**Bravo Nico (1), Lurdes Pratas Nico (2), Patrícia Ramalho (3),  
Ana Daniela Lopes (4), Vanessa Sampaio (5), Maria de Nazaré Pencas (6)**

(1) *Universidade de Évora & Escola Comunitária de São Miguel de Machede/  
SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário, [jbn@uevora.pt](mailto:jbn@uevora.pt)*

(2) *Universidade de Évora & Escola Comunitária de São Miguel de Machede/  
SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário; [lpnico@uevora.pt](mailto:lpnico@uevora.pt)*

(3) (4) (5) (6) *Escola Comunitária de São Miguel de Machede/  
Suão-Associação de Desenvolvimento Comunitário, [suao.fazerbem@gmail.com](mailto:suao.fazerbem@gmail.com)*

### **Resumo**

O *Gabinete do Desenrscanço Estudantil* é um projeto comunitário de promoção do sucesso escolar em que se concretiza uma abordagem pedagógica baseada no mentorado e na tutoria, entre jovens da vila de São Miguel de Machede/Évora/Portugal.

Ao longo do ano letivo, os membros do *Gabinete do Desenrscanço Estudantil* participam em múltiplas atividades que compreendem o apoio pedagógico no estudo, a orientação vocacional e a realização de projetos de natureza comunitária e solidária que promovem a responsabilidade social individual e coletiva.

Palavras-Chave: Educação não formal, Educação Formal, Sucesso Escolar, Educação Comunitária

### **Abstract**

The *Gabinete do Desenrscanço Estudantil* is a community project to promote school success that materializes a pedagogical approach based on mentoring and tutoring, among young people of the village of São Miguel de Machede/Évora/Portugal.

Throughout the school year, members of the *Gabinete do Desenrscanço Estudantil* participate in various activities that comprise the educational support in the study, vocational guidance and implementation of community and caring nature projects that promote individual and collective social responsibility.

Keywords: Non-formal Education, Formal Education, School Success, Community Education

## **1. A COORDENADA INSTITUCIONAL**

A Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário foi fundada no ano de 1998, por um grupo de jovens que, preocupado com o seu futuro, na comunidade em que residia (São Miguel de Machede), entendeu que deveria assumir um papel mais ativo e interveniente na construção do seu destino. Neste contexto, foi decidido criar uma instituição que congregasse, em

concomitância, três dimensões consideradas importantes para concretizar a finalidade enunciada: as dimensões social, juvenil e de desenvolvimento local. Estes três pilares ficaram materializados nos estatutos da instituição, uma vez que esta é, simultaneamente, IPSS (instituição particular de solidariedade social), associação juvenil (acreditada pelo Instituto Português do Desporto e da Juventude) e ADL (associação de desenvolvimento local). Desde o primeiro momento, assumiram-se, institucionalmente, as seguintes metas:

- i) promover uma atitude positiva face ao futuro, por parte dos habitantes da vila;
- ii) criar as melhores condições para os membros da comunidade exercerem, localmente, os seus deveres e direitos básicos de cidadania;
- iii) identificar, valorizar e gerir, solidária e cooperativamente, os recursos endógenos da comunidade;
- iv) envolver e promover parcerias com as instituições locais, fomentando o trabalho em rede e o desenvolvimento humano, social e económico local;
- v) promover e valorizar a coesão intra e intergeracional.

O desenvolvimento local sustentável, a promoção da igualdade de oportunidades e a promoção da inclusão social apresentam-se como ponto de partida na preparação de todas as atividades educacionais e sociais promovidas.

É neste contexto institucional que, desde 1998, a Escola Comunitária de São Miguel de Machede – um dos projetos da SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário – tem vindo a construir e a concretizar um modelo pedagógico, no qual se valorizam e mobilizam, em simultâneo, os conhecimentos académicos (das gerações mais jovens e mais escolarizadas) e os conhecimentos experienciais (das gerações mais velhas e menos escolarizadas), numa simbiose que enriquece ambos os saberes (Nico & Nico, 2011).

O projeto da Escola Comunitária de São Miguel de Machede abrange áreas tão diversas como a saúde, o trabalho (em particular, o trabalho jovem e qualificado), a solidariedade, o empreendedorismo social, a economia local, a cultura, a informação e a educação (Pacheco *et al*, 2011).

O modelo educativo da Escola Comunitária assume a educação não formal, como a sua base científica e pedagógica, baseada na cooperação intergeracional e na consideração e valorização dos recursos humanos endógenos, como elementos estruturantes dos projetos educativos. O projeto pedagógico e social da Escola Comunitária de São Miguel de Machede assume que a construção local de respostas, inovadoras e eficazes, para os desafios e problemas da comunidade contribui para a edificação de saberes e competências que, pela sua natureza estrutural e solidária, contribuirão para fortalecer as capacidades individual e coletiva e para a respetiva sustentabilidade, no território humano e social em que foram geradas.

O *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* é, dentro deste quadro conceptual e pedagógico, um projeto que assumiu, desde a sua fundação, em 1999, a criação de condições para um, maior e melhor, exercício do direito à educação, por parte dos jovens estudantes da freguesia que frequentavam a escola formal, em todos os níveis de escolaridade. Para a concretização desta finalidade e de acordo com os anteriores pressupostos científicos e pedagógicos, assumiram-se o mentorado e a tutoria juvenis, como os pilares da abordagem pedagógica que tem vindo a ser concretizada.

## 2. O GABINETE DO DESENRASCANÇO ESTUDANTIL

O projeto *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* atravessa toda a história da Suão – Associação de Desenvolvimento Comunitário, visto não ter sido interrompido, desde que se decidiu criar um grupo de apoio escolar a alunos que, vivendo num contexto, social e culturalmente desfavorecido, apresentavam altos níveis de insucesso e abandono escolares. Em 1999, no momento do início do projeto, os principais fatores que concorriam para esta grave situação escolar eram as seguintes:

- i) as difíceis transições entre os 4º e 5º e os 6º e 7º anos de escolaridade, que envolviam, em simultâneo, a transição de São Miguel de Machede para Évora, com todas as alterações escolares, pessoais e familiares envolvidas nesses processos de mudança;
- ii) o, preocupante e assumido, baixo envolvimento das famílias nos percursos escolares dos mais jovens, uma realidade que decorria dos baixos índices de escolarização dos pais e da distância significativa entre a residência familiar e a localização dos estabelecimentos de ensino frequentados;
- iii) a ausência de uma rede de transportes escolares adequada aos horários dos jovens e que causava a existência de períodos longos de espera, em Évora, facto que concorria para o aparecimento de comportamentos que desligavam os jovens da escola;
- iv) a incapacidade das famílias em assegurarem, nos meios externos à escola, um apoio pedagógico que auxiliasse os seus filhos.

Neste contexto, no âmbito de um *'Projeto de Luta Contra a Pobreza'* que, entretanto, a SUÃO- Associação de Desenvolvimento Comunitário estava a promover e contando com o impulso dado pela Professora Flamiana Freixial – Professora Primária, entretanto falecida e que atribuiu à instituição uma significativa quantia financeira para a promoção da Educação –, nasceu a ideia de se construir uma resposta local, de natureza endógena e que valorizasse os recursos existentes, para promover o sucesso escolar e a qualificação dos mais jovens. Nascia, assim, o *Gabinete do Desenrascanço Estudantil*.

Desde a sua fundação, o *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* promoveu uma acentuada redução dos índices de insucesso e abandono escolares e procurou investir na gestão dos percursos de aprendizagem dos jovens, ao nível da procura, ativa e participada, de corredores vocacionais, da mediação entre as suas famílias e as escolas e da promoção de atividades, social e comunitariamente, responsáveis.

## 2.1. A 'Tecnologia Educativa' do Gabinete do Desenrascanço Estudantil

Os jovens a frequentar a escolaridade obrigatória constituem o grupo prioritário da intervenção realizada. Esta aposta na promoção de processos solidários de tutoria e mentorado entre os estudantes e na construção de percursos de qualificação sucedidos, que proporcionem, aos jovens, a oportunidade de considerarem, possível e útil, o acesso ao ensino superior e um posterior percurso profissional compatível com essa formação.

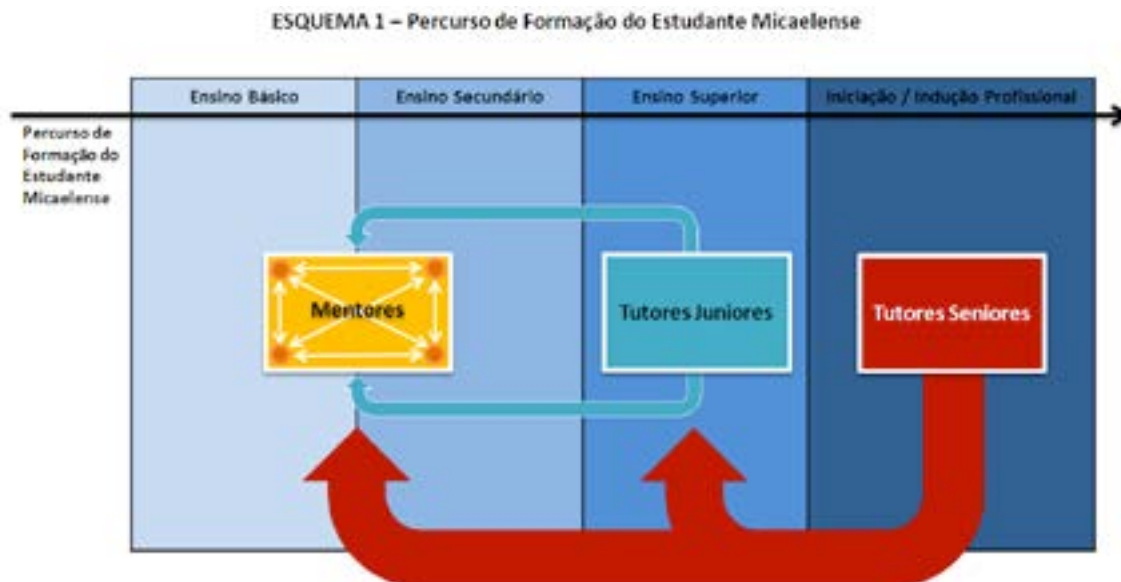
Ao longo do seu percurso de formação, cada estudante vai assumindo, de forma sucessiva, diferentes responsabilidades no projeto:

- a) **Tutorando e Mentorando:** enquanto estudante do ensino básico e quando recebe apoio dos seus colegas mais velhos e mais experientes, na realização das suas tarefas escolares. Nesta fase, os jovens participam nas atividades, cumprindo um plano de trabalho pedagógico e vocacional, e intervêm em projetos comunitários de natureza social e solidária;
- b) **Mentor:** enquanto estudante dos ensinos secundário e superior, o jovem inicia o seu percurso de mentor, assumindo a responsabilidade de apoiar os seus colegas mais novos e mais inexperientes. Simultaneamente, recebe apoio dos seus colegas mais velhos e que são tutores do projeto;
- c) **Tutor júnior:** enquanto estudante do ensino superior, o jovem inicia um processo de maior nível de responsabilidade individual e institucional, assumindo o papel de tutor do projeto;
- d) **Tutor sénior:** enquanto licenciado, alguns dos jovens assumem a responsabilidade de planificar, concretizar e monitorizar o projeto, assegurando que as tarefas são concretizadas e promovendo atividades de interesse geral da comunidade e que contam com a participação de todos os jovens;
- e) **Animador de projetos:** em qualquer momento do percurso, qualquer jovem participa nas atividades da Escola Comunitária.

Em cada ano letivo, é estabelecido um plano de apoio pedagógico para os estudantes de todos os ciclos de ensino residentes em São Miguel de Machede. Nesse plano geral, é atribuído um papel fundamental aos estudantes universitários e aos recém-licenciados, valorizando as suas

experiências estudantis e pessoais no estabelecimento de um processo de promoção do sucesso das aprendizagens escolares de todos os seus jovens colegas.

O esquema 1 apresenta, de forma sintética, o percurso padrão de um estudante de São Miguel de Machede, no âmbito do *Gabinete do Desenrascanço Estudantil*.



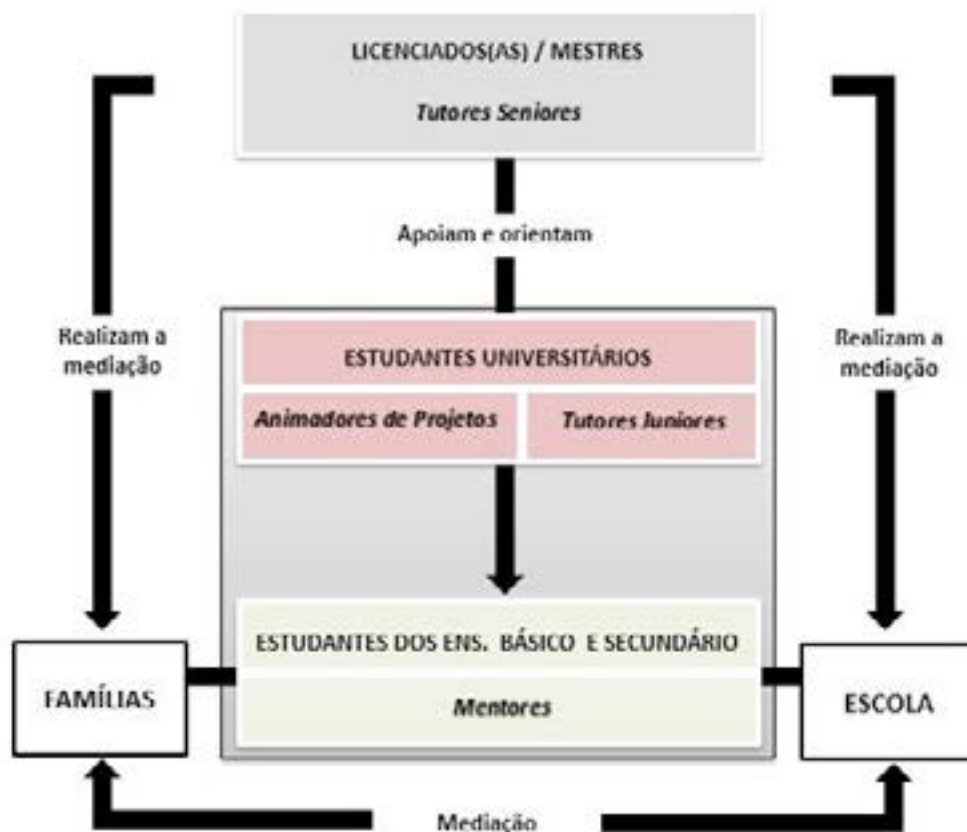
São conhecidos os efeitos positivos da técnica do mentorado (Welling, 1997), nomeadamente os que se prendem com o estabelecimento de uma relação humana e pedagógica entre indivíduos de idades próximas e com a construção e/ou reforço de competências de dimensão social que, neste contexto, pode ocorrer. O estudante envolvido em processos de mentorado pode, mais facilmente, motivar-se, uma vez que se pode identificar com um colega que sentiu problemas semelhantes aos seus, os conseguiu ultrapassar e que está, ali, a seu lado, disponível para o ajudar.

Dentro deste contexto conceptual e organizacional, os grupos possuem uma pequena dimensão, o que possibilita abordar os problemas académicos ou pessoais de forma mais eficaz e próxima. Nos grupos, os tutores do *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* têm, como principal função, garantir que os seus colegas mais novos participam e se envolvem nas atividades propostas e, dessa forma, aumentam as possibilidades de garantirem aproveitamento escolar. Por outro lado, têm a responsabilidade de promover desafios e atividades de interesse a todos os participantes, tendo em conta as suas características pessoais.

No âmbito do processo de tutoria, deve referir-se a disponibilização de um serviço de orientação vocacional proporcionado por uma Psicóloga Educacional, que foi uma das jovens que realizou parte do seu percurso escolar no projeto. Neste âmbito, desenvolve-se, ao longo de cada ano letivo, um conjunto de atividades que tem, como finalidade, proporcionar experiências que disponibilizem conhecimento e contacto com realidades profissionais, aos jovens envolvidos.

O esquema 2 apresenta a organização geral do *Gabinete do Desenrascanço Estudantil*.

ESQUEMA 2 – Organização Geral do Gabinete do Desenrascanço Estudantil



A atividade do *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* organiza-se de acordo com o grupo de jovens de cada ano letivo e envolve uma planificação anual que contempla várias dimensões:

- i) o apoio pedagógico disponibilizar e os meios necessários para o concretizar;
- ii) a mediação entre a escola e as famílias, que é concretizado pelos tutores do projeto, nomeadamente os que já exercem funções profissionais na instituição;
- iii) o apoio psicológico e a orientação vocacional já referidos;
- iv) a promoção de projetos de âmbito comunitário com matriz intergeracional, envolvendo instituições locais e o acesso ao mercado de trabalho;
- v) a concretização de estágios curriculares e profissionais, acessíveis aos que completam percursos longos de qualificação (12º ano de escolaridade ou uma formação superior).

A participação e o envolvimento dos jovens no Gabinete do Desenrascanço Estudantil segue o modelo de apoio à aprendizagem PADéCa/Programa de Auxílio ao Desenvolvimento da Capacidade de Aprendizagem (Berbaum, 1992) e privilegia a cooperação intrageracional, numa interpretação local do modelo de aprendizagem proposto por Vygotsky (Fontes & Freixo, 2004).

Neste quadro conceptual, cumprem-se os seguintes requisitos:

1. a participação é voluntária. No entanto, a partir do momento da adesão ao projeto, os participantes têm regras a cumprir: assiduidade na participação e resultados escolares. A não observância das regras – estabelecidas e aceites por todos – pressupõe a exclusão da participação;
2. no início do ano letivo, é assinado um Contrato de Educação e Solidariedade Comunitária, em que são signatários o jovem, o seu Encarregado de Educação e a SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário. A celebração deste contrato é um momento público e aberto à comunidade. No contrato, o jovem define os seus objetivos pessoais e assume a responsabilidade de trabalhar para os concretizar;

3. privilegia-se a dimensão inclusiva da participação, no sentido de qualquer atividade dever ser participada por todos, independentemente da idade ou do nível de escolaridade frequentado;
4. as aprendizagens a promover são construídas de forma personalizada, atendendo ao perfil de cada jovem, nomeadamente às suas potencialidades e necessidades;
5. a participação no projeto deve proporcionar a tomada de consciência de uma oportunidade de alteração da realidade individual, no sentido de que, através da educação, se aumenta a capacidade de intervir no destino pessoal e coletivo (Freire, 2001).

## 2.2. Os resultados do *Gabinete do Desenrascanço Estudantil*

Ao longo dos 17 anos de funcionamento, participaram no *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* cerca de 60 jovens, o que é uma significativa parte do universo de estudantes da freguesia, nesse período. Ocorreu apenas um episódio de abandono escolar e as reprovações verificaram-se em 5 (cinco) situações.

Um número significativo de jovens participantes (15) teve percursos escolares longos que culminaram numa licenciatura, sendo que todos estes licenciados se encontram, neste momento, a trabalhar. Cinco destes jovens tiveram a oportunidade de concretizar um Estágio Profissional na instituição que lhes proporcionou o apoio nos respetivos estudos.

No momento atual (2016), frequentam o ensino superior 2 (dois) jovens e uma recém-licenciada em Ciências da Educação frequenta um Estágio Profissional na Escola Comunitária de São Miguel de Machede, sendo uma das duas tutoras seniores do *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* e uma das autoras deste texto.

Ao longo de todo o período de concretização do projeto, cerca de uma dezena destes jovens participou na atividade da instituição, enquanto responsáveis dos seus órgãos sociais. Atualmente, são 4 (quatro) os jovens nesta situação institucional.

Ao longo do período de funcionamento do *Gabinete do Desenrascanço Estudantil*, foram envolvidas 15 (quinze) instituições, como parceiros do projeto, destacando-se o contributo das seguintes:

- i) Instituto Português do Desporto e da Juventude, que assegurou, todos os anos, o apoio ao funcionamento da instituição e o financiamento para a concretização de projetos de tempo livre, nas férias escolares;
- ii) Instituto do Emprego e Formação Profissional, que apoiou na promoção e concretização de 5 (cinco) Estágios Profissionais frequentados por diplomados que frequentaram o projeto;
- iii) Instituto da Segurança Social, no apoio prestado no âmbito do Centro Comunitário de São Miguel de Machede promovido pela SUÃO-Associação de Desenvolvimento Comunitário;
- iv) Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, instituição frequentada pelos jovens estudantes da freguesia;
- v) A Casa Agrícola Alexandre Relvas, empresa que apoia o projeto, através de protocolo celebrado no âmbito da sua política de responsabilidade social;
- vi) O jornal Diário do SUL, que divulga as atividades desenvolvidas no projeto e que é um importante meio de certificação e valorização social das aprendizagens concretizadas;

Em cada ano letivo, em complemento das atividades regulares de apoio pedagógico, promovem-se outras iniciativas, nomeadamente:

- i) visitas de estudo, nas quais se exploram assuntos que possam ser úteis para a consolidação vocacional das opções dos jovens ou para a exploração de alternativas nessa área;
- ii) palestras informativas com temas de interesse do grupo e que decorram das atividades em curso;



- iii) um programa de atividades de Verão, com o qual se premeia o esforço realizado durante o período letivo e onde os jovens podem ocupar os seus tempos livres em atividades de lazer que proporcionam alguma retribuição financeira;
- iv) atividades de natureza comunitária e social, através das quais os jovens devolvem, à comunidade, o investimento neles realizado.

O *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* tem vindo a merecer o reconhecimento da sociedade civil, nomeadamente de algumas instituições que o têm distinguido com a atribuição de prémios ou através da sua divulgação:

- i) em 2008, o projeto foi nomeado como um dos vencedores do Programa EDP Solidária 2008, promovido pela Fundação EDP;
- ii) em 2014, o MIES – Mapa de Inovação e Empreendedorismo Social em Portugal atribuiu o *Selo ES Mais* ao projeto, considerando-o como uma iniciativa com elevado potencial de empreendedorismo social. Além da distinção, este organismo realizou um pequeno vídeo promocional que divulga o projeto em seminários e encontros de interesse educacional e comunitário;
- iii) em 2015, o Instituto Português do Desporto e da Juventude (IPDJ) considerou o projeto como um exemplo de referência, no âmbito do associativismo juvenil, atribuindo-lhe o Prémio Boas Práticas Associativas da Região Alentejo.

### 3. CONCLUSÃO

O *Gabinete do Desenrascanço Estudantil*, ao longo dos seus 17 anos de existência, assumiu um papel estrutural na comunidade de São Miguel de Machede. Tal evidência decorre do facto de este projeto ter contribuído para a concretização, em maior quantidade e melhor qualidade, do direito à Educação, por parte dos jovens, em todos os níveis de escolaridade.

A participação juvenil no projeto, por envolver diferentes níveis de envolvimento e de responsabilidade individual e coletiva, contribuiu para a consecução de objetivos de natureza social e para a construção de saberes e competências consideradas importantes para o exercício de uma cidadania plena e para a adequada integração no mundo do trabalho.

Por último, será de referir que o *Gabinete do Desenrascanço Estudantil* demonstra, à sua escala e dentro das circunstâncias territoriais, sociais e culturais em que foi fundado e desenvolvido, a importância das redes comunitárias, de natureza institucional e pessoal, no desenho, implementação e monitorização de políticas locais de educação e formação. Políticas que, na maior parte dos casos, são pensadas e concretizadas à medida das pessoas a quem se destinam.

Como muitas vezes se diz, a propósito do trabalho realizado no *Gabinete do Desenrascanço Estudantil*, a promoção do sucesso escolar, nesta pequena freguesia de um Alentejo despovoado e envelhecido é, sempre, um combate corpo a corpo, pessoa a pessoa. Pessoas que conhecemos, a quem tratamos pelos nomes e a quem ajudamos a concretizar os seus sonhos, tornando-os mais possíveis, tal como Paulo Freire nos recomendou (Freire, 2001). Afinal, se não for para termos a liberdade de sonhar e para termos a capacidade de concretizar esses sonhos – moldando o nosso destino, à medida dos nossos projetos –, para que serve a Educação?

### Referências Bibliográficas

Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP(FEU)

Nico, B. & Nico, L. (2011). Educação e território: o (des)encontro geracional das aprendizagens e a fratura cultural no Alentejo. in Marcia Alvarenga (Org.). *Educação de Jovens e Adultos em tempos e contextos de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora Rovelte, pp.33-44.

Pacheco, D.; Ramalho, P.; Nico, B. & Nico, L. (2011). Aprendizagens Comunitárias. in Bravo Nico & Lurdes Nico (Orgs.) *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 45-48.

Welling, H. (1997). "Mentorado" *Informação Geral: proposta para a realidade portuguesa*, recuperado de <http://docplayer.com.br/19955291-Mentorado-informacao-geral-proposta-para-a-realidade-portuguesa-1-introducao.html>

# ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO - PEFF/A UM PROJETO PARA A DESCONSTRUÇÃO DE FRONTEIRAS ENTRE A ESCOLA E COMUNIDADE

**Maria Martins<sup>1</sup>, Teresa Sarmiento<sup>2</sup>, Célia Ribeiro<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>*AE Infante D. Henrique – Viseu (PORTUGAL), mariamartinssousa@gmail.com*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação, Universidade do Minho (PORTUGAL), tsarmiento@ie.uminho.pt*

<sup>3</sup>*Centro Regional de Viseu, Universidade Católica Portuguesa  
(PORTUGAL), cribeiro@viseu.ucp.pt*

## Resumo

A educação para e na cidadania é, no nosso entender, a finalidade principal da Escola, a qual tem que estar necessariamente articulada com a função para que primeiro foi criada, ou seja, a instrução.

Nesta hercúlea tarefa, e perante a crescente complexidade das sociedades atuais, com influência direta na sua vida e dinâmicas internas, a Escola vê-se a braços com a necessidade de promover o envolvimento de toda a sua comunidade escolar, no sentido do compromisso para a construção e desenvolvimento de estratégias mais adequadas e mais participativas.

Criar pontes, promovendo a construção de uma comunidade que intervém e reflete em conjunto, é o propósito do projeto “ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO”, criado em 2010 no AE Infante D. Henrique, Viseu, em parceria com três instituições de ensino superior.

Com o objetivo de conhecer as perceções dos intervenientes no referido projeto sobre o seu impacto no diluir de fronteiras e na construção de uma comunidade coaprendente, foi aplicado um questionário a 105 docentes, pais, assistentes operacionais e outros membros da comunidade escolar. Foram ainda aplicadas duas entrevistas (um docente e um assistente operacional). Os resultados obtidos evidenciaram um significativo envolvimento de todos os inquiridos no referido projeto e permitem-nos concluir sobre a importância do estabelecimento de parcerias, assentes no (re)conhecimento mútuo, no respeito pelas finalidades, expectativas e formas diversas de intervenção de cada um e na partilha de responsabilidades. Neste quadro de complementaridade serão esbatidas fronteiras e, de forma integrada mas não necessariamente consensual, encontradas as soluções para os problemas e desafios do dia-a-dia que se colocam à Escola.

**Palavras-chave:** Escola, Família, Comunidade, Complementaridade

## Abstract

Education for and in the citizenship is, in our understanding, the primary purpose of School, which must be necessarily articulated with the function for which it was firstly created, that is, instruction.

In this herculean task and given the growing complexity of modern societies, with direct influence in its life and internal dynamics, School finds itself in the need of promoting the involvement of its entire school community, in the sense of commitment for the construction and development of more appropriate and more participatory strategies.

Building bridges while promoting the construction of a community that intervenes and reflects together, is the purpose of the project “ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO”, created in 2010 in AE Infante D. Henrique, Viseu, in partnership with three higher education institutions.

With the aim of knowing the perceptions of those involved in this project regarding its impact on the reduction of the borders and in building a co-learning community, a questionnaire was applied to 105 teachers, parents, operational assistants and other members of the school community and 2 interviews ( 1 teacher and 1 operating assistant) were made. The obtained results showed a

significant involvement of all respondents in their project and allowed us to conclude on the importance of establishing of partnerships, based on the mutual knowledge and recognition, on the respect for the purposes, expectations and various forms of intervention of each one and in the sharing of responsibilities. It's in this complementary framework that borders are faded and, in an integrated but not necessarily consensual manner, solutions are found for the problems and challenges of the day-to-day challenges at School.

**Key-words:** School, Family, Community, Complementarity

## Introdução

A educação para e na cidadania é, no nosso entender, a finalidade principal da escola, a qual tem que estar necessariamente articulada com a função para que primeiro foi criada, ou seja, a instrução.

Nesta hercúlea tarefa, e perante a crescente complexidade das sociedades atuais, com influência direta na sua vida e dinâmicas internas, a Escola vê-se a braços com a necessidade de promover o envolvimento de toda a comunidade escolar, no sentido do compromisso para a construção e desenvolvimento de estratégias mais adequadas e mais participativas.

Mas a Escola dificilmente encontrará soluções no quadro estrito da sua internalidade. Antes, deverá chamar a si outras instâncias educativas e agentes educativos, de modo particular as famílias, e com elas estabelecer parcerias, assentes no (re)conhecimento mútuo, no respeito pelas finalidades, expectativas e formas diversas de intervenção de cada uma, bem como na partilha de responsabilidades. É neste quadro de complementaridade que serão esbatidas fronteiras e, de forma integrada mas não necessariamente consensual, encontradas as soluções para os problemas e desafios do dia a dia.

Criar pontes, promovendo a construção de uma comunidade coaprendente, é o propósito do projeto "ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO", em desenvolvimento desde 2010 no AE Infante D. Henrique, em parceria com três instituições de ensino superior.

## 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1 Uma visão global sobre a sociedade atual

Em termos gerais poderemos dizer que não há um modelo universal de sociedade mas que há sociedades concretas, localizadas em espaços e tempos próprios; no entanto, verificam-se alguns fenómenos comuns, nos tempos atuais, que nos obrigam a entender este mundo como uma sociedade global, sujeita a esse processo designado de globalização, que oculta, e muitas vezes faz submergir, os traços identitários de cada comunidade *de per si*.

A globalização é um fenómeno multidimensional, abrangendo ou afetando dimensões políticas, culturais, ambientais, sociais, tecnológicas, logo, aspetos fundamentais quando se pensa em educação. Enquanto conceito, a globalização surge nos anos 80, nas escolas americanas de Administração de Empresas, tais como Harvard, Colúmbia, Stanford, primeiro ligado à literatura do campo do *management*, alargando-se posteriormente à literatura crítica. A partir da década de noventa, a abordagem da globalização torna-se palavra-chave no debate económico, político, social e académico. São muitos os autores que nos mostram, ainda que de forma nem sempre direta, a relação de proximidade entre a globalização e a visão atualmente dominante no campo da educação: ou seja, da relação estrita entre o poder económico e a tendência crescente para uma educação de base reprodutora, uniforme, ao serviço de uma sociedade sustentada numa ideologia neoliberal, o que se repercute, naturalmente, como é vista a formação de professores. Almerindo Afonso (2013), num texto sobre a formação de professores em Portugal (país em que se verifica uma forte influência das conceções globais sobre formação de professores), mostra como tem surgido um "(suposto) *neoprofissionalismo* [que] é apenas novo no que tem de pretensão para revalorizar o didatismo, a tecnicização do ensino, a eficácia e a eficiência da docência na lógica da produção de resultados mensuráveis" (ibid, p.266).

Valente (1999) traça uma imagem da escola no âmbito do paradigma fordista como uma linha de montagem em que "se tudo for realizado de acordo com o plano, a linha de montagem deve produzir alunos capacitados" (ibid, p.35). Nesta perspetiva, o professor tem que ser formado como um

bom técnico, capaz de ‘empurrar’ a informação para o aluno; o aluno é, assim, o ‘montado’ e os professores “os montadores que adicionam informação ao produto” (ibid, p.35). Esta conceção mercantilista da formação ignora e desperdiça o potencial construtivo das comunidades, dos pais e dos professores, ignorando-os ou remetendo-os para um papel passivo, de mero canal retransmissor, sem capacidade de afirmação de singulares e de autonomia. Esta situação decorre da ausência de um pensamento crítico sobre a educação. Na linha do que expressa Torres “a sobre-focagem nas dimensões intrínsecas da formação e da cultura, em desconexão com todo um quadro de referência político ideológico” (2008, p.180) viabilizou o avanço da “adopção de perspectivas mais tecnicistas, pragmáticas e gestionárias na análise dos fenómenos culturais e dos processos formativos em contexto organizacional” (ibid, p. 181). Subscrevendo a crítica aqui apontada, inserimo-nos no grupo de investigadores que acreditam que faz sentido a afirmação de outros modos de se realizar a educação, logo do ser e agir do professor e da escola, no âmbito de uma racionalidade crítica<sup>1</sup>, em contra hegemonia com essa tendência prevalecente.

Com Valente mobilizamos o conceito de ‘sociedade enxuta’<sup>2</sup>, perspetivando o professor como um “indivíduo crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender, de trabalhar em grupo, de utilizar os meios automáticos de produção e disseminação da informação e de conhecer o seu potencial cognitivo, afetivo e social” (1999, p.34) para, em conjunto com outros agentes educativos nos quais se incluem as famílias, promoverem uma educação integral. Nesta configuração, o professor é visto já como profissional que mobiliza da sua formação os conhecimentos pertinentes para darem suporte às suas decisões educativas, conscientemente definidas como tendo sentido para a promoção educacional e que é capaz de superar práticas transmissivas de informação para a criação de contextos educativos em que, com a participação efetiva dos alunos e das comunidades, se concretize a construção de conhecimento. O enfoque da educação terá, assim, que sofrer uma deslocação, passando da centralidade dos “valores da eficácia, da excelência e da performance para uma outra abordagem que privilegie um olhar sobre as políticas e as práticas de formação à luz das especificidades culturais e identitárias das organizações.” (TORRES, 2008, 181). Este novo olhar sobre a educação obriga a contrariar a globalização hegemónica apontada por Boaventura Sousa Santos (2001), entendida como a dominação exercida por grupos dominantes, vindos do campo da economia, assumindo os professores e os restantes profissionais das ciências da educação a contra hegemonia, de acordo com o conhecimento específico, situado, partilhado com alunos e comunidades e que faça sentido na promoção de uma educação emancipadora.

## 1.2 Novas realidades escolares

A educação hoje tem que ser projetada em função das novas realidades escolares, dos novos públicos e agentes que intervêm no processo educativo, pelo que se esperaria que a formação dos professores e as organizações escolares fossem repensadas “a partir de novos e renovados contextos de socialização e de aprendizagem organizacional e cultural” (TORRES, 2008, p. 184). No entanto, apesar de nós estarmos situados num tempo de escola de massas, com a presença de um público escolar muito heterogéneo, vindo de contextos socioculturais muito diferenciados, os referenciais internos da escola mantêm-se os mesmos de há décadas atrás. Nas palavras de Formosinho (1985, p.12), podemos dizer que a escola oferece “um currículo uniforme, pronto-a-vestir, de tamanho único”, tratando todos como se fossem um só; ou seja, quando se constata tanta

---

<sup>1</sup> A formação de professores com base numa racionalidade crítica “supera a prática, ao introduzir os ingredientes: autonomia, visão, reflexão crítica e envolvimento político, atitudes que o professor deve ter diante das questões desafiadoras de sua prática docente” (Paniago, 2008). Giroux (1997) defende que os professores são intelectuais críticos e transformadores, que buscam na sua formação teórica e na reflexão sobre a sua experiência as respostas para as questões que se levantam no quotidiano. Enquanto intelectuais críticos e transformadores, os professores devem: “[...] exercer ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem” (ibid, 1997, p. 176).

<sup>2</sup> O conceito de ‘sociedade enxuta’ decorre da utilização do termo ‘enxuto’= “lean”, em inglês, e que se traduz por magro, sem gorduras, o qual foi usado pela primeira vez na área empresarial no livro: *The Machine That Changed the World of Womack, Jones e Roos (1990)*, para descrever o processo de produção usado nas linhas de montagem de automóveis da Toyota na cidade de Nagoya, Japão. O processo enxuto mobiliza a participação de todos os funcionários da fábrica em um esforço constante para eliminar do processo de manufatura tudo o que não acrescenta valor ao produto, o que exige um conjunto de competências pessoais como o sentido crítico, a criatividade e a capacidade de trabalhar em grupo.

diversidade e se apela à diferenciação, aumenta o número de alunos por sala e trabalha-se com todos da mesma maneira.

Uma nova realidade das escolas, à qual muitos professores oferecem forte resistência, é que o processo educativo acontece também na relação efetiva entre as escolas e as famílias. A existência de relação entre escolas-famílias só se verifica num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legislativos, a relevância de a ação educativa se inserir num projeto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (pais, professores, alunos, outros atores sociais) têm espaço de participação (SARMENTO, T.; MARQUES, 2006). A esse respeito, Nóvoa (2013)<sup>3</sup>, ao propor uma revolução no campo da formação de professores em que um dos aspetos se refere ao reforço do espaço público de educação, defende a construção de um espaço público no qual a escola tem o seu lugar, mas não exclusivo, hegemônico na educação das crianças e jovens. Para o autor “A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola em seu lugar próprio, chamando a sociedade às suas responsabilidades na educação” (ibid, p.207).

Esta abertura à comunidade e relação com os pais, no entanto, não é de aceitação imediata, sobretudo pelos professores, os quais temem sentir o seu poder posto em causa. Segundo Enguita se antes as famílias aceitavam a autoridade do professor como “legítima e indiscutível” (2007, p. 95), hoje em dia essa aceitação já não é tão linear, o que, na opinião do autor, tem a ver com os níveis educativos mais elevados da população em geral, permitindo aos pais discutirem as decisões educativas dos professores, colocando muitas vezes em causa a sua capacidade e desempenho profissional. No nosso entendimento, este é só um dos fatores, a que se podem juntar alguns outros: para além das questões referentes às dificuldades de conciliação entre o mundo do trabalho e a vida familiar que faz com que os pais deleguem algumas das suas funções educativas aos professores, verifica-se também a falta de experiência dos jovens pais com crianças, o que lhes dificulta ter uma perceção correcta do que é uma criança, da sua educabilidade e de como se processa a educação da mesma (SARMENTO, T. 2016).

Entretanto, as crianças vêm assumindo uma centralidade até então desconhecida, havendo muitos pais que pretendem estar muito presentes nos seus espaços educativos. Estas situações geram um conjunto de forças nem sempre consensuais, com posicionamentos diferentes dos professores e dos pais, e destes entre si. Segundo Enguita, atualmente “a escola complementa a família como no passado o fazia a pequena comunidade envolvente” (2007, p. 87), pelo que se espera da parte dos professores “uma atitude de compromisso com o conjunto da organização e com os seus fins” (ibid, p. 132), uma atitude pró-activa e de disposição para a cooperação, quer com os restantes professores, quer com a comunidade educativa alargada.

### **1.3 A relação entre pessoas como base da ação educativa**

Outro aspeto a atender quando se reflete na formação, focaliza-se na relevância da interação dos professores com os alunos, interação essa mediada pela imagem que se possui sobre esse ‘aluno’ – criança ou jovem, sabendo que a relação educativa que se estabelece no ato educativo está intrinsecamente marcado por imagens de crianças/alunos, conhecimento e sociedade. Como defendido por SARMENTO, T. ; MARQUES (2006), as relações entre crianças/jovens e professores tem sofrido alterações ao longo dos tempos, realidade esta que traduz o que se passa na sociedade em geral. Nas famílias o relacionamento sempre terá tido uma base menos formal, com maior continuidade e numa sustentação afetiva; no entanto, nas escolas a interação é mais formal e demarcada no tempo. As finalidades instrucionais prevaletentes na escola, e o sentido de possibilidade de ascensão social que esta, simbólica e materialmente, tem representado, com uma pesada tradição de relação vertical do professor para o aluno, numa estrutura fechada e isolada do todo social, poderá ter adiado, nalguns casos, a perceção da criança como ser integral.

Nos contextos de educação formal, as crianças exercem o seu ofício de criança (CHAMBOREDON; PRÉVÔT, 1973) enquanto exercício ativo de adequação permanente às expectativas que sobre si recaem por parte dos adultos que, tecnicamente, a sociedade preparou para o efeito, e tem sido a escola o espaço e o tempo em que esse ofício mais tem integrado um sentido de ofício de aluno (SIROTA, 1993; PERRENOUD, 1995). Este sentido tem-se traduzido, quase exclusivamente, pelo desenvolvimento das crianças como seres aprendentes dos saberes universais socialmente tidos como fundamentais, ficando muitas vezes de fora dimensões estruturantes do seu desenvolvimento global enquanto pessoas. No entanto, em contraponto, tem-se

---

<sup>3</sup> Texto apresentado na conferência de encerramento do I Congresso Nacional de Formação de Professores e XI Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores em 2013, Águas de Lindóia, SP.

vindo a afirmar uma outra visão de criança/aluno com agência própria, ou seja, como ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias, cuja educação se realiza na base das interações com os adultos, e que, em termos do campo educativo, traduzirá novas oportunidades de aprendizagem, porque mais participada, “mais capazes de sustentar processos de autoria e de autonomia” (DEMO, 2009, p.53). Esta participação das crianças/alunos nos processos inicialmente para si dirigidos, implica manifestar às crianças o nosso reconhecimento pela sua “capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, P. 162) e também sobre os outros – crianças ou adultos, sobre as situações e sobre ideias. Esta mudança torna-se especialmente exigente para os professores, na medida em que os obriga a uma descentração, ou melhor, desconstrução de representações e práticas em que o poder se encontrava estritamente nas suas mãos, e a necessária passagem a uma situação de partilha de poderes na execução de tarefas tradicional e exclusivamente a seu cargo – como seja, por exemplo, a organização e gestão do espaço físico e material da sala de aula. Nesta perspetiva, “as instituições dedicadas à infância devem ser vistas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada da nossa interação activa com outras pessoas e com a sociedade” (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003, P. 87), em que faz sentido o diálogo e a ação comunicativa (que implica reconhecimento mútuo) entre alunos, professores e pais.

## **2 O PROJETO “ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO - QUANDO TODOS APRENDEM COM TODOS”**

### **2.1 Objetivos**

Este projeto, em desenvolvimento no Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique- Viseu desde 2010, tem como missão fundamental promover uma relação próxima e positiva entre a escola e a comunidade envolvente, incrementando a participação ativa e esclarecida das famílias no percurso escolar dos educandos. Promovendo um trabalho de proximidade entre encarregados de educação, professores e pessoal não docente, promove a qualidade do acompanhamento dado às crianças, melhorando o seu desempenho escolar e educativo. Assim, são objetivos gerais deste projeto:

- Promover a participação e o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- Contribuir para uma maior abertura da escola à comunidade;
- Promover a relação/interação escola-família-comunidade;
- Estabelecer parcerias com outras instituições, no sentido da realização de estudos, investigação e projetos de desenvolvimento;
- Contribuir para a melhoria do sucesso escolar e educativo dos alunos/educandos;
- Contribuir para a consecução das metas e objetivos estabelecidos no Projeto Educativo do Agrupamento.

e objetivos específicos:

- Promover uma participação ativa dos Representantes dos pais;
- Incrementar comunicação entre a escola e as famílias;
- Contribuir para o desenvolvimento de competências educativas;
- Construir um espaço de reflexão conjunta entre pais/encarregados de educação e professores;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma linguagem educativa e relacional na comunidade escolar e comunidade educativa.

### **2.2 Implementação do projeto: equipa responsável e parcerias**

No sentido de aumentar a abrangência das respostas a construir, e face à complexidade das solicitações esperadas, foi criada uma equipa multidisciplinar e tão alargada quanto possível. Coordenada por uma docente do agrupamento, a equipa é constituída por professores do agrupamento, um elemento da Direção, encarregados de educação, dois dos quais em

representação das associações de pais do agrupamento, assistentes operacionais, psicólogas, um médico e três professores do ensino superior, num total de 27 elementos.

Implementar um projeto desta natureza implica, para além da união de toda a comunidade escolar num esforço coletivo para a concretização dos objetivos propostos, é fundamental o estabelecimento de parcerias que proporcionem o acesso a recursos qualificados e diversificados, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas às solicitações. É nesse quadro que se inscrevem as várias parcerias estabelecidas: Escola Superior de Educação de Viseu, Universidade do Minho, Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras, Associação de Centros de Saúde Dão Lafões, União das Associações de Pais do Agrupamento, Câmara Municipal de Viseu.

### **2.3 A formação como principal eixo de ação**

No sentido do concurso empenhado dos atores internos na concretização deste desígnio, este projeto<sup>4</sup> elege como principal estratégia de intervenção a formação de encarregados de educação, professores e assistentes operacionais, enquanto responsáveis mais diretos no processo educativo.

Assim, o principal eixo de intervenção é a realização de sessões temáticas mensais, para todos estes elementos da comunidade. Em cada um destes encontros, dinamizados por profissionais especializados na matéria em foco e de reconhecido mérito nacional, é feita uma reflexão em torno de uma problemática, previamente definida em função das necessidades identificadas e tendo em conta as solicitações/sugestões dos vários elementos, nomeadamente os encarregados de educação. A partir da abordagem inicial pelo conferencista convidado, é aberto um espaço de discussão/debate, no qual todos têm a oportunidade de dar o seu contributo, colocando dúvidas, partilhando experiências, ou manifestando a sua opinião.

Com esta estratégia, é dado um contributo para a construção de um espaço de reflexão regular em torno do complexo quotidiano escolar, na busca conjunta das respostas mais adequadas para os problemas e constrangimentos que o caracterizam.

Ao dar voz a todos os envolvidos, estabelecem-se pontes de diálogo e plataformas de entendimento ativo, isto é, direcionado para o a ação. Com efeito, através da clarificação de uma linguagem profissional e relacional, do desenvolvimento de competências educativas, bem como da concertação de vontades e ações, este projeto contribui para o esbater de diferenças e divergências entre os vários atores, numa postura de aceitação e valorização de diferentes perspetivas e da sua reconfiguração. Deste modo, contribui para o desenvolvimento de uma comunidade coaprendente e, conseqüentemente, verdadeiramente coeducativa, capaz de partilhar não só as responsabilidades, mas também a construção de soluções. Com uma média de 130 participantes, foram já realizadas 36 sessões, tendo sido abordadas, entre outras, temáticas como: “Orientação no estudo”(realizada todos os anos para pais do 5º ano); “Alimentação e desempenho escolar”; “Educação para a sexualidade: uma abordagem multidisciplinar”; “Trabalhos de Casa: critérios de qualidade e utilidade”; “Orientação do estudo para crianças com dificuldades na aprendizagem”; “Crianças e jovens na internet: tensões entre potencialidades e perigos”; “Acidentes com crianças: antes prevenir”; “(Re)pensar a relação Escola-Família-Comunidade”(realizada todos os anos e aberta ao público em geral); “Em casa, na escola, ... o não também educa”; “Escola e famílias em contexto de crise: refletir e construir soluções”; “Drogas: o que fazer?”; “Compreender as lógicas do racismo e educar para a tolerância”; “Em busca de uma escola inclusiva”; “Multiculturalidade na Escola: (Re)conhecer para integrar”; “Educação e (in)disciplina: olhares plurais”; “Bullying: o que temos e o que queremos”; “Inteligência emocional em contexto educativo”; “Educação e (des)igualdade de género”; “Relação escola-família-comunidade: comunicação, corresponsabilidade e colaboração”; “Violência(s) entre jovens: causas, conseqüências e soluções”; “Reconfiguração da relação Escola-Família: o papel de crianças e jovens na sua interface”.

### **2.4. Outras dimensões do projeto**

Como forma de envolver os alunos, são desenvolvidos vários subprojectos, entre os quais destacamos “Conta Comigo” e “Correntes de Leitura”. O primeiro tem como propósito o envolvimento comprometido dos alunos mais velhos no acompanhamento e integração dos mais novos. Cada turma do 5º ano é acolhida no primeiro dia de aulas pelos alunos de uma turma do 8º ano, que se comprometem a apoiá-los na sua integração nas várias dinâmicas escolares: compra de senhas; fila do refeitório/bufete; pavilhão, biblioteca ... – são os seus “Padrinhos”. O segundo é desenvolvido em parceria com a equipa das bibliotecas e tem como grande objetivo promover a leitura e

<sup>4</sup> Para melhor conhecimento do mesmo, consultar [Blog PEFF/A](#) [WWW.eidh.pt](http://WWW.eidh.pt)



desenvolver hábitos regulares de leitura, nomeadamente em contexto familiar. Ao longo do ano são desenvolvidas várias atividades no âmbito destes subprojetos, destacando-se o encerramento no final do ano, no qual participam todos os envolvidos.

Como forma de promover a permanente melhoria do projeto, a componente de avaliação é uma dimensão fundamental. Em primeiro lugar, a avaliação do trabalho desenvolvido, realizada no final de cada atividade/sessão através de questionário, bem como a realização de estudos periódicos, fazendo o levantamento da perceção dos participantes relativamente ao impacto do projeto. Como forma de garantir a atualização, e no espírito de abertura, este tem sido alvo de investigação externa, nomeadamente através de estudos no âmbito de dissertações de mestrados.

### **3 IMPACTO DO PROJETO: A PERCEÇÃO DOS DESTINATÁRIOS**

#### **3.1. Metodologia**

A opção metodológica que orientou o presente estudo foi uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), descritiva e transversal, tendo como objetivo fundamental conhecer as perceções e encarregados de educação, assistentes operacionais e docentes, relativamente ao impacto do projeto “Escola e Família em Formação/Ação” no diluir de fronteiras e na construção de uma comunidade coaprendente, bem como o seu grau de envolvimento no mesmo projeto.

#### **3.2. Amostra e instrumento de colheita de dados**

Tendo em conta os objetivos definidos, foi elaborado um questionário para o efeito, constituído por seis questões: três de resposta fechada, duas de resposta semifechada e uma de resposta aberta. A amostra é constituída por 105 sujeitos que participaram na 36ª sessão do projeto “Escola e Família em Formação/Ação” e integra 72 docentes (68.57%), 13 encarregados de educação (12.38%), 9 encarregados de educação que são também docentes (8.57%), 7 assistentes operacionais (6.67%) e 3 membros da comunidade escolar (2.86%). 1 inquirido não respondeu à questão (0.95%). Contempla ainda uma entrevista, constituída por 8 questões abertas, aplicada a 2 elemento: 1 representante dos assistentes operacionais e 1 representante dos docentes do Agrupamento de Escola.

#### **3.3. Resultados**

Da análise descritiva efetuada aos resultados do questionário, podemos verificar que a maioria dos inquiridos (n=42; 40%), que participaram na ação nº 36, conhece o projeto há 5 anos, ou seja, desde o início da sua implementação.

Relativamente à questão “Como tomou conhecimento do projeto?”, verificamos que alguns inquiridos tomaram conhecimento através de vários meios/formas, pois assinalaram mais do que uma opção. Assim, a “Página da Escola” (n=44;33.08%) obteve o maior número de respostas, seguida da opção “convite enviado pela escola” (n=39;29.32%). Na resposta “outro” (n=7; 5.26%) foi evidenciado apenas por um inquirido o “convite para fazer parte da equipa”.

No que concerne à frequência da participação nas sessões temáticas do projeto, a maioria (n=23;21.9%) referiu que “participa em todas as sessões salvo raras exceções” e 20 inquiridos (19.05%) nunca faltaram. Apenas 12 inquiridos (11.43%) referiram que é a primeira vez que participam no projeto.

Quanto às atividades do projeto em que tem participado, apenas 38 inquiridos responderam, entre os quais a maioria (n=34;89.47 %) referiu participar nas “sessões temáticas mensais”.

31 respondentes, 11 (35.48%), manifestaram o seu gosto por todas as sessões do projeto. Os restantes inquiridos distribuíram-se pelas diferentes temáticas apresentadas. Os inquiridos não apresentaram justificação para as suas opções.

Nas respostas à questão “Quais as mudanças sentidas através da sua participação no projeto na forma de ver...”, os inquiridos assinalaram mais do que uma opção. As pontuações são homogêneas e as mudanças mais acentuadas foram: “na forma de ver a escola” (n=27;18.75) e “na forma de ver a responsabilidade educativa da comunidade” (n=27;18.75).

Questionados sobre a apresentação de propostas para o desenvolvimento do projeto, apenas 5 inquiridos responderam afirmativamente e destes, 3 referiram que as mesmas foram aceites

Sobre as mudanças efetuadas/sentidas no Agrupamento desde o início do projeto, assinalaram várias opções. Destacam-se: a “maior abertura da escola e diminuição das fronteiras com a comunidade” (n=57;21.84%), o “aumento do envolvimento dos encarregados de educação/pais na

vida da escola (n=41; 15.71%) e a “melhoria da qualidade da escola por toda a comunidade educativa” (n=33; 12.64%). Também foram acentuadas, com as mesmas pontuações, a “melhoria da imagem dos pais e comunidade acerca da escola” (n=31; 11.88%) e a “melhoria na relação escola-pais” (n=31; 11.88%).

Através da análise das entrevistas, podemos também observar que, segundo a opinião dos entrevistados, o projeto ESCOLA E FAMÍLIA EM FORMAÇÃO/AÇÃO tem tido um impacto positivo na relação da escola com a comunidade, de modo particular as famílias, pois tem possibilitado um maior envolvimento dos pais no contexto escolar dos seus educandos e uma maior proximidade e interação com os professores e comunidade em geral, para além de capacitar e “qualificar” (Entrevistado A) os vários intervenientes para lidarem de forma mais adequada com os assuntos relacionados com a Escola. Trata-se, também na opinião dos inquiridos, de um projeto a prosseguir pois “todas estas estratégias têm sido bastante proveitosas, sendo que é necessário insistir e continuar o trabalho desenvolvido” (Entrevistado B).

## CONCLUSÃO

Realçamos a importância do envolvimento parental promovido por este projeto, com benefícios para alunos, pais e professores, cujo reconhecimento por parte dos inquiridos foi possível identificar neste estudo. Destacamos nesse sentido o interesse demonstrado e a participação nas sessões temáticas, evidente no número significativo de elementos que dizem participar sempre ou quase sempre. Igualmente indicativo do impacto positivo do projeto são as melhorias no que respeita à forma de encargar a vida escolar dos educandos e o seu papel de educadores, por parte dos encarregados de educação, bem como a perceção que têm da escola e dos professores. Igualmente significativo é o reconhecimento de melhorias ao nível do agrupamento, nomeadamente da abertura da escola e diminuição das fronteiras com a comunidade, do envolvimento dos encarregados de educação, da qualidade da escola, da imagem dos pais e comunidade acerca da escola e da relação escola-pais e no desempenho de todos os intervenientes nas suas responsabilidades educativas. Embora com um grau de incidência menor, consideramos importante sublinhar o facto de 2,3% referirem o impacto do projeto na melhoria do sucesso escolar dos alunos.

Com efeito, apostado nos benefícios identificados e integrado numa política educativa de agrupamento de abertura à comunidade, o projeto PEF/A procura, a partir da convergência de interesses e motivações de famílias e escola, promover o envolvimento comprometido de todos, bem como propõe a (des)construção das práticas escolares, estratégias centrais para a melhoria do sucesso educativo das crianças/alunos, segundo MARTINS, M. (2012).

A par disto, este projeto promove o desenvolvimento e aprofundamento de competências de reflexão e de investigação, o que se constitui como uma nova forma de construção de saber, em que os profissionais da ação se identificam, ao mesmo tempo, como autores de produção de conhecimento teórico.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. (2013). Políticas Educacionais, Ideologias Dominantes, Profissionalidade Docente: um olhar a partir das realidades portuguesas. In Favacho, Pacheco e Sales (orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: Ed. CRV, 255-27.
- CHAMBOREDON, J.-C. ; PREVOT, J. (1973). Le «métier d'enfant», prime enfance et école maternelle'. *Revue française de sociologie*, XIV, 3, p. 295-335,.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed.
- DEMO, Pedro (2009). Aprendizagens e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, vol.1, nº1, p.53-75.
- ENGUITA, Mariano (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago.
- FORMOSINHO, João (1985). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Ramada: Ed. Pedago.
- GIROUX, H. A. (1998). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas,.

- MARTINS, M. (2012). *Relação Escola-Família: análise da participação das famílias nas Escolas Eb 2,3 do concelho de Viseu*. Tese de Doutoramento, não publicada.
- PANIAGO, Rosenilde (2008). *Professores do Campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso*. 134 folhas. Dissertação (mestrado em Educação) - IE/UFMT, Cuiabá,.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, 19. Porto: Porto Editora. (trad. portuguesa; ed. Original língua francesa, 1994),.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) (2001). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, p. 33-106.
- SARMENTO, T.; MARQUES, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In *Interações*, nº2, pp. 59-86.
- SIROTA, R. (1993). Lemétier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, n. 104, p.85-108. Paris. INRP.
- TORRES, Leonor (2008). (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 10, n. 19, jan./jun. 2008, p. 180-211.
- VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: o fazer e o compreender. In *O COMPUTADOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO*, Col. Informática para a Mudança na Educação, p 31-44, Brasil: ME, 1999.
- WOMACK, J.; JONES, D.; ROOS, (1990). *D.The Machine That Changed the World*. Amazon.

## PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE DO BEM-ESTAR NA TERCEIRA IDADE

**Maria da Conceição Pinto Antunes<sup>1</sup>, Daniela Alexandra Fernandes<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL), mantunes@ie.uminho.pt*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL),  
daniela.ac.fernandes@gmail.com*

### Resumo

**Propósito:** este projeto resultou de um trabalho de investigação/intervenção desenvolvido com população idosa a frequentar a Resposta Social de Centro de Dia, cuja finalidade se centrou na promoção do envelhecimento ativo através da animação sociocultural. Abrangeu um grupo de 20 utentes com idades compreendidas entre os 59 e os 91 anos.

**Métodos:** recorrendo ao paradigma interpretativo-hermenêutico, desenvolvemos um trabalho de investigação-ação participativa utilizando as técnicas de animação sociocultural, enquanto metodologias que fomentam a motivação e participação da população-alvo do projeto. Utilizaram-se técnicas de recolha de dados predominantemente qualitativas, embora os dados quantitativos não tenham sido descurados. Partindo dos interesses, necessidades e potencialidades dos participantes foram desenvolvidas quatro Oficinas (Temáticas; Reciclagem; Cantinho da Horta e Mexer pela Vida) com o objetivo de promover a estimulação de competências físicas, cognitivas, artísticas, comunicativas e sociais favorecedoras de aprendizagens significativas, do fortalecimento dos laços de amizade e da manutenção/promoção da autonomia.

**Resultados:** a intervenção teve resultados positivos dado que na avaliação final os participantes destacaram os benefícios do projeto, nomeadamente, aos níveis do bem-estar físico e psicológico, do aproveitamento saudável do tempo livre e da aquisição de novas aprendizagens.

**Conclusões:** este projeto reiterou a importância da educação enquanto instrumento fundamental na promoção do envelhecimento bem sucedido.

**Palavras-chave:** idosos, envelhecimento ativo, qualidade de vida.

### Abstract

**Purpose:** this project resulted from a research/intervention work developed with the elderly to attend an adult education workshop whose purpose focuses on promoting active aging through the sociocultural animation. It covered a group of 20 participants aged between 59 and 91 years.

**Methods:** using interpretive-hermeneutic paradigm, we develop a participatory action research work using the sociocultural animation techniques while methodologies that foster motivation and participation of the project's target population. Based on the interests, needs and potential of the participants four workshops were developed: (Thematic; Recycling; Kitchen Garden Corner and Move for Life) in order to promote the stimulation of physical, cognitive, artistic, communicative and social skills providing significant learning, the strengthening the bonds of friendship and maintenance/promotion of autonomy.

**Results:** the intervention had positive results as the final evaluation, the participants highlighted the benefits of the project, in particular, the levels of physical and psychological well-being, healthy use of free time and the acquisition of new learning.

**Conclusions:** this project reiterated the importance of education as a key instrument in promoting successful aging.

**Keywords:** elderly, active aging; quality of life.

## 1 INTRODUÇÃO

Os avanços conseguidos na medicina, os melhoramentos nas condições de vida ao nível da higiene, espaços físicos e acessibilidades têm consequências visíveis na demografia de um país. Assistimos à diminuição da taxa de mortalidade e a um aumento da esperança média de vida e, tendo em conta a atual situação da Europa, deparamo-nos simultaneamente com a diminuição da taxa de natalidade. Todos estes fatores conjugados implicam alterações nas pirâmides etárias.

Portugal, segundo os dados dos censos de 2011 “apresenta um quadro de envelhecimento demográfico bastante acentuado com uma população idosa (pessoas com 65 e mais anos) de 19,15%, uma população jovem (pessoas com 14 e menos anos) de 14,89% e uma esperança média de vida à nascença de 79,2 anos” (Governo de Portugal, 2012, p. 4).

O envelhecimento é, na atualidade, um desafio para a sociedade. A construção de novas políticas e estratégias são uma necessidade urgente, para que possamos responder assertivamente às necessidades desta população. Envelhecer faz “parte natural do ciclo de vida, sendo desejável que constitua uma oportunidade para viver de forma saudável e autónoma o mais tempo possível” (Ministério da Saúde, 2004, p. 3).

A velhice é, ainda, uma fase da vida caracterizada por muitos estereótipos e discriminações, o idoso é visto “(...) como uma pessoa doente, infeliz, improdutivo, necessitada de ajuda, conservadora, igual a todos os outros velhos, sofrendo de isolamento e solidão” (Berger, cit in Oliveira, 2008, p. 30).

É primordial dissipar preconceitos e atos discriminatórios para com os idosos. As novas gerações devem crescer com a certeza que, no futuro, quando forem mais velhos lhes serão dadas oportunidades de ter uma vida com qualidade, onde se sintam integrados e respeitados (Simões, 2006). Pois, “a criança de ontem é o adulto de hoje e o avô ou avó de amanhã” (OMS, 2005, p. 13).

Falamos, hoje, no envelhecimento ativo e nos seus objetivos, e a verdade é que não é algo que diz respeito somente aos idosos, pois se para aqueles que já se encontram na reforma o envelhecimento ativo significa ter objetivos de vida, aqueles que se aproximam da mesma devem ter o cuidado de pensar como querem, efetivamente, passar por esta fase (Jacob, 2008).

É necessário que se preconize pensar o envelhecimento como um processo que vai acontecendo ao longo de toda a vida, de modo a consciencializar para as alterações que vão ocorrendo neste processo tão heterogéneo. Enquanto educadores devemos promover a inclusão dos mais velhos na sociedade ressaltando a importância das suas experiências e conhecimentos porque “se a educação capacita para viver com os outros, para comunicarmos, para compreender e entender o que é a sociedade e ajudar as pessoas que nela vivem, deve contemplar a realidade das pessoas idosas” (Petrus, 2003, p. 88).

A integração do idoso em programas e projetos de educação é fundamental, para que possa aprender e desenvolver competências que o ajude a melhor se adaptar a esta nova fase da vida. Por outro lado, a educação é um precioso instrumento de combate contra os preconceitos e estereótipos associados ao envelhecimento e à velhice uma via para que o idoso consiga compreender a importância das suas experiências de vida e o quanto elas são importantes para as novas aprendizagens que possa realizar.

A educação é imprescindível para a promoção do envelhecimento ativo, ambos têm como objetivo melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, os adultos e idosos devem ter a oportunidade de desenvolver as suas capacidades, para poderem continuar a ser cidadãos integrados e participativos. Para isso é urgente “[...] reformar o pensamento dos idosos para que eles reformem a velhice que vivenciam. Desta maneira, a educação fará a sua parte para que o novo paradigma de velhice vigore, valendo a pena viver mais anos.” (Lima, 2001, p. 23). Numa sociedade em constante transformação é necessário prepararmo-nos para nos adaptarmos às mudanças, inclusiva e especificamente na terceira idade quando estas mudanças são mais significativas.

A participação é um dos propósitos tanto na educação como na animação, Sousa (2012) salienta a importância da participação defendendo que “não existe animação se não existir participação. [...] A participação implica desenvolvimento social e cultural, sendo estes conceitos basilares na estrutura explicativa da animação” (p. 51). A animação tem assim, um papel preponderante na vida dos mais velhos, no seu desenvolvimento e integração na comunidade. Jacob (2008) define a animação de idosos “[...] como a maneira de actuar em todos os campos do desenvolvimento da qualidade de vida dos mais velhos, sendo um estímulo permanente da vida mental, física e afectiva da pessoa idosa” (p. 31).

A sua importância não se prende só com a capacidade de promover a participação, mas, também como ferramenta útil, para a desmistificação de preconceitos, para o desenvolvimento de novas capacidades e para ultrapassar obstáculos, “a prática da animação sociocultural tem a missão de criar uma imagem cultural alternativa à visão negativa do envelhecimento” (Osório, 1998, p. 262). Independentemente das atividades desenvolvidas o mais importante é que o educador/animador tenha sempre presente que a animação deve mobilizar vontades e partindo das necessidades e potencialidades da população encontrar formas de resolver problemas (Viveiros & Luís, 2008).

## 2 METODOLOGIA

O trabalho intitulado: “Promoção da sustentabilidade do bem-estar na terceira idade” foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, ao abrigo de uma parceria entre o IE-UMinho e uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com valência de Centro de Dia procurando proporcionar condições para a promoção de um envelhecimento ativo.

### 2.1 Participantes

O projeto integrou 20 idosos dos quais 14 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 50 e os 89 anos. 4 idosos eram solteiros, 4 eram casados, 1 era divorciado e os restantes 11 eram viúvos. A grande maioria dos utentes vivia acompanhado por familiares. No que concerne às habilitações literárias, dos 20 utentes, apenas 9 não frequentaram a escola, sendo que dos 11 utentes que tinham alguma escolaridade, quatro não terminaram o primeiro ciclo. Em relação aos utentes que frequentaram a escola, 6 fizeram o 4º ano, e um utente frequentou o 2º ciclo do antigo liceu (atual 6º ano). De salientar que dos que frequentaram a escola todos sabiam ler e escrever. No que concerne à profissão que exerciam, uma grande parte dos utentes trabalhou na agricultura, mas outras profissões foram apontadas como: doméstica, empregado têxtil, empregado fabril, empresário, guarda-noturno, sapateiro, sargento da GNR e serralheiro/mecânico. Quanto ao estado de saúde os problemas mais apontados foram: tensão arterial alta (dez utentes), colesterol elevado (doze utentes), problemas de visão (quatro utentes), ossos, audição e problemas urinários referidos por três utentes. No que à mobilidade diz respeito 11 utentes referiram que algumas vezes sentiam dificuldade, sobretudo por terem receio de cair, 4 utentes referiram ter muita dificuldade. Relativamente à dificuldade em fazer a higiene diária, 5 utentes afirmaram ter muita dificuldade, principalmente para tomar banho, 8 mencionaram não ter dificuldades.

### 2.2 Método e Instrumentos

O paradigma subjacente à presente intervenção foi o paradigma interpretativo-hermenêutico enquanto um padrão de investigação que privilegia a compreensão e entendimento de situações que se pretendem investigar, neste sentido o importante são as pessoas, escutando-as e procurando compreender o significado que atribuem aos acontecimentos (Lopes, 2011). Neste paradigma o papel do investigador ganha relevo, pois ele é o intérprete da realidade, situação ou problema que se pretende investigar. Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2005) referem que o foco do paradigma interpretativo é a relação dos comportamentos e a sua significação por parte dos indivíduos. Neste sentido, embora os dados quantitativos não tenham sido descurados, a nossa investigação assentou no modelo de investigação qualitativa, que nas palavras de Ludke & André (1986) “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]” (p. 11).

Considerando que o nosso projeto visava promover o envelhecimento ativo através da transformação de situações e comportamentos com vista a um aumento da qualidade de vida, tornando os participantes os agentes ativos desta transformação, a investigação-ação participativa (IAP), apresentou-se como a metodologia que melhor se adaptava ao nosso projeto dado que “[...] tem como objectivo prioritário beneficiar directamente a comunidade, o que supõe implicá-la em todo o processo e não apenas nos respectivos resultados” (Serrano, 1997/1998, p. 113). Segundo Ander-Egg (1990) e Trilla (1998) esta metodologia caracteriza-se por implicar simultaneamente a investigação e a ação pressupondo a participação dos agentes sociais. Uma metodologia que permite e promove a participação plena da comunidade nos processos de desenvolvimento e de tomada de decisões (Ander-Egg, 1990; Erasmie e Lima, 1983).

Quanto às técnicas de investigação recorremos à observação direta e participante, análise documental, pesquisa bibliográfica, conversas informais, inquérito por questionário e entrevista. Para

proceder à implementação das atividades recorreremos às metodologias ativas e participativas da animação sociocultural, na denominação de Ander-Egg (2002) utilizamos técnicas grupais, técnicas de informação/comunicação e técnicas para a realização de atividades lúdicas.

Os dados dos inquéritos por questionário foram tratados segundo uma estatística descritiva simples. A análise da entrevista procurou organizar a informação da melhor forma possível, seguindo as orientações de análise de conteúdo de Bardin (2014).

## 2.3 Procedimentos

Todo o trabalho de investigação/intervenção pressupõe fases e procedimentos, a nossa intervenção concretizou-se em 4 fases: integração, diagnóstico, implementação e avaliação, esta última esteve presente ao longo de toda a intervenção.

A fase de integração foi muito importante para estabelecer um primeiro contacto com a instituição e com os utentes. Nesta fase recolhemos informações sobre a instituição e sobre o público-alvo. As conversas informais com os utentes e com a acompanhante de estágio promoveram uma maior aproximação do contexto e maior conhecimento da realidade.

Na fase de diagnóstico de modo a conhecer os interesses, necessidades e potencialidades dos utentes, conhecer os seus interesses, gostos e expectativas, realizámos um inquérito por questionário. Em complemento fomos realizando observação direta e participante, pesquisa e análise documental, bem como anotações no diário de bordo que serviram de base para reflexão de tudo aquilo que íamos vendo, ouvindo e percebendo.

A fase de implementação consistiu na dinamização de quatro oficinas:

### 2.3.1 *Oficina das temáticas*

Esta oficina procurou, fundamentalmente, combater sentimentos de solidão e isolamento, centrando-nos na animação como ferramenta do processo de educação/aprendizagem. Neste sentido, foi dinamizado um conjunto de atividades promotoras do desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista a promoção das relações interpessoais; da interação social; da autoestima do idoso e do sentido de pertença a uma comunidade recorrendo à animação cognitiva, à animação cultural e à animação lúdica. A oficina das temáticas foi um espaço rico de promoção de relações interpessoais, de comunicação e interação entre os idosos, de partilha de experiências, conhecimentos, saberes e memórias que fomentou uma vivência mais alegre e mais saudável.

### 2.3.2 *Oficina da reciclagem*

A dinamização desta oficina teve como objetivo central, a par de sensibilizar para a preservação do meio ambiente, estimular a criatividade e exercitar a motricidade fina dos idosos através da elaboração de trabalhos de expressão plástica. Esta oficina constituiu-se uma experiência inovadora e enriquecedora para os participantes, favorecendo o desabrochar de competências e habilidades no domínio das expressões artísticas que muitos participantes desconheciam de todo possuir. A elaboração dos trabalhos contribuiu de forma significativa para o aumento da autoestima e autoconceito dos participantes.

### 2.3.3 *Oficina “O cantinho da horta”*

Tendo em conta que muitos idosos tinham demonstrado um gosto especial pela jardinagem e agricultura, nesta oficina criamos uma pequena horta vertical, e um pequeno jardim com garrafas de plástico. Esta oficina revelou-se um momento privilegiado de bem-estar dos idosos, o manuseamento da terra e das plantas e sementes fez recordar os “tempos antigos” e neste ambiente muitas histórias, acontecimentos, saberes e memórias foram partilhadas, criando um clima saudável de descontração e bem-estar.

### 2.3.4 *Oficina “Mexer pela vida”*

Esta oficina procurou sensibilizar e promover hábitos de vida saudável. Neste sentido, foi dinamizado um conjunto de atividades relacionadas, quer com os hábitos de alimentação saudável, quer com a prática do exercício físico. Esta oficina revelou-se um contributo muito significativo de educação/aprendizagem sobre assuntos fundamentais muito relacionados com a vida quotidiana dos participantes: alimentação saudável, higiene, quedas, medicação, exercício físico, etc. Teve ainda

uma parte lúdica, dado que muitas aprendizagens foram realizadas através de jogos e atividades lúdico-pedagógicas.

A fase da avaliação, fundamental em qualquer intervenção, constituiu um ponto fulcral ao longo do projeto, pois a sua relevância não se circunscreve apenas à compreensão dos resultados finais, ela deve estar presente em todas as fases da ação (Guerra, 2002; Boutinet 1990). Importa referir que a nossa intervenção regeu-se por uma avaliação inicial, contínua e final, o que facilitou a compreensão dos resultados do trabalho realizado.

Para um melhor conhecimento do contexto e do público em questão, realizamos uma avaliação inicial, que foi determinante para planificar e pensar as atividades a desenvolver. Para isso, elaboramos um inquérito por questionário aos utentes, e complementamos com as informações que surgiam durante conversas informais com a educadora e os utentes e as observações que fomos fazendo. Este primeiro contacto permitiu estabelecer uma relação mais próxima com os utentes, e conseguimos mais facilmente conhecê-los, compreender as suas necessidades e potencialidades.

Durante as atividades procedemos a uma avaliação contínua que nos permitiu apurar as perceções dos participantes, os comentários que eram feitos, as dificuldades que sentiam e o entusiasmo que mostravam a cada nova tarefa. Foi importante registarmos num diário de bordo, tudo aquilo que observávamos e ouvíamos, pois essas opiniões e sugestões permitiram-nos refletir e redirecionar alguns pormenores da intervenção.

A avaliação final teve como objetivo fazer uma retrospectiva de todo o trabalho efetuado ao longo da intervenção, compreender aquilo que mais gostaram de fazer, quais as aprendizagens mais relevantes e, ainda, apurar se os objetivos traçados tinham sido alcançados. Para isso, elaboramos um inquérito por questionário e, ainda, uma entrevista à educadora/coordenadora do Centro de Dia. Tal como ao longo de todo o trabalho, tivemos em consideração as conversas informais, o diário de bordo e as observações que fomos fazendo.

### 3 RESULTADOS

Quanto aos resultados do inquérito por questionário realizado aos idosos, no que concerne à 1ª questão “Gostou das atividades que realizou ao longo do ano? todos os participantes responderam afirmativamente.

Quando questionados sobre as atividades que mais gostaram, com exceção de alguns que mencionaram gostar de tudo, a maior parte apontou atividades relacionadas com as expressões plásticas, a jardinagem e hábitos de vida saudável.

No que respeita à questão nº2 “Na sua opinião, as atividades que realizou foram importantes?” todos os utentes responderam sim. Como referem quatro participantes as atividades foram importantes na medida em que permitiram uma participação ativa dado que “realizamos as atividades e assim aprendemos”, e deste modo o projeto favoreceu “a valorização das nossas competências” como outros quatro fazem notar. Dois apontam, ainda, que as atividades proporcionaram “a aprendizagem de coisas novas” e outros dois referem que as atividades “eram uma forma de nos distrairmos e passarmos melhor o tempo”.

Relativamente à questão nº3 “Quais as aprendizagens que considera mais significativas?” verificamos que os participantes consideram ter adquirido aprendizagens significativas tais como: “utilização de material reciclável” referido por quatro utentes; “fazer pasta de papel e com ela trabalhos manuais” indicado por cinco participantes; “conviver e interagir com os outros” referido por oito participantes; “partilhar e fortalecer laços afetivos e de amizade” referido por 14 participantes e ainda “muitas coisas” referido por vários utentes que diziam não saber especificar as aprendizagens.

No que concerne à última questão “Gostaria de continuar a participar neste tipo de atividades?” todos responderam sim.



Relativamente à entrevista realizada à acompanhante de estágio quando questionamos “Na sua opinião, as atividades desenvolvidas tiveram impacto institucional?” esta refere que as atividades tiveram impacto em toda a instituição mas, fundamentalmente, na valência de Centro de Dia, uma vez que os idosos “[...] se encontravam mais ativos e predispostos a novos desafios e ensinamentos (...) a estagiária conseguiu captar os interesses e vontades dos utentes, alterando as estratégias das atividades sempre que necessário (E1).

Quando procuramos saber se “As atividades realizadas foram de encontro às necessidades dos utentes?” a responsável referiu que “Sim, a estagiária teve essa preocupação, pois as atividades foram pensadas e conversadas com os utentes para serem do seu interesse, e desta forma, serem eles os protagonistas do projeto” (E1). Referiu, ainda, que este facto se revela na adesão dos participantes pois “em todas as atividades propostas foi constatada a participação ativa e a motivação dos utentes para as realizar” (E1).

Quando questionámos “Sentiu alguma mudança significativa no dia-a-dia dos idosos? Esta profissional referiu o seu contentamento pois constatou que “[...] os idosos demonstravam uma enorme alegria à chegada da estagiária, e que deste modo sentiam-se motivados para começarem novas atividades ou darem continuidade às que estavam em curso” (E1).

No que se refere à questão “Considera que o projeto desenvolvido contribuiu para melhorar a qualidade de vida dos utentes?” a educadora refere que na sua opinião o projeto teve impacto positivo no que concerne à qualidade de vida dos utentes, referindo, fundamentalmente, melhorias ao nível “do relacionamento com os pares, (...) da autonomia e da autoestima” (E1).

Quando questionámos “Sentiu alguma mudança significativa no dia-a-dia dos idosos? A profissional referiu que “Todo o projeto desenvolvido contribuiu para melhorar, sem dúvida, a qualidade de vida dos utentes, no relacionamento com os seus pares, promover a autonomia, a autoestima, a capacidade crítica e de análise” (E1). O seu testemunho corrobora o testemunho dos participantes relativamente à aquisição de conhecimentos e competências quando afirma “Pude verificar a aquisição de algumas competências que não estavam adquiridas pelos utentes em diferentes áreas e que foram trabalhadas com cada um deles, também pude verificar de igual modo uma melhoria na concretização das tarefas relacionadas com as diferentes áreas das competências sociais, já que as realizavam com agrado e motivação” (E1).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A nossa intervenção tinha como finalidade a promoção do envelhecimento ativo, no sentido de alcançar esta finalidade sentimos necessidade de trabalhar em dois sentidos. Por um lado, desmistificar a ideia errada de que envelhecer é sinónimo de estagnação, inutilidade e vazio, procurando sensibilizar, abrir horizontes e demonstrar que esta é uma fase da vida com as suas especificidades, tal como qualquer outra. Por outro, criar estratégias que facilitem a compreensão, aceitação e adequação a esta fase da vida de forma a poder ser vivida com qualidade e bem-estar.

Durante a nossa intervenção foi clara a perceção de quão negativa é a imagem que os idosos têm de si próprios e da sua vida, considerando-se incapazes para novas aprendizagens, novas significações e novas abordagens do mundo e de si mesmos. Com o decorrer da nossa intervenção foi-se tornando claro para nós e para eles, que este posicionamento, aliás tão comum face ao idoso, nada tem de linear, pois tendo sido criadas condições de aprendizagem apropriadas para a população adulta, o processo de educação/aprendizagem que entendemos hoje como um processo a decorrer ao longo da vida, seguiu nesta fase madura da vida, o seu curso natural.

Com base numa metodologia ativa e participativa, valorizando as experiências, vivências e conhecimentos dos participantes, implicando-os assim no seu processo de desenvolvimento, proporcionamos aos idosos condições favorecedoras de novos conhecimentos e competências. Os resultados conseguidos na avaliação final corroboram a ideia difundida na literatura da área (Fogaça, 2001; Neri, 2004; Cachioni, 2003; Requejo, 2005), de que efetivamente na idade madura podemos continuar a aprender e, principalmente, a aprender a adequarmo-nos o melhor possível a esta fase da vida no sentido de a viver com qualidade e bem-estar. Como os dados referem os idosos fizeram uma avaliação muito positiva da intervenção, evidenciando que esta teve um impacto positivo no quotidiano das suas vidas, dada a aquisição de novas experiências e aprendizagens, novas formas de significar a velhice e de aproveitar a convivência e a relação interpessoal.

Dos testemunhos da profissional responsável parece ser possível afirmar que a intervenção foi de encontro aos interesses e expectativas dos idosos dada “a participação ativa e a motivação dos utentes para as realizar” (E1). Do mesmo modo parece ser legítimo inferir que a intervenção contribuiu para melhorar o bem-estar e qualidade de vida dos utentes perceptível “na aquisição de competências”; na “melhoria na concretização das tarefas relacionadas com as diferentes áreas das competências sociais”; na melhoria do “relacionamento com os seus pares”; da “autonomia”; da “autoestima” e “capacidade crítica e de análise” (E1).

Os resultados obtidos, percebidos como positivos, quer pelos participantes, quer pela profissional corroboram a importância da dinamização de oficinas de educação/aprendizagem para adultos e adultos maduros enquanto instrumento poderoso de preparação para uma vivência da última fase da vida com positividade e qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. México: Editorial El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boutinet, J. (1990). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cachioni, M. (2003). *Quem educa os idosos? Um estudo sobre os professores de universidade da terceira idade*. Campinas/SP: Editora Alínea.
- Erasmie, T. & Lima, L. (1983). *Introdução ao trabalho de investigação e desenvolvimento em educação de adultos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos - Universidade do Minho.
- Fogaça, M.C. (2001). *Reflexões sobre o envelhecimento*. S. Paulo: LTR.
- Governo de Portugal. (2012). *Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações. Programa de Ação. 2012. Portugal*.  
<http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/Programa%20A%C3%A7%C3%A3oAnoEuropeu2012.pdf> (acedido a 16-11-2012).
- Jacob, L. (2008). *Animação de idosos. Atividades*. Porto: Âmbar.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M. P. (2001). Reformas paradigmáticas na velhice do século XXI. In V. Kachar (Org.), *Longevidade - um novo desafio para a educação* (pp.15-26). São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, M. S. (2011). A hermenêutica como paradigma metodológico da animação sociocultural. In M. S. Lopes (Coord.), *Metodologias de investigação em animação sociocultural* (pp. 242-256). Amarante: Gráfica do Norte.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ministério da Saúde (2004). *Programa Nacional para a saúde das Pessoas Idosas. Direcção-Geral da Saúde*. <http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/1C6DFF0E-9E74-4DED-94A9-F7EA0B3760AA/0/i006346.pdf> (acedido a 25-10-2013).
- Neri, A. (2004). *Velhice bem sucedida*. Campinas: Papyrus.
- Oliveira, J. H. B. (2008). *Psicologia do envelhecimento e do idoso*. Porto: Livpsic.
- OMS. (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*.  
[http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/envelhecimento\\_ativo.pdf](http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/envelhecimento_ativo.pdf). (acedido a 18-01-2014).
- Osório, A. R. (1998). Animação sociocultural na terceira idade. In J. Trilla (Coord.), *Animação sociocultural - teorias, programas e âmbitos* (pp.251-263). Lisboa: Instituto Piaget.
- Petrus, A. (2003). Novos âmbitos em educação social. In M. Romans, A. Petrus & J. Trilla, *Profissão: educador social* (pp.51-109). Porto Alegre: Artmed.
- Requejo, O. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Serrano, G. P. (1998). Metodologia de investigação em animação sociocultural. In J. Trilla (Coord.), *Animação sociocultural - teorias, programas e âmbitos* (pp.101-122). Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice. Um novo público a educar*. Porto: Âmbar.
- Sousa, J. G. (2012). A formação do animador no contexto de estágio. In F. Canastra, G. Santos & M. Lopes (Coord.), *Animação cultural: descobrindo caminhos* (pp.49-66) Leiria: Instituto Politécnico.
- Trilla, J. (1998). Bases teóricas e históricas. In J. Trilla (Coord.), *Animação sociocultural - teorias, programas e âmbitos* (pp.19-44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Viveiros, N. & Luís, A. (2008). *O desenvolvimento local e a animação sociocultural. Uma comunhão de princípios*. <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/ocho/Desenvolvimiento.pdf>. (acedido a 2-03-2014).

# EDUCAR PARA A AUTONOMIA DE VIDA: UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS/JOVENS INSTITUCIONALIZADOS

**Maria da Conceição Pinto Antunes<sup>1</sup>, Liliana Filipa Lopes Correia<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL), mantunes@ie.uminho.pt*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL),  
lili\_bispeira24@hotmail.com*

## Resumo

**Propósito:** este projeto resultou de um trabalho de investigação/intervenção com jovens em situação residencial de acolhimento institucional, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, cuja finalidade se centrou na promoção da autonomia em contexto institucional através da aquisição de competências pessoais, sociais e funcionais visando um desenvolvimento integral.

**Métodos:** a nossa intervenção desenvolveu-se no âmbito do paradigma interpretativo/ hermenêutico recorrendo à metodologia de investigação-ação participativa e técnicas de animação sociocultural, enquanto metodologia de intervenção educativa que promove a implicação e participação ativa dos participantes através de métodos e técnicas ativas. Utilizaram-se técnicas de recolha de dados predominantemente qualitativas, embora os dados quantitativos não tenham sido descurados. O projeto desenvolveu-se com base na implementação de quatro Ateliers (Gestão Doméstica; Cinema; Jogos Lúdico-Pedagógicos e Acompanhamento) com o objetivo de desenvolver competências ao nível da aprendizagem e estudo, da autonomia funcional, pessoal e relacional.

**Resultados:** a intervenção teve resultados positivos dado que na avaliação final do projeto, quer os participantes, quer os técnicos apontaram uma melhoria significativa nos comportamentos e atitudes dos jovens; melhor relacionamento entre pares e com os profissionais; maior sentido de responsabilidade e melhor preparação para uma vida autónoma.

**Conclusões:** este projeto evidenciou a importância da animação sociocultural como intervenção socioeducativa promotora da consciencialização dos problemas e da capacitação para os resolver, fazendo dos participantes os agentes ativos ou protagonistas da trans(formação) das suas condições de vida.

**Palavras-chave:** jovens institucionalizados, intervenção socioeducativa, autonomia.

## Abstract

**Purpose:** this project resulted from a research / intervention work developed with young people in situation of institutional care, aged between 13 and 17 years. It aimed to promote autonomy in institutional context through the acquisition of personal, social and functional skills aiming at a integral development.

**Methods:** using the interpretive-hermeneutic paradigm, it was developed a participatory action-research approach using the sociocultural animation techniques, methodologies that usually foster motivation and participation on the target population. Based on the interests, needs and potential of the participants four workshops were developed: (Household management; Cinema; Ludic and educational games and Accompaniment) with the aim of developing skills in the learning and study, functional, personal and relational autonomy.

**Results:** the intervention had positive results as the final evaluation revealed; either the participants or the technicians pointed a significant improvement in behavior and attitudes of young people; better relationship between peers and professionals; greater sense of responsibility and better preparation for independent living.

**Conclusions:** this project highlighted the importance of social and cultural activities as socioeducative intervention promoter awareness of the problems and empowerment to address them by making participants active agents or protagonists of the transformation of their living conditions.

**Keywords:** institutionalized young people, socioeducative intervention, autonomy.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o conceito de infância tem vindo a sofrer transformações constantes, resultado de diferentes concepções políticas, sociais, culturais e científicas, sendo sucessivamente ajustado a cada época e a cada contexto social. Como refere Sarmento & Pinto (1997), “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e pode variar de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (p.17).

A infância não ocorre do mesmo modo para todas as crianças. Assim, é possível assistir a uma diversidade de experiências/relatos, de ordem positiva e/ou negativa. Como Almeida (2009) sugere, “as crianças surgiram como consequência do foco dos adultos. Não eram, em todo o caso, protagonistas activas de construção da vida familiar, nem tão-pouco houvera preocupação em lhes dar voz” (p.11), neste sentido dado que as crianças não podem registar, nem participar na construção da sua história, a infância deve ser entendida como uma construção social dos adultos.

A par do que sucede com o conceito de infância, a juventude é uma construção social visível, variável em função das distintas culturas e núcleo de cada cultura. Sendo uma fase de transição entre o fim da infância e o início da idade adulta, caracteriza-se por transformações significativas a nível físico e biopsicossocial. De acordo com Silva (2008), a juventude pode ser definida como “o tempo de se tornar alguma coisa” (p. 44).

Parece-nos relevante abordar, também, o conceito de jovem em risco que, segundo Paulo Delgado (2006) se refere a uma criança que, por qualquer razão, (família, terceiros, ou o seu próprio comportamento) tem o seu desenvolvimento físico, psíquico, emocional ou educativo ameaçado.

A noção de “risco” e a definição de “crianças em risco” é extremamente complexa, dado tratar-se de um fenómeno que deve ser considerado segundo múltiplas perspetivas (médica, psicológica, educativa, social, e jurídica), no entanto esta complexidade aumenta na medida em que muitas vezes ouvimos, também, falar de crianças em perigo. Face à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 01-09, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 31/2003, de 22-08), torna-se fundamental saber como articular as noções de “risco” e “perigo”, no sentido de uma intervenção real, objetiva e respeitadora desta dupla concepção do que é ou não é “risco” e/ou “perigo”. O indivíduo em risco é aquele que ainda não atingiu ou desenvolveu uma condição indesejada, mas apresenta mais probabilidade de atingir, de futuro, quando comparado com o grupo a que pertence. Já o “perigo” será a eminência de concretização de uma ameaça, que coloca o indivíduo em situação limite de toda a sua integridade humana (Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco, 2015).

Perigo e risco são conceitos distintos. O conceito de criança em risco refere-se a todas aquelas crianças que “devido à presença de alterações biológicas menos acentuadas, sociais e psicológicas, podem vir a actualizar ou a agravar situações que comprometem o seu desenvolvimento” (Bairrão, 1994, p. 41).

Podemos considerar “criança em risco” a criança que, pelas suas características biológicas e/ou pelas características da sua família, está sujeita a elevadas probabilidades de vir a sofrer de omissões e privações, que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afetiva. A criança em “risco” é aquela que ainda não está em perigo mas apresenta grandes probabilidades de, no futuro, se encontrar nessa situação, por outro lado, a criança em “perigo” será uma criança em situação de eminência de concretização de algo que possa comprometer a integridade da sua identidade (Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco, 2015).

Quando a criança está em situação de perigo ou risco, tem que ser retirada dessa situação e entregue a uma instituição que lhe preste apoio e proteção. Crianças e adolescentes, vítimas dos vários tipos de maus-tratos, são institucionalizados todos os dias, nas várias instituições que acolhem este tipo de população, enquanto uma das soluções legais e psicossociais de maior impacto como “medida de proteção de menores”. Porém, este processo nem sempre é pacífico e fácil para o menor, visto que é uma mudança radical, ou seja, uma nova realidade psicossocial, com novas pessoas e novas regras. Logo, a entidade responsável pelo pedido de acolhimento deve garantir que a instituição seja a mais adequada ao perfil da criança, assim como em conjunto com a família, delinear o melhor projeto de vida para a criança/ jovem.

O acolhimento em instituições é uma medida prevista na lei que visa a promoção e proteção das crianças e jovens de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral, protegendo-as do perigo iminente junto da sua família de origem. Quando as crianças e jovens são institucionalizados, a responsabilidade e papéis sofrem mudanças, uma vez que as crianças e jovens são socializados em ambiente institucional, em vez de serem socializados em meio familiar, deste modo, a instituição assume as responsabilidades que cabem a um agente de socialização tradicional. O acolhimento institucional quando é de curta duração (geralmente não superior a seis meses) tem lugar em “Casa de acolhimento temporário”, podendo tornar-se de longa duração quando não há a possibilidade imediata de retorno à família. Quando o acolhimento é prolongado tem lugar em “Lar de infância e juventude” e, nestas circunstâncias, o acolhimento é superior a seis meses. A instituição de acolhimento de menores tem como objetivos prevenir, intervir, remediar e contribuir para a melhoria da vida da criança e da sua família.

## 2 METODOLOGIA

O trabalho intitulado: “Educar para a autonomia de vida: uma intervenção com crianças/jovens institucionalizados” foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, ao abrigo de uma parceria entre o IE-UMinho e uma Instituição Particular de Solidariedade Social e de Educação (IPSSE), procurando proporcionar condições e competências de autonomia e apoiar a transição para a vida adulta. Tendo em consideração a população estudada, o projeto teve como principal finalidade a promoção de autonomia em contexto institucional, proporcionando às crianças e jovens institucionalizados as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral.

### 2.1 Participantes

O projeto integrou um grupo de crianças e jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Tratava-se de um grupo heterogéneo, no que concerne a idades, interesses e capacidades. Os motivos de institucionalização prendiam-se essencialmente com carências económicas, negligência, maus-tratos e falta de competências parentais assim como a exposição a ambientes e comportamentos de risco (alcoolismo e toxicod dependência). Antes da institucionalização cinco jovens viviam com a mãe, a madrinha/amiga; um vivia com a família (pais e irmãos) e seis jovens tinham sido apoiados por outras instituições. Relativamente às habilitações literárias, 3 jovens frequentavam o 5º ano de escolaridade, 4 frequentavam o 6º ano; 2 o 7º ano e 3 o 8º ano. No que concerne a problemas de saúde e particularidades a ter em conta na caracterização deste grupo devemos salientar que todos eram portadores de défice de atenção e hiperatividade e um sofria de impulsividade, caracterizada sobretudo pela dificuldade de adaptação social situando-se o nível intelectual, nos testes de inteligência, abaixo do nível médio.

### 2.2 Método e Instrumentos

O paradigma de investigação assume relevância significativa dado que influencia e conduz o desenvolvimento da investigação, assim como a interpretação dos dados recolhidos, neste sentido deve ser adequado ao tipo de investigação que se pretende realizar. Neste enquadramento, a nossa investigação/intervenção orientou-se pelo paradigma interpretativo-hermenêutico cujos pressupostos assentam numa forte relação entre o investigador e a realidade a ser estudada, focalizando-se no estudo dos significados das ações humanas e da vida social, procurando interpretar e compreender as suas crenças, intenções, motivações, expectativas, etc. (Arnal et al, 1992).

Orientando, assim, para uma investigação qualitativa, este paradigma possibilita uma abordagem interpretativa do objeto de estudo e proporciona a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do investigador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspetiva dos participantes (Bodgan e Biklen, 1994), ou seja, compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

No que concerne ao método, optamos pela investigação-ação participativa (IAP), que segundo Ander-Egg (1990) e Trilla (1998) se caracteriza por implicar simultaneamente a investigação e a ação pressupondo a participação dos agentes sociais. A sua principal finalidade é a transformação da realidade com vista à melhoria das condições de vida da população implicada mediante uma relação próxima entre a investigação e a prática; a superação da usual hierarquização da relação entre investigadores e a população envolvida e um trabalho em equipa. A investigação está estreitamente

relacionada com a prática e ambas são desenvolvidas com a participação de todos os que estão implicados.

Quanto às técnicas de investigação recorremos à observação direta e participante, análise documental, pesquisa bibliográfica, conversas informais, inquérito por questionário e entrevista. Para proceder à implementação das atividades recorremos às metodologias ativas e participativas da animação sociocultural, na denominação de Ander-Egg (2000) utilizamos técnicas grupais, técnicas de informação/comunicação e técnicas para a realização de atividades lúdicas. Os dados dos inquéritos por questionário foram tratados segundo uma estatística descritiva simples. A análise das entrevistas procurou de uma forma singela seguir as orientações de análise de conteúdo de Bardin (2014).

## 2.3 Procedimentos

Um projeto de investigação/intervenção envolve várias fases e diferentes procedimentos. O nosso projeto contou com três fases: avaliação de diagnóstico, implementação e avaliação.

Parafraseando Guerra (2006), a fase de diagnóstico é a identificação não só das vulnerabilidades mas, também, das potencialidades e recursos do meio de intervenção. Um “bom” diagnóstico garante a adequação das respostas às necessidades locais, sendo fundamental para garantir a eficácia do projeto. Assim, no sentido da realização de um diagnóstico bem elaborado, que permitisse obter a informação necessária para a elaboração de estratégias de intervenção adequadas, quer ao contexto, quer ao grupo a que se destinava, a fase da avaliação de diagnóstico contou com reuniões com a Direção da instituição e o acompanhante de estágio, conversas informais com o grupo objeto da intervenção, com os técnicos e auxiliares, análise documental (regulamento interno, manual de acolhimento e o modelo socioeducativo), observação direta e participante e inquérito por questionário. Nesta fase começamos, também, a fazer pesquisa bibliográfica e revisão de literatura relativa à nossa área de intervenção.

Os dados recolhidos na avaliação de diagnóstico permitiram compreender estarmos em presença de um grupo de crianças/jovens afastadas da família há demasiado tempo, cujo período de institucionalização oscila entre um e dez anos, sendo a média de cinco anos, com pouco sucesso e em risco de abandono escolar, dado o histórico de reprovações. No que concerne aos dados recolhidos por inquérito por questionário realizado no sentido de melhor conhecer as crianças/jovens, constatamos que a quase totalidade dos jovens considera haver um “bom relacionamento entre os colegas” e “uma boa relação com todos os técnicos e funcionários”, considerando o LIJ “como a sua própria casa”. Os dados revelaram, também, que a maioria dos jovens (7) “não tem visitas durante a semana”, no entanto vão quase todos os fins de semana visitar a família, salvo se estiverem de castigo ou estiverem proibidos de o fazer por decisão do tribunal, contudo, todos mantêm com a família contacto telefónico uma ou mais vezes por semana.

A nossa intervenção passou pela dinamização de quatro ateliers:

### 2.3.1 *Atelier de Gestão Doméstica*

O Atelier de Gestão Doméstica foi uma experiência enriquecedora e original para os participantes, dado que nele trabalhamos com vista à autonomia de vida, procurando que as crianças/jovens desenvolvessem competências a nível de higiene pessoal e da habitação, segurança, gestão financeira, gestão do tempo, compras, culinária, etc.

### 2.3.2 *Atelier de Cinema*

O Atelier de Cinema revelou-se um contributo muito positivo para o desenvolvimento integral dos participantes, visto termos trabalhado no sentido de entender o cinema, não apenas como forma de lazer e entretenimento mas, fundamentalmente, como uma forma de intervenção ou instrumento favorecedor de educação e cultura. Importa realçar que a última parte de todas as atividades desenvolvidas neste atelier era destinada a uma discussão livre, dinamizada pelos jovens, proporcionadora de aprendizagens e de desenvolvimento de competências de compreensão, comunicação, interação pessoal, ou seja, de educação/aprendizagem sobre temáticas diversas. Estes momentos de discussão serviram, também, de mote para os participantes se relacionarem uns com os outros de forma a partilharem sentimentos, emoções, experiências e vivências, criando maiores e melhores laços e vínculos afetivos e de pertença.

### 2.3.3 *Atelier de Atividades Lúdico-pedagógicas*

O Atelier de Atividades Lúdico-pedagógicas destinou-se à dinamização de atividades (desenho, pintura, ilustração, modelagem, construção de puzzles) e jogos didáticos com vista ao desenvolvimento das capacidades intelectivas e das competências de relação interpessoal, de uma forma lúdica e prazerosa.

### 2.3.4 *Atelier de Acompanhamento aos Jovens*

Este Atelier incluiu uma série de atividades relacionadas com a vida quotidiana das crianças/jovens, desde a sala de apoio ao estudo que decorria todos os dias da semana, onde para além do apoio e acompanhamento ao estudo, havia espaço para dialogar sobre eventuais situações/problemas ocorridos durante o dia; reuniões com os diretores de turma para recolher informações sobre o aproveitamento e comportamento dos jovens; inscrição de jovens nas escolas e em cursos profissionais; marcação de consultas médicas e reuniões nas escolas; acompanhamento dos jovens a consultas médicas, de psicologia e terapias; procedimentos para a obtenção dos passes de transportes de metro; procedimentos para a autorização de saída dos jovens; hora do conto que decorria todos os dias antes do adormecer e elaboração de planos socioeducativos e de intervenção e de relatórios pedagógicos.

A avaliação foi uma fase transversal ao projeto, iniciamos com a avaliação de diagnóstico, ou seja, a avaliação das necessidades que permitiu recolher toda a informação e ter conhecimento do contexto, para melhor orientar a intervenção, procedemos a uma avaliação contínua no sentido de avaliar as perceções dos jovens e o resultado da intervenção em curso, o que nos permitiu ir adequando e reorientado a intervenção e a avaliação final no sentido de avaliar os resultados na nossa intervenção (Guerra, 2002). Para a realização da avaliação final recorreremos à entrevista semiestruturada aos jovens e a dois profissionais que acompanharam a intervenção.

## 3 RESULTADOS

Para a realização da avaliação final recorreremos à entrevista semiestruturada aos jovens e a dois profissionais que acompanharam a intervenção.

Quanto aos resultados da entrevista realizada aos jovens, no que concerne à 1ª questão “Indica as alterações mais significativas resultantes da participação no projeto” surgiram as seguintes categorias: “melhoria de comportamentos e atitudes”; “melhoria no relacionamento interpessoal”. Como podemos confirmar com os testemunhos que se seguem as grandes transformações ocorreram ao nível comportamental “*O mais significativo foram as mudanças nos comportamentos e atitudes.*” (E1) “*Fiquei mais calmo ... não mentimos tanto ... falamos mais abertamente*” (E3); “*Se acontecer algum problema ou assim, posso desabafar (...)* problemas em casa, problemas escolares” (E4); “*A relação entre jovens e jovens e técnicos, é uma relação mais próxima*” (E4); “*Sim, agora estamos mais unidos do que estávamos antes. Desde que estamos neste projeto foi melhor para nós, estamos juntos e ajudamo-nos uns aos outros*” (E5), “*Aprendemos a conviver mais uns com os outros, estamos mais próximos... hum o nosso relacionamento está a ficar melhor*” (E1); “há mais cuidados de higiene e saúde” (E6).

Quanto à 2ª questão “Consideras que esta intervenção está a ser importante e a ajudar-te a resolver alguns problemas?”, todas as respostas foram positivas, tendo surgido as seguintes categorias: “problemas escolares”; “partilha de emoções e situações”; “melhor estruturação pessoal”. Como poderemos verificar nos testemunhos que se seguem o projeto ajudou muito nos problemas “*Da escola*” (E2); “*Nas tarefas da escola*” (E3). Os testemunhos parecem também indicar que o projeto contribuiu para um maior bem-estar “*Se acontecer algum problema ou assim, posso desabafar*”(E1) “*Se tiver alguma coisa grave vou ter consigo (...)* E justificar sempre as coisas”; “*Possibilidade de partilhar as emoções e todas as situações*” (E8); assim como refletir sobre o temperamento e comportamento “*A maneira de insultar que eu tenho... a minha organização*” (E5).

Quanto à 3ª questão, “Este projeto trouxe uma maior interação entre jovens e jovens e técnicos? Justifica a tua resposta”, todos responderam afirmativamente como comprovam os testemunhos dos jovens “*aprendemos a conviver mais uns com os outros, estamos mais próximos,*” (E1), “*relação mais próxima (...)* falámos mais abertamente (...)” (E4); “*Mais unidos*” (E5).

Quanto à questão nº4, “Do conjunto de atividades desenvolvidas, ao longo do projeto, na tua opinião, o que foi mais importante e educativo? os jovens foram mencionando “*aprender mais coisas*” (E3);



“*ser mais responsáveis ... saber partilhar*” (E4); “*ocupação dos tempos livres ... estudar*” (E2); “*ver e fazer coisas diferentes*” (E8).

Quanto às entrevistas realizadas aos profissionais, no que concerne à 1ª questão “Este projeto possibilitou mudanças de comportamentos, atitudes e conhecimentos nos jovens? os dois profissionais responderam afirmativamente. Na opinião de um dos responsáveis pelo grupo “*Este projeto promoveu novos conhecimentos aos jovens, os comportamentos também foram modificando conforme a “correção” e com o “modelamento” da (...) [estagiária]. Apesar do curto espaço de tempo de implementação do projeto, as atitudes que sofreram alterações, foram significativas*” (E1). Como refere o outro profissional “*Os jovens reagiram muito bem a este projeto, tendo este contribuído para a melhoria de conhecimentos através das atividades que foram feitas e de todo o acompanhamento que foi dado. Duma maneira geral os jovens tiveram uma reação positiva. Quanto ao comportamento, penso que houve algumas alterações*” (E2).

Quanto à 2ª questão, “Considera que este projeto foi importante para a melhoria de qualidade de vida dos jovens e das condições para a instituição?”, os questionados responderam “*Sim, definitivamente que sim (...)*” (E1); “*Penso que sim (...)*” (E2). Os dois profissionais partilham a perceção de que o projeto contribuiu para melhorar o funcionamento do LIJ “*(...) durante este projeto, os jovens sentiram que havia mais uma pessoa que colaborava com as suas necessidades e que estava presente no grupo*” (E2), “*Os jovens adquiriram novas posturas, muito mais calmos e controlados. A Instituição ficou privilegiada com o bom trabalho e empenho da estagiária*” (E1).

No que diz respeito à questão nº3 “Este projeto trouxe uma maior interação entre jovens e jovens e técnicos? Justifique a sua resposta”, as respostas evidenciam que “*Sim, o projeto (...) e a sua maneira de ser, estar e agir possibilitou uma ótima relação, tanto com os jovens, como com os restantes técnicos e funcionários. A (...) [estagiária] consolidou uma melhor relação com os jovens, pautada pelo respeito mútuo e amizade*” (E1); “*A nível geral houve uma boa interação entre todos, porque os jovens mostraram-se sempre interessados nas atividades e houve um grande empenho por parte de todos*” (E2).

Quanto à 4ª questão “Considera que o projeto contribuiu para promover e desenvolver o processo de autonomização que a instituição está a levar a cabo com os jovens? “*Claramente que sim, o projeto esboçado e implementado pela (...) [estagiária] estava enquadrado com o projeto Educativo da Instituição. Sendo que a sua linha de ação foi comedida sempre em torno do processo de autonomização, nunca desvalorizando as normas e regras já implementadas no LIJ*” (E1). Contudo foi mencionado o facto de que este objetivo é um objetivo a longo prazo como refere um dos profissionais “*De certa forma sim, embora este processo seja demorado e contínuo*” (E2).

Relativamente à questão nº5, “Como resultado desta intervenção, prevê outro tipo de intervenções/mudanças a realizar na instituição a curto ou longo prazo?” os profissionais afirmaram que “*Sem dúvida que sim. A continuidade do projeto Educativo do LIJ e do projeto da (...) [estagiária] foi só o início deste processo.*” (E1). Os testemunhos afirmam o sucesso do projeto, sinalizando no entanto a necessidade da sua continuação dado o processo de autonomização ser um processo complexo e moroso como refere um dos educadores “*Penso que é sempre vantajoso continuar com este tipo de projetos, embora esta Instituição esteja em fase de melhoria das instalações*” (E2).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa intervenção tinha como finalidade a promoção de autonomia em contexto institucional, proporcionando às crianças e jovens institucionalizados condições favorecedoras do seu desenvolvimento integral. Com vista a alcançar esta finalidade trabalhamos numa metodologia ativa e participativa, valorizando as experiências, vivências e conhecimentos dos jovens, implicando-os no seu processo de desenvolvimento, tornando-os assim protagonistas da (trans)formação das suas histórias de vida. Os resultados conseguidos na avaliação final corroboram a evolução positiva a que fomos assistindo ao longo do projeto. Como os dados referem o projeto contribuiu para um maior envolvimento dos jovens, para a criação de vínculos relacionais entre eles e para o melhoramento das relações interpessoais com profissionais e funcionários da instituição. Ao longo do tempo, fomos assistindo a mudanças de comportamento muito significativas que tiveram, também, resultados muito positivos a nível do aproveitamento escolar. Efetivamente, os jovens fizeram uma avaliação muito positiva da intervenção evidenciando que esta teve um impacto positivo no quotidiano das suas vidas, pelo aporte de novas experiências; aprendizagens; vinculação afetiva; comportamentos; atitudes e valores, que se traduziram na aquisição de competências a nível pessoal, social e profissional.

Os resultados obtidos, percebidos como positivos, quer pelos participantes, quer pelos profissionais revelaram, contudo, a necessidade da continuidade da intervenção, facto que não nos surpreendeu face à complexidade que encerra a finalidade traçada para o projeto. O processo de autonomização destes jovens está, ainda em curso, a duração curta do projeto, assim como as dificuldades inerentes à (trans)formação desejada, exigem a sua continuidade. Esta continuidade pressupõe, certamente, a aposta no processo de educação/formação iniciado, com vista a um aprofundamento de conhecimentos e competências ao nível de um desenvolvimento integral que possibilite a inserção sustentada destes jovens numa vida autónoma em termos pessoais e profissionais.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (2009). *Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. México: Editorial El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Arnal, J., Del Rincón, D., Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bairrão, J. (1994). *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso de Intervenção precoce*. Inovação.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos das crianças - da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção - Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Princípa.
- Sarmento, M. ; Pinto, M. (Org.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Silva, S. (2008). Estratégias juvenis para «fintar» fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 27-49.
- Trilla, J. (1998), (Coord.). *Animação sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Editorial Ariel.

## A ESCOLA COMO LUGAR ANTROPOLÓGICO CASO DO CONSERVATÓRIO REGIONAL DE MÚSICA DE VISEU

José Miguel Amaral<sup>1</sup>, José Matias Alves<sup>2</sup>

<sup>1</sup>FEP/UCP (PORTUGAL), fragamaral@gmail.com

<sup>2</sup>FEP/UCP (PORTUGAL), matiasalvesucp.porto@gmail.com

### Resumo

A presente comunicação toma por base o projeto de investigação académico intitulado “A escola como lugar antropológico – caso do Conservatório Regional de Música de Viseu”, enquadrado no curso de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (FEP-UCP).

A construção do termo “lugar antropológico” remete-nos, em primeiro lugar, para a definição proposta por Marc Augé (2012), considerando em particular o valor de hospitalidade que dele emana e o projeta enquanto lugar relacional. Esta ideia, concetualizada por Lévinas, parte por sua vez da premissa basilar de uma ética comportamental em função de um *rostro*, de uma identidade, ou seja, uma relação com o *outro* fundada em critérios subsidiários de uma lógica de respeito e acolhimento da diferença.

Neste sentido, a partir do desenvolvimento de um processo de escuta e acolhimento do *outro* o espaço em que este ocorre já não é só espaço, mas também lugar de significação identitária fruto de um encontro com a alteridade.

Pretendendo perscrutar a possibilidade da sua construção em torno da premissa de lugar antropológico, o estudo aborda a possibilidade de um estabelecimento de ensino especializado artístico poder ser entrevisto como um lugar antropológico.

A pertinência desta temática, sob um ponto de vista educativo, verifica-se na premissa basilar de que a prática educativa é em si mesma uma atitude de hospitalidade. Assim o entendem Baptista e Azevedo (2015).

Nessa medida, vamos enunciar uma tese em termos de um conjunto de interrogações conducentes ao entendimento de dimensões fundamentais da escola enquanto lugar antropológico, tomando como referência a categoria de *hospitalidade escolar*.

Palavras-chave: Escola, Lugar antropológico, Desenvolvimento organizacional, Hospitalidade, Hospitalidade escolar.

### Abstract

This communication is based on the academic research project entitled "The school as an anthropological place - the case of Viseu's Music Conservatory", framed in the course of doctorate in Educational Sciences of the Faculty of Education and Psychology of the Catholic University (FEP-UCP).

The construction of the term "anthropological place" takes us, first, to the definition proposed by Marc Augé (2012), considering in particular the value of hospitality that emanates from it and project it as a relational place. This idea, conceptualized by Lévinas, lays in the basic premise of behavioral ethics due to a *face*, an identity, that is a relationship with the *other* founded in subsidiary criteria of respect logic and acceptance of difference.

In this sense, from the development of a process of listening and welcoming the *other* the space in which this occurs it is no longer only space, but also a place of identity meaning the fruit of an encounter with otherness.

Intending to scan the possibility of construction around the anthropological place premise, the study analyses the possibility of an artistic specialized educational establishment being glimpsed as an anthropological place.

The relevance of this issue, in an educational point of view, lays in the basic premise that educational practice is itself a hospitality attitude. So understand Baptista and Azevedo (2015).

In this, we will formulate a thesis in terms of a set of questions leading to the understanding of fundamental aspects of the school as an anthropological place, with reference to the category of school hospitality.

Keywords: School, anthropological place, Organizational Development, Hospitality, Scholar Hospitality.

## 1 INTRODUÇÃO

Na gênese do presente projeto está o desejo de desenvolver uma investigação que, incidindo sobre três dimensões da vida escolar – institucionais, profissionais e pedagógicas –, nos permita qualificar a escola enquanto lugar antropológico e, nessa medida, como um lugar antropológico.

Nesse sentido, tomamos como referência a dimensão de hospitalidade escolar proposta por Isabel Baptista (2016), aqui entendida como categoria matricial numa perspetiva de desenvolvimento organizacional. Do ponto de vista empírico, optamos por um estudo de caso, situando-o numa organização escolar específica – o Conservatório Regional de Música de Viseu “Dr. Azeredo Perdigão” –, pretendendo perceber em que medida a escola funciona como um lugar antropológicamente configurado pelo valor da hospitalidade.

Manifestamos a intenção de estudar a influência que as diferentes práticas institucionais que suportam o ensino da música (neste estabelecimento de ensino) podem exercer na construção de processos de identidade pessoal e coletiva e a possibilidade deste tipo de ensino ser eficaz na concretização de uma política de cidadania assente na construção de uma identidade pessoal por meio da aprendizagem.

## 2 ESTADO DA ARTE

Olhar a escola do presente é um realizar um exercício de história, recuperando o momento da sua estruturação nos finais do século XVIII, com a revolução liberal, e percorrendo paradigmas específicos que esta foi instaurando à medida que o caminho era traçado: desde a “escola das certezas”, em que a regulação emanava de um estado regulador; passando pela “escola das promessas” (já no século XX), um instrumento ao serviço de um Estado-providência que sustentava o desenvolvimento social e económico a partir dela; até à “escola das incertezas”, correspondente a um progressivo esbatimento das funções do Estado social, fruto da sua própria decadência enquanto tal. (Canário, 2005).

Para Canário (2005), a escola é simultaneamente uma forma, pois encerra um modo próprio de promover a aprendizagem centrado numa pedagogia que aponta a ação educativa no sentido de uma construção cumulativa e igualmente titular de traços de exterioridade e revelação; é uma organização, uma vez que a passagem para o referencial de “um professor – uma classe” supõe a existência de um funcionamento que articule as diversas variáveis – classes, disciplinas, tempos; e uma instituição, responsável pela coesão social e pelo normal desenvolvimento da sociedade.

Convocando a perspetiva neo-institucional, podemos afirmar que, atualmente, a ação escolar está centrada não na sala de aula, mas num conjunto de constrangimentos que, ao invés de produzirem a legitimação pretendida, contribuem para o desacreditar progressivo nas valências que se acredita serem as suas. Como descreve Matias Alves,

Neste contexto, as estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia. (2003, p.18).

Num enquadramento voltado para ação docente, a perspetiva neo-institucional presente na escola de massas não pode deixar de produzir efeitos tão nefastos quanto aqueles que a própria escola cria quando se pensa nos alunos. Por conseguinte, os próprios professores são vítimas de uma gramática escolar que já não é adequada, perpetrando lógicas de isolamento profissional e muitas vezes pessoal que em nada beneficiam as práticas pedagógicas e o próprio clima de escola. (Raposo e Matias Alves, 2013).

A solução para esta letargia deverá passar, entre outros, pela formação de professores, a qual poderá ser duplamente fundamental para a construção não só de uma cultura dentro da própria profissão, mas também para estabelecer as bases do desenvolvimento de uma cultura organizacional escolar que a acompanhe - “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p.25).

Como ponto de partida, assumimos a postura da antropologia relacional e de um conjunto de questões fruto do frente a frente com a novidade e do tipo de relação que daí advém. Citando Isabel Baptista (2005), “Enquanto sujeito de vida interior, o homem é chamado a estabelecer laços de sensibilidade e proximidade com o seu próximo, (...) (p. 103).

Convocamos deste modo a ideia do laço social que floresce a partir do encontro com outra identidade (outro rosto), sendo esta a chave para a compreensão da própria gênese relacional, identitária e histórica presente nos chamados “lugares antropológicos”.

A temática relativa ao lugar antropológico surge em 1994, com a publicação do livro “Não lugares – Introdução a uma antropologia da sobremodernidade”, de Marc Augé.

Numa lógica de adoção de um novo paradigma à luz da teoria de Kuhn – “A importância das crises decorre de serem estas a indicar que chegou o momento para a renovação das ferramentas.” (Kuhn, 2009, p.114), Augé parte da constatação de que a antropologia moderna não pode continuar a observar a realidade com as mesmas lentes.

Segundo o autor, a cidade contemporânea, palco de todo o tipo de representações sociais, afigura-se-nos não mais como um conjunto de lugares numa perspectiva de análise em linha de conta com Marcel Mauss (1872-1950), alicerçada numa visão do lugar enquanto espaço onde se dá, recebe e retribui, mas antes como uma plêiade de não-lugares, espaços caracterizados por interações ocasionais. É nesta medida que Augé realça a necessidade da mudança de paradigma:

Se a antropologia da contemporaneidade próxima tivesse de se efectuar exclusivamente segundo as categorias já repertoriadas, se novos objectos não tivessem de ser construídos nela, o facto de abordarmos novos terrenos empíricos corresponderia mais a uma curiosidade do que a uma necessidade. (2012, p. 21).

Vivemos uma era de sobremodernidade, uma lógica assente no “paradigma do encontrão” (Pais, 2010, p.66), de esvaziamento das características mais reveladoras da nossa humanidade. Também os espaços que frequentamos se apropriam desta gramática, assumindo-se recorrentemente como “não-lugares”:

Os não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e dos bens (vias rápidas, nós de acesso, aeroportos), como os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são arrebanhados os refugiados do planeta. (Augé, 2012, p.35).

Augé vai mais longe na escarpelização dos “não-lugares”, mapeando as suas características através de diferentes ângulos de uma face comum. Assim, de um ponto de vista pessoal, verifica-se nesses lugares a existência de uma relação impessoal e solitária, fruto da temporalidade da própria sociedade que dilui a fronteira entre o que é público e privado (o fraco investimento no cultivo da intimidade); chega-se pois, na perspectiva do indivíduo, a uma cultura de individualismo assente num sujeito que, “homem médio” que é – “ (...) fazer como os outros para ser o próprio” (Augé, 2012, p.91) –, se esvazia do seu poder de iniciativa para ser apenas igual ao outro:

Não é de surpreender, portanto, que seja entre os “viajantes” solitários do século passado, não entre os viajantes profissionais ou os cientistas, mas os viajantes por humor, pretexto ou ocasião, que nós consigamos redescobrir a evocação profética de espaços onde nem a identidade, nem a relação, nem a história fazem verdadeiramente sentido, em que a solidão se experimenta como superação ou esvaziamento da individualidade, em que só o movimento das imagens deixa entrever, por instantes, àquele que as vê fugir, a hipótese de um passado e a possibilidade de um futuro. (2012, p.76).

Bauman acrescentaria ainda a este “homem médio” a faceta de “*homo consumens*” (Bauman, 2006, p.72). Trata-se de um sujeito permanentemente em busca de algo novo, assumindo-se este como o sinal mais claro de, na realidade, ser incapaz de se inscrever na história.

Sob um ponto de vista interpessoal, os “não-lugares” dão corpo àquilo que Machado Pais viria a apelar de paradigma do encontrão ao nível da aceleração e superabundância de acontecimentos no campo social atual, por oposição ao anterior paradigma da lentidão:

O paradigma da *lentidão* deu lugar ao do *encontrão* – sagazmente identificado por E.A. Poe (1986 [1840]), quando se deu conta de que, entre a multidão, os transeuntes rasgavam caminho à custa da cotovelada e do inevitável empurrão. *Encontrão* é muito mais e menos do que *encontro*. (Pais, 2010, p.28).

O supracitado Bauman parte de uma constatação nesta linha de pensamento (ponto de vista das relações interpessoais) ao caracterizar o mundo atual como um produtor de laços sociais líquidos no seio de espaços para os quais poderíamos convocar a noção de “não-lugares” de Augé, decorrente de uma cultura que esmaga qualquer capacidade de desenvolver relações a longo prazo e em que os intervenientes possam desenvolver traços de alteridade:

O afastamento da nova elite global em relação aos seus antigos engajamentos com o *populus* local e o crescente hiato entre os espaços vivos/vividos dos que se separaram e os espaços que foram deixados para trás é comprovadamente o mais seminal de todos os afastamentos sociais, culturais e políticos associados à passagem do estado “sólido” para o estado “líquido” da modernidade. (Bauman, 2006, p.127).

Resta-nos esperar que outros locais se possam assumir como verdadeiras âncoras de processos de identificação cultural, onde a história se viva e não apenas se faça – “Estes lugares (...) Querem-se (querem-nos) identitários, relacionais e históricos.” (Augé, 2012, p.48).

Naturalmente, um meio privilegiado para que tais condicionantes operem é a escola, espaço de instrução, de educação e de socialização e lugar que, idealmente antropológico, servirá de base à concretização deste ensejo com base em dinâmicas de vivência e encontro.

Na perspetiva da Educação como direito consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, assinalando-se aqui a sua matriz de alteridade por meio da assunção do direito do “outro”, a Escola depara-se-nos como um espaço onde muitas crianças têm oportunidade de ter pela primeira vez relações saudáveis com o outro, significando, pois, uma porta para a relação de amorosidade. Por esse motivo, Pais valoriza o papel que a Escola, no nosso entender, enquanto lugar antropológico, poderá incorporar na aquisição de laços sociais e identidade:

(...) reivindico (...) a discussão de uma formação orientada para a sabedoria do viver, através da valorização de vivências significativas, isto é, vivências que possam ser transmitidas, compartilhadas e sobretudo vividas, enquanto constitutivas de elos sociais. (2010, p.68).

É na Escola que a alteridade e a hospitalidade, traços de um espaço vivido e identitário, podem ser alimentadas na base da reciprocidade e do nascimento de um terceiro elemento de uma relação: “Vemos em nós fragmentos de um outro” (Cappellano dos Santos, M. M. e Baptista, I. (orgs.), 2014, p.30). Os mesmos autores reconhecem Lévinas como o grande pensador em torno das questões de alteridade e hospitalidade:

Identificado como o autor da hospitalidade por excelência que renovou a problemática moral com a noção de “relação ética” que consiste em, no encontro, o Eu reconhecer um “próximo” concreto com “rosto”, perante quem esse Eu tem uma dívida infinita de o tomar a seu cargo, Lévinas (...) (p.165).

O terceiro elemento, questão levantada por Michel Serres, corresponde a uma alternativa face às questões do “aprender”. Levanta a possibilidade de, em educação, as características intrínsecas da aprendizagem implicarem a aquisição de um novo espaço interior onde se possam espriar as novas aprendizagens: “O espaço dilatado pela aprendizagem, o outro o preenche com um terceiro ser, eu e não-eu, com quem um dia me não deitarei.” (Serres, 1997, p.45).

Pedro d’Orey da Cunha problematiza igualmente a temática relativa à possibilidade de abertura de uma terceira via no espaço escolar:

Os grandes pensadores sempre encontraram uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove directamente o seu crescimento, sem passar pela guerra ou pelo abandono, pela imposição ou submissão. Relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor. É a terceira via que eu julgo deva ser a grande corrente da reforma educativa, (...) (1996, p.59).

Após a contextualização de toda a linha problemática decorrente da temática relativa ao lugar antropológico, afigura-se-nos útil constatar que esta abordagem não foi ainda incorporada sob um ponto de vista académico a algum trabalho que faça o estudo das escolas do ensino artístico. De

onde advém a originalidade e pertinência do trabalho que nos propomos realizar, porquanto significará a produção de dados importantes e potencialmente explicativos neste âmbito.

### 3 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO, QUESTÕES E OBJECTIVOS

Como ponto prévio à delimitação do problema de investigação, assumimos desde logo, em termos de opção concetual, a Administração e Organização Escolar, no campo epistemológico das Ciências da Educação.

Manifestamos a intenção de analisar as condicionantes de carácter institucional, pedagógico e profissional que nos permitem identificar a escola como um lugar de hospitalidade. Para o efeito, centramos o estudo em torno de uma escola específica do ensino artístico – o Conservatório Regional de Música de Viseu “Dr. Azeredo Perdigão”. Serão relevantes as questões relativas à organização escolar do estabelecimento, com particular interesse para as dinâmicas de interação mais ou menos ocultas em torno de todo o processo de escolarização.

Este ponto adquire destaque na medida em que a nossa temática se situa num plano de certa forma inteligível. Santos Guerra descreve o lado oculto, sempre imanente, da organização escolar, bem como a necessidade de o perscrutar:

Para interpretar a realidade escolar é preciso passar da observação à descrição e desta à interpretação. Os factos escolares estão carregados de representações. O enquadramento interpretativo permite-nos compreender o significado, penetrar na camada profunda da realidade e afastarmo-nos da simples e, por vezes, enganadora aparência. (2002, p. 194).

A investigação terá como pano de fundo um profundo respeito pelas dimensões éticas envolvidas. Desta forma, a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação servirá de referência para um comportamento ao serviço da qualidade da investigação no que toca às diversas relações: com os participantes, com a comunidade de investigadores, com os estudantes e os profissionais de educação, com os promotores e colaboradores da investigação, com as comunidades e a sociedade em geral. (SPCE, 2014).

Espaço multifacetado, onde os alunos podem realizar todo um percurso escolar desde o pré-primário até ao ensino secundário, impera colocar a pergunta relativa ao impacto que um meio assim pode representar na construção de uma identidade pessoal e de que modo essa mesma identidade é alocada à escola que abraça um corpo discente. Do mesmo modo, a pergunta pode ser abordada em termos do corpo docente, de antigos alunos e professores, do contexto local, de colaboradores, enfim, de todos quantos dão corpo ou estão próximos desta escola.

Esta constatação, resultante da determinação do objeto de estudo, desemboca na formulação da questão fundamental para o trabalho – Em que medida o Conservatório Regional de Música de Viseu “Dr. Azeredo Perdigão” é um lugar antropológico?

Podemos perguntar, com Baptista (2016), em que medida as nossas escolas, nomeadamente este caso particular, se constituem como lugares de hospitalidade, de acolhimento e geradores de alteridade assumindo como variáveis três dimensões: institucional, profissional e pedagógica.

Deste modo e tentando construir o nosso próprio olhar, desenvolvemos as seguintes interrogações: Qual a cultura de escola predominante neste estabelecimento do sistema de ensino artístico? De que modo a organização interna do ensino, nas componentes que percorrem as lideranças até à sala de aula, determina lógicas específicas de interação e conseqüente identificação cultural? De que forma esta escola se comporta ou não como um lugar acessível a todos? Que tipo de educadores opera neste contexto? Que tipo de éticas (do conhecimento, da hospitalidade, da alteridade, do conhecimento) estão envolvidas? Sob o plano profissional, quais as dinâmicas de trabalho, de docência e dos atores externos e de que forma estas potenciam o lugar? Como é que a dimensão pedagógica, ao nível do ensinar, do aprender, do avaliar e da própria relação intervém na construção do lugar? Qual a perceção dos atores envolvidos relativamente ao papel da escola na tomada de consciência da cidadania e da identidade?

Este conjunto de interrogações derivou para a nossa questão de pesquisa, supracitada.

No que toca aos objetivos gerais deste estudo, é para nós relevante:

1. Sob o plano institucional, identificar e analisar os valores relacionais cultivados neste contexto educativo recorrendo ao projeto educativo e ao ideário que este evidencia; ao modo de construção e

organização dos tempos letivos e não-letivos; às parcerias com o exterior; aos indicadores de sucesso escolar.

2. No ponto de vista pedagógico, identificar e analisar a resposta do Conservatório relativamente às ofertas educativas, procurando evidenciar o seu tipo de público; as práticas educativas; o tipo de experiências obtidas por meio do currículo formal e informal; o procedimento específico decorrente da relação pedagógica.

3. No campo profissional, identificar e analisar os hábitos de planificação; os padrões de profissionalidade; o trabalho colaborativo.

O nosso enquadramento metodológico localiza-se predominantemente no domínio do paradigma qualitativo, sendo este um estudo de caso.

## 4 DESCRIÇÃO DETALHADA DO PROJETO

Reiteramos a afirmação de que este trabalho é um estudo de caso, alinhando-se predominantemente com o paradigma qualitativo em termos de enquadramento metodológico.

O nosso campo de análise situa-se em contexto educativo, pelo que desde logo reclamamos a filiação de toda a problemática da investigação (neste caso, em Educação) na área das Ciências Sociais. Citando Natércio Afonso,

Um primeiro objetivo consiste na identificação da Educação como uma área de investigação das Ciências Sociais. Entende-se a Educação como um sector específico da atividade humana, um aspeto específico da atividade humana, um aspeto específico da realidade social, no seio da qual se produzem os questionamentos particulares, os objetos de estudo e as narrativas científicas próprias das diversas ciências sociais. (2014, p. 14).

Qualquer trabalho de investigação com aspiração em alcançar algum tipo de legitimação e validade no seio da comunidade científica terá de passar pela formalização dos seus pressupostos e de uma elaboração cuidada de todo o processo que lhe servirá de guia. Só assim a pluralidade e a diversidade, ideias constitutivas das Ciências da Educação, poderão ser devidamente enquadradas e justificadas.

Por conseguinte, procederemos nesta fase à descrição do *design* metodológico a utilizar no âmbito deste projeto, explicitando para tal o tipo de metodologia a adotar, a população a estudar, o tipo de instrumentos produzidos para a seleção e futura recolha/produção de dados e modo como será realizada a interpretação dos dados.

Partindo da constatação de que com este trabalho pretendemos construir um olhar, seria erróneo cair numa lógica simplista de análise de dados numa perspetiva mais voltada para uma metodologia quantitativa. Assim sendo, parece-nos adequado enquadrar o projeto numa abordagem predominantemente qualitativa, pelas mais-valias que esta pode significar aquando do momento da construção de uma tese explicativa.

Compreendendo a aparente dificuldade na objetividade relativa ao produto final da investigação, situamos esta trajetória de análise no exemplo do voo imprevisível da borboleta, substituindo um simples salto balístico. Ao lidarmos com pessoas, as leituras que poderão advir serão sem dúvida paradigmáticas, tendencialmente plurais na senda da sua complexidade.

Importa classificar esta pesquisa como sendo um estudo de caso intrínseco [(segundo a modalidade teorizada por Stake (1994)], uma vez que manifestamos o desejo de poder vir a conhecer e compreender uma plêiade de acontecimentos, alocados a um grupo particular e ao seu contexto, que posteriormente darão lugar à codificação e análise dos mesmos por via de uma estratégia indutiva. Trata-se de um tipo de investigação que “desfaz” teias sociais específicas, não procurando de forma alguma a comprovação de hipóteses anteriormente elaboradas. Oliveira descreve-o “(...) como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.” (2012, p.55).

Este modelo de pesquisa afigura-se-nos como o mais vantajoso e simultaneamente mais viável modo de responder à questão central em torno da escola enquanto lugar antropológico. Sendo um aspeto



particular a observar, esta característica muito peculiar compreende um sem número de fatores dificilmente analisados em termos de uma abordagem investigativa mais alargada. Deste modo, pretendemos que este estudo de caso, pelo potencial generalizador que tem em termos das variáveis que operam ao nível institucional, profissional e pedagógico, possa representar uma excelente forma de interpretar a construção de um determinado tipo de *ethos* no meio escolar.

Neste sentido e em função do grau de participação que assumimos previamente, estaremos a adotar a perspetiva de participação que Afonso, baseado no trabalho de Atkinson e Hammersley (1994) designa por *émica*:

Assim, numa perspetiva *émica*, trata-se de produzir um trabalho interpretativo a partir de quadros conceituais construídos ou reconstruídos no próprio contexto de ação em que a investigação está a ser conduzida. A construção do “sentido” da ação concretiza-se através da análise do discurso e do comportamento dos atores, a partir da análise dos significados que eles constroem sobre a própria ação. (2014, p. 72).

Selecionamos quatro instrumentos – questionários, entrevistas, observação e análise documental, articulados numa lógica de triangulação, como os eleitos para a recolha de dados no terreno.

Com eles pretendemos identificar e analisar indicadores de ordem institucional, bem como práticas pedagógicas e profissionais que permitem classificar este lugar como antropológico; será também analisada a cultura relacional subjacente, auscultando os atores relativamente à sua perceção do tipo de relação de pertença que se gera neste processo.

No que toca à observação, a “falta de rigor dos registos produzidos” (Afonso, 2014, p.100), deverá ser ultrapassada mediante uma categorização prévia dos dados a recolher, de modo a mais facilmente se poder agrupar a informação. Por conseguinte, apoiando-nos nas três dimensões já descritas anteriormente, produziremos informação no campo institucional, profissional e pedagógico.

Tomaremos nota relativamente a todo o tipo de princípios motivadores da ação, bem como de fatos e fenómenos ligados a comportamentos específicos de todos os atores que perpassam os diversos espaços comuns da escola. Desta forma, o meio específico em que decorrerá o processo será aquele que os diversos atores intervenientes (sejam estes alunos, professores, pais, colaboradores ou estruturas de chefia) partilham, nomeadamente – corredores, sala de professores, salas de aula, sala de alunos, salas de reuniões, recreio, átrio.

Ao repertoriar os dados, especificaremos um conjunto de variáveis de contexto e de comportamento que complementam a elaboração de notas em si mesma. Assim, dos fatores contextuais deverão constar o local, a altura do dia e os motivos que explicam a presença, bem como eventuais circunstâncias específicas. Dos fatores comportamentais deveremos destacar o tipo de atividades desenvolvidas, assim como a sua repercussão na comunidade; a forma de estar “naquela” escola, traduzida em preocupações específicas na forma de ser e agir; as interações entre os observados.

No que toca ao questionário, decidimos enveredar pela construção de um com uma disposição que permita ao respondente posicionar-se relativamente a proposições afirmativas e negativas e cujas respostas possam ser tratadas nas modalidades “*respostas em escala*” e “*respostas em listagem*” (p. 112). Mais uma vez, as dimensões a auscultar serão aquelas já analisadas no momento do trabalho de campo.

Esta modalidade será dirigida, por via digital, a todos os professores (34), funcionários (6) e estruturas de chefias do Conservatório (1). Apesar da dificuldade que daí poderá advir, manifestamos o interesse em ouvir estes atores numa perspetiva temporal que leve em linha de conta não só a atual geração, mas também as anteriores (que manifestem disponibilidade e possam ainda responder).

Utilizaremos igualmente este tipo de instrumento para auscultar os encarregados de educação, determinando *a priori* uma amostra deliberada. Essa amostra será constituída por indivíduos cujos educandos frequentem a escola há pelo menos três anos (no ano letivo 2016/17), sendo que será ouvido um conjunto de 8 pessoas por ano de escolaridade (considerando como ponto de partida o nível Iniciação IV), num total de 72.

No universo das entrevistas, optamos pela modalidade semiestruturada, uma vez que pretendemos aplicá-las no âmbito de um *focus group* constituído por 8 alunos dos diferentes níveis de escolaridade, através de amostra aleatória (a partir do nível Iniciação IV até ao 8º grau, num total de 72). Refira-se que o número total de alunos é de 497.

Assim, seguiremos o roteiro que Afonso indica:

O *guião* deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta (2014, p.106).

O objetivo da utilização desta técnica, que consiste na constituição de grupos de pequena dimensão em que interlocutores privilegiados se reúnem periodicamente para discutir um tema (Afonso, 2014), será o de avaliar, no discurso direto, as percepções que os diferentes atores possuem acerca das variáveis em estudo. Pretende-se igualmente ultrapassar eventuais problemas de comunicação entre entrevistador e entrevistados, na medida em que o carácter mais informal de uma discussão alargada a vários sujeitos poderá ser gerador de um maior à-vontade e naturalmente sinónimo de uma colaboração mais efetiva nas respostas às questões.

Por fim, este novo olhar será construído através da análise e interpretação dos dados recolhidos, delineando-se à medida do próprio avanço da investigação. No entender de Afonso, “A formatação do dispositivo não é prévia ao tratamento dos dados. Pelo contrário, constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo.” (2014, p.126). Acrescenta ainda que o novo conhecimento produzido “constitui portanto uma *leitura*, uma construção interpretativa singular, resultante do contato entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto.” (2014, p.126).

Na tentativa de facilitar este processo, faremos previamente uma resenha bibliográfica que nos permita organizar dados, partindo em seguida para a “(...) produção de categorias, temas e padrões.” (2014, p.129). Estas categorias serão de âmbito teórico – “(...) identificadas e trabalhadas exaustivamente no marco teórico de nossa tese de doutorado.” (Oliveira, 2012, p.100) – e igualmente empírico – “(...) porque estão relacionadas com a *pesquisa de campo* (...)” (2012, p.100).

Cada uma das categorias será posteriormente alvo de uma codificação que se pretende que seja facilitadora da análise. É este processo de categorização, numa primeira fase teórica e empírica, apoiada em unidades de análise, que dará o mote para a construção do tecido interpretativo.

Baseando a nossa atitude metodológica em pressupostos de rigor científico absoluto, pretendemos dar corpo e voz a um lugar de lugares.

## 5 REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, Rubem (1981). *Filosofia da Ciência – Introdução ao jogo e a suas regras*. Disponível em [http://www.moretti.agrarias.ufpr.br/pda/filosofia\\_da\\_ciencia\\_rubem\\_alves.pdf](http://www.moretti.agrarias.ufpr.br/pda/filosofia_da_ciencia_rubem_alves.pdf). Acesso em 24/03/16.
- Augé, Marc (2012). *Não-lugares – Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Livraria Letra Livre.
- Baptista, I., Azevedo, J. (2015). “Educação e Hospitalidade, Interpelações da Pedagogia Social” In Capellano dos Santos, M., Baptista, I. (org.), *Laços Sociais: Por uma epistemologia da hospitalidade*, p.143-147. Caxias do Sul, RS: Educs.
- Baptista, Isabel (2016). *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 2.
- Baptista, Isabel (2005). “Educação, Cidadania e Transcendência” in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Amor Líquido – Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em [http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl\\_Univ\\_Direitos\\_Homem.pdf](http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf). Acesso em 24/03/16.
- D'Orey da Cunha, Pedro (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Kuhn, Thomas S. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Lévinas, Emmanuel (2007). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Matias Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, Maria Marly de (2012). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pais, José Machado (2010). *Lufa-lufa quotidiana: ensaios sobre a cidade, cultura e vida urbana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Raposo, A. M., Matias Alves, J. (2013). “Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão” In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica – Carta Ética*.
- Serres, Michel (1997). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. (eds.). *Handbook of qualitative research*, 2nd edition. London: Sage Publications (pp.236-247).

# ALUNOS, FAMÍLIAS, ESCOLA E COMUNIDADE: SUJEITOS E MEDIAÇÕES

## O GAAF COMO CAMPO DE POSSIBILIDADE(S) PARA A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Patrícia Lopes Simões<sup>1</sup>, Ana Maria de Sousa Neves Vieira,<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria (PORTUGAL), [patricials@yahoo.com](mailto:patricials@yahoo.com)*

<sup>2</sup>*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria e Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais CICS.NOVA.IPLEIRIA (PORTUGAL), [ana.vieira@ipleiria.pt](mailto:ana.vieira@ipleiria.pt)*

### Resumo

Este artigo resulta de uma adaptação da investigação realizada para a obtenção do grau de Mestre, no Instituto Politécnico de Leiria, do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social. Propomo-nos, ao longo do mesmo, refletir sobre esse microcosmos da sociedade que é a Escola, esse palco coletivo, que tem a diversidade como cenário, desafiada, atualmente, a assumir novos papéis, de âmago social. A criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) vem ao encontro dessa missão e contextualiza a emergência de novos atores, em particular, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

Afigurando-se a mediação intercultural como caminho para entender, catalisar, empoderar e transformar essa diversidade, importa conhecer em que medida o GAAF pode constituir-se como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural entre alunos, famílias, escola e comunidade.

Assumindo a complexidade do nosso objeto de estudo, privilegiámos o paradigma hermenêutico, de descoberta, defendendo a sua complementaridade, daí que a metodologia adotada fosse compósita. Elegemos, como método, o estudo de caso e escolhemos, como universo de análise da nossa investigação, um Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria, que, enquanto TEIP, incorpora um GAAF.

A estada no terreno, através da observação participante e da realização de 15 entrevistas semiestruturadas, foi reveladora, permitindo-nos concluir que o GAAF pode, efetivamente, constituir-se como caminho para a mediação intercultural entre alunos, famílias, escola e comunidade, (re)afirmando as funções sociais da Escola contemporânea.

Palavras-chave: distâncias socioculturais, diversidade, GAAF, mediação intercultural.

### Abstract

This article is adapted from the research work conducted towards the completion of the Master in Intercultural Mediation and Social Intervention, at the Polytechnic Institute of Leiria, Portugal. Throughout this study, we propose to reflect on the society microcosm that is the School, this collective stage, which has diversity as a setting, and is currently challenged to take on new roles, at the social core.

The establishment of *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (Educational Territories of Priority Intervention) (TEIP) meets this mission and brings into context the emergence of new actors, in particular with the *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família* (Office of Student Support and Family) (GAAF).

Looking at intercultural mediation as the way to understand, catalyze, empower and transform this diversity, it is important to know to what extent the GAAF may constitute the field of possibility(ies) for intercultural mediation between students, families, school and community.

Taking in consideration the complexity of the object of our study, we have privileged the hermeneutical paradigm of discovery, defending their complementarity thus, the methodology used was composite.

We elected the case study as a method, and chose as universe of our research, a Leiria District School Group, which, as TEIP, incorporates a GAAF.

The field work was conducted through participant observation and 15 semi-structured interviews. This choice proved revelatory, allowing us to conclude that the GAAF may, effectively, be constituted as a pathway to intercultural mediation between students, families, school and community, thus (re)affirming the social functions of the contemporary School.

Keywords: socio-cultural distances, diversity, GAAF, intercultural mediation.

## INTRODUÇÃO

Qualquer escolha que façamos tem sempre, na sua origem, as experiências vividas, algumas delas catalisadoras, que vão construindo a nossa história de vida e (re)construindo, permanentemente, a nossa identidade. Destacamos, assim, algumas páginas dessa história, escritas no multifacetado palco da vida, que nos tornaram conscientes de que somos incompletos, que nos demonstraram que não éramos mais os mesmos depois de as termos vivido e que, por conseguinte, nos ensinaram que toda a aprendizagem é transformação (Vieira, 2009: 29).

Em primeiro lugar, o facto de termos a experiência da docência há 13 anos, o que nos permite conhecer, minimamente, o mundo da escola, o suficiente para afirmar e reconhecer que estamos em constante descoberta. Em segundo, destacamos a prática de oito anos de formação de adultos, com a qual aprendemos bastante, sobretudo, no que concerne a aprendizagem individualizada e contextualizada, a partir da história de vida da pessoa. Outra página diz respeito à experiência de dois anos, concretizada num projeto do Programa Escolhas, vivência que nos deixará sempre um sentimento de gratidão, pois permitiu-nos conhecer o outro lado da escola, o que está para além da “casca da árvore”. Salientamos que todas estas experiências foram refletidas, posteriormente, com o ingresso no Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Aqui encontramos algumas Unidades Curriculares com as quais nos identificámos de imediato e que muito nos inspiraram para este percurso. Aqui refletimos sobre algumas inquietações antigas e demos início a outras. Aqui (re)conhecemos a mediação, (re)encontrámos a interculturalidade e descobrimos o empoderamento que ambas nos podem inculcar. Aqui fomos metamorfoseando a nossa identidade, em permanente (re)construção (Vieira, 2009: 38), constatando o princípio de que  $1 + 1 =$  muitos, que a vida e as suas experiências nos vão acrescentando alteregos, transformando-nos em “eus” mais mesclados, mais compósitos, mais plurais.

De entre essas inquietações antigas e recentes, destacamos algumas, que reunimos num conjunto de “considerandos”, de fundamentos que nos ajudaram a delinear o caminho a seguir. Deste modo, considerando a diversidade/ complexidade que habita a escola atual (Bizarro, 2006; Almeida, 2009; Moniz, 2008; Santos, 2014; Vieira, 2013), espelho da sociedade em que está inserida, assumindo-se, por conseguinte, como o seu microcosmos (Vieira, 2013), uma escola aberta a todos, um espaço de (com)vivências privilegiado (Jares, 2007), um lugar de convergências e divergências (Vieira, 2012), um palco, por excelência, de (re)construção de identidades e alteridades, de encontros e desencontros de sujeitos e culturas (Stoer e Magalhães, 2006; Vieira, 2011); considerando as possíveis distâncias que emergem entre esses sujeitos (alunos e respetivas famílias), com o perigo da hegemonia escolar (Perrenoud, 2008; Vieira, 2011), da indiferença face à diferença (Benavente et al., 1987; Benavente, 2008; Perrenoud, 2008; Santos, 2014), da patologização desta (Canário in Almeida, 2009), de uma ortopedia social (Correia & Caramelo, 2003) com função paliativa (Vieira, 2013), de um desajustamento sociocultural (Santos, 2014), das clivagens socioculturais (Silva, 2003), por exemplo, ao nível dos códigos linguísticos (Silva, 2008; Silva, 2014), da descontinuidade entre dois mundos (Vieira, 2011) paralelos (Silva, 2014); considerando a dificuldade que a escola sente em assegurar/ dar resposta a todas as funções/ papéis que atualmente lhe são solicitados, não apenas pedagógicos, mas também sociais (Vieira, 2013); considerando a sua necessária abertura a novos atores sociais (como os mediadores sociopedagógicos, como o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família - GAAF) (Silva, A. et al, 2010; Vieira, 2013; Vieira & Vieira, 2016), para que, em parceria, consigam chegar ao aluno e à sua família, atravessar a ponte e chegar à outra margem; considerando a mediação intercultural como o caminho/ alicerce/ base para essa travessia/ ponte

(Benavente et al, 1987; Peres, 1999; Torremorell, 2008; Almeida *in* Simão, Caetano e Freire, 2009; Giménez, 2010; Vieira & Vieira, 2013); estudámos o GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural, enquanto prática catalisadora/ empoderadora/ transformadora para o aluno, a família e a escola (Freire *in* Correia & Silva, 2010; Vieira, 2013). Revisitando Brecht, que nos acompanha desde a primeira sessão do Mestrado, “*Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem*”, conseguimos, numa linguagem metafórica, afirmar que o aluno é o nosso rio e a escola e a família/ bairro as margens que o comprimem. A ponte entre as duas margens será o GAAF e a mediação intercultural poderá ter aqui a importante função de *alicerce* dessa ponte.

Assim, o tema da nossa investigação prende-se com o título “Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações”, tendo elegido como problemática a “Emergência do GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural”. Deste modo, adotámos duas questões orientadoras, que nos serviram de bússola, que nos conduziram ao longo da investigação, designadamente: *Quais as representações que os sujeitos aluno, família, escola e comunidade têm sobre o GAAF? e Em que medida o GAAF é entendido como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural?*

Por conseguinte, traçámos alguns objetivos que nos ajudaram a definir o intuito da nossa investigação, nomeadamente, conhecer a missão do GAAF junto do aluno, da família, da escola e da comunidade; conhecer as representações sociais que os sujeitos (alunos, famílias, escola e comunidade) têm sobre o GAAF; descobrir em que medida o GAAF é um campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural; e contribuir para a reflexão em torno das funções sociais da Escola e da eventualidade da extensão do GAAF a todas as escolas.

Como universo de análise da nossa investigação, escolhemos um Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria, que, enquanto Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), incorpora um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) desde o ano letivo 2012/ 2013, universo esse que estudámos ao longo de um ano de permanência no terreno.

Após este enquadramento teórico, com a contextualização da problemática estudada e respetiva fundamentação, apresentamos, nas páginas que se seguem, a metodologia adotada, com a argumentação do paradigma privilegiado, do método escolhido e das técnicas de recolha da informação utilizadas; a exposição da informação recolhida, com a respetiva interpretação e reflexão; a conclusão, com as considerações finais; e, por último, as fontes consultadas.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Da arquitetura à engenharia de um *modus operandi*

Assumindo, *a priori*, a complexidade do nosso objeto de estudo, intrínseca, aliás, a toda a investigação em ciências sociais, privilegiámos o paradigma hermenêutico, compreensivo, de descoberta, defendendo a sua complementaridade (Boavida e Amado, 2006). Interessava-nos, sobretudo, interpretar o pensamento/ a opinião dos outros, daí que a metodologia a adotar fosse compósita, politeísta (Bourdieu, 1992, *in* Vieira, 1999: 39). De facto, importava conhecer, compreender e interpretar as representações que o sujeito (*per si* complexo) em estudo manifestava. Adotámos, por isso, como método, o estudo de caso etnográfico (Stenhouse, 1994, *in* Amado, 2014), que nos permitiria estudar um fenómeno no seu contexto e refletir sobre as representações dos sujeitos nele envolvidos. Stenhouse (1994, *in* Amado, 2014: 132) caracteriza o estudo de caso etnográfico como um “*estudo em profundidade de um único caso, através da observação participante, apoiada pela entrevista; em geral, não se foca diretamente nas necessidades práticas dos atores, mas preocupa-se com as interpretações e significados que estes atribuem aos contextos em que participam e isso pode ser motor de desenvolvimento.*”

Na verdade, afastando-nos das críticas que emergem relativamente à adoção deste método, em particular, por impedir qualquer generalização, sentimo-nos seguros para afirmar que, de facto, não era esse o nosso intuito. Importava-nos, como já referimos, descobrir, conhecer e interpretar o que efetivamente ocorre num determinado contexto, o que não deixa, de modo algum, de ser relevante (Vieira, 1999: 43). De facto, melhor do que procurar as causas, é importante procurar o sentido (interior, pelo sujeito). Neste contexto, a investigação de teor etnográfico deve “*informar-nos o ‘como’, mas especialmente o ‘porquê’ de alguém fazer determinada coisa*” (Amado, 2014: 151).

Um outro aspeto inerente à investigação deste cariz, prende-se com a condição de “*fronteiriço*” (Caria, 2002) que o investigador assume. No dizer de Pedro Silva (s/d), trata-se de um estado “*no fio da navalha*”. Na verdade, se, por um lado, o investigador tem de “estar dentro” para compreender, paralelamente, tem de “estar fora”, para racionalizar. Teresa Vasconcelos (2000), clarifica esse lugar intermédio entre o “*estar lá*” e o “*estar aqui*”, que é, precisamente, o “*estar com*”. Nas palavras de Amado (2014: 146), é necessário “*situarmo-nos*”. Por sua vez, no dizer de Isabel Baptista (2006: 71), devemos posicionar-nos numa “*distância óptima*”, que permita a proximidade para sentir o outro, para o cativar, mas sem perdermos a faculdade de distanciamento crítico, esse “*exercício dialético de proximidade e afastamento*” (Estrela, 2007, citada por Amado, 2014: 369). Não obstante a dificuldade inerente a este propósito, este foi, na realidade, um princípio de ação que procurámos manter ao longo da nossa investigação no terreno.

No que diz respeito às técnicas de recolha da informação (Bell, 2010; Amado, 2014), elegemos três, designadamente, a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Relativamente à análise documental, demos especial atenção à leitura atenta do Projeto Educativo do Agrupamento, dos Planos Anuais de Atividades, do Relatório de Avaliação 2012/ 2015 e, ainda, do Plano de Melhoria 2015/ 2018 delineado pelo mesmo. Estes documentos permitiram-nos conhecer a identidade do Agrupamento, bem como, o seu plano de ação, com a sua visão, a sua missão e os seus valores.

Privilegiámos, por sua vez, a observação participante, isto é, o acompanhamento, *in loco*, através da escuta sensível (Baptista, 2006; Montenegro, 2008), de diversas atividades dinamizadas pelo GAAF, em particular, atendimentos a alunos e famílias, animação de pátio, visitas domiciliárias, atividades de férias escolares, reuniões com os diretores de turma, reuniões com os parceiros da comunidade, de modo a imergirmos na cultura do observado, não obstante o necessário distanciamento do observador (Amado, 2014:162-163). Salvaguardamos, aqui, a empatia que o investigador tem de evidenciar para com o sujeito observado. Autores há que classificam de “*espécie de esquizofrenia*” (Hammersley e Atkinson, 1994, in Amado, 2014) a atitude que o observador pode ter em relação ao observado, quando entra num conflito sociocognitivo de tentar comparar aquilo que observa nos atores sociais com aquilo que ele próprio faria nas mesmas situações.

Escolhemos, também, a entrevista como forma de chegar ao entendimento do outro. Optámos pela individual semiestruturada, de modo a podermos dispor de um guião prévio, que tivesse algum sentido/ fio condutor para nós, mas que, por sua vez, potenciase a interação com o entrevistado, conferindo-lhe grande liberdade de resposta (Amado, 2014:208).

Assim, entrevistámos três alunos, três encarregados de educação, dois técnicos do GAAF, o diretor do Agrupamento, três professores e três parceiros da comunidade, perfazendo um total de 15 entrevistas. Porém, não havia sido exatamente este o universo de análise projetado aquando da arquitetura do plano.

## **Entrada no terreno: etapa de chegada ou ponto de partida?**

Na verdade, a (re)definição do universo de análise da nossa investigação operou-se já em pleno campo de estudo. Assim, à medida que estávamos com/ que convivíamos/ que estabelecíamos relação com os sujeitos que pretendíamos estudar, íamos ampliando a nossa curiosidade relativamente a outros sujeitos, nomeadamente, os professores e os parceiros da comunidade, que trabalham diretamente com o GAAF. Por conseguinte, numa decisão bastante refletida, resolvemos alargar o nosso universo, incluindo, também, no nosso estudo, três professores do Agrupamento e, no que concerne aos parceiros, três organizações, designadamente, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), na pessoa da sua Presidente, a Associação para o Desenvolvimento Local, promotora de um Projeto do Programa Escolhas, na figura da sua Psicóloga Coordenadora, e, ainda, a Unidade de Cuidados para a Comunidade (UCC), no sujeito da sua Enfermeira Coordenadora.

Paralelamente à reestruturação do universo de análise, já em pleno campo, foi necessário reorganizar a ordem das entrevistas que havíamos predeterminado. Efetivamente, quem desejaríamos ter entrevistado em primeiro lugar, acabou por ficar, ironicamente, para último. Por outro lado, foi essencial saber gerir alguns “nãos” ouvidos, contornar imprevistos e ultrapassar algumas contrariedades. Aquilo que, num primeiro momento, nos fez esmorecer, depressa se transformou em estímulo. A “ordem do terreno”, conforme a intitulámos, assim o determinou.

Depois do exposto, parece-nos natural afirmar que a entrada no terreno se revelou como uma aprendizagem e descoberta constantes. Rapidamente compreendemos que essa suposta etapa de chegada transformar-se-ia, paradoxalmente, num verdadeiro ponto de partida, que nos começava a insinuar outros caminhos. E foi difícil resistir a todas as direções despontadas. Para a pergunta lançada acima, a resposta afigura-se justificadamente óbvia. De facto, podemos concluir que, para nós, a entrada no terreno foi, sem dúvida, um ponto de partida para novas pistas, novas abordagens, novas inspirações. A “ordem do terreno”, como a apelidámos, prevalece a qualquer outra disposição previamente delineada. A investigação *per si* não é uma linha reta. Obriga, de facto, amiúde, à realização de alguns desvios e retrocessos.

## O GAAF DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO OESTE<sup>1</sup>: ESTUDO DE CASO

O Projeto Educativo é o documento estruturante na identidade de qualquer Agrupamento escolar. Daí que a sua análise se tenha constituído como um procedimento inicial determinante para a compreensão da missão e dos valores do Agrupamento. Precisamente neste documento, surge a menção ao GAAF, que é apresentado como um serviço técnico-pedagógico.

“Na sequência da integração do nosso Agrupamento no projeto TEIP3, o Agrupamento beneficia, desde o ano letivo 2012/2013, de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). O gabinete supracitado conta com a presença de um Psicólogo, a tempo inteiro, e um Técnico de Serviço Social, a meio tempo.” (Projeto Educativo 2015/2018 do Agrupamento)

Deste modo, pode ler-se, no mesmo, que o GAAF tem como missão “*contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/ jovem, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social*”. Na verdade, a necessidade de criar este gabinete é, desde logo, fundamentada pelo Diretor do Agrupamento, quando refere que

“As pessoas sabem que, para resolver certo tipo de assuntos, nas escolas, têm de existir psicólogos, têm de existir técnicos sociais, entre outros, porque os professores não têm a capacidade para dar resposta a problemas que nos surgem, no dia a dia. Eu não posso exigir do professor que seja um técnico social ou um grande psicólogo. Existem questões sociais e problemas relacionados com a individualidade de cada aluno. Isso preocupa-me e a isso tem de ser dada uma resposta. [...] O GAAF surge com o projeto TEIP, porque felizmente nós temos pessoas, que nos supervisionam, com sensibilidades para estas questões.” (trechos da entrevista ao Diretor do Agrupamento)

Conforme esclarecemos anteriormente, adotámos duas questões orientadoras, as quais representaremos, de seguida, sob a forma de subtítulos, que procuraremos retratar com a informação recolhida ao longo da investigação, assim como, com a respetiva interpretação e reflexão.

### Representações sobre o GAAF

Integrar-se-ão, neste ponto, interpretações de alguns trechos das entrevistas realizadas aos vários sujeitos, assim como, descrições e respetivas reflexões, de alguns episódios observados no terreno, que contribuem para compreender as representações que esses mesmos sujeitos têm sobre o GAAF, desde a sua missão, os seus objetivos, a relação com os seus técnicos, como, também, a avaliação do seu trabalho.

Ao longo da nossa estada no terreno, tivemos oportunidade de testemunhar um conjunto de práticas diversas que a Psicóloga e o Técnico de Serviço Social desenvolvem no âmbito da missão do GAAF. Em primeiro lugar, destacamos a animação de pátio, fortemente disseminada quer na escola sede do Agrupamento, quer nas escolas de 1º ciclo pertencentes ao mesmo. Na impossibilidade de estarem presentes todos os dias em todas as escolas (a Agrupamento agrega mais quatro estabelecimentos,

<sup>1</sup> Optámos por atribuir um nome fictício ao Agrupamento.



além do edifício sede), optaram por criar uma escala, de modo a abranger todas as escolas. As atividades podem traduzir-se em dinâmicas de grupo ou jogos tradicionais, no caso dos alunos do 1.º ciclo, e de passagem de música, para os 2.º e 3.º ciclos, que, não raras vezes, transformavam o pátio em pistas de dança. De realçar a forte adesão que esta prática desperta nos alunos, mormente nos do 1.º ciclo, que têm intervalos maiores. Esta prática é valorizada não apenas pelos alunos – *“Acho que aquilo [música no intervalo] era mais animador, era diferente, o ambiente, mudava muita coisa”* (Aluno de 17 anos), mas também pelos professores ouvidos – *“Desenvolvem atividades de intervalo, para que não haja conflitos entre alunos”* (Professora).

Outra dinâmica promovida consiste na realização de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais com as turmas de final de ciclo, um projeto de preparação à adaptação relativa à mudança de ciclo, que se reflete numa aposta de prevenção do absentismo e do abandono, mas também da indisciplina, projeto esse que é reconhecido pelos professores auscultados – *“fizeram um trabalho fantástico com a minha turma”* (Professora). De salientar, também, o programa de promoção do bem-estar emocional, dirigido às crianças do primeiro ano do Agrupamento. Por outro lado, estes programas são, também, trabalhados em turmas do 3.º ciclo, seja na área da saúde, no âmbito do desporto ou no campo da solidariedade, em articulação com agentes locais, os quais admitem os resultados benéficos dessa parceria – *“há aqui um trabalho muito articulado e isto tem resultados”* (Presidente da CPCJ); *“É importante a escola ter esta ligação à comunidade. Em conjunto, os técnicos do projeto com os técnicos do GAAF, temos trabalhado muito as questões da mediação familiar e da mediação escolar”* (Psicóloga Coordenadora de um Projeto Escolhas parceiro do GAAF); *“Faço a articulação com o GAAF, que é um trabalho que, na minha opinião, é bastante interessante, um trabalho de muita proximidade”* (Enfermeira Coordenadora da Unidade de Cuidados da Comunidade).

Paralelamente, é, também, prática do GAAF promover ações de formação parental – *“Estamos aqui, não só para apoiar os alunos, como capacitar as famílias, com competências parentais, que, muitas vezes, têm de ser estimuladas.”* (Psicóloga) Tivemos oportunidade de acompanhar uma dessas formações, com a duração de 25 horas, que decorria duas vezes por semana, em horário pós-laboral, numa das escolas do Agrupamento, em colaboração com o Projeto Escolhas parceiro, e perceber o interesse e a participação dos pais por terem um espaço e um tempo de partilha e reflexão sobre a sua relação com os seus filhos, assim como, a sua relação com a escola. Daí que tenhamos registado opiniões como *“É pena não haver essas formações mais vezes”* (Pai de uma aluna de 11 anos).

Por sua vez, os acompanhamentos aos alunos, que podem ser de índole pedagógica, social ou emocional, são frequentes, na maior parte dos casos, semanais. Por vezes, é necessário acompanhar um aluno à capital, a uma consulta de saúde, onde, num determinado hospital central, o Técnico de Serviço Social é já conhecido, justamente, pelo facto de pertencer a um agrupamento de escolas e por marcar sempre presença com os alunos, aquando das consultas, sendo caso único naquele serviço de saúde. Compreendemos que a agenda dos técnicos é demasiado curta para uma frequência maior de acompanhamentos, não obstante o esforço que fazem no sentido de serem flexíveis quanto à gestão do seu horário. Aliás, como afirma o Diretor do Agrupamento, *“não são pessoas de agenda”*.

Do mesmo modo, são acompanhadas, também, as famílias, sempre com a mesma flexibilidade. Como refere o Técnico de Serviço Social do GAAF, *“tento adaptar-me sempre aos horários dos pais, porque sei que as pessoas trabalham”*. Percebe-se a empatia criada entre técnicos e as famílias, que permite que estas os contactem sempre que sentem essa necessidade, mesmo que se trate de um telefonema fora do seu horário de trabalho. Conforme opinião registada de um Pai, *“Estão sempre disponíveis”*. Todavia, há sempre um pai ou uma mãe ao qual é difícil chegar, por mais que se aposte na relação empática. Mesmo que convocados ao Agrupamento, não comparecem. Porém, como observámos várias vezes, os técnicos são profissionais persistentes nos seus objetivos e, habituados que estão a ultrapassar contrariedades, prontamente lançam nova investida, seja através de um telefonema, seja sob a forma de visita domiciliária (mesmo que esta ocorra à hora do almoço ou, até, do jantar). Nas palavras do Técnico de Serviço Social, *“o nosso papel acaba por estar um bocadinho fora, um pé no contexto escolar, mas outro fora [...] Nós acabamos por estar aqui um bocadinho a mediar, seja dentro da família, ou mesmo entre a escola e a família”*.

Por outro lado, todo este trabalho tem de ser monitorizado e analisado, sob a forma de reuniões, quer com diretores de turma, quer com parceiros da comunidade. Efetivamente, neste campo, por vezes, a rigidez da formalidade é substituída por “conversas de corredor”, não menos profícuas que a presença numa mesa redonda num qualquer gabinete. Além disso, também percebemos a frequência

de comunicação realizada via e-mail, que aumenta sempre a geografia do tempo. Ainda no que à disponibilidade diz respeito, recolhemos testemunhos como *“qualquer coisa que nós, professores, precisemos, eles estão disponíveis, sempre, seja a que horas for”* e percebemos que se trata de uma declaração literal, uma vez que é hábito esta docente comunicar com a Psicóloga ao fim do dia, na viagem de regresso a casa desta.

Pudemos, ainda, acompanhar programas de férias letivas, no verão, no Natal e na Páscoa, onde são dinamizadas atividades de índole diversa, designadamente, desportivas (como a canoagem, o surf, o ténis...), ateliês temáticos (como a culinária, a pintura, as artes decorativas...), culturais (visitas à feira do livro, visitas de estudo...) e solidárias (envolvimento em várias campanhas). Assistimos ao entusiasmo manifestado pelas crianças e jovens pela sua participação em todas as atividades, assim como, ao reconhecimento da importância destes programas por parte dos Pais – *“É importante para eles interagirem com outras crianças e desenvolverem atividades, que, doutro modo, não seria possível”* (Pai de uma aluna de 12 anos). Presenciámos, ainda, a dedicação e a entrega quer da Psicóloga, quer do Técnico de Serviço Social aquando da concretização de cada atividade proporcionada, assim como, o carinho e orgulho com que, no final, elaboram vídeos com a compilação desses momentos e os partilham pelas famílias e pela comunidade.

### **O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural**

Enquadrar-se-ão, ao longo deste item, narrativas de análise aos testemunhos dos vários sujeitos entrevistados, as respetivas reflexões, assim como, relatos de alguns episódios presenciados no terreno, bem como, a descrição de práticas levadas a cabo pelos técnicos do GAAF, que contribuem para compreender em que medida pode o GAAF ser entendido como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural.

Começamos por destacar o acolhimento que o GAAF promove, assente, desde logo, na caracterização física do espaço do gabinete, estrategicamente situado ao lado da biblioteca da escola, um ponto de passagem frequente. Não raras vezes, assiste-se à visita espontânea de alunos que por ali passam, só para dizer um olá à psicóloga ou dar um piscar de olho ao técnico. Mesmo sem atendimento agendado, por vezes, ali permanecem. Até o Diretor é visita assídua. Assim que se entra no gabinete, sente-se, de imediato, que houve um cuidado especial e intencionado, quer na disposição do mobiliário, com destaque para uma mesa redonda, quer na decoração do espaço, com citações e imagens da obra de Saint-Exupéry, *“O Príncipezinho”*, espalhadas pelas paredes e mesa. Justificava-nos a Psicóloga a escolha desta obra para decorar o gabinete referindo que *“tem a ver com a partilha, com o amor, com a amizade”* como única maneira de chegar ao outro, de o cativar e de criar relação. Observa-se, de igual modo, o primor dado ao destaque a vários trabalhos realizados pelos alunos, que se encontram expostos em dois quadros de cortiça. E este acolhimento estende-se para lá da porta do gabinete, que transparece na atenção ao outro.

Salientamos, também, o acompanhamento prestado pelos técnicos, quer às crianças e jovens quer às famílias, que se traduz numa aposta clara na relação com o outro. Nas palavras da Psicóloga, *“o pilar do meu trabalho é mesmo esta parte da amizade, mas, também, criar laços de partilha”*. Na opinião do Técnico de Serviço Social, o segredo passa por *“estar atento, tentar criar uma relação”*. Na verdade, podemos classificar esse acompanhamento de presencial (aquele que ocorre dentro e fora do gabinete) e de virtual (aquele que deriva de telefonemas e de outras comunicações digitais). Não esqueçamos outro, invisível, mas omnipresente, aquele que pode resultar de uma reunião ou de uma reflexão sobre estratégias a seguir. Recordamos, a este propósito, uma declaração do Técnico de Serviço Social, quando admite falar *“muitas vezes com a Psicóloga, por causa das nossas frustrações, para podermos partilhar as nossas dificuldades e, às vezes, também, a opinião relativamente a como devemos agir nesta ou naquela situação”*. Como se percebe, em nenhum momento deixa de haver acompanhamento, seja ele direto ou indireto, acompanhamento esse reconhecido e valorizado, pelos parceiros da comunidade – *“Através do GAAF, temos conseguido, também, trabalhar um bocadinho as famílias, não só em casos individualizados, como, também em grupos”* (Coordenadora de um Projeto Escolhas parceiro) – assim como pelas famílias – *“Vejo que a minha filha também gosta da Psicóloga. É uma amiga e isso é muito importante, ter uma amiga adulta com quem nós possamos contar.”* (Pai de uma aluna de 11 anos); *“Noto que entre a Psicóloga e a minha filha há ali uma certa cumplicidade, não é só uma relação meramente, vá lá, profissional. Noto que ali há uma amizade. Por isso, eu acho que é extremamente positivo.”* (Pai de uma aluna de 12 anos)

Outro procedimento que sobressai no GAAF é a articulação, claramente visível na flexibilidade e na disponibilidade com que os técnicos gerem o seu horário de trabalho, não revelando quaisquer problemas de o estender além do previsto, seja para atender uma família, seja para conversar com um diretor de turma, seja para realizar uma visita domiciliária, seja para acompanhar um aluno a uma consulta de saúde. Para o Técnico de Serviço Social, essa articulação *“implica o Centro de Saúde, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, outros serviços que existam na Comunidade, no sentido de apoiar ou a família ou o aluno, porque temos de perceber também o que se passa fora do contexto escolar, no sentido de vermos o que é que se pode e consegue fazer”*, o que demonstra que a articulação está ao serviço da mediação. Não obstante, o mesmo ressalva que *“há uma articulação com os professores, mas, se calhar, com alguns professores, deveria haver com mais regularidade”*, que não é o caso da Professora Coordenadora do ensino especial do Agrupamento, que afirma que *“a articulação com o GAAF é natural e funciona”* e que reconhece que *“a vinda de técnicos [para a escola] foi excelente”*. Por outro lado, como tivemos ocasião de frisar atrás, a articulação com o GAAF é bastante valorizada por todos os parceiros da comunidade auscultados.

Realçemos, agora, o pilar do GAAF sobre o qual se constrói uma das suas práticas, que consiste, justamente, na prevenção. Nesse âmbito, recordemos o trabalho que é realizado junto dos alunos do 4.º ano, antes de ingressarem no 2.º ciclo, sob a forma de um programa de competências pessoais e sociais, descrito pela Psicóloga como um projeto *“para dar competências para que, na entrada para o 2.º ciclo, eles conseguissem ser assertivos na regulação dos comportamentos, na relação com o outro, adotar comportamentos mais adequados às situações”* e avaliado pela Professora de uma turma como tendo surtido *“muito efeito nos comportamentos”*. De igual modo, relembremos o programa de competências parentais, *“no sentido de as famílias ficarem mais capacitadas com algumas competências, para, de seguida, conseguirem resultados positivos nos filhos”* (Psicóloga do GAAF), que, em articulação com o Projeto Escolhas parceiro, permite trabalhar, em simultâneo, *“as questões da mediação familiar e da mediação escolar”* (Psicóloga Coordenadora do Projeto Escolhas).

Por último, distingamos o poder de transformação como um dos grandes objetivos do GAAF, que pode manifestar-se ao nível do desempenho escolar, reconhecido por um Pai – *“já estive presente em várias reuniões com a Psicóloga, onde ela me fez uma resenha do progresso e do desenvolvimento escolar da minha filha”* – assim como ao nível das competências pessoais e sociais, admitido por um aluno – *“Se não fosse, se calhar, o GAAF, não me interessava mais na questão de trabalhar tanto. Foi através daí que eu ganhei o gosto de ter a minha própria independência, também, não estar à espera de alguém”* – e assumido por outro Pai – *“o apoio da Psicóloga e do GAAF terá sido importante, ajudou-a a recuperar, a motivar-se”*.

Terminamos com uma reflexão do Diretor do Agrupamento, que sublinha que *“existe, também, aqui, uma grande cumplicidade entre todos nós e reconhecimento por aquilo que fazemos, porque, realmente, nós só conseguimos alterar estes hábitos todos, se estivermos todos juntos”*, o que, sem dúvida, vem ao encontro da (re)afirmação das funções sociais da Escola atual.

## CONCLUSÕES

Propusemo-nos conhecer a missão do GAAF junto do aluno, da família, da escola e da comunidade, assim como, as representações sociais que esses sujeitos têm sobre o gabinete, para descobrir em que medida o GAAF é entendido como um campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural.

Descobrimos que todos os sujeitos auscultados reconhecem a importância do GAAF, nomeadamente, no acompanhamento de proximidade aos alunos e às famílias, destacando a sua disponibilidade e entrega. Na opinião de um Pai, *“é complicado para o GAAF fazer melhor do que aquilo que já faz, tendo em conta os meios que tem e o número de crianças que está a ajudar”*.

Constatámos o mérito atribuído ao gabinete, na pessoa dos seus técnicos, por parte do Diretor, dos Professores inquiridos e dos Parceiros da comunidade ouvidos, designadamente, nas boas práticas utilizadas, bem como, no valor das mesmas para todos os agentes da comunidade educativa, não esquecendo a facilidade na articulação demonstrada por parte destes profissionais. Nas palavras da Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (parceira do GAAF), a capacidade destes técnicos é uma questão de *“perfil”*.

Percebemos que a filosofia do GAAF assenta em cinco pilares, em torno dos quais se constrói a sua missão, designadamente, o acolhimento, o acompanhamento/ a relação, a articulação, a prevenção e a transformação. Concluímos que quer a Psicóloga quer o Técnico de Serviço Social agem sob estas premissas, ainda que de uma forma quase sempre espontânea, uma vez que são competências intrínsecas aos seus perfis, não só profissionais, mas também pessoais.

Compreendemos que, independentemente das características inatas aos perfis destes técnicos, sobressai o facto de gostarem daquilo que fazem como segredo para o fazerem bem e para o quererem fazer sempre melhor. Conforme refere a Psicóloga, “*moro um bocadinho longe do local de trabalho e todos os dias, no meu caminho, venho com um sorriso [...] é mesmo uma grande paixão. Todos os tipos de casos, mesmo os mais difíceis [...] acho que é amor [...] é mesmo assim que eu vejo o GAAF, com o coração; ao ver o GAAF com o coração, com uma grande paixão, eu chego ao outro muito bem*”. Por sua vez, para o Técnico de Serviço Social, “*o fundamental é nós gostarmos daquilo que fazemos; ao gostarmos daquilo que fazemos, é meio caminho andado para ‘vestirmos a camisola’, para nos sentirmos bem e isso é importante.*”

Por tudo o que acabámos de expor e refletir, não obstante a demora na visibilidade de resultados imediatos, intrínseca a qualquer projeto social, o GAAF pode, efetivamente, constituir-se como um campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural, na medida em que adota práticas catalisadoras, transformadoras e empoderadoras da(s) diversidade(s) que habita(m) a Escola contemporânea, onde se incluem não apenas os seus alunos, como também as respetivas famílias e ainda a própria comunidade. Nas palavras do Técnico de Serviço Social, “*às vezes, nós também acabamos por desmotivar [...] falo muitas vezes com a Psicóloga, por causa das nossas frustrações, para podermos partilhar as nossas dificuldades. Mas, também, dentro da área social, eu sei que isso é o que acontece, temos de viver com este tipo de frustrações, porque não conseguimos mudar o mundo. Se conseguirmos mudar alguma coisa, pelo menos, já é positivo. Nem que seja alertar*”.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, H. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo, in Simão, A., Caetano, A., Freire, I. (orgs.) (2009). *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 115-128.
- Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2.<sup>a</sup> Edição.
- Baptista, I. (2006). Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa. *Actas do Encontro de Intervenção Social: Saberes e Contextos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 61-73
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva. 5.<sup>a</sup> Edição.
- Benavente, A. (2008). Prefácio, in MONIZ, L. (2008). *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte, 13-15.
- Benavente, Ana et al. (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: IED.
- Bizarro, R. (Org.) (2006). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Canário, R. (2009). Prefácio, in Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo, 11-13.
- Caria, T. (Org.) (2002). *A Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, J. & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local de mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191.

- Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal, in Correia, J. & Silva, A. (Orgs.) (2010). *Mediação: (D)Os contextos e (D)Os Actores*. Porto: Edições Afrontamento/ CIIE, 59-70.
- Giménez, C. (2010). *Mediação Intercultural*. Lisboa: ACIDI.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Margarido, C. (2012). Entre a estrutura e o sujeito: clarificação conceptual. *Trajectórias Pessoais e Identidades Profissionais de Assistentes Sociais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: UCP, 53-70.
- Moniz, L. (2008). *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Montenegro, M. (2008). O Projecto Nómada e a Mediação. *Actas do XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF*.
- Perrenoud, P. (2008). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. (2014). *Que Escola? – Que educação? Para que cidadania? Em que escola?*. Lisboa: Alfarroba.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, P. et al (2010). Mediação sociopedagógica na escola: conceitos e contextos, in Peres, A. & Vieira, R. (Orgs.) (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves e Leiria: APAP e CIID-IPL, 75-99.
- Silva, P. (2014). Escolas, meios populares e mediação sociocultural, in BURGOS, Marcelo (coord.) (2014). *A Escola e o Mundo do Aluno – Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2006). *A Diferença Somos Nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torremorrell, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). Ao ritmo de um cortador de relva: entre o 'estar lá' e o 'estar aqui', o 'estar com' – dilemas e complexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, Nº 14, 37-58.
- Vieira, A. (2012). Tensões Sociais e Conflitos na Escola: da Prevenção e da Resolução. *A Página da Educação*, verão de 2012, n.º 197, 30-31.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2013). Pedagogia Social, Comunicação e Mediação Intercultural. *A Página da Educação*, n. 201, série II.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições/ Jornal a Página.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.

# PHOTOVOICE COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COM CRIANÇAS, JOVENS E PESSOAS IDOSAS: PERSPETIVAS DE FUTUROS EDUCADORES SOCIAIS

**Lia Araújo<sup>1</sup>, Maria Figueiredo<sup>2</sup>, Maria João Amante<sup>3</sup>, Esperança Ribeiro<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> *Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DETS (PORTUGAL), liajaraújo@esev.ipv.pt*

<sup>2</sup> *Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DETS (PORTUGAL), mfigueiredo@esev.ipv.pt*

<sup>3</sup> *Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DETS (PORTUGAL), majoa@esev.ipv.pt*

<sup>4</sup> *Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DETS (PORTUGAL), esperancaribeiro@esev.ipv.pt*

## Resumo

O photovoice é uma metodologia de investigação-ação participativa que permite a partilha de conceções e experiências vividas através de fotografias com o propósito de melhorar aspetos das comunidades em que é desenvolvido. O seu uso tem sido privilegiado em comunidades marginalizadas ou em desvantagem. É uma das metodologias apresentadas na formação de Educadores Sociais da Escola Superior de Educação de Viseu, dada a sua difusão quer como ferramenta de intervenção quer como instrumento de investigação. Durante a formação destes profissionais, é importante criar situações e usar metodologias em que os estudantes possam considerar a sua própria atuação e refletir criticamente sobre crenças fundamentais relacionadas com a realidade e com os contextos de intervenção. Várias experiências internacionais e nacionais têm revelado vantagens importantes da utilização pedagógica do photovoice no ensino superior. Este estudo procurou caracterizar as perspetivas de estudantes do 3.º ano da licenciatura no final do seu curso sobre a metodologia enquanto estratégia de intervenção socioeducativa, no que diz respeito à experiência de utilização da metodologia num trabalho realizado no âmbito das unidades curriculares de Intervenção socioeducativa com crianças e jovens e Intervenção socioeducativa com pessoas idosas, e às possibilidades de utilização da metodologia no futuro profissional. Ambos os conjuntos de dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo que demonstrou que os participantes consideraram vantagens significativas na utilização da metodologia quer como estratégia formativa quer como estratégia de intervenção profissional.

Palavras-chave: photovoice, educação social, infância, juventude, pessoas idosas

## Abstract

Photovoice is a participative action-research methodology that allows the sharing of concepts and experiences through photographs with the purpose of improving the aspects of the communities in which it is developed. Its use has been privileged with marginalized or disadvantaged communities. It is one of the methodologies presented in the training of Social Educators of the School of Education of Viseu, given its diffusion as both an intervention tool and a research tool. During the training of these professionals, it is important to create situations and use methodologies in which students can consider their own performance and reflect critically on fundamental beliefs related to reality and the contexts of intervention. Several international and national experiences have revealed important advantages of the pedagogical use of photovoice in higher education. This study aimed to characterize the perspectives on the methodology as a socio-educational intervention strategy of 3rd year undergraduate students at the end of their program. This was done after an experience of using the methodology in the scope of the socio-educational intervention courses: one with children & adolescents and one with elderly people. The possibilities of using the methodology in the professional future was also questioned. Both data sets were subjected to a content analysis that demonstrated that the participants consider significant advantages in the use of the methodology both as a training strategy and as a professional intervention strategy.

Keywords: photovoice, social education, childhood, youth, elderly

## 1 INTRODUÇÃO

A utilização de fotografias tem se tornado uma prática de expressão comum e natural na sociedade atual, sobretudo pelas gerações mais jovens, tal como se verifica na partilha constante de fotografias nas redes sociais (ex.: Instagram, Facebook, Twitter) ou até mesmo através do telefone. Devido à incorporação de câmaras fotográficas nos equipamentos de comunicação modernos, muitas pessoas conseguem registar os vários momentos do dia-a-dia de forma acessível e imediata.

Quanto utilizada apropriadamente e com fins educativos, a fotografia pode ser uma ferramenta efetiva para envolver os alunos (Garner, 2014). Ao se apresentar como algo que faz parte do quotidiano, com destaque na relação com os pares, familiares e sociedade em geral, faz todo o sentido que também o professor utilize a fotografia em estratégias de ensino e aprendizagem.

O photovoice é uma metodologia que inclui o uso de fotografias, a reflexão individual e o diálogo crítico em grupo com vista a dar voz e sentido às opiniões e experiências de determinados grupos de pessoas (Wang & Burris, 1997). Apesar de ter surgido na área da saúde, mais especificamente num projeto com mulheres da província de Yunnan, na China, intitulado *Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation* (Wang & Burris, 1994), esta metodologia tem revelado potencialidades na área da intervenção social, particularmente com populações de minorias étnicas (Streng et al., 2004) e outros grupos tendencialmente marginalizados. Mais recentemente, têm surgido estudos que reportam a sua utilização no ensino, nomeadamente no âmbito de cursos de licenciatura, e que destacam o photovoice por promover maior consciência e estimular o pensamento crítico dos alunos (Garner, 2014).

Diferentes autores enquadram o photovoice no referencial teórico de educação para a consciência crítica de Paulo Freire (1970), no sentido em que o photovoice permite que os indivíduos partilhem a sua perceção e experiência de questões fundamentais para o desenvolvimento comunitário, enquanto agentes de mudança social e local. Este é também o referencial teórico que está na base da pedagogia social – saber matricial da Educação Social, a qual se situa no ponto de encontro e de cruzamento entre a área do trabalho social e a área da educação (Carvalho & Baptista, 2004).

Na Educação Social impera a resposta a um complexo conjunto de necessidades sociais e individuais através de uma intervenção social e educativa (Caride, 2005), pelo que o Educador Social procura a definição e viabilização de projetos de vida associados à identidade social e realidade pessoal dos públicos com quem trabalha. Neste sentido, desenvolve atividades de índole cultural, educativa e recreativa, entre outras, nomeadamente com crianças, jovens e pessoas idosas, no âmbito de serviços públicos e Instituições de Solidariedade Social.

Pelas especificidades inerentes ao seu papel profissional, é importante que a sua intervenção se pautar por estratégias sistémicas, pedagogicamente diferenciadas e interativas (Carvalho & Baptista, 2004), as quais devem ser devidamente consideradas e desenvolvidas no momento da sua formação.

O uso do photovoice no ensino superior fora já reportado por estudos anteriores, nomeadamente de Chio e Frandt (2007), Mulder e Dull (2014) e Araújo, Figueiredo, Amante e Ribeiro (2015), nas áreas de formação de professores, de técnicos superiores de serviço social e de técnicos superiores de educação social, respetivamente. Resultados apontam para as potencialidades do photovoice enquanto estratégia pedagógica que favorece a partilha de pensamentos e experiências, o confronto entre diferentes pontos de vista, um maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem e a atribuição de significados mais pessoais aos conteúdos conceptuais.

Devido ao cruzamento óbvio entre os fundamentos da Educação Social e as particularidades da metodologia photovoice aqui explanadas, este estudo procura providenciar informação sobre uma experiência do valor do photovoice enquanto metodologia pedagógica numa licenciatura em Educação Social.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir do trabalho realizado no âmbito das unidades curriculares (uc) de Intervenção socioeducativa com crianças e jovens e Intervenção socioeducativa com pessoas idosas, inseridas no 3º ano do curso de Licenciatura em Educação Social, de uma Instituição de Ensino Superior Politécnico Portuguesa.

Foi solicitado a todos os alunos das referidas uc que desenvolvessem um trabalho individual onde abordassem um tema relacionado com as uc (infância e juventude ou envelhecimento) através da metodologia photovoice. O processo envolveu diferentes etapas, nomeadamente:

- (i) Apresentação da metodologia photovoice em contexto de sala de aula (ex.: princípios conceptuais e operacionais, experiências de trabalhos anteriores, evidências científicas sobre as suas potencialidades);
- (ii) Disponibilização das orientações para a elaboração dos projetos individuais (ex.: entrega e apresentação de um trabalho individual que incluísse uma breve fundamentação teórica e as fotografias representativas da temática escolhida);
- (iii) Apresentação de noções básicas em fotografia (ex.: técnicas sobre luz, exposição, composição fotográfica);
- (iv) Tutorias para reflexão sobre os temas escolhidos e estratégias de operacionalização do photovoice;
- (v) Realização pelos alunos das fotografias, da escrita de textos e da composição de *displays* de tamanho A1 para apresentação e discussão.

No fim do semestre, cada estudante apresentou o trabalho aos restantes colegas, com ênfase na descrição do significado da fotografia e na justificação da sua escolha para representar a respetiva temática. Durante a sessão, cada trabalho desencadeou discussão sobre o conteúdo que apresentava, sendo, num segundo momento, analisada a forma como cada autor tinha conseguido expressar-se através das fotografias e da composição.

Para a recolha de dados do presente estudo, foram selecionados os oito trabalhos que obtiveram a avaliação mais elevada e contactados os respetivos autores (quatro alunos da uc de Intervenção socioeducativa com crianças e jovens e quatro alunos da uc de Intervenção socioeducativa com pessoas idosas).

Os oito participantes responderam a um questionário com questões abertas, sobre a utilização do photovoice nas uc e sobre as possibilidades do uso deste metodologia no futuro profissional. O questionário foi apresentado depois do pedido de colaboração no estudo tendo sido respondido já depois de terem terminado o curso. Assim, os alunos responderam um semestre depois da frequência das uc em que se tinha realizado o photovoice e algumas semanas depois do término do estágio. As respostas foram analisadas através da análise de conteúdo temática, agregando-se as unidades de significado em categorias independentemente das questões a que surgiram associadas.

### 3 RESULTADOS

#### 3.1. *Aspetos mais significativos da utilização do photovoice*

Ao longo das respostas, os alunos revelaram uma experiência bastante positiva com o photovoice nas uc frequentadas, embora não o tivessem mobilizado nos estágios. Na sua apreciação da utilização da metodologia, três grandes ideias foram expressas por vários dos participantes no estudo:

##### 3.1.1. Significado pessoal

Na primeira categoria, encontramos a perspetiva de que o photovoice implicou uma abordagem às temáticas de maior ligação e aprofundamento, procurando-se e descobrindo-se um significado pessoal no que era apresentado.

"Nas outras uc, os trabalhos não nos expunham a esta vulnerabilidade" (participante 7).

"(...) assumiu um carácter muito pessoal, criando-se um ambiente de grande atenção" (participante 2).

Em grande parte, este maior significado pessoal parece estar associado à necessidade de conceber e concretizar fotografias para a apresentação das temáticas.

"A ligação estabelecida devido às fotografias uma vez que tinham um significado pessoal" (participante 1).



"Cada uma das fotografias reforça uma ideia, apresenta histórias de pessoas" (participante 7).

### 3.1.2. Envolvimento na discussão

O impacto do photovoice descrito pelos alunos inclui, ainda associado à ideia de maior significado, a perspectiva de terem sido desencadeadas discussões com grande envolvimento por parte dos presentes, quer nas dinâmicas de diálogo e troca de ideias quer com as próprias temáticas apresentadas.

"a metodologia é vantajosa por permitir uma reflexão grupal" (participante 7).

"A fluidez com que o diálogo ocorre é sem dúvida notável" (participante 4).

"sempre que olhávamos para as fotografias, sentíamos-nos envolvidos, parte do problema" (participante 7).

### 3.1.3. Tomada de posição

Uma terceira ideia presente no discurso dos participantes é de que esta abordagem por photovoice aos temas tornou clara a necessidade de autoria, de tomada de posição relativamente aos mesmos.

"A tomada de conhecimento da posição do autor perante a situação retratada" (participante 6).

"Cada um poder ter uma perspectiva diferente do tema, partindo do mesmo ponto, uma fotografia" (participante 5).

### 3.1.4. Comentário

A importância da fotografia é um aspeto basilar na definição da metodologia photovoice e os alunos reconhecem, na sua experiência, como a utilização dessa forma de expressão cria contextos de maior significado pessoal e envolvimento. No discurso dos alunos surge, ainda, referência às possibilidades de discussão e reflexão que as fotografias proporcionam, o que é, igualmente, uma das dimensões definidoras do photovoice como metodologia de intervenção. Finalmente, a autoria que surge na terceira categoria encontra, igualmente, ressonância na definição da metodologia que pretende a capacitação dos participantes para a tomada de posição sobre assuntos que lhes respeitam. Este terceiro elemento destaca-se, ainda, como crucial na formação inicial em que se pretende que os futuros educadores sociais entendam a necessidade de construir leituras sobre as situações e as temáticas que os desafiam.

## 3.2. Utilização futura do photovoice

O questionário indagava sobre a utilização do photovoice na profissão. Sete das respostas afirmavam inquestionavelmente a intenção de no futuro recorrer à metodologia, enquanto uma resposta afirmava a possibilidade mas não a certeza. No entanto, todos os respondentes se autoavaliaram como preparados para recorrer à metodologia enquanto profissionais.

Algumas das formas de se sentirem mais capacitados referem-se a conhecimento sobre fotografia (3 respostas), a um aprofundamento do método através de mais formação (5 respostas), à necessidade de acompanhamento e orientação (1 resposta) e à adaptação a especificidades da população (1 resposta).

Tendo em conta que se tratou de uma curta experiência formativa, a autoavaliação dos participantes é positiva. Embora tenham utilizado a metodologia de forma distinta da original, os aspetos significativos vivenciados sugerem que numa mobilização futura as principais dimensões do photovoice estarão presentes.

## 3.3. Principais vantagens do photovoice

Relativamente às vantagens percecionadas, os participantes consideraram vantagens quer para o público-alvo quer para os técnicos que utilizam a metodologia.

### 3.3.1. Vantagens percecionadas para o público-alvo

A grande tónica nas vantagens percecionadas para o público-alvo refere-se ao tornar possível a participação, com uma aceção de reflexão e crítica tendo em vista a melhoria das situações de vida experienciadas.

"facilita a promoção de diálogo e a participação" (participante 4).

"promovendo o diálogo crítico entre todos e melhorar(ando) a comunidade" (participante 3).

"dá voz às pessoas ou grupos, desafiando-os a analisar a realidade e criando e trabalhando a sua capacidade de reflexão e de partilha" (participante 2).

"possibilitou maior consciencialização da importância da participação das pessoas, dando-lhes a oportunidade de ter voz" (participante 7).

Alguns participantes acrescentam outras ideias a esta ideia de participação: a de criatividade e a de dinâmica constante, por oposição a pontual.

"promove o pensamento crítico e a criatividade (dos participantes) (participante 2).

"tem a vantagem de permitir uma troca de informação e opinião constante" (participante 4).

Esta perspetiva dos participantes encontra-se alinhada com a definição de photovoice e com os objetivos e dinâmica da metodologia. A ênfase na análise da realidade de forma crítica e reflexiva, descrita como um desafio por um dos participantes, também ecoa o tipo de intervenção pretendido com o photovoice.

### 3.3.2. Vantagens percecionadas para o técnico

De forma semelhante às vantagens percecionadas para o público-alvo, os participantes consideraram que o photovoice traz vantagens para os técnicos. Estas centraram-se em ideias distintas mas complementares.

Encontramos a ideia de compreender a interpretação do outro e de tomar consciência da sua própria interpretação sobre uma temática ou situação. Este reconhecimento de leituras diferentes sobre uma mesma situação já surgira com a tónica na autoria ou tomada de posição referida em 3.1.3.. Aqui é destacada como vantagem para o técnico no seu processo de intervenção com a comunidade.

"ajudou-me a compreender como interpreto (e outros interpretam) determinada realidade/situação" (participante 6).

"compara-se a um ato de criação: aceita e permite uma variedade de contributos ímpares, na procura de «algo melhor»" (participante 7).

"é outra forma de ver os temas (...) a fotografia deixa-nos a pensar (...) é uma forma de nos sensibilizar enquanto pessoa e enquanto técnico" (participante 5).

De forma mais específica, os participantes reconhecem vantagem no photovoice em termos de conhecimento e caracterização da comunidade, por via da compreensão das suas potencialidades/competências e fragilidades/fraquezas.

"permite ter consciência das potencialidades e fragilidades da comunidade" (participante 3).

"permitiu-me conhecer as competências e fraquezas da comunidade" (participante 1).

"permitir-me-á intervir com mais rigor nas necessidades do público-alvo" (participante 6).

É, ainda, reconhecido por um participante, o facto do photovoice permitir o acesso a públicos que por outras metodologias se encontrariam excluídos.

"(esta metodologia) permite chegar a públicos que seria difícil de chegar" (participante 4).

As vantagens identificadas têm subjacente a preocupação com uma intervenção de qualidade que é associada ao conhecimento da comunidade e consciencialização das diferentes interpretações presentes numa dada situação. Um participante expressa essa ideia de forma particularmente próxima dos propósitos do photovoice:

"gera consciência inclusiva: sentimo-nos convidados a participar, em nos comprometermos com a realidade em que estamos inseridos para que dela/nela resulte o melhor" (participante 7).

## 4 CONCLUSÕES

Em estudos anteriores, destacámos que esta metodologia tem uma série de mais valias ao nível da formação inicial de educadores sociais, pois desafia o estudante a olhar o mundo (e não simplesmente a ver) e a comprometer-se com a problemática (Araújo et al., 2015). As perspetivas dos estudantes que participaram neste estudo fortalecem essa ideia uma vez que destacam maior significado pessoal, envolvimento e autoria na utilização do photovoice. Os resultados detalham, ainda, formas como o photovoice é perspetivado como contribuindo para essa interpretação múltipla e de compromisso - com a problemática e com a comunidade: os participantes destacaram o uso das fotografias e as discussões em torno dos posters como cruciais para esse processo.

Os estudantes consideram a possibilidade de utilizar esta metodologia no futuro profissional, o que demonstra que a conexão com a prática profissional foi bem conseguida. Foram perspetivadas vantagens nessa utilização quer para o público-alvo quer para os educadores sociais. Nessas vantagens fica clara uma conceção de intervenção próxima do contributo da Educação Social destacado por Díaz (2006): para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, com capacidade crítica para o melhorar e o transformar. Esta capacidade de integração e de crítica é perspetivada, pelos estudantes, tanto para o técnico como para o público-alvo. A tónica colocada na ideia de participação reflexiva e crítica é, assim, apresentada para a comunidade mas também para os técnicos. O photovoice é visto como contribuindo para essa reflexividade profissional.

O alinhamento entre as perspetivas dos estudantes e os propósitos e dinâmicas propostas pelas autoras da metodologia são relevantes. Com base nos resultados, reafirmamos que o photovoice como estratégia de intervenção, mas também como estratégia formativa, tem um contributo relevante no desiderato de formar Técnicos de Educação Social capacitados para aumentar a consciência, visibilidade e participação de todos.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, L., Figueiredo, M., Amante, M., & Ribeiro, E. (2015). As potencialidades do photovoice enquanto metodologia participativa na formação de Educadores Sociais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(6)*, A6-075.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Chio, V., & Fandt, P. (2007). Photovoice in the diversity classroom: Engagement, voice, and the “eye/I” of the camera. *Journal of Management Education, 31*, 484– 504.
- Díaz, A. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação, 7*, 91-104.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garner, S. (2014). Photovoice as a teaching and learning strategy for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today, 34*, 1272-1274.
- Mulder, C., & Dull, A. (2014). Facilitating Self-Reflection: The Integration of Photovoice in Graduate Social Work Education. *Social Work Education: The International Journal, 33*, 1017-1036.
- Streng, J., Rhodes, S., Ayala, G., Eng, E., Arceo, R., & Phipps, S. (2004). Realidad Latina: Latino adolescents, their school, and a university use Photovoice to examine and address the influence of immigration. *Journal of interprofessional care, 18(4)*, 403-15.
- Wang, C., & Burris M. (1994). Empowerment through Photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly, 21(2)*, 171-186.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Educational Behavior, 24*, 369–387.

16

**PERSPETIVAS  
PÓS-COLONIAIS  
EM EDUCAÇÃO**

# “TRILHAS” NAS DISPUTAS POR AUTORIDADE: AMBIVALÊNCIAS NO MOVIMENTO POLÍTICO-CURRICULAR NO BRASIL

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, e-mail: [app\\_marques@yahoo.com.br](mailto:app_marques@yahoo.com.br)

## Resumo

O presente trabalho visa destacar a potência das perspectivas pós-coloniais na análise do atual cenário da política curricular no Brasil. Os conceitos de autoridade e ambivalência da teoria pós-colonial de Homi Bhabha viabilizam uma leitura que rompe com hierarquias de poder, enfatizando que o movimento político se performatiza em função das disputas por significação entre os envolvidos na política curricular. A partir desses referenciais, analiso um aspecto relevante no cenário contemporâneo da educação no Brasil: empresas privadas têm participado das discussões sobre a política curricular e um dos atores empresariais é o Instituto Natura, uma fundação vinculada à empresa brasileira de cosméticos – chamada Natura – que há anos investe em projetos educacionais. Na pesquisa de doutorado, investigo o projeto “Trilhas” do Instituto, composto por materiais didáticos que visam instrumentalizar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade. Esses materiais foram distribuídos em vários municípios do Brasil e os professores capacitados, num primeiro momento, de forma presencial, sob o discurso de melhoria da qualidade na educação e transformação social. Argumento que, mesmo diante das tentativas de hegemonização de discursos por parte do Instituto Natura, as escolas não são subservientes às propostas do Instituto, considerando que também disputam poder e negociam questões nessa disputa. Assim, em diálogo com Bhabha (2013), compreendo que o Instituto Natura e os demais atores envolvidos no “Trilhas” fazem parte de uma “estranha noção de história híbrida”, um processo de criação de significantes e significados que precisa ser considerado nas atuais propostas político-curriculares no Brasil.

Palavras-chave: autoridade, ambivalência, projeto Trilhas, políticas curriculares

## Abstract

This paper aims to highlight the power of postcolonial perspectives in the analysis of the curriculum policy in Brazil. The concepts of authority and ambivalence, based on the postcolonial theory of Homi Bhabha, allow a reading that disrupts power hierarchies, emphasizing that the policy movement depends on the disputes of meanings among those involved in the curriculum policy. According to these references, my intention is to analyze a relevant aspect in the contemporary scenario of education in Brazil: private companies are taking part of discussions on curriculum policy and one of these business actors is the Natura Institute, a foundation linked to a Brazilian company of cosmetics, called Natura, that has taken part of educational projects for many years. I investigate a project of the Institute, called “Trilhas”, that consists of materials to be used by teachers to develop the skills of reading, writing and speaking. These materials were distributed in several Brazilian municipalities and the teachers were trained, at first moment, in person. I argue that, despite the attempts of the speeches that the Natura Institute tries to hegemonize, schools are not subservient to the proposals of the Institute, considering that the schools also dispute power and negotiate issues in this dispute. Thus, in dialogue with Bhabha (2013), I understand that Natura Institute and the other actors involved in the “Trilhas” project are part of a “strange notion of hybrid history,” a process of creating significant and meanings that must be considered in the current political-curricular proposals in Brazil.

Keywords: authority, ambivalence, Trilhas project, curriculum policies

## 1 AUTORIDADE E AMBIVALÊNCIA: QUESTÕES SOBRE O PROJETO TRILHAS

Os estudos pós-coloniais de Homi Bhabha têm subsidiado minha trajetória de pesquisa nas discussões relativas às políticas curriculares. O autor possibilita a construção de um outro léxico, outras linguagens, nas pesquisas acadêmicas para interpretar e analisar processos que, na contemporaneidade, não podem ser questionados sob o ponto de vista hierárquico, com posições fixas de dominantes/dominados, oprimidos/opressores, culto/popular. Vivemos tempos mais acelerados em que os processos de globalização, que sempre existiram, estão mais dinâmicos, em função das inovações tecnológicas e dos meios de comunicação. Estamos diante de intensas trocas culturais em que não há mais fronteiras delimitando os sujeitos, espaços, tempo. Appadurai (2004) observa que o mundo se tornou mais global em consequência dos fluxos culturais, mais acelerados, com constantes movimentos de pessoas, dinheiro, tecnologia, mídia e ideologia. Esse é um aspecto importante nos estudos políticos, pois, em outros tempos, era mais fácil olharmos para as questões de maneira fixa, estruturada. Os tempos diferentes requerem fazeres e dizeres nas pesquisas que não podem se restringir ao sujeito racional, às causas únicas e universais, às metanarrativas, à linearidade histórica, à visão realista de conhecimento (Paraíso, 2013). A autora ainda destaca que se trata de um tempo que Corazza (2005 apud Paraíso, 2013) chama de “tempo do Desafio da Diferença Pura”, porque, nesse tempo, “todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites” (Corazza, 2005, p. 17 apud Paraíso, 2013, p. 28).

Paraíso (2013) complementa que as pesquisas no campo da educação mudaram, enfatizando que “temos como premissa, em primeiro lugar, que este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais. Nesses “novos mapas políticos e culturais” (Silva, 2003), mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós” (p. 28).

Neste sentido, os aportes teóricos de Bhabha (2013) contribuem uma leitura da política curricular que no revés de posições dicotômicas, viabilizando uma leitura do processo político em que os atores envolvidos estão sempre disputando a fixação de seus discursos. Desse modo, não há posições dominante/dominado. As relações são marcadas por assimetrias de poder que estão mais disseminadas e, no processo de disputa política, ocorre sempre a subversão, pois a luta pelo poder de significação se dá o tempo inteiro. Portanto, compreendo que a potência dos estudos pós-coloniais reside na proposição de que os binarismos, essencialismos precisam ser questionados, o que nos remete às relações assimétricas de poder. As relações políticas são tensionadas e os desejos, anseios, expectativas reinscrevem-se constantemente. Há sempre algo que se desestabiliza. Contudo, entendo, em consonância com Bhabha (2013), que a instabilidade não significa a criação de novas propostas políticas. O autor discute as reinscrições culturais na perspectiva do híbrido como uma marca que mobiliza uma produção contínua. O hibridismo para o Bhabha (2013) não é a formação de um terceiro sentido, mas a ressignificação constante de sentidos. No caso que apresento, uma ressignificação constante da política curricular, um deslocamento que se perfaz nas diferenças de ideias, opiniões, experiências entre os sujeitos.

Na minha pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo, os conceitos de autoridade e ambivalência (Bhabha, 2013) contribuem para a problematização do cenário educacional brasileiro no qual empresas privadas têm participado ativamente das discussões relativas às políticas curriculares. Uma delas é a Natura, uma empresa brasileira, fundada em 1969, que comercializa cosméticos, fragrâncias, produtos de higiene pessoal, através da venda direta ao consumidor. O Instituto Natura é uma fundação, criada em 2010 pela empresa Natura, com o objetivo de “expandir e fortalecer iniciativas sociais já existentes desde a década de 1990, por meio da promoção de projetos capazes de impactar positivamente a qualidade do ensino público no Brasil e na América Latina.” (Natura, 2015)

Os recursos destinados aos projetos do Instituto Natura são obtidos através da venda da linha Natura Crer para Ver que é subsidiada pela empresa Natura e comercializada e divulgada por consultores e

consultoras de vendas dos produtos (Natura, 2015). Para viabilizar esses projetos, o Instituto estabelece parcerias públicas e privadas e incentiva iniciativas de terceiros, definindo ênfases de atuação e diretrizes, com base nos seguintes pilares:

- Melhoria dos sistemas educacionais: incorporar as melhores práticas aos sistemas brasileiros, apoiando também o redesenho do sistema de gestão educacional público.
- Radicalização no modelo educacional: inovação em práticas educacionais, aliando uma nova pedagogia com Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs).
- Mobilização da sociedade para educação: ser um agente pró-ativo que articula, conecta e integra uma imensa rede de relações que trabalha em favor da aprendizagem ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola. Uma rede que tece em conjunto e que visa à transformação legítima da educação. (Natura, 2015).

Recentemente, o diretor-presidente David Saad, participou, na cidade de São Paulo – Brasil –, do Seminário Internacional: Educação para Cidadania Global, organizado em parceria com a Fundação Santillana, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO no Brasil – e o El país. O encontro reuniu especialistas, gestores e professores que recebem a publicação da UNESCO “Educação para Cidadania Global – Preparando alunos para os desafios do século XXI”, “Desafios e Perspectivas”. No encontro, o diretor-presidente falou sobre a importância do tempo integral como política pública para a garantia da educação integral, destacando a relevância do tema numa educação para a cidadania. Segundo ele, “a educação para a cidadania só pode acontecer por meio de uma escola em tempo integral: com um currículo integrado para o desenvolvimento do aluno e não apenas a expansão do tempo.” (Natura, 2016).

O exemplo acima ilustra a participação do Instituto nas discussões relativas à educação e, detidamente, nas proposições relativas às políticas curriculares. Além dessas participações em eventos, através de seus representantes, há projetos educacionais, elaborados pelo Instituto, enaltecidos como salvação para os problemas educacionais no Brasil. O Projeto Trilhas de Leitura, como é conhecido, foi criado no ano de 2009, com o objetivo de contribuir para a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade, e incentivar a leitura na sala de aula. Segundo consta no Portal Trilhas – [www.portaltrilhas.org.br](http://www.portaltrilhas.org.br) – o Projeto compartilha as mesmas metas e propostas de atuação de um outro Projeto, elaborado pelo Ministério da Educação, órgão do Governo Federal, que é o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. As metas são:

- Eixo de trabalho voltado para a formação continuada, presencial e a distância, com foco na alfabetização.
- Distribuição de materiais de apoio articulados ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e complementação de jogos pedagógicos.
- Atuação em regime de colaboração com governos federal, estadual e municipal. •Uso de portais virtuais como apoio para o desenvolvimento das ações. (Trilhas, 201-).

Neste sentido, por estar alinhado a um importante Projeto do Governo Federal – o PNAIC –, o Projeto Trilhas tem sido apontado como uma importante política pública brasileira no desafio de garantir que as crianças tenham seu direito de aprender atendido. No ano de 2015, o Trilhas foi aprovado no Guia de Tecnologias do Ministério da Educação, passando a ser reconhecido como uma tecnologia eficaz junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos em escolas públicas. Esse reconhecimento contribuiu para a notoriedade do Instituto Natura como uma instituição importante nas discussões político-curriculares de nosso país.

Na opinião do gerente do Projeto Trilhas, a inclusão no Guia de Tecnologia foi uma legitimação fundamental por ampliar a visibilidade do Projeto e, assim, facilitar que mais gestores educacionais o incluam no “seu cardápio de iniciativa de formação de leitores” (Instituto Natura, 2012). Em 2013, o Instituto divulgou em seu site que as 10 melhores escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, avaliadas pelo Alfabetiza Rio<sup>1</sup>, utilizavam o Trilhas. Ainda na mesma nota, foi mencionado que as professoras alfabetizadoras aprovavam e ressaltavam a importância da iniciativa no processo

---

<sup>1</sup> O Alfabetiza Rio é uma prova criada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que visa avaliar o desempenho em leitura e em matemática de alunos que estão concluindo o 1º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=3409>. Acesso em: 02 jun. 2016.

de alfabetização das crianças. Segundo a avaliação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 90,5% dos alunos atingiram 90,5% de alfabetização em matemática e 90% em leitura (Natura 2016).

Assim, há um movimento discursivo sobre a importância da participação do Instituto nas políticas com vistas à melhoria da qualidade da educação no Brasil. Especificamente em relação ao Trilhas, há uma ênfase no projeto, sob o discurso de que há necessidade de instrumentalização dos professores alfabetizadores para que, entre outras ênfases, estimulem seus alunos no uso do livro, incentivando a leitura, a literatura e, acima de tudo, o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Para tanto, além da distribuição gratuita do material, que consiste em livros de apoio, o Instituto criou uma rede chamada Rede Nacional de Anclagem para auxiliar a implementação do Projeto Trilhas, incentivar o uso dos materiais em sala de aula e apoiar a formação de professores nas escolas públicas brasileiras.

Em diálogo com Bhabha (2013), entendo o Projeto Trilhas como um signo de representação da autoridade do Instituto Natura, na busca pela fixação de sentidos para a política curricular. Utilizo a expressão “signo” para analisar os modos de interpelação que são construídos a partir de objetos que carregam efeitos de realidade da autoridade colonial. Autoridade, para Bhabha (2013), tem relação com presença e reconhecimento. Desse modo, entendo que o Projeto Trilhas é um signo da autoridade do Instituto Natura que tenta fixar seus discursos, no intuito de sustentar o poder e a estabilidade do Instituto no que diz respeito à sua importância para o processo educacional no Brasil. Porém, é importante ressaltar que essa tentativa de fixação de sentidos nunca acontece por completo. Bhabha (2013) sustenta a ideia de que, nesse jogo do poder, o desejo e a repulsa estão se movimentando continuamente e ao mesmo tempo. A tentativa de dominar é um processo sempre ambivalente.

A presença colonial é sempre ambivalente, dividida entre seu surgimento como original e legítima e sua articulação como repetição e diferença. Ela é uma disjunção produzida no interior do ato de enunciação como uma articulação especificamente colonial daqueles dos lugares desproporcionais do discurso colonial e do poder: a cena colonial como invenção da historicidade, dominação, mimese, ou como a “outra cena” da *Enstellung*, do deslocamento, da fantasia, da defesa psíquica, e uma textualidade “aberta”. Tal exibição de diferença produz um modo de autoridade que é agonístico (e não antagônico)...reconhecer a *différance* da presença colonial é perceber que o texto colonial ocupa aquele espaço de inscrição dupla, sagrado – não, sangrado – por Jacques Derrida. (Bhabha, 2013, p. 179).

Ao considerar o Instituto Natura como uma autoridade colonial e o projeto Trilhas como um signo, propagandeado por essa autoridade como salvífica, estou assumindo que esse não é um processo simples, pois transcorre no movimento das diferenças. Na leitura do Bhabha (2013), diferença envolve uma inscrição dupla, ou seja, esse movimento ambivalente consiste num jogo duplo que, no caso do Projeto Trilhas, não se caracteriza pela recusa à proposta do Projeto e nem pela aprovação incondicional por parte daqueles que lidam com a proposta. As tentativas de dominação, sob qualquer aspecto, contribuem para a produção de um espaço intersticial, um intervalo entre a casca e o fruto onde os sentidos híbridos se tornam mais evidentes.

Isto significa dizer que a proposta do Trilhas será duplicizada nos contextos em que se apresentar, em função das próprias demandas e necessidades locais. Ainda que os envolvidos e os próprios professores tentem preservar a proposta, existem fendas nesse processo, em função das diferenças, e sentidos outros vão se performatizando em meio a tantas questões, criando uma dupla inscrição para o Projeto, pois o signo é um signo linguístico, imerso numa profusão de significantes e significados. Portanto, minha intenção ao intitular este trabalho – *“Trilhas” nas disputas por autoridade: ambivalências no movimento político-curricular no Brasil* – é destacar que existe uma tentativa de circulação e fixação de tecnologias do poder por parte do Instituto Natura. Mas esse é um processo fugidio, graças às diferenças que promovem a negociação de sentidos sobre a política curricular. O processo de implementação das ideias do Projeto Trilhas não é neutro, não é puro e não é transparente. É híbrido, ambivalente, duplo.

Em termos efetivos, o Projeto consiste num conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, “com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado” (Instituto Natura, 2012), viabilizando o alcance da meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>2</sup> – de 6,0 pontos para o ano de 2022. O material é composto por cadernos de orientação do professor, jogos educativos, cartelas para atividades, além de títulos literários, e foi distribuído, no ano de 2012, em escolas consideradas prioritárias pela política do Ministério da Educação, além das escolas de todas



as capitais, grandes cidades e sistemas estaduais de ensino (Trilhas, 201-). No estado de São Paulo, 115 municípios receberam o material Trilhas, entre eles, as escolas dos Municípios considerados prioritários pelo Ministério da Educação, por terem recebido nota abaixo da média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009 (Natura Institucional, 2012).



Figura 1 – Conjunto de materiais do Projeto Trilhas

O material foi distribuído em escolas públicas de vários municípios do Brasil e a Rede de Ancoragem Nacional deve auxiliar sua implementação, incentivando seu bom uso por meio de um processo de formação continuada.

### 1.1 O Portal Trilhas: foco metodológico da pesquisa

Em minhas análises, percebo que o portal eletrônico Trilhas – endereço: [www.portaltrilhas.org.br](http://www.portaltrilhas.org.br) – tem um papel especial no movimento do Projeto Trilhas. Através do portal, é possível a comunicação a distância de todos os participantes da Rede de Ancoragem do Projeto Trilhas (RIZEK, 2012). Essa Rede é composta por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UDIME – e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed –, intitulados articuladores estaduais, bem como professores universitários, intitulados formadores estaduais, técnicos das secretarias de educação – formadores locais – e os formadores escolares: diretores e coordenadores pedagógicos das escolas.

De fato, o objetivo da Rede é a divulgação e incentivo ao uso do material Trilhas, além da formação dos professores, na tentativa de alcançar 3.300 municípios. Para tanto, foi organizada uma estrutura de formação em cascata que permitiria, inicialmente, a qualificação de técnicos de secretarias de

<sup>2</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), com o objetivo de “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino... As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até 2022” (BRASIL, 2013). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336). Acesso em: 10 mar. 2015

educação, gestores escolares, até chegar aos professores. Inicialmente, foram realizadas formações presenciais nos municípios do Rio de Janeiro – estado do Rio de Janeiro, São Paulo – estado de São Paulo, Benevides – estado do Pará, Cajamar – estado de São Paulo e no nordeste paraense (Rizek, 2012). Num segundo momento, a Rede de Ancoragem deu continuidade aos cursos de formação continuada para os professores, na modalidade a distância, via portal Trilhas. Além disso, no portal podem ser encontradas informações e novas ferramentas de ensino para os professores que são atualizadas periodicamente. Há também instrumentos de acompanhamento do Projeto Trilhas em cada escola e Município, bem como calendários de eventos, biblioteca e uma rede social que se movimenta de acordo com as necessidades de incremento ao Trilhas, percebidas pela Rede de Ancoragem. Por exemplo, em 2013, o foco da Rede passou do incentivo ao aperfeiçoamento do uso dos materiais, com o propósito de fortalecer o acesso à literatura nas escolas e qualificar o ensino da leitura, escrita e oralidade. Em consequência, o Portal Trilhas passou a disponibilizar um acervo de textos e vídeos e houve uma ampliação do espaço para debates sobre temas importantes.

O Portal também é utilizado para divulgar as ações exitosas do Projeto e premiar aqueles Municípios que estão nas “Trilhas” propostas: o Rede que Ensina, que visa à valorização dos professores que desenvolvem boas práticas a partir das orientações do Trilhas, e o Município Leitor, um reconhecimento dos esforços de estímulo à leitura feitos por cidades brasileiras. Em 2014, a premiação do Município Leitor foi para os municípios de Atibaia – estado de São Paulo –, Sobral – estado do Ceará – e Parnamirim – estado do Rio Grande do Norte –, por suas ações inovadoras de incentivo à leitura não só nas escolas, mas em toda a comunidade (Trilhas, 201-). Já no Rede que Ensina, 20 professores de escolas públicas foram selecionados por suas boas práticas de leitura e apoio à alfabetização. Seus trabalhos integram a publicação Trilhas de Leitura pelo Brasil, disponível no portal Trilhas (Trilhas, 201-).

Portanto, percebo que o Portal tem sido utilizado como um dos mecanismos estratégicos de fixação da política do Projeto Trilhas. As ações consideradas de sucesso são constantemente propagandeadas e são mantidos contatos entre os articuladores, formadores e professores. No meu entendimento, trata-se de uma grande rede de relações, visando à organização de conhecimentos, verdades e visões de mundo que se rearticulam constantemente, produzindo novas narrativas sobre o que vem a ser uma boa política educacional (Macedo, 2014).

Minha proposta para as investigações da performance discursiva – produção de sentidos político-curriculares entre os professores – é a análise dos *fóruns* do Portal Trilhas. A opção pelo ambiente virtual se deve à observação de Fantin (2013) sobre os atravessamentos da cultura midiática no nosso cotidiano, repercutindo nos modos de participação na sociedade (Fantin, 2013). Mais ainda, segundo Hine (2005, apud Amaral; Natal; Viana, 2008):

A chegada da Internet colocou um desafio significativo para a compreensão dos métodos de pesquisa. Através das ciências sociais e humanidades as pessoas se encontraram querendo explorar as novas formações sociais que surgem quando as pessoas se comunicam e se organizam via email, websites, telefones móveis e o resto das cada vez mais mediadas formas de comunicação. Interações mediadas chegaram à dianteira como chave, na qual, as práticas sociais são definidas e experimentadas. (Hine, 2005, p. 01 apud Amaral, Natal, & Viana, 2008, p. 37).

Estamos diante de relações entre os sujeitos marcadas pela velocidade, pela aceleração das novas formas de comunicação que precisam ser consideradas nas metodologias de pesquisa. Por conseguinte, considero importante a análise do Portal Trilhas, pois compreendo como um artefato cultural em que professores estão se comunicando e se manifestando sobre as propostas do Trilhas, produzindo sentidos sobre a política curricular (Hine, 2005, p. 01 apud apud Amaral, Natal, & Viana, 2008).

Sob essa perspectiva, utilizarei os aportes da netnografia, campo que se desdobra da etnografia, com um viés de análise baseada nos ambientes virtuais (Sales, 2013). Importante destacar que, conforme observado por Montardo, Passerino (2006 apud Sales, 2013), alguns pesquisadores apontam riscos na adoção da netnografia como proposta metodológica. Muitos corroboram com a ideia de que existem especificidades da cibercultura que podem influenciar no processo de investigação como, por exemplo, o fato da linguagem ser mediada por computador, o acesso às informações baseado

somente no texto escrito e a disponibilidade pública dessas informações. Os autores também consideram que um processo de pesquisa com base nas análises virtuais se atém à linguagem textual, o que pode prejudicar a leitura dos gestos e expressões pelo pesquisador, gerando uma dificuldade de discernimento das identidades dos participantes.

De acordo com os meus referenciais teóricos – pós-estruturais e pós-coloniais – a identidade é um processo que se produz em fluxo, nas relações entre sujeitos que são marcadas por diferenças. A identidade não é fixa. Então, mesmo que o meu contato com os sujeitos fosse presencial, não estaria na busca pelo discernimento de identidades e respectivos papéis no processo político-curricular. Mais ainda, concordo com Sales (2013) quando a autora menciona que não está interessada na veracidade ou autenticidade exata das informações divulgadas no ciberespaço. Na mesma proposição da autora, não estou preocupada com informações falsas ou verdadeiras divulgadas no Portal Trilhas. Não estou à caça de binarismos para desqualificá-los ou pretensamente delatá-los e descartá-los. Afinal, segundo Hine (apud Sales, 2013, p. 122):

...na perspectiva pós-moderna, verdade e ficção, o eu e a/o outra/o se diluem em um grande oceano sem barreiras, nem distinções. O que importa é a análise do que está sendo dito na internet, cruzando essas informações com as divulgadas em outros artefatos, como a televisão, o cinema, a literatura e a escola (Hine apud Sales, 2013, p. 122).

Meu interesse é pela potência do ciberespaço que tem contribuído para novas formas de relações entre os sujeitos, novas formas de comunicação e, no caso específico do Instituto Natura, um veículo de propagação das propostas político-curriculares. A questão da autoridade do Instituto Natura – e as ambivalências produzidas como efeitos dessa autoridade – serão problematizadas através do movimento das pessoas que participam do Portal, na busca pelo movimento das ideias sobre o Projeto Trilhas.

## 2 SIGNOS *IN ACTU*: SIGNOS DA RESISTÊNCIA

Lido como a pantomima do mimetismo, o relato de Anund Messeh emerge como uma questão de autoridade colonial, um espaço agonístico. Na medida em que o discurso é uma imagem defensiva de guerra, a mímica marca aqueles momentos de desobediência civil dentro da disciplina da civilidade: signos de resistência espetacular. É aí que as palavras do senhor tornam-se o lugar do hibridismo – o signo bélico, subalterno, do nativo – é aí que podemos não apenas ler nas entrelinhas, mas até tentar mudar a realidade frequentemente coercitiva que elas tão lucidamente contêm. É com a estranha noção de uma história híbrida que desejo terminar este capítulo. (Bhabha, 2013, p. 199).

Os livros ingleses são signos da representação de uma autoridade cultural inglesa. Porém, ao mesmo tempo, são signos conflituosos da intervenção colonialista que possibilitam o deslocamento dos signos de resistência, como assim enfatiza Bhabha (2013). A resistência a que Bhabha (2013) se refere não é a negação, mas o duplo, as ambivalências produzidas na tentativa de fixação de sentidos que abrem fendas em decorrência da impossibilidade do outro reproduzir, de forma idêntica, as ideias que aquela autoridade tenta estabelecer.

A participação das empresas privadas e outras Instituições no processo educacional brasileiro, empreendendo novas relações entre público e privado, implica na participação de novos atores e no empreendimento de outras tecnologias de poder que vão sendo produzidas, inclusive, em função desses deslocamentos que requerem outras formas de poder, num ciclo contínuo. As reflexões de Homi Bhabha são importantes contributos para uma leitura do enraizamento dessas empresas no cenário educacional brasileiro como uma linguagem *in actu*, ou seja, na perspectiva de que o Instituto Natura, por exemplo, se movimenta de maneira contínua e, através do Projeto Trilhas, como uma tecnologia de poder, contribui para a produção de sentidos outros em relação à política curricular e sobre sua participação no cenário educacional brasileiro. Signos *in actu*, impossíveis de serem determinados, mensurados, mas ricos nos seus atos de criação performáticos, nas suas contingências, fluidez e produção de diferenças na luta por significação. Tal qual Bhabha (2013),

também encerro este texto com a indicação da história híbrida do Instituto Natura – e seu Projeto Trilhas – na qual precisamos mergulhar, junto com nossos professores.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, A., Natal, G., & Viana, L. (2008). *Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital*. Famecos, Porto Alegre, n. 20. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4829/3687>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- Appadurai, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Teorema.
- Bhabha, H. (2011). *O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- \_\_\_\_\_. (2013). *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013b.
- Instituto Natura. (2012). *Trilhas*. [site]. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/projetos/trilhas/>. Acesso em: 06 ago. 2015.
- Macedo, E. (2014). *Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentido para a educação*. e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- Natura. (2015). *História*. [site]. Disponível em: <http://www.natura.com.br/www/anatura/sobre-a-natura/historia/>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Últimas notícias*. [site]. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/ultimas-noticias/instituto-natura-participa-do-seminario-internacional-educacao-para-cidadania-global/>. Acesso em: 01 jun. 2016.
- Natura Institucional. (2012). *Projeto Trilhas*. [Jornal online]. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2012/11/materia-5.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- Paraíso, M. A. (2013). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*. In: Meyer, D. E.; Paraíso, M. A. (orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza.
- Rizek, K. (2012). *Trilhas* [powerpoint]. Disponível em: <http://undime.org.br/wpcontent/uploads/2012/05/Trilhas-karina-Rizek-Instituto-Natura.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.
- Salles, S. R. (2013). *Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação*. In: Meyer, D. E.; Paraíso, M. A. (orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza.
- Trilhas. (201-). *Trilhas*. [site]. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/sobretrilhas.html>. Acesso em: 05 ago. 2015.

# AVALIAÇÃO DOS CURSOS EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE DA ULTRAPERIFERIA: O CASO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Carlos Nogueira Fino<sup>1</sup>, Jesus Maria Sousa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (PORTUGAL),  
cfino@uma.pt*

<sup>2</sup>*Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (PORTUGAL),  
angi@uma.pt*

## Resumo

O artigo aborda, na perspetiva de Ashcroft (2001) e Ashcroft, Griffiths & Tiffin (2013), o processo de avaliação e acreditação dos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento na área científica das ciências da educação, de uma universidade situada na ultraperiferia, por uma agência de acreditação, que não inclui qualquer membro dessa universidade na sua bolsa de avaliadores, por um painel composto por professores de grandes universidades sediadas na metrópole.

Através de uma abordagem metodológica de estudo de caso (Yin, 2003) e à luz do conceito de autonomia universitária e da relação entre o centro e a periferia, o artigo, com base em análise de documentos e entrevistas com elementos das equipas de autoavaliação dos referidos cursos, abordará, de forma crítica, i) o critério da constituição da comissão de avaliação externa, ii) a forma como decorreu a visita dessa comissão à universidade cujos cursos estavam em processo de avaliação, e iii) os resultados práticos imediatos da avaliação.

Palavras-chave: Acreditação, Avaliação, Ultraperiferia, Pós-colonialismo.

## Abstract

The article discusses, from the perspective of Ashcroft (2001) and Ashcroft, Griffiths & Tiffin (2013), the process of evaluation and accreditation of bachelor's, master's and doctoral study programmes in the scientific area of education, of a university located in an outermost region, by an accreditation agency, which does not include any member of that university in its group of evaluators, constituted by a panel of professors from major universities based in the metropolis.

Through a case study methodological approach (Yin, 2003) and in the light of the concept of university autonomy and the relationship between the center and the periphery, the article, based on an analysis of documents and interviews with elements of self-evaluation teams of these courses will critically address, i) the criterion used for the establishment of the external evaluation committee, ii) the way how occurred the visit of the committee to the university whose courses were under evaluation process, and iii) the immediate practical results of the evaluation .

Keywords: Accreditation; Evaluation; Ultra-periphery, Post-colonialism.

## 1 INTRODUÇÃO

Portugal iniciou o povoamento do arquipélago da Madeira há quase seiscentos anos, tendo sido esta a primeira etapa do seu projeto de expansão marítima que redundou na construção do chamado Império Colonial Português. Não tendo nunca sido formalmente designado como colónia, o arquipélago da Madeira, na sua relação com o Continente Português, foi no entanto construindo ao longo dos séculos uma identidade cultural própria, alimentada quer por atitudes de submissão, quer de resistência face ao poder centralizador da grande metrópole, partilhando por isso de características que normalmente são associadas a colónias.

Sem nos determos na vertente da exploração dos recursos naturais (madeiras, cana-de-açúcar, vinho, etc.), desde a implantação das capitânias enquanto modelo de administração territorial (mais tarde aplicado noutras colónias), nem na taxaço financeira ao serviço dos interesses hegemónicos primeiramente do Reino, e depois do Estado, preferimos antes focar as condições culturais e

educacionais das suas gentes, para o enquadramento da avaliação dos cursos da Universidade da Madeira (UMA), na perspetiva dos estudos pós-coloniais.

Entre 1822 e 1975, os arquipélagos dos Açores e da Madeira foram constitucionalmente designados como Ilhas Adjacentes, ou seja, territórios insulares adjacentes ao território europeu. Ainda que não fossem formalmente colónias, como dissemos, nem por isso era reconhecido às suas populações o direito a governarem-se autonomamente e a escolherem os seus governantes, apesar da sua situação insular e periférica e distando a Madeira quase 1000 km do Continente (e os Açores 1500), numa época em que as comunicações e a mobilidade não se comparavam às que existem atualmente.

A consagração da autonomia política e administrativa do arquipélago da Madeira, com a sua designação de Região Autónoma da Madeira (RAM), chegou finalmente a 30 de abril de 1976, data do seu primeiro Estatuto Político-Administrativo (provisório). É este o marco histórico que irá fazer a diferença, ao dotar os seus cidadãos de maior poder de intervenção e participação política, através de órgãos próprios, tendo em vista “o desenvolvimento económico e social integrado do arquipélago e a promoção e defesa dos valores e interesses do seu povo”. Desde então, decorreram apenas quatro décadas.

A essa data, 1976, o terceiro ciclo dos liceus funcionava numa única escola madeirense, o Liceu de Jaime Moniz, e o ensino superior era inexistente<sup>1</sup>, iniciando-se só em 1977, através de uma extensão universitária da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, seguida das extensões da Faculdade de Ciências, da mesma universidade, e da Universidade Católica, em 1982. Nesse mesmo ano, foi criada a Escola Superior de Educação da Madeira, e só em 1988 foi finalmente criada a Universidade da Madeira.

Até 1976, os alunos residentes na ilha de Porto Santo e nas povoações madeirenses mais afastadas da capital tinham de se deslocar e ficar alojados no Funchal para concluírem o sétimo ano do liceu. E, até 1977, todos tinham de viajar para o Continente, se quisessem frequentar cursos universitários.

Nunca, ao longo dos seiscentos anos de ocupação, a Madeira e os madeirenses tiveram as mesmas oportunidades de que gozam os cidadãos continentais. E mesmo apesar de já se encontrar inscrito no Estatuto Político-Administrativo da RAM, nunca se implantou verdadeiramente o princípio da continuidade territorial, que

... assenta na necessidade de corrigir as desigualdades estruturais, originadas pelo afastamento e pela insularidade, e visa a plena consagração dos direitos de cidadania da população madeirense, vinculando, designadamente, o Estado ao seu cumprimento, de acordo com as suas obrigações constitucionais. (Artº 10º, Estatuto Político-Administrativo da RAM).

Por outro lado, o conhecimento sobre os arquipélagos insulares e sobre as suas gentes continua nebuloso para boa parte dos cidadãos continentais, subsistindo a estigmatização da condição de ilhéu, a confusão ainda comum entre os dois arquipélagos e a sensação de que as regiões insulares são um peso para o Orçamento. Tudo isto reforça um estereótipo ancestral, consubstanciado na interrogação pejorativa “Já chegamos à Madeira?”, que os quarenta anos de regime autónomico ainda não foram suficientes para remover, ou que até agravaram, muito pela estratégia de confronto com a República, adotada pelo segundo presidente do governo regional (1978-2015), cuja política de obras públicas originou uma dívida colossal e conduziu a um pedido de resgate financeiro.

Para a União Europeia, a RAM tem o estatuto de RUP, sabendo nós que as Regiões Ultraperiféricas, se caracterizam por

“Um afastamento muito grande em relação ao continente europeu, reforçado pela insularidade ou enclave territorial (tratando-se da Guiana). Estando isoladas, tanto nos seus espaços geográficos como das grandes correntes de trocas comerciais, as RUP confrontam-se com a enorme dificuldade em beneficiar das vantagens do mercado interno da UE; Uma integração no seio de um duplo espaço constituído, por um lado, por uma área geográfica de proximidade, estando muito próximas de países terceiros da UE cujo nível de desenvolvimento é inferior ao das RUP, e por um espaço

---

<sup>1</sup> No entanto, em 1837 tinha sido criada no Funchal uma Escola Médico-Cirúrgica, que formou 250 médicos antes de ser extinta em 1910.

totalmente isolado, e, por outro lado, por uma zona político-económica de pertença; A exiguidade do mercado local e a dependência económica em relação a um pequeno número de produtos; Condições geográficas e climáticas específicas que travam o desenvolvimento endógeno dos sectores primário e secundário” (Fonte: <http://www.cp-omr.eu/pt/>).

Foi no quadro marcado pela insularidade, pela ultraperiferia e pelas suas consequências diretas que a Universidade da Madeira nasceu. Foi criada para servir uma comunidade de cerca de 260.000 habitantes, que gera atualmente cerca de 1.400 candidatos por ano ao primeiro acesso ao ensino superior<sup>2</sup>. No início do ano letivo de 2015/16, a UMa, contando com 264 docentes, dos quais 170 doutorados, tinha em funcionamento 22 cursos de 1º Ciclo, 18 de 2º Ciclo e 8 de 3º Ciclo e cerca de 10 cursos não conferentes de grau, estando inscritos 2.766 alunos.

## 2 TEORIA PÓS-COLONIAL

Segundo Ashcroft *et al* (2013), a teoria pós-colonial é uma teoria que emerge fora dos centros intelectuais metropolitanos e que procura compreender os motivos por que se mantém a dominação cultural por parte do país colonizador, mesmo após a independência do novo país, ex-território colonizado. O pós-colonialismo remete-nos assim aos pressupostos do colonialismo, isto é, a assunção da superioridade da cultura, história, língua, literatura, arte, tecnologia, estruturas políticas e convenções sociais do colonizador, tal como a assunção da necessidade de o colonizado ser “edificado” através do contacto colonial. Consideram Sousa Santos e Meneses que, além de todas essas dominações houve também “uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados” (Sousa Santos & Meneses, 2010: 13).

Esta relação hierárquica que se estabelece entre o “civilizado” (colonizador) e o “primitivo” (colonizado) é suportada por um discurso, fortemente implicado nas ideias da centralidade da Europa, numa geografia da diferença, como atesta o mapa-mundo de Mercator<sup>3</sup>. Aliás, segundo José Rabasa (1993), a projeção específica para construir o Atlas Mercator é o primeiro e mais poderoso sinal de Eurocentrismo, pois além de favorecer a zona europeia no tamanho, projeta-a no imaginário coletivo com a seguinte descrição:

*...It is specifically the Christian European man who can offer the mirror of the world and hold a privileged position throughout the universal semblance of the Atlas: 'Here [in Europe] we have the right of Lawes, the dignity of the Christian Religion, the forces of Armes.... Moreover, Europe manageth all Arts and Sciences with such dexterity, that for the invention of manie things shee may be truely called a Mother...she hath ...all manner of learning, whereas other Countries are all of them, overspread with Barbarisme'* (Mercator, 1636 I: 42).

A descoberta dos “novos mundos”, a partir da Europa, e mais concretamente a partir da Península Ibérica, acompanha a emergência da modernidade que passa a colocar a ciência e a racionalidade como vias únicas de progresso e de desenvolvimento. A Europa, enquanto centro, vê o “outro”, o “bárbaro”, à margem do centro, na periferia da cultura, do poder e da civilização, assumindo ela então a missão de trazer essa margem para o campo de influência do centro iluminado. Essa sua missão colonial é transmitida por via de um discurso que legitima atos de colonização, quer através de signos quer através de práticas. Para Foucault, o discurso é um instrumento de poder, através do qual grupos dominantes (colonizadores) constituem o campo da verdade, pela imposição de conhecimentos, crenças, atitudes e valores sobre grupos dominados, organizando desse modo a existência social e perpetuando (reproduzindo) as relações coloniais.

E o exemplo do Atlas Mercator é paradigmático. Porquê essa disposição e não outra, se a Terra é um globo, afinal? Do ponto de vista eurocêntrico, apenas porque o mundo só ganhou significado depois

<sup>2</sup> Por exemplo, em 2015, candidataram-se 1.407 alunos madeirenses à primeira fase do concurso de acesso ao ensino superior, ficando colocados 1.289: 482 na Universidade da Madeira e 807 em outras IES (Fonte: <http://www.dnoticias.pt/actualidade/madeira/537430-482-alunos-colocados-na-uma>).

<sup>3</sup> Planisfério baseado na projeção cartográfica do globo terrestre, para apoio na navegação, feita por Gerhard Kramer (cujo nome latino foi Gerardus Mercator), cosmógrafo e cartógrafo flamengo, em 1569, com 24 linhas verticais (meridianos) e 12 horizontais (paralelos), em que há necessariamente distorções: a Europa surge, por exemplo, como sendo maior do que ela efetivamente é.

de as diferentes regiões terem sido inscritas pelos Europeus, cabendo por isso à Europa ficar no centro, como fonte e árbitro (no sentido de *arbiter*, com o poder de árbitro, e não no sentido de “referee”, que pressupõe uma regulação equilibrada e independente) do significado espacial e cultural. Tal justificaria, por si, a colonização Europeia do resto do mundo, a partir do século XVIII. Como dizem Ashcroft, Griffiths e Tiffin, “*the European colonization of the rest of the globe, which accelerated in the eighteenth century and reached its apogee in the nineteenth, actively promoted or facilitated Eurocentrism through exploration, conquest and trade.*” (Ashcroft et al, 2013, p. 108).

Em oposição à Europa moderna, teríamos a Não-Europa tradicional, estática e pré-histórica a ser mantida como tal, pois o *rationale* económico da colonização pressupunha que as colónias seriam meras produtoras de matérias-primas e de géneros alimentícios para os grandes centros metropolitanos industrializados, a quem não interessava o desenvolvimento industrial (científico e prático) dessas regiões periféricas, mesmo que para isso fosse conveniente acusá-las de falta de algumas qualidades, como a motivação, o espírito empreendedor, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Ao colonialismo está, assim, indelevelmente associado o Eurocentrismo, definido como “*The conscious and unconscious process by which Europe and European cultural assumptions are constructed as, or assumed to be, the normal, the natural or the universal.*” (Ibid, p. 107).

Vários autores têm vindo a estudar o modo como o inconsciente individual e coletivo reforçam os processos hegemónicos. Althusser (1983) chama-nos a atenção para a forma de atuação, ao nível do inconsciente, da ideologia, dando-nos a ilusão de que somos responsáveis e de que escolhemos livremente acreditar naquilo que acreditamos. Gramsci (1971) refere a hegemonia enquanto dominação consentida, ao estudar a razão por que a classe dominante consegue convencer as outras classes de que os seus interesses são os interesses de todos, não pelo exercício da força bruta, ou persuasão ativa, mas por um poder mais subtil e aparentemente inclusivo sobre os aparelhos de estado como a educação e os meios de comunicação. Foucault afirma mesmo o seguinte: “*Power comes from below; that is, there is no binary and all-emcompassing opposition between ruler and ruled at the root of power relations*” (Foucault, 1980, p. 93)

Só compreendendo a relação dominador/dominado (em termos mais amplos, sob a perspetiva da luta de classes), e colonizador/colonizado, no âmbito do colonialismo associado ao Eurocentrismo, é que poderemos dar o salto para os contextos pós-coloniais onde subsistem ainda muitos ingredientes coloniais, configurando dessa maneira novas formas de colonialismo, ou neocolonialismo. Se é certo que o termo pós-colonialismo tem um significado cronológico, referindo-se concretamente ao período após a independência do país, ele congrega em si próprio uma atitude anticolonialista, perante processos mais refinados e subtis de colonização, que, por isso mesmo, são de mais difícil desconstrução. Ora, as epistemologias do Sul (Sousa Santos & Meneses, 2010) são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

O primeiro presidente do Gana, Kwame Nkrumah (1965), argumentava que o neocolonialismo era mais insidioso e mais difícil de detetar e de resistir do que o controlo exercido pelo colonialismo clássico. Apesar de ter conquistado a sua independência política, os ex-poderes coloniais e os recentes superpoderes emergentes, como os EUA, continuavam a desempenhar um papel decisivo nas suas culturas e economias através de novos instrumentos de controlo indireto, como alguns organismos monetários internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, ou então outras corporações e cartéis multinacionais que fixavam artificialmente preços no mercado mundial; além disso, refere também uma série de organizações educacionais e culturais, apontando mesmo o dedo à própria UNESCO, ao acusá-la de se substituir às antigas missões cristãs do período colonial.

E é neste ponto que o nosso olhar se debruça sobre a educação e as relações de poder entre os produtores educacionais (os que determinam o que é o conhecimento, o conhecimento científico válido, aquilo que deve constar do currículo), normalmente associados ao primeiro mundo (“the authoritative text”, segundo Ashcroft et al, 2003, p. 425) e os consumidores periféricos da educação. Fazendo uso de aparelhos administrativos e legais, a educação vem consolidar esse poder, pondo-os ao serviço de uma agenda que reforça, de maneira explícita ou implícita, a superioridade da civilização codificada pela língua inglesa, que entretanto acabou por colonizar as outras línguas europeias. O Inglês, através dos textos literários e dos artigos científicos, passa a normativo pela assunção da “universalidade” dos seus valores (Docker, 2003), recorrendo igualmente à contratação de pessoal docente de nacionalidade inglesa e norte-americana, apesar de se reconhecer que “the



*institutional authority and power of neocolonialism does not merely come from the hiring of staff from England and America.” (Ibid, p. 445).*

Num artigo sobre Educação e Neocolonialismo, Philip G. Altbach (2003) é claro quando afirma que

*On the ruins of traditional colonial empire, however, has emerged a new, subtler, but perhaps equally influential, kind of colonialism. The advanced industrial nations (the United States, most of Europe, including the Soviet Union, and Japan) retain substantial influence in what are now referred to as the ‘developing areas.’ Traditional colonialism involved the direct political domination of one nation over another area, thus enabling the colonial power to control any and all aspects of the internal and external life of the colony. [...] Neocolonialism is more difficult to describe and hence to analyse (Altbach, 2003, p. 452).*

Não havendo já um controlo direto, nem recorrendo a ideologias que prevaleceram no passado, tais como a eugenia, o racismo e o imperialismo assumido, retém-se atualmente o princípio da sobrevivência do mais apto (“*survival of the fittest*”), num panorama de mercado de livre concorrência, à luz do Darwinismo Social de Herbert Spencer (1820-1903), para o qual se torna necessário aos países avançados manterem a sua influência nos países em desenvolvimento, mas de forma mais subtil. Ao invés de impor manuais, por exemplo, o neocolonialismo “*includes the use of foreign technical advisors on matters of policy and the continuation of foreign administrative models and curricular patterns for schools*” (Ibid, p. 453). Além disso, continua o autor, pende sobre os académicos dos novos países (neste particular referindo-se à Índia), “*a great stress on expression in English and the prestige of publishing in English language journals*” (Ibid, p. 454), muitas vezes ignorando os verdadeiros problemas locais.

Na análise a que nos propomos, assumimos que a Madeira, não sendo uma colónia - no sentido formal do termo - transformada em país independente, foi na prática uma colónia na sua relação com o Estado Português, perdurando em muitos aspetos a dominação exercida centralmente, mesmo após ter sido consagrada a sua autonomia política e administrativa, em termos constitucionais, justificando por isso que esta relação seja abordada no âmbito dos estudos pós-coloniais, através de um estudo de caso (Yin, 2003) centrado no processo de avaliação dos cursos de ciências da educação da Universidade da Madeira.

### 3 UMA UNIVERSIDADE NUMA PÓS-COLÓNIA

Quando a Universidade da Madeira foi finalmente criada, por iniciativa do governo regional, que tutelou a sua instalação ao longo de cerca de sete anos, a autonomia regional tinha pouco mais do que uma década. E, embora a criação de uma universidade tivesse sido um desígnio das autoridades autonómicas, a tutela sobre a UMA passou a ser exercida exclusivamente pelo Estado a partir de 1996, após a aprovação dos primeiros estatutos da mais jovem universidade pública portuguesa. Essa assunção de competência por parte do Estado, aparentemente natural, uma vez que é o Estado que tutela todas as restantes universidades públicas, nunca foi completamente consensual no meio político da região autónoma, onde durante muito tempo se manteve a reivindicação latente de uma tutela partilhada. É certo que as forças políticas da oposição nunca, ou muito raramente, acompanharam essa reivindicação, a qual, não obstante, foi bandeira do governo regional e da maioria que o suportava pelo menos até quase ao final da década passada. De tal maneira que, em 2004, a hipótese de uma dupla tutela sobre a UMA esteve quase a ser concretizada, existindo mesmo uma proposta de lei a esse propósito, que caducou quando o Presidente da República dissolveu o parlamento para fazer cair o governo Santana Lopes, não voltando a ser renovada por nenhum dos seguintes governos da República.

Independentemente da questão da tutela, não se pode dizer que a UMA, apesar de estar situada numa região periférica em relação à parte continental do país, e ultraperiférica em relação ao centro da Europa, tenha alguma vez sido discriminada positivamente, quer no que se refere à atribuição de verbas do Orçamento de Estado, quer na existência de condições específicas para o seu funcionamento. Quem alguma vez residiu numa região insular sabe por experiência própria quanto é obrigado a pagar por isso: o índice de preços ao consumidor é incomparavelmente mais alto do que no continente e os transportes de e para a ilha pesam tanto, sobretudo sobre os indígenas, que implicam a redução das deslocações ao mínimo. A estes problemas deve uma universidade insular acrescentar outros, relacionados com a atividade tutelar, que olha para as universidades em pacote,

aplicando-lhes regras que não têm completamente em conta a sua dimensão nem, muito menos, a sua localização.

Por exemplo, quando a tutela determina que uma determinada licenciatura só pode funcionar com um mínimo de vinte vagas preenchidas e não pode abrir novas vagas se as não tiver aberto no ano anterior, redação muito típica de uma série de despachos e portarias ministeriais tendentes a “disciplinar” a oferta formativa nos últimos anos, talvez não coloque grandes problemas a universidades situadas no continente. De facto, universidades com dez, quinze ou vinte mil alunos e centenas de professores e de funcionários não terão grande dificuldade em reorganizar-se de modo a cumprir aquelas regras. Mas uma universidade com dois milhares e meio de alunos, implantada numa região insular de um quarto de milhão de habitantes, a cujas expectativas procura dar resposta, abrindo tantos e tão variados cursos quanto possível, ainda que com um mínimo de vagas (a maioria abrindo entre vinte e vinte e cinco vagas em cada ano), dificilmente se pode adaptar a semelhante rigidez. A UMa, por causa da sua dimensão, nem sempre consegue admitir pelo menos vinte alunos em todos os seus cursos. Nem todos os seus cursos podem admitir novos alunos todos os anos, uma vez que a comunidade regional não gera um fluxo de procura constante e homogéneo. Além disso, a capacidade instalada na universidade para os seus cursos (docentes e não docentes, know-how, recursos físicos) não pode ser descontinuada todos os anos, mesmo nos anos em que as novas admissões estão fechadas.

Parece razoável, colocada a questão desta maneira, pensar-se que uma universidade situada na periferia só teria a ganhar caso a sua tutela política fosse mais próxima e exercida por quem tem conhecimento direto da insularidade e dos seus efeitos. É evidente que não confundimos tutela política e administrativa com autonomia universitária, apesar de ser claro que a autonomia das universidades, no seu conjunto, já viveu dias melhores. Mas temos a certeza de que uma universidade na periferia não é o mesmo do que uma universidade no centro, apesar de ser óbvio que a ciência não é algo insular ou insularizável. Ou seja, parece-nos evidente que uma universidade situada numa região insular periférica deve reger-se por regras específicas, que não visem torná-la igual às universidades do centro. Essa “igualdade”, a não ser em dignidade académica, redundará sempre em prejuízo das universidades mais “frágeis”, situadas invariavelmente na periferia, para recuperar uma expressão particularmente infeliz das declarações do presidente do conselho de administração da Agência Nacional de Acreditação (A3ES) à imprensa, no dia 17 de junho.

### 3.1 A Agência Nacional de Acreditação e o seu “*authoritative text*”

À questão da tutela política e administrativa veio adicionar-se o problema, mais recente, da acreditação dos cursos pela Agência Nacional de Acreditação (A3ES), entidade tão independente, que detém e exerce um poder não regulado por nenhuma entidade externa (a não ser, eventualmente, pelos tribunais). Em tese, essa autossuficiência seria uma garantia de equidistância, rigor e equidade, se fosse completamente explícita, logo, escrutinável, a sua agenda, e fosse clara e objetiva a totalidade dos seus propósitos e dos seus critérios. No entanto, sem verdadeira regulação externa, a A3ES funciona como uma espécie de Estado dentro do Estado e implementa uma agenda, nomeadamente em relação à periferia, que só se torna completamente perceptível durante a avaliação / acreditação dos cursos, como veremos mais adiante.

Por exemplo, com efeitos a partir de 2015-2016, fez publicar a A3ES no Diário da República, 2.ª série, N.º 209, 26 de outubro de 2015, a Resolução n.º 42/2015, que prevê a reapreciação da acreditação de ciclos de estudos conferentes do grau de licenciado em que não se verifique a matrícula de novos alunos durante dois anos letivos consecutivos e dos ciclos de estudos conferentes dos graus de mestre e de doutor em que não se verifique a matrícula de novos alunos durante três anos consecutivos. Esta resolução, na prática, impede que uma universidade da dimensão da Universidade da Madeira possa fazer a gestão da sua oferta formativa, adaptando-a às necessidades do seu meio envolvente, sob pena de estar submetida a um processo de acreditação permanente.

À semelhança dos despachos e portarias governamentais, resoluções como esta não visam, certamente, favorecer pequenas universidades periféricas. Pelo contrário, mais parecem utensílios de uma política malthusiana, destinada a promover a concentração da oferta nas grandes universidades, deixando emergir a dúvida sobre o verdadeiro objetivo a atingir, que parece ser o da existência de uma única universidade nacional, situada, obviamente, no centro.

Refira-se a este propósito a pergunta feita pela presidente da CAE aos alunos da licenciatura em ciências da educação, testemunhada por um deles: “*Não prefeririam todos frequentar o vosso curso numa universidade do continente?*”

Existe ainda outra questão, de marcada índole colonial, relacionada com a organização e funcionamento da Agência, no que se refere ao seu olhar sobre a periferia. Antes de iniciar a sua atividade, a A3ES recrutou uma bolsa de avaliadores oriundos das universidades portuguesas, cujos cursos iriam também ser avaliados. Esse recrutamento faria supor que a avaliação dos cursos seria uma avaliação entre pares. Acontece, porém, que a A3ES não recrutou qualquer docente da UMa, apesar de existirem nesta universidade docentes, professores catedráticos, com experiência de avaliação internacional de cursos, que manifestaram interesse em ser recrutados. Ou seja, a Universidade da Madeira ficou na situação de ter os seus cursos passados a pente fino por colegas seus de outras universidades, sem que nenhum dos seus membros pudesse ocupar-se de idêntica tarefa noutras instituições nacionais. Com esta opção, a A3ES tornou clara uma ideia antiga, que nem a existência constitucional das autonomias regionais logrou extinguir em quarenta anos: o país é o continente, sendo as ilhas meros locais exóticos onde se vai de férias. Para avaliar cursos, são contraproducentes os contributos do sul, uma vez que é no centro que se encontram as conceções, os discursos e as práticas adequadas.

### 3.2 Outros “*authoritative texts*”

Como é evidente, a redução do país à sua parte continental não é exclusiva da Agência Nacional de Acreditação. Ouvindo a informação meteorológica na rádio pública, compreende-se que, muitas vezes, as temperaturas com interesse noticioso começam em Bragança e terminam em Faro. Para não falar da decisão do presidente do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), que, perante o convite a um colega dessa instituição para integrar um júri de doutoramento na UMa, com base numa resolução do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), que prevê que sejam as universidades a que pertencem os integrantes dos júris a suportar as suas deslocações, decidiu proibir a participação em júris nas regiões autónomas, alegando problemas orçamentais. Refira-se que a UMa suportou os custos de deslocação do colega de Lisboa, um pouco à semelhança dos clubes de futebol insulares que, quando começaram a participar nos quadros competitivos nacionais, nos anos setenta, eram obrigados a custear as deslocações das equipas continentais, que os visitavam.

Decisões como a do IEUL, apesar de se escudarem em “dificuldades orçamentais”, não deixam de ser implicitamente separatistas, porque reduzem o país ao retângulo continental, além de colocarem as universidades mais periféricas num verdadeiro ghetto: como o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa não permite que os seus membros integrem júris nas “ilhas”, também se inibe, reciprocamente, de convidar professores das universidades insulares, para os seus. Quando todas as restantes universidades continentais se lembrarem de idêntica medida, esse momento corresponderá ao começo da erradicação das universidades insulares do panorama universitário português, o que, do ponto de vista da capital, de cujo Terreiro do Paço era governado o império colonial, não seria grande problema.

De facto, instituições muito sofisticadas nas colónias só acarretariam problemas evitáveis e custos desnecessários. Dariam aos indígenas a presunção da igualdade. Confeririam às suas mundividências um estatuto idêntico à mundividência da capital, e às suas epistemologias o mesmo patamar da epistemologia do centro. Daí à independência faltaria o quê?

E agora, passados 40 anos do final do império, quando as comunicações se tornaram instantâneas, ubíquas as suas tecnologias e as viagens se simplificaram, qual é a vantagem da manutenção de universidades na periferia, quando seria mais barato, mais fácil e, com toda a probabilidade, mais seguro do ponto de vista académico, que elas existissem apenas no centro? O país continental é pequeno. Percorre-se em poucas horas nas modernas autoestradas. Não seria melhor, após uma recessão de décadas na taxa de natalidade, em que o número de candidatos ao ensino superior diminui todos os anos, concentrá-los numa única grande universidade, capaz, quem sabe, de competir com Harvard pela primeira posição no ranking?

Entretanto, refira-se que o Estado nunca chegou a dotar a Universidade da Madeira de instalações próprias, que continua “instalada no edifício do antigo Colégio dos Jesuítas e nos edifícios da Penteada, todos propriedade da Região Autónoma da Madeira<sup>4</sup>”, mediante assinatura de um contrato de prestação de serviços.

<sup>4</sup> A Universidade da Madeira, artigo de Alberto João Jardim, antigo presidente do governo regional da Madeira, disponível em <https://www.gov-madeira.pt/madeira/conteudo/displayartigopr.do2?numero=10332>, acessado a 28/06/2016. O mesmo artigo foi publicado na edição nº 400 da revista eletrónica canadiana O Milénio/Stadium, escrita em português, em agosto de 2006 (<http://www.omileniostadium.com/editions/edition400.pdf>).

## 4 AVALIAR OU DIZIMAR?

### 4.1 O início

Em 2003, foi criada a linha de investigação em inovação pedagógica, no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), antecedendo a abertura da primeira versão de um mestrado nessa especialidade. Mais tarde, em 2006, a UMa matriculou os primeiros alunos de doutoramento.

Os referidos cursos só foram submetidos ao processo de avaliação / acreditação no final de 2014, na data indicada pela A3ES, quando um deles já tinha doze anos de funcionamento ininterrupto. Na mesma ocasião foram também submetidos à acreditação a licenciatura em ciências da educação, os mestrados em administração educacional e em supervisão pedagógica e o doutoramento em ciências da educação, especialidade de currículo. A visita da Comissão de Avaliação Externa (CAE) no âmbito do processo de acreditação dos seis cursos decorreu mais de um ano depois, nos dias 27, 28 e 29 de janeiro de 2016.

Os elementos da CAE destacada para a avaliação dos cursos de mestrado e doutoramento em inovação pedagógica foram: uma professora catedrática aposentada da Universidade do Porto, especialista em Currículo, que presidia, um professor catedrático da Universidade do Minho, especialista em Psicologia da Educação, e uma professora<sup>5</sup> de uma universidade de Glasgow, especialista em *Curriculum Assessment and Pedagogy*. A CAE que visitou a UMa para avaliar o conjunto dos seis cursos era ainda integrada por mais três elementos: uma professora catedrática da Universidade do Minho, especialista em Supervisão Pedagógica, um professor catedrático aposentado da Universidade de Lisboa, especialista em Administração Educacional, e uma aluna de mestrado da Universidade do Porto. Foram acompanhados por uma funcionária da A3ES.

Refira-se o facto insólito de nenhum dos componentes da CAE ser especialista em inovação pedagógica, facto que permite imaginar que, para a A3ES, não é problema que dois cursos de uma universidade situada na periferia sejam avaliados por não especialistas. Nem terá parecido estranho que todos menos um dos integrantes portugueses da CAE sejam oriundos do eixo Porto-Braga, cujos cursos seriam objeto de idêntica avaliação nas semanas seguintes. Ou seja, além da inadequação flagrante do perfil científico dos avaliadores, no que se refere a alguns cursos, subsiste ainda a questão, de pura natureza colonial, de duas grandes universidades continentais, através de afiliados seus e sob a égide da Agência Nacional de Acreditação, estarem em situação de poderem impor modelos, opiniões e concepções a uma universidade da periferia, tratada como se fosse menor em dignidade e raciocínio. Como já afirmámos, a inversa seria impossível, uma vez que nenhum professor da Universidade da Madeira integra os painéis de avaliação da A3ES, de cursos correspondentes, nem de outros, de que tenhamos notícia.

### 4.2 Os procedimentos

Principais registos obtidos através da observação direta e das entrevistas efetuadas a outros participantes (*stakeholders*, docentes, alunos, funcionários):

#### a) A atitude da representante da A3ES

Da visita da CAE, a impressão mais partilhada entre os participantes nas reuniões tem a ver com a atuação da representante da Agência, que interveio profusamente durante a visita, nem sempre sobre questões administrativas (não sendo doutorada, chegou a opinar sobre a bibliografia de algumas teses), utilizando um tom inusitadamente agressivo, inquisitorial e intimidatório, e sobrepondo-se inúmeras vezes à própria presidente, como atestam alguns dos intervenientes nos painéis, alunos e antigos alunos (alguns destes atualmente professores da UMa).

#### b) A velocidade imposta pela CAE aos trabalhos

A visita decorreu das 16:30 às 19:00 do dia 27/1; das 09:00 às 18:20 do dia 28; e das 09:00 às 18:00 (incluindo três horas para um almoço privado e uma reunião de trabalho da CAE) do dia 29; num total

---

<sup>5</sup> Esta professora tinha sido convidada como uma dos *keynote speakers* da *II European Conference of Curriculum Studies*, realizada na Universidade do Porto, em outubro de 2015, onde foi apresentada como "*Professor of Educational Assessment and Innovation at the University of Glasgow, Scotland where she leads the Research and Teaching Group on Curriculum, Assessment and Pedagogy*". No seu CV online, onde esta professora se apresenta como *Professor (Curriculum Assessment and Pedagogy)*, não existe menção a qualquer publicação sobre inovação pedagógica. A presidente da CAE tinha sido *co-chair* da referida Conferência.

de cerca de 18 horas de contacto, divididas por 24 momentos (23 reuniões e um almoço de trabalho com os *stakeholders*). Ou seja, cada reunião não poderia ultrapassar, em média, os 45 minutos. Como a UMA indicou, para a representar na discussão dos seis cursos (*stakeholders*, docentes, alunos, funcionários), cerca de 120 pessoas, é fácil imaginar a correria em que se tornaram as reuniões, apesar de algumas vezes a CAE se dividir em dois grupos.

É interessante notar que, dessa divisão da CAE, decorria naturalmente o abandono do inglês como língua de trabalho nas reuniões onde não estava presente a única pessoa que não entendia português. É claro que a comunicação na língua pátria tenderia a ser muito mais fácil. No entanto, nem mesmo em língua portuguesa foi possível aos representantes da UMA responderem integralmente às inúmeras questões colocadas, uma vez que a CAE não lhes concedia o tempo necessário para isso, independentemente da complexidade das questões.

A velocidade imposta aos trabalhos foi tal que, na prática, o essencial da visita ficou tomado pelo discurso da CAE, em que os seus membros mais ativos nos falaram sobre o que pensavam dos cursos, com base na interpretação que tinham feito da leitura dos respetivos guiões de autoavaliação, e sem demonstrar nenhuma disponibilidade para rever os seus pré-juízos.

#### c) A atitude dos restantes membros (docentes e aluna) da CAE

Quem imaginava que uma avaliação entre pares seria um diálogo de iguais, cedo compreendeu que em nenhum momento a CAE considerou os responsáveis da UMA pelos cursos como seus colegas, muito menos como seus iguais. A CAE ditou-nos parte do que pensava sobre os cursos (apenas parte: a totalidade do que pensavam apenas a conhecemos nas “propostas” de decisão, enviadas a conta-gotas meses após a visita) num tom que ia subindo à medida que o tempo decorria e a sua segurança, alicerçada na falta de verdadeiro contraditório, que nos era negado, aumentava.

Este aspeto é ainda mais relevante quando se tratava de discutir o mestrado e o doutoramento em inovação pedagógica, uma vez que ainda estamos para entender o que será inovação pedagógica para a CAE, sendo certo que nenhum dos seus integrantes é especialista em inovação pedagógica ou publicou fosse o que fosse sobre essa temática. Assistimos a um diálogo de surdos, em que um especialista em psicologia da educação e duas especialistas em currículo nos foram falando de “*inovação entendida em sentido amplo*”, num inglês nem sempre muito claro, ou afirmando *ex cathedra* que um plano com nove unidades curriculares, das quais apenas duas abordam TIC, mas como ferramentas de aprendizagem e relacionando o seu uso com inovação pedagógica, é um plano centrado nas tecnologias e nos ambientes de aprendizagem, pelo que, na sua esclarecida opinião, a designação do curso é inadequada.

#### d) O resultado final

Dos seis cursos em avaliação e após pronúncia (palavra que no jargão da A3ES significa audição prévia), um deles, a licenciatura em Ciências da Educação foi acreditado por seis anos; dois mestrados foram acreditados por três anos e outro por um; e os dois doutoramentos não foram acreditados, apesar de o relatório da CAE relativamente a um deles ser extremamente elogioso, existindo uma contradição flagrante e ultrajante entre a avaliação e a decisão. Quanto ao outro doutoramento, o relatório do Conselho de Administração, determinando o seu encerramento, continha matéria de “fundamentação” nova, inexistente nos relatórios da CAE e com que nunca havíamos sido confrontados. E, como nos tinha sido antecipado, o recurso para o Conselho de Revisão, órgão “independente” que faz parte da estrutura da Agência, limitou-se a corroborar o que já estava decidido, mas com uma inovação: foi-nos explicado na “sentença” que os membros da CAE não precisam de ser especialistas, porque a lei apenas prevê que sejam peritos independentes.

Entretanto, não se pode dizer que os cursos acreditados tenham saído incólumes. O preço que teremos de pagar pela sua manutenção consiste na sua reestruturação de acordo com as “sugestões” da CAE, cuja recusa implicaria na não acreditação. Ora, essas “sugestões”, feitas casuisticamente, chegando a conta-gotas (a última, já em setembro) e ignorando as relações das formações umas com as outras (os três mestrados e os dois doutoramentos tinham semestres comuns), e a própria estrutura do corpo docente, tornou os cursos mais pesados e mais caros, sem nenhuma garantia de que venham a funcionar melhor do que as versões submetidas à avaliação. Ou seja, o conjunto da oferta formativa que era possível com os recursos humanos de um pequeno departamento de uma pequena universidade, situada numa ilha ultraperiférica com um quarto de milhão de habitantes, passou a ser inviável após a intervenção da A3ES, tais foram as imposições de mais disciplinas, nomeadamente de opção (invariavelmente para um número reduzidíssimo de

alunos) e a imposição da migração de disciplinas de uns semestres para outros, implicando a impossibilidade de manutenção de semestres comuns e com base na mera opinião.

Avaliar ou dizimar? No início da segunda reunião com a CAE, onde estavam presentes, além desta, o Presidente da Faculdade de Ciências Sociais, o Coordenador do Departamento de Ciências da Educação e a Coordenadora do Centro de Investigação em Educação, a presidente da CAE perguntou: “*Como é que são capazes de fazer tanta coisa?*”

As situações descritas mostram bem como se estabelece a tal geografia da diferença, de que nos falavam Ashcroft *et al*, referindo-se ao mapa de Mercator, através do poder exercido por um aparelho de Estado (enquanto *arbiter* e não *referee*), como foi manifestamente o caso da A3ES (o Conselho de Administração e, particularmente, a Comissão de Avaliação Externa dos cursos de educação da UMA), na sua relação com uma universidade da periferia. Quem seríamos nós para pretender traçar um novo rumo no campo da educação, criando e mantendo uma linha de investigação em inovação pedagógica, se não existe essa linha de pesquisa em nenhuma outra instituição de ensino superior em Portugal<sup>6</sup>? E como ousaríamos nós, indígenas, ter em funcionamento cursos de doutoramento?

Esteve sempre patente, ao longo deste processo, a assunção da superioridade da cultura, dos modelos organizacionais e curriculares, das conceções teóricas e metodologias de investigação, uma superioridade própria do colonizador, a quem não interessa o desenvolvimento académico fora do centro, não precisando sequer de fundamentar a sua decisão de “não acreditação”. Melhor dizendo, a “não acreditação” surge em dissonância evidente com o tom invariavelmente elogioso ao longo das cerca de 20 páginas dos Relatórios preliminar e final da CAE. Mesmo assim, não nos foi dado o benefício da dúvida com uma acreditação condicional. Que razões não expressas, logo, não escrutináveis, estariam por detrás desta decisão? Tal como as teorias pós-coloniais nos alertam, o colonialismo ora existente é mais subtil, difícil de ser desconstruído, pois recorre a um discurso aparentemente inclusivo, como é, neste caso, a referência à “avaliação entre pares”, que não passou do papel.

## REFERÊNCIAS

- Altbach, P. G. (2003). Education and Neocolonialism. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.). *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Althusser, L. (1983. ed. orig. 1970). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies. The key Concepts*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (Eds.). (2003). *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Docker, J. (2003). The neo-colonial Assumption in University Teaching of English. In B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.). *The post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers
- Nkrumah, K. (1965). *Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism*. London: Nelson.
- Rabasa, J. (1993) *Inventing A-M-E-R-I-C-A: Spanish Historiography and the Formation of Eurocentrism*, Norman, Okla., and London: University of Oklahoma Press.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

<sup>6</sup> Na Universidade do Porto (instituição de origem da presidente da CAE) existe um site (<http://inovacaopedagogica.up.pt/>) onde se afirma que “A Inovação Pedagógica corresponde a ações que se desenvolvam no sentido de melhorar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação nos modelos educativos”. A afirmação não está fundamentada nem atribuída, e é tão vaga que tudo e mais alguma coisa pode ser “inovação”. Alguém imagina que, depois de tão inócua proclamação, algum bárbaro do sul possa pensar e afirmar outra coisa?

17

**RESUMOS**

# NOVOS PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR: NOVAS POSSIBILIDADES DE CERTIFICAÇÃO

Isabel Moio<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), isabel.moio@fpce.uc.pt*

**Palavras-chave:** Ensino Superior; estudantes não tradicionais; reconhecimento de saberes previamente adquiridos

## Resumo

As políticas produzidas no sentido da consolidação de uma sociedade do conhecimento colocam prementes preocupações na agenda da UE e dos Estados-Membros, sendo necessária força de trabalho com capacidades e competências adequadas, assentes numa formação inicial bem estruturada e num processo contínuo de aprendizagem, disponível a todos, incluindo aqueles a quem várias circunstâncias não permitiram o progresso no sistema educativo pela via tradicional.

Na atual agenda política internacional, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida e a economia do conhecimento têm especial relevo, sublinhando o papel das instituições de ensino superior como motores de mudança socioeconómica.

O alargamento do acesso ao ensino superior a novos públicos constitui uma das tendências de mudança educativa; no contexto português, a evolução das políticas educativas enquadra estas alterações.

Além do número crescente de alunos que acedem ao ensino superior, verifica-se o aparecimento de estudantes com trajetórias escolares e experienciais distintas das dos tradicionais: pertencem a um grupo etário superior, frequentam o ensino a tempo parcial, desempenham uma atividade profissional remunerada e vivem autonomamente da sua família de origem ou com responsabilidades parentais.

A abertura do ensino superior a um público com estas características levanta questões práticas; como tal, é importante conhecer as suas expectativas, pois um grande desfasamento entre estas e as práticas do ensino superior pode conduzir ao abandono e insucesso académico.

Ao inserir-se num projeto de doutoramento financiado pela FCT, desenvolvido na FPCEUC e com a colaboração do CEIS20, este trabalho visa contribuir para o robustecimento científico na área ao propor estudar a perceção dos alunos maiores de 23 anos que ingressaram no ensino superior universitário em Coimbra há, pelo menos, 2 anos, no que se refere ao sistema de reconhecimento, neste nível de ensino, de saberes previamente adquiridos.

Por ser uma área em fase de desenvolvimento, optou-se pela realização de um estudo exploratório recorrendo a uma estratégia metodológica essencialmente de carácter intensivo; assim, o desenho da investigação assenta numa metodologia mista (*mixed-methods sequential explanatory design*).

Encontrando-se o projeto na fase de recolha de dados, propõe-se problematizar a adaptação de métodos de ensino e discutir a implementação de um processo de reconhecimento, no ensino superior, de saberes previamente adquiridos.



## A REGULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA COMO INTERFACE DA QUALIDADE ACADÉMICA

Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes<sup>1</sup>, Tuca Manuel<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*ISCED Benguela Universidade Katyavala Bwila (ANGOLA),  
saobarbosa67@yahoo.com.br*

<sup>2</sup>*ISCED Benguela Universidade Katyavala Bwila (ANGOLA),  
tucamanuel12@yahoo.com.br*

**Palavras-chave:** Regulação do Ensino Superior; Qualidade Académica; Avaliação Institucional; Cultura Organizacional.

### Resumo

A administração do ensino superior em Angola é conformada por um enredo legislativo compaginável com as políticas nacionais. Estas procuram na perspectiva instrumental, responder um conjunto de exigências e necessidades sociais, cada vez mais dinâmicas, centradas, de acordo com o predomínio ideológico neoliberal e pós-modernista vigente no mundo e veiculado pela agenda da globalização, na geração de quadros para os múltiplos sectores da vida social, económica e política do país. Com base no exposto, o presente texto visa apresentar, na perspectiva interpretativa, as lógicas subjacentes à regulação tendente à melhoria da qualidade académica nas instituições públicas do ensino superior, como resultado de duas investigações que tiveram como objecto de estudo, a universidade pública angolana, focalizando a avaliação institucional e a cultura organizacional. Uma apreciação sociológica às Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior (Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro), às Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Ensino Superior (Resolução nº 4/07, de 2 de fevereiro) e ao estatuto orgânico do Instituto Nacional de Avaliação Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (Decreto Presidencial nº 172/13, de 28 de outubro), permitiu concluir que, o determinismo legislativo por si só, é ainda incipiente para assegurar a qualidade académica normativamente evocada, sem a articulação coerente, sistemática e permanente com a dimensão construtivista das instituições. Tal é consequência da multiperspetivação das organizações escolares, cuja compreensão é, metodologicamente inacessível baseando-se em um só paradigma sociológico.

# PROJETOS EDUCATIVOS DE ESCOLAS EM REGIÕES DE FRONTEIRA: MAPEAR PREOCUPAÇÕES, PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS

Sofia Marques da Silva<sup>1</sup>

Ana Milheiro Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Faculty of Psychology and Education Sciences - University of Porto (PORTUGAL),  
sofiamsilva@fpce.up.pt

<sup>2</sup> Faculty of Psychology and Education Sciences - University of Porto (PORTUGAL),  
anamilheirosilva@fpce.up.pt

**Palavras-chave:** Educação, regiões de fronteira, juventudes, projetos educativos

## Resumo

O estudo apresentado nesta proposta decorre do projeto de investigação “Juventudes, Educação e Regiões de Fronteira” em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Este projeto decorre de um estudo de caso (Silva, 2011) e tem como principal objetivo compreender o modo como jovens de regiões de fronteira estão a crescer e a organizar os seus percursos socioeducativos. *De que modo jovens de regiões de fronteira navegam adversidades decorrentes da condição geográfica?* é uma questão que se procura responder. O projeto toma como pressuposto que dimensões globais, nacionais e locais dialogam entre si quando nos propomos estudar as experiências juvenis. Aspectos como a não linearidade dos percursos e transições (Walther, 2006; Pais, 2000), mas igualmente questões recentes como o exercício da juventude num contexto socioeconómico de pós-crise (Galland, 2010; Jover, Belando-Montoro, & Guío, 2014), e questões contextuais relacionadas com a condição geográfica de fronteira e *remotividade* (Carmo, 2011; Silva, 2014), atravessam o projeto.

O projeto organiza-se em torno de diferentes momentos: análise documental, aplicação de questionário a nível nacional e realização de estudos de caso. Esta submissão foca-se em aspetos trazidos a partir análise documental de projetos educativos dos agrupamentos de escolas de concelhos de fronteira a nível nacional.

Para a análise documental foram considerados projetos educativos de agrupamentos de escolas de regiões de fronteira num total de 38 concelhos e 54 agrupamentos de escolas acedidos on-line entre janeiro e março de 2016.

A análise procurou mapear objetivos, preocupações, prioridades e estratégias educacionais mais relevantes, prestando atenção a aspetos que sejam marcados pela condição de fronteira.

Resultados do estudo de caso anterior (Silva, 2011), desenvolvido num contexto semelhante, sugerem a importância da escola nos percursos socioeducativos, apresentando os/as jovens um elevado sentimento de pertença relativamente à escola (Silva & Silva, 2016). Com esta análise, ainda a decorrer, pretende-se aprofundar o conhecimento em torno do papel da escola nas juventudes destes lugares e contribuir para compreender o modo como as escolas de fronteira estão atentas e a organizarem-se para lidarem com questões específicas de desigualdade de exclusão associadas a estas regiões.

**Bibliografia:**

Carmo, Renato M. (org.) (2011) *Entre as Cidades e a Serra. Mobilidades, capital social e associativismo no interior algarvio*. Lisboa: Mundos Sociais.

Galland, O. (2010). La crise de confiance de la jeunesse française, *Études*, 1, 31-42. Jover, G., Belando-Montoro, M. R., & Guío, Y. (2014). The political response of

Spanish youth to the socioeconomic crisis: some implications for citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 13(3), 4-12.

Pais, J. M. (2000). Transitions and Youth Cultures: forms and performances. *International Social Sciences Journal*, 52(164), 219-232.

Silva, S. M. & Silva, A. M. (2016). *School still matters: perspectives of young people from a border region during economic crisis in Portugal*. Paper accepted to be presented at ECER 2016: Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers, 22-26 August 2016, University College Dublin, Dublin, Ireland.

Silva, S. M. (2014). Growing Up in a Portuguese Borderland. In S. Spyrou & M. Christou (Eds.), *Children and Borders* (pp. 6277). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Walther, A. (2006). Regimes of Youth Transitions: Choice, Flexibility and Security in *Young People's Experiences across Different European Contexts*. *Young*, 14(2), 119-139.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO EXTERIOR EM CRECHE OPORTUNIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DE FINALIDADES EDUCATIVAS

Gabriela Bento<sup>1</sup>, Jorge Adelino Costa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (PORTUGAL),  
gportugalbento@ua.pt

<sup>2</sup> Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (PORTUGAL),  
jcosta@ua.pt

**Palavras-Chave:** brincar no espaço exterior, finalidades educativas, creche

## Resumo

Numa época de grandes mudanças sociais e educativas, relacionadas com o crescimento urbano, evolução tecnológica, alteração dos hábitos de consumo e atividade física, importa refletir sobre o impacto destas transformações no bem-estar e desenvolvimento das crianças. Atualmente, as experiências da infância parecem caracterizar-se por atividades estruturadas, circunscritas a espaços fechados, onde as possibilidades para a livre iniciativa da criança são reduzidas (Bilton, 2010). Os momentos de brincar ao ar livre parecem estar a desaparecer, sob fundamento de uma pretensa segurança, apesar destes contribuírem de forma significativa para o desenvolvimento de competências e conhecimentos em diversas áreas (Fjørtoft, 2004; Rissotto & Tonucci, 2002; Waters & Maynard, 2010).

As orientações portuguesas para a educação de infância reconhecem o espaço exterior como um contexto educativo, mas as práticas instituídas parecem estar muito centradas naquilo que acontece dentro da sala. O tempo que as crianças passam no exterior é reduzido, servindo como intervalo entre períodos de atividade estruturados e orientados pelo adulto (Figueiredo, 2015; Neto, 2005).

Através da realização de um estudo de caso com um grupo de catorze crianças, de dois anos, em contexto de creche, almejou-se identificar oportunidades/constrangimentos e estratégias para o desenvolvimento de práticas educativas valorizadoras do espaço exterior. A recolha de dados foi feita ao longo de 10 meses, com recurso a grelhas de observação, entrevistas semiestruturadas, registos vídeo e fotográficos e notas de campo. Através de uma análise qualitativa da informação, com triangulação de diferentes fontes e técnicas de recolha de dados, os resultados deste trabalho evidenciaram que (1) o espaço exterior oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, que permitem alcançar finalidades educativas em creche; (2) neste processo, o papel do adulto é essencial, criando as melhores condições no exterior para cada criança; (3) desenvolver práticas pedagógicas de elevada qualidade no espaço exterior exige uma atitude constante de reflexão e avaliação, permitindo uma descoberta da criança “competente” e uma reconfiguração da ação do adulto.

Atendendo à reduzida investigação científica neste campo em Portugal, este estudo pode contribuir para uma maior compreensão e valorização do espaço exterior em contextos educativos, fornecendo pistas para a intervenção e mudança de práticas.

# FINALIDADES EDUCATIVAS E PAPEL DO EDUCADOR EM CRECHE

Gabriela Portugal<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro (PORTUGAL),  
gabriela.portugal@ua.pt*

**Palavras-chave:** Creche; finalidades educativas; práticas educativas

## Resumo

O trabalho com crianças dos 0 a 3 anos é exigente, complexo e valioso, envolvendo cuidados adequados e experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global. Na organização da sua ação educativa em creche, o educador confronta-se, permanentemente, com a necessidade de observar, avaliar situações, identificar prioridades, tomar decisões e definir estratégias de ação que melhor se adequem às características das crianças e do contexto, com vista a alcançar finalidades educativas. Que finalidades educativas? Esta é uma questão central na clarificação da natureza educativa do trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, estando na base da proposta de Orientações Pedagógicas para a Creche, solicitada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (proposta em processo de consulta e validação).

Se o desenvolvimento dos bebés e crianças acontece de uma forma holística e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas, as finalidades educativas apresentadas assumem-se como dimensões transversais, interligadas, consideradas básicas e indispensáveis a todo o desenvolvimento e aprendizagem. São elas: segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, competência social e comunicacional.

O desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentido de identidade e de pertença; sentimento de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar.

O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de perceber e ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência.

A competência social e comunicacional envolve desenvolvimento do autocontrolo, estabelecimento de relações positivas, sentido de cooperação, e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes.

Nesta apresentação, pretende-se explorar estas finalidades educativas, articulando com possíveis atitudes, capacidades e/ou conhecimentos demonstrados pelas crianças e com o papel do educador no processo de otimização da aprendizagem e desenvolvimento.

## ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EM CRECHE – ALGUNS RESULTADOS A PARTIR DE UM CONJUNTO DE ESTUDOS DE CASO EM DUAS CRECHES PORTUGUESAS

Cindy Carvalho<sup>1</sup>, Gabriela Portugal<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Aveiro (PORTUGAL), [cindymutschen@ua.pt](mailto:cindymutschen@ua.pt)

<sup>2</sup>Universidade de Aveiro (PORTUGAL), [gabriela.portugal@ua.pt](mailto:gabriela.portugal@ua.pt)

**Palavras-chave:** Avaliação autêntica, creche, CRECHEndo, estudo de caso

### Resumo

A avaliação e o acompanhamento constituem-se como grandes pilares do trabalho desenvolvido pelos educadores de infância, servindo de suporte para a reflexão, a planificação e melhoria das práticas. Embora, frequentemente, se verifique desfasamento entre as conceções e as práticas, defende-se que a avaliação com crianças em creche (portanto, dos 0 aos 3 anos) deve ser formativa, autêntica e genuína, ou seja, deve ocorrer nos ambientes naturais das crianças, por parte de adultos significativos, de forma contínua e em estreita colaboração com a família. Neste enquadramento, e tendo em consideração o proposto nas Orientações Pedagógicas para a Creche, ao nível das finalidades e práticas educativas em creche, no âmbito de um trabalho de doutoramento em curso, desenvolveu-se uma ferramenta de avaliação para o contexto de creche (CRECHEndo), para ser utilizada por educadores de infância, tendo em vista a melhoria da qualidade das práticas educativas. Esta ferramenta é composta por um conjunto de fichas - algumas orientadas para a avaliação do grupo, outras para os aspetos individuais, assumindo-se como uma proposta de avaliação processual, ao longo do ano, e servindo de ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação curricular. Nesta comunicação pretende-se apresentar alguns resultados de um conjunto de estudos de caso desenvolvidos ao longo do ano letivo 2013/2014, partindo do acompanhamento da aplicação do CRECHEndo em duas creches portuguesas. Este processo de acompanhamento, que seguiu os moldes de uma formação em contexto, contribuiu para o aperfeiçoamento desta ferramenta de avaliação e para a melhoria das práticas de avaliação e planificação dos educadores participantes. Conclui-se, assim, que apesar de ser um instrumento de trabalho exigente e moroso, o CRECHEndo afigura-se como uma ferramenta com grande potencial no apoio à reflexão e planificação para os educadores de infância a trabalhar em contexto de creche.

# A FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE MELHORIA DO PROGRAMA “LÍDERES INOVADORES”

Maria Luísa Cardoso Antunes Da Cruz Supico<sup>1</sup>

Sofia Viseu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação de Lisboa – Universidade de Lisboa (PORTUGAL),  
mlsupico@campus.ul.pt*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação de Lisboa – Universidade de Lisboa (PORTUGAL),  
sviseu@ie.ulisboa.pt*

**Palavras-chave:** diretores, regulação, referenciais, formação, líderes inovadores

## Resumo

A presente comunicação apresenta resultados preliminares de um trabalho de doutoramento em curso sobre a formação dos diretores escolares em Portugal. Atendendo ao cenário de reconfiguração dos modos de regulação das políticas públicas que visam a gestão escolar, o trabalho pretende captar os referenciais sobre o trabalho do diretor que são produzidos e difundidos através da formação, promovida pelas autoridades públicas, dirigida ao diretor escolar.

O trabalho parte da constatação da crescente importância do diretor nas políticas de administração e gestão escolar, fenómeno visível pela presença, à escala transnacional, de um discurso que aponta para os diretores e a sua ação como centrais para o sucesso educativo. Em Portugal, este discurso tem estado na origem da reconfiguração do cargo do diretor, nomeadamente no que se refere ao alargamento das suas competências, conforme estão previstas no quadro jurídico-normativo.

Este contexto ajuda a explicar a promoção, por parte das autoridades públicas nacionais, de programas de formação para a liderança e para o diretor escolar, de entre os quais se destaca, pela sua atualidade e continuidade, o programa “Líderes Inovadores”. Iniciado em 2010, este programa constitui uma parceria entre o Ministério da Educação e a *Microsoft* e pretende envolver os diretores em funções à escala nacional. Segundo os seus promotores, o programa visa a promoção de uma cultura de inovação e, conseqüentemente, de melhoria do sistema educativo.

Neste sentido, o estudo toma o programa “Líderes Inovadores” como um lugar privilegiado para a observação da multiplicidade de referenciais e feixes regulatórios que pesam sobre a ação do diretor. A formação é entendida como um instrumento de regulação, assumindo que transporta matrizes cognitivas (o que é o diretor escolar) e normativas (o que deve fazer o diretor escolar) que visam orientar e estruturar a ação dos atores.

O trabalho segue uma metodologia geral de carácter qualitativo e interpretativo e, nesta fase, centra-se na análise dos duzentos planos de melhoria produzidos pelos diretores no

âmbito da frequência do programa “Líderes Inovadores”. A análise de conteúdo destes documentos procura captar quais os referenciais sobre o papel do diretor em construção e circulação através deste programa de formação.

# SEXUALIDADES E ENVELHECIMENTO: PERSPETIVAS DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

Ana Silva<sup>1</sup>, Sofia M. Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (PORTUGAL),  
anamaria3392@gmail.com*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
(PORTUGAL), sofiamsilva@fpce.up.pt*

**Palavras-chave:** sexualidade, idosos/as, educação para a saúde, profissionais de saúde

## Resumo

No quadro político europeu *Health 2020* (WHO, 2013) o envelhecimento da população implica novas prioridades na saúde, como o aumento do seu investimento ao longo do ciclo vital e o empoderamento. O que reforça a importância da sexualidade como parte da saúde e bem-estar ao longo da vida e estabelece novos desafios aos profissionais de saúde, à educação para a saúde e à investigação (Huber, 2013). Cabe aos profissionais de saúde dos cuidados primários iniciar a abordagem à saúde sexual (Sadovsky & Nusbaum, 2006), sendo recomendada a prática de uma educação sexual transversal ao ciclo vital (WAS, 2008). Os profissionais carecem de conhecimento para abordar a saúde sexual dos/as idosos/as, o que torna urgente a construção de competências (Huber, 2013).

Propomo-nos dar a conhecer as perceções que os/as idosos/as têm sobre o modo como gerem e vivem a sua sexualidade e de como os profissionais de saúde na perspetiva das pessoas idosas, contribuem para a sua saúde sexual. Procura-se, igualmente, enquadrar esta reflexão numa análise sobre o lugar que a sexualidade e saúde sexual têm no contexto do conhecimento produzido sobre o envelhecimento nos últimos anos.

O estudo qualitativo utiliza o método entrevista (semiestruturada) aplicado a um grupo de idosos/as, formado por conveniência e efeito bola de neve. Realizou-se ainda uma pesquisa de produção académica (dissertações e teses) no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal em que o envelhecimento e a sexualidade fossem objeto. Outro método é a análise documental, verificando-se o lugar residual que as questões da sexualidade têm tido em diferentes áreas científicas.

A análise das entrevistas aponta para o fato das pessoas idosas se considerarem seres sexuais, apesar de gerirem e viverem a sexualidade de formas diferentes, de acordo com o género, por exemplo, e apenas associarem a abordagem à saúde sexual principalmente a médicos especialistas: ginecologista e urologista. O estudo indica a ausência de contextos sociais de saúde preparados para o acompanhamento dos/as idosos/as na questão da vivência da sua sexualidade.

Poderá haver necessidade de investigar mais sobre as tendências da sexualidade dos/as idosos/as para contribuir na formação de profissionais capazes de abordar a saúde sexual dos/as idosos/as.



# OS ALUNOS EM CONTEXTO DE DESIGUALDADE TERRITORIAL: DIÁSPORA DA TRANSIÇÃO FORMATIVA AO MERCADO DE TRABALHO (ESTUDO DE CASO)

Susana I. Bártolo Martins<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Associação Hisculteduca (PORTUGAL)*

**Palavras-chave:** formação profissional; transição formativa; desigualdade territorial

## Resumo

O estudo foi elaborado em dois agrupamentos de escola, um em contexto rural, o outro em contexto urbano. O objetivo foi o de perceber até que ponto a dualidade de território (rural, urbano em duas instituições de formação e com TEIP) interfere nas escolhas dos jovens e se lhes condicionava o seu futuro ou transição para o mercado de trabalho. Pretendemos perceber quais os problemas dos alunos que frequentam aqueles cursos e como cada escola e atores respondem às diversas dificuldades/necessidades apresentadas pelos jovens. Obtivemos dados de alunos e professores dos cursos de formação (vocacional, profissional) no AENACB (urbano) e AEJSR de Idanha-a-Nova (rural). Para compreender esse propósito inquirimos n1=36 alunos e n2=8 professores.

Sendo um estudo de caráter exploratório, inserido no paradigma interpretativo e socio-critico, assume-se como um 'design misto/híbrido', ao articular as aproximações quantitativas e qualitativas. As informações recolhidas nas instituições foram efetuadas mediante o protocolo de consentimento e livre aceitação e cumprimento regras éticas. O tratamento dos dados adotou uma metodológica de triangulação, tendo como suporte a análise documental, a observação participante, entrevistas semiestruturadas aos professores, a aplicação do questionário e notas de campo.

Chegamos às conclusões que os alunos mantêm poucas expectativas em relação ao curso (empregabilidade), sentindo-se inseguros em relação ao futuro profissional; compreendem os conteúdos e as metodologias utilizadas (manifestam dificuldades de aprendizagem). A maioria admite ser importante a organização e a disciplina escolar. Em geral os alunos necessitam de muito apoio psicopedagógico, devido à sua imaturidade, apesar de muitas das suas capacidades estarem viradas para cursos e disciplinas de índole mais prática, funcional e aplicativa ao mercado. As respostas da escola aos problemas de aprendizagem dos alunos são tardias e sempre baseadas em 'contatos pontuais' numa "cultura de remediações" não havendo uma intervenção orientada à tomada de decisões e promoção dos comportamentos e atitudes, perante um projeto de vida profissional.

Por conseguinte, mesmo estando os alunos integrados na escola e grupo/turma (boas relações sociais, convivência), serem mais ou menos cumpridores (trabalhos e assiduidade) e valorizarem a relação pedagógica, apresentam níveis baixos de motivação para estudar e aprender e fracas expectativas de empregabilidade.

# EDUCAÇÃO PARA A LITERACIA MEDIÁTICA: ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Andreia Neves<sup>1</sup>, Fernanda Martins<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ICPD, Universidade do Porto/Universidade de Aveiro (PORTUGAL)

<sup>2</sup>Faculdade de Letras, Universidade do Porto (PORTUGAL)

**Palavras-Chave:** Educação, Media, Literacia Mediática

## Resumo

A educação para a literacia mediática é entendida, consensualmente pela comunidade de investigadores, como o processo de ensino assente numa instrução adequada que permite aos estudantes compreender o funcionamento dos Media, as técnicas que utilizam e o impacto que provocam no público. Em resultado, os indivíduos aprendem como interpretar as mensagens mediáticas que se destinam a informar, a entreter e a persuadir de um modo crítico e ativo, isto é, a literacia mediática. A intersecção da educação para a literacia mediática com outras disciplinas curriculares contribui para que os estudantes possam otimizar estratégias de pesquisa, avaliar e distinguir a autenticidade da informação e até explorar a ligação dos temas abordados pelos Media com situações do quotidiano, com base em conceitos-chave de literacia mediática que funcionem como filtros para desconstruir os Media e a cultura popular.

**Propósito do estudo:** O estudo desenvolvido junto de estudantes do ensino básico e secundário tem por objetivo verificar se a instrução para a literacia mediática através de um programa com conteúdos específicos, melhora as competências dos alunos quanto à interpretação e crítica das mensagens dos Media.

**Métodos de Pesquisa/ Metodologia:** O estudo está a ser realizado através de uma metodologia de investigação-ação, combinando o método qualitativo para a recolher informação sobre o contexto das práticas nas escolas, com o método quantitativo para medir o impacto do programa nas competências de literacia mediática dos estudantes. A componente educativa e pedagógica do programa distingue-se pelo incentivo ao questionamento e à reflexão crítica das mensagens mediáticas. Por conseguinte, as atividades podem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares e estruturadas de acordo com as necessidades dos estudantes de diferentes níveis de ensino.

**Resultados:** Os resultados analisados até ao momento mostram que houve uma melhoria substancial nas competências de literacia mediática dos grupos de alunos que foram trabalhados. A instrução dada aos estudantes pode integrar questões críticas sobre o autor, o objetivo e o ponto de vista expresso nas mensagens para explorar a vasta informação disponível e facilitar a ligação dos temas da atualidade com as matérias curriculares e o quotidiano. Este procedimento contribui para a cidadania ativa e é útil na pesquisa e seleção da informação para solucionar problemas, tomar decisões e alcançar objetivos em plena era digital.

## POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DO TRABALHO EM CO-DOCÊNCIA: PERSPETIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS

Estela Costa<sup>1</sup>, Marta Almeida<sup>2</sup> Mónica Baptista<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), [ecosta@ie.ul.pt](mailto:ecosta@ie.ul.pt)*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), [mialmeida@ie.ulisboa.pt](mailto:mialmeida@ie.ulisboa.pt)*

<sup>3</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), [mbaptista@ie.ul.pt](mailto:mbaptista@ie.ul.pt)*

**Palavras-chave:** Co-docência, assessoriais, modelos organizacionais

### Resumo

O trabalho em codocência integra soluções e práticas educativas diferenciadas, exigindo dos professores elevada predisposição, trabalho colaborativo e capacidade de coordenação e de comunicação. Quando trabalham em codocência dois ou mais professores dividem a responsabilidade de ensinar uma turma, interagindo com os alunos em diferentes momentos, usando várias combinações de alunos e trabalhando com eles em grupos de tamanho diverso. O ensino em codocência implica a consecução de modelos organizacionais menos rígidos, de maior versatilidade, que prevejam a configuração de grupos e modalidades diferentes de organizar o trabalho de e com os alunos, em função das atividades, dos objetivos e das dificuldades. As assessorias afiguram-se com um modelo organizacional capaz de dar resposta a estes desafios. O estudo que apresentamos pretende dar a conhecer a perspetiva dos participantes sobre as potencialidades deste modelo nas aprendizagens dos alunos e analisar os problemas e dificuldades que podem estar associados ao seu uso. A metodologia de investigação seguida neste trabalho é mista. Neste estudo participaram quinhentos e trinta e oito alunos e cinquenta e cinco professores pertencentes a escolas que têm assessorias. A recolha de dados foi feita por dois processos: questionário e entrevista. O estudo realizado permite-nos concluir que as assessorias levam a mudança que ocorre em direção a uma cultura pedagógica que atenua a insularidade docente e a uniformidade das práticas, e que se fundamenta em critérios de cariz colaborativo, incidindo de forma mais específica nas necessidades dos alunos e nas suas aprendizagens. De facto, o trabalho em assessoria possibilita uma maior partilha equitativa, entre os professores, quer relativamente às responsabilidades (partilhadas) face à turma, quer quanto aos modos como concebem a participação na aula e os padrões de interação estabelecidos com os alunos, e entre os professores. Os professores veem, ainda, como fatores positivos, a possibilidade de reflexão e adequação de práticas, a partilha equitativa da responsabilidade da turma e o seu enriquecimento pessoal e profissional.

# O CONTRIBUTO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E INVESTIGADORES PARA O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Mónica Baptista<sup>1</sup>, Marta Almeida<sup>2</sup>, Estela Costa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), mbaptista@ie.ul.pt*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), mialmeida@ie.ul.pt*

<sup>3</sup>*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), ecosta@ie.ul.pt*

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional, colaboração, mudanças de prática, tarefas de investigação

## Resumo

O trabalho colaborativo entre investigadores e professores é importante para ambos, constituindo uma ponte entre a investigação educacional e a prática. De facto, os professores que promovem um trabalho colaborativo com investigadores conseguem mais facilmente desenvolver-se profissionalmente. No trabalho colaborativo, as relações são espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento profissional, permitindo a aquisição de novas aprendizagens e a motivação para a resolução de problemas da prática com que os professores se confrontam todos os dias. Este estudo tem como finalidade conhecer o contributo do trabalho colaborativo, entre professores e um investigador, para o seu desenvolvimento profissional. A metodologia usada tem as suas raízes na investigação qualitativa, com orientação interpretativa. No estudo, participaram seis professoras, com idades que variam entre os 25 e 47 anos e experiência profissional entre os 3 e 23 anos, pertencentes a cinco escolas diferentes. O estudo, que se desenvolveu durante um ano letivo, incluiu um Programa de Formação, com a finalidade de promover o trabalho colaborativo entre as professoras e uma investigadora, durante a conceção e realização de tarefas desafiantes para os alunos. Utilizaram-se diferentes fontes de recolha de informação: gravações áudio das sessões da formação; documentos que incluíram reflexões escritas; e entrevistas semiestruturadas.

Os resultados mostram que as professoras consideraram que o trabalho colaborativo promoveu a realização de aprendizagens relacionadas com a aplicabilidade da teoria à prática, com a elaboração das tarefas de investigação e com a sua implementação na sala de aula. De facto, permitiu-lhes ligar as novas ideias às que já detinham; mudar essas ideias e criar novas; modificar algumas das suas concepções acerca do ensino e aprendizagem; e desenvolver estratégias que desenvolvessem a aprendizagem dos seus alunos. O clima de confiança criado durante as várias etapas do programa de formação conduziu as professoras a novas aprendizagens e permitiu-lhes explicitar os seus receios e mudar as suas práticas. Essas aprendizagens e mudanças contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. A proximidade do investigador promoveu o acesso à realidade de cada professora e possibilitou um esbatimento do fosso entre a teoria e a prática. Assim, recomenda-se que em investigações futuras, centradas no trabalho colaborativo, este aspeto seja tido em consideração.

## O «ENSINO PROFISSIONAL» EM PORTUGAL: DEMOCRATIZAÇÃO OU (RE)ELITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR?

**Manuel António Silva<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Instituto de Educação/Universidade do Minho (PORTUGAL), [masilva@ie.uminho.pt](mailto:masilva@ie.uminho.pt)*

**Palavras-chave:** ensino profissional; democratização; reprodução social desigualdades; precariedade laboral

### Resumo

O presente artigo pretende analisar os significados da expansão do ensino profissional que tem vindo a ocorrer em Portugal desde finais dos anos 80. Esta política pública de educação surge-nos legitimada oficialmente (e, de certo modo, socialmente) do seguinte modo: necessidade de responder aos graves problemas de abandono e insucesso escolares no ensino não superior e, sobretudo, no até agora designado como ensino secundário; qualificar para o exercício de uma profissão, condição apresentada como essencial para o ingresso no mercado de trabalho; permitir ao país, ainda de acordo com os discursos oficiais, dispor de uma força de trabalho com um nível de qualificações médio articulado com as 'reais necessidades das empresas'; promover o crescimento económico e o emprego, contribuindo para a resolução do elevado desemprego juvenil que caracteriza o nosso País. Os dados oficiais e os que emergem de alguns estudos (Oliveira & Silva, 2013, 2014 e 2015; Antunes, 2015) referem que a oferta e a procura destes cursos estão muito relacionadas com uma população oriunda de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos e trajetórias escolares atípicas ou mais ou menos problemáticas, discutindo-se, por isso, se esta medida de política educativa está efetivamente orientada para a integração e coesão sociais ou, pelo contrário, nos remete para o dilema constituinte da escola moderna: inicialmente concebida como meio de ascensão social e concretamente realizada como meio de (re)produção das desigualdades sociais. O presente texto resulta de um trabalho de pesquisa realizado em dois agrupamentos escolares públicos, uma escola profissional e uma empresa de formação, ambas privadas. O inquérito por entrevista e respetiva análise de conteúdo foi o modo privilegiado de recolha da informação.

# TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Deolinda Ribeiro<sup>1</sup>, Susana Sá<sup>2</sup>, Paula Flores<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (PORTUGAL),  
ribeirodeo@ese.ipp.pt*

<sup>2</sup>*Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (PORTUGAL),  
susanasa@ese.ipp.pt*

<sup>3</sup>*Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (PORTUGAL),  
paulaqflores@ese.ipp.pt*

**Palavras-chave:** transição educativa, formação docente, conceções, experiência

## Resumo

A necessidade de articulação e de trabalho colabora tivo entre os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo do ensino básico exige um estudo aprofundado que permita identificar possibilidades de melhoria da formação dos profissionais em exercício e em formação inicial, pela elaboração de um plano formativo que promova a construção de saberes que melhorem as condições de transição das crianças entre os dois níveis de educação próximos. O trabalho que aqui se apresenta emerge de uma investigação em curso sobre a transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O principal objetivo da investigação, configurada em estudo de caso, é conhecer as perspetivas das crianças, famílias, profissionais e m exercício e em formação inicial, de ambos os níveis da educação, relativamente às conceções e práticas de transição educativa. Os contextos de estudo são os centros educativos onde os estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, desenvolvem a Prática Educativa Supervisionada. Neste sentido, esta comunicação tem enfoque na importância e sentido atribuído à transição educativa, e ao modo como os atores implicados a enfrentam, numa visão mais equilibrada equitativa e democrática da investigação. Pretende-se apresentar os resultados relativos às perceções sobre as experiências dos profissionais em exercício, emergentes da análise e interpretação da informação recolhida através de questionários, como técnica promotora da participação dos profissionais na investigação. Espera-se reconstruir o conceito de transição educativa, considerando as vozes daqueles que fornecem informação credível, justificativa dos processos de educação e de formação, com vista à sua melhoria.

# IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO *RESPONSE TO INTERVENTION* (RTI) NO DOMÍNIO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR: UM CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO E ADAPTAÇÃO DO MODELO

Marco Martins Bento<sup>1</sup>; Orlanda Cruz<sup>2</sup>; Diana Alves<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL)*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL)*

<sup>3</sup>*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL)*

**Palavras chave:** crianças; competências sociais e emocionais; intervenção precoce; modelo response to intervention.

## Resumo

O presente trabalho resulta do projeto de doutoramento submetido à FPCE da Universidade do Porto e que se encontra, de momento, em execução.

É objetivo testar uma operacionalização do modelo *Response to Intervention* (RTI), estruturando um plano de atuação atempada que permita, em contexto pré-escolar, identificar as crianças que apresentam défices sociais e emocionais e, em conformidade com as necessidades, desenvolver uma intervenção multinível que promova as competências deficitárias, implementando estratégias baseadas na evidência, monitorizando a progressão e capacitando os diferentes agentes educativos para replicarem as metodologias eficazes.

Pretende-se, ainda, compreender o funcionamento e eficácia deste modelo em diferentes realidades socioeconómicas, bem como a resposta das crianças aos diferentes níveis de intervenção que serão alvo.

A evidência empírica tem demonstrado a forte relação entre a competência e habilidade social e emocional, a competência académica e o ajustamento psicológico.

As competências sociais e emocionais a serem trabalhadas resultam da adaptação do programa da *Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning* (CASEL, 2013) em cinco domínios fundamentais: autoconhecimento; autocontrolo; conhecimento social; competências relacionais e capacidade para tomar decisões responsáveis.

A amostra serão crianças do ensino pré-escolar, respetivos educadores e demais agentes educativos (em diferentes níveis, de acordo com os diferentes objetivos traçados). O desenho metodológico será quasi-experimental.

Está prevista a construção dos seguintes produtos finais: material de monitorização e intervenção e um guia de boas práticas, permitindo no futuro a manutenção do modelo e transposição para outros contextos. Neste ponto, a publicação de artigos e partilhas com a comunidade científica e sociedade em geral poderão constituir-se como uma alavanca para a sustentabilidade desta abordagem.

Realizar-se-á um *follow-up*, pelo menos, decorridos seis meses, para averiguar a manutenção das práticas e estabilidade das competências adquiridas pelas crianças e agentes educativos.

Os resultados esperados, em face do documentado na literatura, apontam para uma melhoria significativa dos desempenhos nas competências estimuladas, bem como, a identificação precoce das crianças em risco, diminuindo a curto prazo a discrepância entre desempenhos. Além disso, prevê-se uma redução do número de alunos a necessitar, mais tarde, de ensino especial.



# OS CONTRIBUTOS DO SUPORTE FAMILIAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR

EvelynSantos<sup>1</sup>, PaulaVagos<sup>2</sup>, DayseNeri de Souza<sup>3</sup>, IsabelRamos<sup>4</sup>,  
Roselane Lomeo<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Aveiro (PORTUGAL), [evelynsantos@ua.pt](mailto:evelynsantos@ua.pt)

<sup>2</sup>Universidade de Aveiro (PORTUGAL), [paulavagos@ua.pt](mailto:paulavagos@ua.pt)

<sup>3</sup>Universidade de Aveiro (PORTUGAL), [dayneri@ua.pt](mailto:dayneri@ua.pt)

<sup>4</sup>Universidade de Aveiro (PORTUGAL), [lomeoroselane@ua.pt](mailto:lomeoroselane@ua.pt)

**Palavras-chave:** Ensino superior; inclusão; necessidades educativas especiais e suporte familiar.

## Resumo

Cada vez mais o suporte para os familiares junto ao estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o que eles providenciam a este estudante é referido como essencial para a adaptação social e acadêmica. A literatura nos leva a acreditar que a transição bem-sucedida de estudantes com NEE é relacionada a uma rede de suportes, por isso entendemos ser indispensável dar voz aos estudantes para identificarmos as suas necessidades, oportunizando novos meios de comunicação para desenvolvermos estratégias de suporte que possam contribuir para a inclusão no Ensino Superior. O presente trabalho, de natureza qualitativa, retrata a problemática da inclusão no ensino superior, identificando os contributos do envolvimento familiar neste processo, na qual objetivamos conhecer o percurso estudantil de universitários com NEE, visando a identificação dos principais suportes que tornaram seu acesso possível. Participaram do estudo 11 estudantes com NEE, que frequentam cursos e ciclos diversos e possuem diferentes NEE. Os dados foram obtidos através de entrevista semiestruturada nas dimensões: I-Percurso Pré-Universitário II-Acesso à Universidade e III-Permanência. A análise de dados foi realizada com a técnica de análise de conteúdo e apoiada pelo *software* de análise qualitativa WebQDA. Verificou-se, a partir de 17 referências, que no **percurso pré-universitário** o *apoio da família* foi o principal suporte referido para a inclusão, apesar das recordações negativas serem mais evidenciadas neste período, o *suporte familiar* foi imprescindível rumo à universidade. Quanto ao **acesso**, segundo as percepções sobre o número ainda reduzido de estudantes com NEE na Universidade, os participantes afirmaram que, dentre vários fatores, os principais são o *receio/medo* do que vão enfrentar (13 referências) e a *falta de apoio da família* (8 referências), contudo, apesar dessa realidade, os estudantes mais uma vez evidenciaram que o principal apoio para o **acesso** foi o da *família* (9 referências). A mesma afirmação é verificada no percurso de **permanência**, na qual são observadas 9 referências do *apoio familiar*. Conclui-se que é notória a importância do suporte familiar para a inclusão no ensino superior e portanto deve-se oferecer maior informação aos familiares durante essa etapa, visando maior apoio e esclarecimento para que se estabeleçam pontes entre esses sistemas, objetivando a real inclusão social e acadêmica de estudantes com NEE.

# EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Tatiana Fisher<sup>1</sup>, Marilda Pasqual Schneider<sup>2</sup>

<sup>1</sup>UNOESC (BRASIL), [tati.fischer@gmail.com](mailto:tati.fischer@gmail.com)

<sup>2</sup>UNOESC (BRASIL), [marilda.schneider@unoesc.edu.br](mailto:marilda.schneider@unoesc.edu.br)

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Integral. Plano Nacional de Educação.

## Resumo

O artigo tem por objetivo identificar e analisar a proposta brasileira de educação integral destinada aos estudantes de ensino fundamental da escola pública de educação básica no contexto das políticas para melhoria da qualidade educacional. Em termos de recorte temporal, toma o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, em 25 de Junho de 2014, como orientador das análises acerca da política de educação (em tempo) integral em processo de implantação no Brasil. O estudo compreende, especificamente, análise da meta seis do PNE (2014-2024), que se refere à educação integral e do o Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, figurando como diretriz para implantação da educação em tempo integral nas escolas públicas. A análise está amparada nos pressupostos da teoria sócio histórica e toma como arcabouço teórico- metodológico o expediente da análise documental. Tomando por base o arcabouço conceitual, enfatiza pontos de tensão entre as concepções apresentadas nos referidos documentos e desafios à implementação da educação integral em tempo integral. Dois pontos de destaque para análise referem-se à concepção de educação integral que se vislumbra enquanto política para a melhoria da qualidade da educação básica e a concepção de educação integral defendida por educadores brasileiros, tais como, Cavalieri (2007), Libâneo et al. (2012), Saviani (1998, 2010), dentre outros vinculados à corrente de pensamento histórico-crítica. O texto compreende, ainda, breve contextualização histórica da educação integral no Brasil e cotejamento com as perspectivas reveladas pelo PNE e o Programa Mais Educação. Destaca-se a recência da política de educação integral, porém alguns tensionamentos no que tange aos fatores administrativos e pedagógicos de implantação da educação integral no Brasil. Aponta incongruências e acerca das condições de melhoria da qualidade educacional pela via da implantação da proposta de educação integral em curso e a necessidade de superação do viés essencialmente assintencalista das políticas de ampliação da jornada escolar na educação básica brasileira.

## DIÁLOGOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL - UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 1º CICLO

Filomena Anjo<sup>1</sup>, Ana Caetano<sup>2</sup>, Isabel Freire<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), filomenaanjo@gmail.com*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), apcaetano@ie.ulisboa.pt*

<sup>3</sup>*Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), isafrei@ie.ulisboa.pt*

**Palavras-chave:** educação intercultural, relação escola-família, voz das crianças; investigação-ação

### Resumo

Nesta comunicação apresenta-se um estudo, inserido no Projeto CONverCIDADE, que foi desenvolvido com uma turma do 1º ano de escolaridade de uma escola situada numa freguesia da cidade de Lisboa caracterizada pela diversidade social, cultural e linguística.

Nele se acolhem e reconhecem a valorização do aluno como ator social, o diálogo e as iniciativas interculturais, o papel da criança como mediador nas interações entre a escola e a família e o professor como facilitador destes processos.

Pretendeu-se, especificamente: recriar narrativas, dos pais ou avós, de episódios das suas vidas, através da expressão dramática; partilhar essas memórias com outras crianças e famílias; promover competências sociais e pessoais e valores de respeito e tolerância, através da prática da mediação intercultural.

Metodologicamente, foi escolhida a estratégia de estudo de caso de investigação-ação, com apoio na observação participante da professora titular de turma e investigadora, através da elaboração de notas de campo, de registos fotográficos e em vídeo. Numa primeira etapa foi realizado o diagnóstico, a partir da análise de desenhos dos alunos, organizada segundo os eixos: o “Eu”, a “Escola” e a “Família”.

Os primeiros resultados da análise dos dados apontam para algumas mudanças: i. **nas crianças:** indicadores de mudança ao nível do autoconhecimento, da autoestima, da capacidade de (re)conhecimento do outro, da empatia e respeito mútuo, da expressão de emoções, do fortalecimento das relações afetivas, da criatividade, da comunicação e expressão corporal; ii. **nas famílias:** participação ativa no processo educativo, cogestão das atividades e partilha de histórias de vida, favorecendo a interculturalidade; iii. **na professora:** prática reflexiva e participativa com envolvimento das famílias e das crianças.

# TRABALHAR A EDUCAÇÃO DAS EXPRESSÕES NO 1º CEB : PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS

André Freitas Santos<sup>1</sup>, Ana Mouraz<sup>2</sup>, Fátima Pereira<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP (PORTUGAL),  
andre.fsantos27@gmail.com*

<sup>2</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP (PORTUGAL),  
anamouraz@fpce.up.pt*

<sup>3</sup>*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP (PORTUGAL),  
fpereira@fpce.up.pt*

**Palavras-chave:** ensino básico; práticas educativas; educação das expressões;

## Resumo

O trabalho pedagógico das expressões artísticas e físico-motoras nos níveis mais básicos da escolaridade é um assunto que, embora não seja novo, não tem sido tomado como uma prioridade nacional, apesar dos estudos e das recomendações internacionais (EACEA, 2009). As práticas educativas mobilizadas no 1º ciclo do ensino básico (CEB) na área das expressões artísticas e físico-motoras, têm estado condicionadas, quer pela estrutura organizacional do currículo neste nível de educação, quer pela formação destes profissionais. É no jogo destes dois eixos que se enquadra a presente proposta de comunicação.

As orientações governamentais para as áreas programáticas do currículo do 1º CEB estabelecem três horas de trabalho semanal mínimo para a área das expressões artísticas e físico-motoras, num total de 25 horas. Nesse tempo deverão ser desenvolvidas atividades que concorram para o desenvolvimento integral, cognitivo e social das crianças. As quatro áreas a incluir neste tempo são a educação plástica, a educação musical, a educação dramática e a educação físico-motora. Cabe ao docente titular decidir, organizar e implementar as atividades que melhor se adequam àquele desígnio. Poderá ser coadjuvado nestas tarefas por um professor especializado do seu agrupamento, porém a responsabilidade, segundo Decreto-lei n.º 241/2001 é do professor titular, sendo necessário que exista uma partilha pedagógica entre os dois. Para além disso a lei estabelece que todos os Agrupamentos têm de oferecer atividades de enriquecimento curricular, em período extra curricular, pese embora esta oferta não tenha de ser de frequência obrigatória (Despacho n.º 9265-B/2013).

O trabalho que se propõe tem como objectivos: caracterizar as práticas educativas mobilizadas para o trabalho das expressões artísticas e físico-motoras no 1º CEB; relacionar essas práticas com a formação especializada frequentada pelos professores; relacionar as práticas com as condições organizacionais em que desempenham a função lectiva.

Trata-se de um estudo de cariz quantitativo que se operacionaliza mediante a aplicação de um questionário a 96 docentes do 1º CEB de agrupamentos de escolas da região do Grande Porto.

O trabalho está ainda em fase de análise de dados, mas já se pode constatar que as práticas educativas desenvolvidas se referem sobretudo às áreas de expressão dramática e musical mas não correspondem às atividades sugeridas nas metas curriculares para esta componente do currículo no 1ª CEB.

# OS MASSIVE OPEN ONLINE COURSES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: O CASO DO MOOC “AS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS NOS MEDIA ESCOLARES”

Margarida Morais Marques<sup>1</sup>, Paulo Rocha<sup>2</sup>, Luísa Aires<sup>3</sup>, José Azevedo<sup>4</sup>,  
António Guerner Dias<sup>5</sup>, Diana Seabra<sup>6</sup>

<sup>1</sup>*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (PORTUGAL), mmmarques@letras.up.pt*

<sup>2</sup>*Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (PORTUGAL), pprocha@gmail.com*

<sup>3</sup>*Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta (PORTUGAL), laires@uab.pt*

<sup>4</sup>*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (PORTUGAL), azevedo@letras.up.pt*

<sup>5</sup>*Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (PORTUGAL), agdias@fc.up.pt*

<sup>6</sup>*Faculdade de Letras da Universidade do Porto (PORTUGAL), dyanne.seabra@gmail.com*

**Palavras-chave:** Educação Aberta, Massive Open Online Courses, Desenvolvimento Profissional de Professores, Alterações Climáticas, Média Escolares

## Resumo

A Educação Aberta (EA) é um dos movimentos educativos mais importantes do séc. XXI. Baseando-se no compromisso com o conhecimento livre, centra-se numa filosofia de abertura, ética da participação e colaboração entre diferentes agentes, promovendo o repensar das formas de ensinar e de aprender. A EA é ainda associada ao *online*, sendo mediada por artefactos digitais e por redes de relações. Uma das suas mais recentes expressões, os *Massive Open Online Courses* (MOOC), caracteriza-se pela facilidade de acesso e pelo voluntarismo, com diversos graus de participação, que criam novas formas de aprender. Assim, os MOOC podem promover a inovação na organização e desenvolvimento de práticas educativas em diversos contextos, nomeadamente no do desenvolvimento profissional.

Uma das classes profissionais em que se reconhece a relevância da atualização de conhecimentos ao longo da carreira é a docente. A literatura afirma que o desenvolvimento profissional de professores (DPP) eficaz é contínuo, envolve os docentes em atividades de aprendizagem semelhantes às que usarão com os seus alunos e promove a formação de comunidades de partilha sistemática de ideias e experiências.

Nesta comunicação pondera-se potencialidades e constrangimentos dos MOOC para o DPP. Primeiro reflete-se sobre as características da EA e dos MOOC e sobre as suas potenciais virtualidades para o DPP. Seguidamente, analisa-se o caso de um MOOC, sobre “Alterações climáticas nos media escolares”, para professores. Para tal, recolheram-se as perspetivas de um grupo de 158 docentes de diversas disciplinas do ensino básico e secundário sobre a frequência deste curso, a partir de um questionário de respostas fechadas, no final da frequência do mesmo. Este questionário pretende avaliar a organização do curso, o grau de satisfação, entre outros aspetos. Os inquiridos revelaram uma visão muito positiva deste MOOC, tendo esta sido a primeira experiência para 132 docentes. Dos dados obtidos, salienta-se que os materiais

disponibilizados foram considerados interessantes (89%), motivadores (77%) e promotores da aprendizagem (72%). 86% dos respondentes afirmaram a sua satisfação com o MOOC, tendo apontado como vantagens a autonomia proporcionada por esta modalidade (98%), o formato *online* (95%) e o seu cariz colaborativo (91%). Menos vantajosa parece ter sido o tipo de avaliação (79%).

Finalmente, são lançadas algumas questões sobre vias futuras de desenvolvimento deste tipo de oferta formativa, no âmbito do DPP.

## A WEB 2.0, A TRANSVERSALIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DE LITERACIAS ASSOCIADAS À LEITURA

António Pais<sup>1</sup>, Henrique Gil<sup>2</sup>, Margarida Morgado<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), antoniopais@ipcb.pt*

<sup>2</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), hteixeiragil@ipcb.pt*

<sup>3</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), marg.morgado@ipcb.pt*

**Palavras-chave:** Literacia; Leitura digital; TIC; Web 2.0;

### Resumo

Os resultados apresentados no âmbito do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) vieram mostrar que cerca de 20% dos adultos não possuem competências associadas às literacias de leitura que têm como principal consequência uma deficiente inclusão social. Neste contexto é ainda estimado que cerca de 73 milhões de europeus não possuem qualificações para além do ensino secundário, as quais podem ser o resultado da inexistência de níveis mais elevados de literacia. Mas esta preocupação é acentuada pelo facto de relatórios da OCDE terem vindo a demonstrar que os jovens de 15 anos possuem níveis elementares de competências de leitura o que os irá penalizar na progressão dos seus estudos. Apesar de terem vindo a ser feitos esforços para inverter esta realidade, os resultados têm sido escassos. Neste sentido, o Projeto LiRe 2.0 (Lifelong Readers 2.0), financiado pelo programa Erasmus+, tem como principal objetivo promover métodos pedagógicos inovadores que assentem nas TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e, em particular na Web 2.0, a fim de se poderem vir a implementar estratégias de promoção de leitura.

O presente artigo visa a apresentação de uma revisão de literatura acerca das iniciativas e dos projetos nacionais e europeus relacionados com a promoção da leitura com recurso à utilização das TIC e da web 2.0, que tem vindo a ser realizada em Portugal e nos outros países do consórcio (Itália, Chipre, Grécia, Irlanda e Roménia). Desta metodologia de levantamento do estado da arte faz também parte a realização de focus groups com alunos e professores de cada um destes países que se pronunciaram sobre os seus hábitos de leitura e a sua relação com as TIC neste contexto. A comunicação releva alguns dos projetos e práticas de sucesso no âmbito da promoção da leitura com recurso às TIC e propõe abordagens à integração da web 2.0 que levem a um incremento da leitura por parte dos jovens e dos adultos.



# AS INVESTIGAÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA: A (IN)VISIBILIDADE DA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO (2008-2015)

Fernanda Martins<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universidade do Minho (PORTUGAL), [fmartins@ie.uminho.pt](mailto:fmartins@ie.uminho.pt)Portugal*

**Palavras-chave:** investigações, participação, pais, gestão, escola

## Resumo

Na presente comunicação pretendemos fazer um mapeamento exploratório sobre a investigação realizada em torno da temática da participação dos pais na escola pública portuguesa. No seio desse conjunto de investigações, prestamos especial atenção à (in)existência de investigação sobre a participação dos pais na gestão da escola. Este olhar específico justifica-se pelo facto de esta modalidade de participação, embora recente no nosso país, ter novos contornos em termos legislativos a partir de 2008. Desde logo, destaca-se a *prestação de contas* pelas escolas à comunidade, designadamente em sede de Conselho Geral onde os pais estão representados. Assim, com o objetivo de realizar o mapeamento referido, definimos como *corpus* de análise revistas em educação e das ciências sociais, bem como os repositórios das universidades públicas onde são formados mestres em Ciências da Educação. Com esta análise, torna-se possível identificar os temas dominantes no quadro desta temática genérica da participação dos pais na escola e, ainda, o lugar que ocupa a participação dos pais na gestão.

# A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM CURSOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Isabel Costa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (PORTUGAL), isacosta@utad.pt*

**Palavras-chave:** Metodologias de investigação em Educação; currículos na área da formação em Educação; pedagogia no ensino superior.

## Resumo

Tomando como de partida os resultados de um estudo exploratório com discentes de cursos de licenciatura e de mestrado da área da Educação, este *paper* insere-se na problemática mais vasta dos currículos no ensino superior, os quais, e particularmente nas últimas décadas, tendem a incluir o ensino da investigação científica, com maior ou menor peso e em distintas modalidades. A apresentação de propostas de programas de metodologia de investigação em cursos da área da Educação (licenciaturas e mestrados; cursos de formação de professores e de Ciências de Educação em geral, formadores, animadores, entre outros) procura suscitar uma troca de experiências de diversos atores envolvidos naqueles cursos (docentes de metodologias de investigação, docentes de outras áreas, docentes dos vários graus de ensino, estudantes, graduados, investigadores em geral, outros profissionais).

Para além da dimensão epistemológica - inevitavelmente presente - o enfoque da discussão incidirá sobre a dimensão pedagógica do ensino da investigação científica em contextos de cursos da área da Educação. Pretende-se discutir as finalidades, os objetivos, os grandes blocos de conteúdos, as especificidades dos conteúdos, as metodologias de ensino e de avaliação, os apoios bibliográficos, os recursos em geral. Serão tópicos em discussão, ainda, os diagnósticos (quem são os discentes? Que conhecimentos trazem com eles? Que expectativas?), os resultados previstos, os resultados constatados, os patamares subseqüentes previstos, os tempos curriculares, as agregações em distintas unidades curriculares, a(s) interdisciplinaridade(s), o(s) equilíbrio(s) entre a teoria e a prática, as distintas modalidades de prática.

## VOZES COM IDENTIDADE

Torres, M. <sup>1</sup>, Caetano, A.P.<sup>2</sup>, Mesquita, M.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto da Educação Universidade de Lisboa (PORTUGAL), mmtorres@netcabo.pt

<sup>2</sup> Instituto da Educação Universidade de Lisboa (PORTUGAL), apcaetano@ie.ulisboa.pt

<sup>3</sup> Instituto da Educação Universidade de Lisboa (PORTUGAL), harmoni4@mac.com

**Palavras Chave:** identidade, interculturalidade, jovens, participação.

### Resumo

O projeto Vozes com identidade, que aqui se apresenta, é um projeto de investigação-ação desenvolvido no Agrupamento de Escolas da Caparica, numa turma do ensino técnico profissional de Artes e Ofícios do 3º ciclo de escolaridade. Insere-se no projeto CONverCIDADE: Convergir na diversidade: participação das crianças e dos jovens na Cidade, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que segue uma metodologia participativa, onde crianças e jovens são cogestores e dinamizadores de projetos, sendo acompanhadas nesse processo por uma educadora-investigadora.

No caso concreto em análise tomou-se como questão de partida:

Os jovens têm consciência da sua identidade histórica e cultural e da importância da mesma nas relações que estabelecem?

Neste contexto, deu-se especial relevo à disciplina de História, pelo facto da investigadora no terreno ser docente de História. Considerou-se fundamental estabelecer uma relação entre a construção da identidade: histórica e cultural do aluno, promovendo a cidadania participada.

Em termos metodológicos fizeram-se notas de campo de observação participante, entrevistas e questionários aos alunos e analisaram-se textos e outros produtos criativos dos alunos.

A diversidade cultural existente no grupo turma enriqueceu o trabalho realizado. As atividades foram definidas após o levantamento dos interesses e necessidades dos alunos, tendo sido os mesmos a gerir o processo de intervenção. Partiu-se do individual para o coletivo. Considerando que o conhecimento é um processo em aberto e permanente tentou-se sensibilizar os alunos para a importância que cada um deles tem na construção do todo, através das histórias das suas vidas, famílias e grupos em que se movimentam. As dinâmicas que estabeleceram na construção de uma manta (patchwork) com registos de imagem e palavra sobre a sua identidade pessoal, familiar, cultural, são um exemplo da interação estabelecida entre o grupo turma e do orgulho que demonstraram na execução da mesma, evidenciando as singularidades e particularidades que cada um possui.

# COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COMO ESPAÇO DE FRONTEIRA – UM ESTUDO DE CASO NA GUINÉ-BISSAU

Rui da Silva<sup>1</sup>, Júlio Gonçalves dos Santos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho - Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (PORTUGAL), rasilva.email@gmail.com*

<sup>2</sup>*Instituto de Educação da Universidade do Minho - Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (PORTUGAL), jgpsantos@ie.uminho.pt*

**Palavras-chave:** Guiné-Bissau; Cooperação Portuguesa; níveis de decisão curricular; globalização

## Resumo

A Educação é escolhida como uma prioridade por organizações bilaterais, multilaterais e não-governamentais, porque é identificada como uma estratégia importante para combater a pobreza e promover o crescimento económico. Desta forma, estas organizações tornaram-se ativamente envolvidas na construção de uma arquitetura global na área da educação. A Cooperação Portuguesa não é exceção, sendo a educação identificada como uma prioridade desde o seu início. Contudo, uma das suas características é a promoção da língua portuguesa, muitas vezes enformada de “expansão da língua portuguesa” e fator de “persistência de certos mitos (“a língua portuguesa é a nossa pátria”, os amigos e os inimigos de Portugal distinguem-se pelo uso e pelo apoio demonstrado à utilização do Português)” (Pereira, 2005: p. 9-11).

A presente comunicação, tendo por base o trabalho desenvolvido no âmbito de um doutoramento em curso, pretende explorar a contribuição do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) para moldar os três níveis de decisão curricular – político-administrativo, gestão e realização (Pacheco de 2007), as tensões e paradoxos enfrentados pela Cooperação Portuguesa na persecução do seu mandato, e os ajustes necessários para atuar num contexto de fragilidade e incerteza política.

O artigo sugere que PASEG desempenhou um papel importante como mediador curricular nas escolas públicas e privadas, apoiou a promoção da língua portuguesa e foi responsável por promover os principais referentes da globalização na educação e no currículo. No entanto, uma vez que este Programa tem as suas origens em Portugal, um país semiperiférico, coexistem tensões entre “processos de globalização, de situações duplamente localizadas” (Cortesão & Stoer, 2002: p. 376).

# APRENDER A SER EDUCADOR DE INFÂNCIA: PRÁTICAS REFLEXIVAS E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Maria Helena Horta<sup>1</sup>, Maria Leonor Borges<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universidade do Algarve (PORTUGAL), hhorta@ualg.pt*

<sup>2</sup> *Universidade do Algarve (PORTUGAL), mlborges@ualg.pt*

**Palavras-chave:** práticas reflexivas; profissionalidade; prática de ensino supervisionada; educadores de infância.

## Resumo

Acreditamos que o processo de passagem de estudante a educador de infância é concretizado no desenvolvimento de inúmeros fatores de ordem contextual, académica, pessoal e relacional (Ludovico, 2011). Como tal, consideramos que é no confronto com a realidade educativa, consubstanciada na Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar – que os futuros profissionais encontram o maior desafio no que ao processo de tornar-se educador de infância diz respeito (Horta, 2015).

É na imersão desta realidade educativa, em contexto de PES, à luz da nossa experiência, que os estudantes sofrem um “choque com a realidade”, marcado essencialmente por dificuldades ao nível da relação pedagógica com os diferentes intervenientes no processo educativo e da planificação e concretização das suas práticas (Borges, 2012; Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002).

Nesse sentido, e adotando as palavras de Perrenoud (1993) é necessário preparar os educadores e professores para funcionar no “mundo real”. Apesar de pretendermos educadores curiosos, reflexivos, investigadores e cooperantes, necessitamos, essencialmente, de educadores que desenvolvam a sua «praxis educacional como paradigma de construção de conhecimentos, pela mobilização da auto análise, reflexão e atitude investigativa» (Portugal, 2009, p. 9).

É nossa intenção, no desenvolvimento deste projeto de investigação, conhecer e analisar as questões, dúvidas e incertezas dos estudantes, futuros educadores de infância e profissionais de educação, que se espera ver traduzidas nas suas reflexões advindas da PES e corporizadas no Portefólio Reflexivo, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Algarve.

## C4C – CLIL NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

António Pais<sup>1</sup>, Margarida Morgado<sup>2</sup>, Manuela Abrantes<sup>3</sup>, Teresa Gonçalves<sup>4</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), antoniopais@ipcb.pt*

<sup>2</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), marg.morgado@ipcb.pt*

<sup>3</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), maria.abrantes@ipcb.pt*

<sup>4</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), teresa.gon@ipcb.pt*

**Palavras-chave:** CLIL; LE- Língua Estrangeira; Integração Didática; Ensino Básico

### Resumo

Nesta proposta, apresentamos o projeto Europeu C4C – CLIL for Children do qual o Instituto Politécnico de Castelo Branco é parceiro e que envolve cerca de 700 professores e de 2.000 alunos dos primeiros anos de escolaridade de Portugal, Polónia, Itália e Roménia. A principal finalidade do projeto é - apoiar os professores dos 1º e 2º ciclos na integração da LE através de um programa de formação completo sobre CLIL.

O acrónimo CLIL significa *Content and Language Integrated Learning* (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua) e implica o ensino/aprendizagem de áreas curriculares como Estudo do Meio ou História / Geografia por intermédio de uma língua estrangeira, ao mesmo tempo que se ensina essa língua estrangeira. A abordagem CLIL tanto pode ser ativada pelo *professor de língua estrangeira* (por meio de conteúdos transdisciplinares), *pelo professor titular* (que usa o inglês – ou outra língua estrangeira

– para veicular instrução) ou por ambos, trabalhando em conjunto. A principal característica da abordagem CLIL é a sua integração simultânea de aprendizagem de conteúdo e de uma língua estrangeira.

Nas últimas duas décadas vários estudos demonstraram que a abordagem CLIL estimula o plurilinguismo e cria oportunidades de aprofundamento de capacidades e competências. Contudo, uma abordagem CLIL eficaz requer uma metodologia específica e uma adequada formação dos professores.

Dos pontos de vista científico e técnico-didático, o trabalho que apresentamos desenvolve-se em seis eixos fundamentais que configuram a sequenciação da proposta:

1. uma revisão do estado da arte sobre CLIL no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, incluindo boas práticas e dificuldades sentidas pelos professores;
2. uma revisão de Open and Educational Resources (OER)/ Recursos Educativos de Acesso Livre para CLIL, na web, que possam ser usados nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico;
3. orientações metodológico-didáticas sobre o desenvolvimento e uso de CLIL no 1º e 2º ciclos do ensino básico;
4. recursos e materiais CLIL e planos de aula para ensinar Estudo do Meio e Matemática em inglês no 1º e 2º ciclos;
5. um Guia didático com propostas concretas para o desenvolvimento de projetos CLIL;
6. um Curso online para professores sobre como utilizar a metodologia CLIL nos 1º e 2º ciclos.

# RECONTEXTUALIZAÇÃO DISCURSIVA NA COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO ENSINO SUPERIOR EM CABO VERDE

Sílvia Azevedo<sup>1</sup>, António Magalhães<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
(PORTUGAL), azevedosilva@hotmail.com*

<sup>2</sup> *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
(PORTUGAL), antonio@fpce.up.pt*

**Palavras- chave:** Fluxos de políticas globais, cooperação para o desenvolvimento, ensino superior, Cabo Verde

## Resumo

Este artigo visa analisar os discursos políticos sobre a Cooperação para o Desenvolvimento (CpD) e o modo como os fluxos de políticas globais têm influenciado a construção e definição de agendas nacionais ao nível do Ensino Superior (ES) em países em desenvolvimento, especificamente no contexto de Cabo Verde, a partir da década de 1990. As declarações sobre a importância do ES tem como tema central o papel ativo que as instituições de Ensino Superior (IES), designadamente no contexto dos países africanos, devem ter nos processos de construção das novas nações (Lopes, 2004; Samoff, 2003). As IES adquirem um papel estruturante enquanto motor de desenvolvimento económico e crescimento, colocando os países menos desenvolvidos, muitos dos quais sem universidades, em desvantagem num mercado global (Altbach, 2007).

As políticas globais têm alterado o modo como o ES é entendido ao nível nacional (Grant, 2013). Nos países em desenvolvimento, muitas IES foram construídas e desenvolvidas tendo como referência modelos importados do exterior, especificamente do mundo ocidental. Perante uma “arquitetura global de educação” (Jones, 2007), em que as organizações de âmbito supranacional e transnacional [e.g. União Europeia, UNESCO, BM, FMI, União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA), OCDE], assumem a definição de prioridades, de estratégias e de políticas, interessa perceber como se desenvolvem os processos de resistência e de adaptação no contexto local que contribuem para a produção de discursos contra-hegemónicos de CpD.

A partir do conceito analítico de articulação da Teoria de Discurso Político (Laclau & Mouffe, 1985; Howarth, 2000) são analisados e caracterizados os discursos que procuram fixar o sentido da CpD, tendo como material empírico treze entrevistas realizadas a atores do processo político da área do ES e/ou da cooperação em Cabo Verde.

A análise aponta para a existência de um discurso dominante que estabelece a cooperação entre a IES num vetor Norte-Sul, apoiado pelas epistemologias do Norte (Santos, 2007). É possível identificar uma luta discursiva entre este discurso, hegemónico, e o discurso que procura fixar o sentido da cooperação apoiado na construção das identidades nacionais. Esta luta discursiva, visível através de processos de recontextualização, parece indicar que o ES se vai modelando através de um duplo processo de recontextualização por acomodação e de recontextualização por resistência.

# GRANDES OBRAS PARA PEQUENOS LEITORES- ESTÉTICA E ÉTICA NA LITERATURA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA DE POTENCIAL RECEÇÃO INFANTO-JUVENIL

Carla Guerreiro<sup>1</sup>, João Gomes<sup>2</sup>, Lídia Santos<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação (PORTUGAL),  
carlaguerreiro.es@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação (PORTUGAL),  
jogomes@ipb.pt

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação (PORTUGAL),  
lidiaflavie@ipb.pt

**Palavras-chave:** Educação estético-artística, Literatura lusófona, Dramatização;

## Resumo

O projeto de investigação/ação, cujo resumo apresentamos, apesar de ainda não estar concluído, encontra-se em fase adiantada de execução. Na sua implementação, estabelecemos uma parceria com o Serviço Educativo do Museu do Abade de Baçal, em Bragança, sendo este dinamizado pelos alunos do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Bragança, no âmbito das Unidades Curriculares (UCs): Literatura para a Infância e Expressão Dramática, tendo previsto como tempo de duração, o segundo semestre de 2016.

O projeto tem por objetivo dar a conhecer aos alunos (futuros Educadores e Professores do 1.º Ciclo) obras escritas por autores de referência do panorama literário lusófono, que se distinguem na literatura para adultos, mas cuja qualidade do *corpus* textual de potencial receção infanto-juvenil, nos merece particular atenção.

O nosso objetivo é proporcionar aos alunos do 2.º ano do Curso de Educação Básica trabalhar as obras, do ponto de vista literário e artístico, transformando os textos narrativos em textos dramáticos, que serão levados a cena, no mês de junho, em várias instituições escolares do 1.º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Bragança. O Serviço Educativo do Museu do Abade de Baçal terá uma colaboração da maior importância, uma vez que ajudará a articular a vertente literária com a vertente estética/artística e fará o contacto com as instituições escolares, ministrando duas formações, essenciais aos alunos da ESEB, que lhes permitirão implementar o projeto. Este Serviço Educativo munirá os alunos da ESEB das ferramentas estéticoartísticas necessárias para que as dramatizações se possam concretizar.

Pretendemos também dar a conhecer a escrita (estética) e as mensagens (ética) presentes nas obras supramencionadas, permitindo às crianças destinatárias expressar as suas opiniões e emoções, após as atividades desenvolvidas, através de uma variedade de registos que não se limite à leitura e exploração oral/escrita ou até mesmo gráfica em contexto de sala de aula.

Para aferirmos resultados, além das observações levadas a cabo, bem como registos fotográficos e notas dos alunos da ESEB, escolhemos outros instrumentos de registo, nomeadamente, grelhas de registo e questões que permitirão aos alunos dinamizadores e aos supervisores verificar o cumprimento dos objetivos.



# ESCOLAS INTERNACIONAIS NA GRANDE LISBOA: PERFIS INSTITUCIONAIS E CONCEITOS EDUCATIVOS

Anne Schippling<sup>1</sup>

<sup>1</sup> CIES-IUL, Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
(PORTUGAL), anne.schippling@iscte.pt

**Palavras-chave:** escolas internacionais, perfis institucionais, Lisboa

## Resumo

Nas últimas décadas, pode-se observar, numa perspetiva mundial, um grande aumento dos modelos de escolas internacionais e um processo de diferenciação dos mesmos, sobretudo em regiões economicamente vigorosas e metrópoles urbanas (e.g., Keßler et al. 2015). Em Portugal, por um lado, algumas escolas com perfil internacional já têm uma longa tradição, por outro, foram fundadas algumas escolas novas, sobretudo oferecendo diplomas internacionais, como o *International Baccalaureate* (IB), desde a década de 80. Embora o segmento da educação internacional tenha ganho importância nos sistemas educativos nacionais de vários países, tal como em Portugal, existem ainda muito poucos estudos relativos a esse segmento da educação (e.g., Macedo 2009).

Esta contribuição visa, após evidenciar as tendências de desenvolvimento das escolas internacionais a nível global, apresentar alguns resultados da primeira fase de um estudo sobre colégios internacionais na Grande Lisboa.(1) Foram analisados os perfis institucionais e conceitos educativos relativamente a todas as escolas internacionais na área de Grande Lisboa, desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário, com base na análise de *websites* e entrevistas com os diretores/administradores desses colégios. As análises empíricas qualitativas foram feitas recorrendo à metodologia *documentary method of interpretation* (e.g., Bohnsack et al. 2009).

No seu conjunto, o estudo sobre o segmento da educação internacional na Grande Lisboa não só reage a um défice de investigação nessa área, como também abre perspetivas comparativas inovadoras relativamente a diferentes modelos de escolas internacionais num contexto mundial.

(1) O estudo baseia-se num projeto de investigação intitulado “A internacionalização da educação das elites em Portugal. Um estudo qualitativo sobre colégios internacionais na Grande Lisboa” (CIES-IUL; Universidade Martin-Luther Halle-Wittenberg) e promovido pela FCT .

## Referências

Bohnsack, R., Pfaff, N. and Weller, W. (eds.) (2009) *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*, Opladen: Barbara Budrich.

Keßler, C., Krüger, H.-H., Schippling, A. and Otto, A. (2015) ‘Envisioning world citizens? Self-presentations of an international school in Germany and related orientations of its pupils’, *Journal of research in international education*, 14(2): 114-126.

Macedo, E. (2009) *Cidadania em confronto. Educação de jovens elites em tempo de globalização*, Porto: CIIIE/Livpsic.

## A JURIDICIZAÇÃO DO LOCAL EM EDUCAÇÃO: NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO POLÍTICA?

José Lopes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – UIDEF  
(PORTUGAL), johipolito@gmail.com

**Palavras-chave:** Juridicização; Regulação Política do Local; Descentralização Educativa;  
Autonomia Escolar

### Resumo

No contexto das dinâmicas de recomposição do Estado e da crescente heterogeneidade dos contextos locais, assiste-se à procura e à implementação de novos dispositivos de ação pública, de modo a fazer face à progressiva complexidade da regulação em educação.

No âmbito desta conjuntura, assiste-se à introdução de dispositivos de regulação política do local que se enquadram num processo de *juridicização* (Commaile et alia, 2010), onde a relação com o direito não apresenta apenas a sua dimensão tradicional, de imposição unilateral e marcada pela generalidade (ex. a regulamentação), mas numa nova relação mais flexível, a *soft law* (Mörth, 2004), num processo em que a norma também é definida pelos seus destinatários, assente na negociação e contextualização.

Inserem-se nesta dinâmica de *juridicização*, nesta nova relação com o direito, as recentes iniciativas de regulação política do local assentes na descentralização contratualizada (os contratos com os municípios) e no «reforço» da autonomia das escolas contratualizado (os contratos de autonomia).

Tendo como enquadramento teórico a sociologia política da ação pública em educação e a partir do estudo dos contratos interadministrativos de educação e formação, estabelecidos com os municípios em 2015, esta comunicação pretende pôr em evidência, no âmbito dos processos de *juridicização* atrás referidos, uma tensão na regulação política do local, entre um modo tendencialmente pós-burocrático, no qual a implementação do direito, da regra, “depende, não mais da submissão, mas da adesão dos destinatários” (Chevallier, 2008, p. 143), e um modo acentuadamente burocrático, revelando uma dinâmica de hiperburocracia (Lima, 2012), onde numa conjuntura em que a lei, enquanto norma geral e impessoal, encontra dificuldades em ser recebida e implementada pelos seus destinatários, se desdobra em vários contratos, e numa negociação tecnicizada, para obter o consentimento dos seus conteúdos obrigacionais.

## O PROFESSOR (EDUCADOR) E OS VALORES: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Jorge Correia<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Professor Adjunto Aposentado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), jcvilive.com.pt*

**Palavras-chave:** Educação, Formação, Cidadania, Professor, Educador

### Resumo

Com o desenrolar da revolução tecnológica, possibilitadora de comunicação “instantânea” e correspondente contacto com a multiplicidade de valorações na vivência social, o contributo do professor (educador), na formação para a cidadania, necessita ser redefinido, adequando-o às exigências da diversidade característica do tempo atual. Assim, avançamos com uma reflexão sobre o fenómeno complexo da vivência educativa dos valores, tendo o professor (educador) enquanto o seu impulsionador, como contributo para a definição de um projeto educativo universalista, aberto e dialógico, assente num quadro de valores bem definido, como garantia de liberdade, igualdade e solidariedade de todos face à educação, superador da conflitualidade e potenciador da cooperação e desenvolvimento da sociedade.

Procuramos concretizar o nosso propósito, numa perspetiva de filosofia da educação, recorrendo à superação dialética das antinomias (educativas) que, para Hegel, são mesmo a própria essência da realidade, com a preocupação de isenção, rigor, sentido do risco, mas também com a coragem da novidade, ligando o disjunto, dando unidade ao diverso, com o professor (educador), enquanto ator privilegiado da educação, como impulsionador da fruição de valores, nas dimensões da formação, da participação (na escola) e da ação pedagógica (na aula).

# A REFORMA CURRICULAR E O PROGRAMA “MUNDU NOVU” PARA A INOVAÇÃO EDUCATIVA EM CABO VERDE: BOAS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Maria Izabel Silva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Universidade de Aveiro (PORTUGAL), izabel.maria@ua.pt*

## Resumo

A educação como um sector nevrálgico do desenvolvimento de uma sociedade tem sido alvo de insatisfação. Por este motivo, tem-se assistido de uns tempos para a atualidade, movimentos para a sua reestruturação.

Nesses contextos as reformas atendiam a expectativas de mudanças expressas na legislação educacional concebida pelo poder central. A centralização do discurso político á volta da globalização da economia na nova sociedade de informação tem exercido um papel decisivo na definição dos rumos perseguidos para a educação (Pacheco, 2011). Em contextos como Cabo Verde, autores como Vieira (2012) e (Ferreira, 2013) corroboram com essa afirmação e vão mais longe ao afirmarem que decisões sobre a reestruturação curricular justifica-se pela transformação da sociedade cabo-verdiana na perspetiva de uma integração regional e internacional.

Uma primeira fase do processo do ensino obedecia a uma lógica de interesses cujas imposições de valores, hábitos e costumes imperava como principal moeda de legitimação do poder e cultura (Moniz, 2007). Depois da independência de 1975, e nos anos subsequentes, dava-se os primeiros passos para a democratização do ensino e identificam-se seis (6) iniciativas no período compreendido entre (1983 a 2014) (Vieira, 2012). Projeto Educação I (1983-1986), Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993). A consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003) que coincidem com as mudanças provenientes de sistemas políticos, em 2001.

Essas propostas tiveram como principal destaque a democratização do acesso ao ensino e a formação de professores com propósitos de promover a igualdade de oportunidades.

Na atualidade, considera-se um período, caracterizado pelo reforço do “eficientismo social” (Vieira, 2012) de 2004 até ao ano 2014, marcado pelo processo da revisão curricular, dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 32 de 14 de Setembro de 2009, previsto no Documento Orientador da Revisão Curricular em 2006 na base da pedagogia de integração na abordagem por competências reforçado mais tarde pela integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Então, propõe-se saber nesta investigação “De que forma o programa “Mundu Novu” que preconiza uma pedagogia da integração das TIC no ensino, abordando uma aprendizagem baseada por competências, contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem inovadoras no Ensino Secundário de Cabo Verde”?

## EQUACIONANDO A AUTONOMIA ESCOLAR EM PORTUGAL: QUE TRAJETÓRIA?

Maiza Trigo<sup>1</sup>, António Gomes Ferreira<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), matrigo\_rn@hotmail.com*

<sup>2</sup> *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – GRUPO EDE, CEIS20 (PORTUGAL), antonio@fpce.uc.pt*

**Palavras-chave:** gestão escolar, autonomia escolar, trajetória diacrónica, contexto português

### Resumo

Longo é o caminho percorrido pela autonomia escolar e suas discussões saem e entram em destaque de acordo com a conveniência estatal. Nesse processo, os sistemas educativos sofrem inúmeras interferências e diferentes diretrizes são introduzidas ao longo do tempo. Desde os anos 90, a Educação tem “importado” da Administração não somente quadros estruturais, mas conceitos e procedimentos. “Governance”, “Accountability”, “Stakeholders”, “Matriz SWOT”, entre outros, são elementos constantes no vocabulário dentro da escola; mas vão além do âmbito da gestão escolar. Em Portugal, desde a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, a autonomia escolar vem sendo testada através da ideia inovadora dos contratos de autonomia. Neste cenário, a autonomia passa rapidamente do ideário da gestão autónoma para o desafio da gestão da autonomia “concedida”.

Como parte de uma investigação sobre a autonomia escolar em Portugal, estreitando a questão central à “Qual a capacidade de autogovernança das escolas portuguesas (especialmente aquelas com contrato de autonomia)?”, este trabalho tem como objetivo olhar para a trajetória já desbravada pela autonomia no panorama educacional português, evidenciando os pontos altos e baixos deste percurso através da análise documental de instrumentos legais, documentos normativos e relatórios oficiais (inclusive de regulação transnacional) e os dados apresentados mapeiam os tipos de decisão e os níveis de autonomia dentro da escola portuguesa (pública-pública e privada-pública). Neste cenário, percebe-se que muito pode ter mudado, mas, ao mesmo tempo, pouco se tem evoluído sobre a questão. No entanto, ao se levar em consideração os importes da Gestão e ao olhar para dentro dos contextos educativos português e europeu, é imprescindível ressaltar que há uma relação direta entre autonomia atribuída e desempenho.

# A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO ANIMADOR SOCIOEDUACTIVO - DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS À INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Virgílio Gomes Correia<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação (PORTUGAL),  
vcorreia@esec.pt*

**Palavras-chave:** profissionalidade, animador socioeducativo, empreendedorismo, mercado de trabalho

## Resumo

Esta comunicação articula a construção da profissionalidade do animador socioeducativo com a capacidade de adaptação aos espaços de intervenção social/mercado de trabalho dos estudantes e diplomados, docentes e entidade formadora, associada a estratégias de concepção, implementação e avaliação de estágios.

O quadro teórico de análise integra conceitos de ensino, pedagogia social, avaliação, análise estratégica, representações sociais, intervenção comunitária, empreendedorismo ou mercado de trabalho. Os dados analisados foram produzidos no quadro de pesquisas documentais, incluindo documentos oficiais, bibliografia crítica sobre o tema em estudo, e de administração do inquérito por entrevista não-dirigida a estudantes, diplomados, docentes e responsáveis da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) - entidades formadora - e das instituições acolhedoras/empregadoras de estagiários/diplomados do curso de Animação Socioeducativo (ASE).

Os resultados permitem argumentar que a referida a construção da profissionalidade do animador socioeducativo é influenciada pela capacidade de adaptação aos espaços de intervenção social/mercado de trabalho dos estudantes e diplomados, docentes e entidade da ESEC, sobretudo quando esta capacidade estiver associada a estratégias de concepção, implementação e avaliação de estágios.

Esta comunicação contribui para a) melhorar a compreensão dos processos de construção da profissionalidade do animador socioeducativo; das dinâmicas de adaptação dos estudantes, diplomados, docentes do curso de ASE e ESEC aos espaços de intervenção social/mercado de trabalho; das estratégias de concepção, implementação e avaliação de estágios concretizadas na ESEC; b) alargar as linhas de pesquisas passíveis de aperfeiçoar o conhecimento dos processos de inserção dos diplomados no mercado de trabalho

# ABORDAGENS GLOBAIS NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS, RUMO À QUALIDADE

## AVALIAÇÃO E ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO

Carlos Novais Gonçalves<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Agrupamento de Escolas D. Carlos I- Sintra, carnov26@gmail.com*

**Palavras-chave:** Avaliação de Escolas; Abordagens de qualidade; Melhoria organizacional; Qualidade na Escola

### Resumo

A melhoria da escola pode significar uma mudança ou um processo de inovação, mas deve, acima de tudo tentar eliminar os pontos organizacionais de menor sucesso e desenhar um plano de intervenção de forma a obter uma melhor qualidade.

Neste trabalho, os objectivos pretendidos são suportados em resultados escolares e avaliação interna das escolas do agrupamento do ano anterior.

Pretende-se, caracterizar o agrupamento escolar verificando: a satisfação da comunidade educativa e, equidade e clima escolar, os desempenhos das iniciativas implementadas no grupo para melhorar os processos de ensino (plano de comunicação, projeto sobre indisciplina), e inferir o grau de qualidade no agrupamento escolar.

### Metodologia

Foram seleccionadas as variáveis que melhor se adequam ao contexto da organização escolar. Foi utilizado um questionário para cada grupo da comunidade educativa (professores, pessoal não docente, estudantes e pais ou encarregados de educação). Com base neste instrumento, com a mesma configuração, foram aplicados questionários para medir em relação aos projectos executados (plano de comunicação e, equidade e inclusão escolar).

Simultaneamente, os resultados dos alunos foram monitorizados em cada período escolar.

A amostra do questionário de satisfação é composta por 2 turmas por ano lectivo (5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano) escolhidas aleatoriamente, pelos pais ou encarregados de educação dos alunos das turmas escolhidas, por todos os professores e pessoal não docente do agrupamento escolar. O mesmo método foi utilizado em relação à equidade e inclusão escolar. A amostra em relação ao plano de comunicação, é composta por professores e, pais ou encarregados de educação dos alunos das turmas existentes.

### Resultados

Verifica-se a utilidade através das estatísticas básicas e validade dos questionários por Cronbach Alfa.

Definimos o modelo de satisfação dos alunos do agrupamento escolar utilizando análise factorial, exploratória e confirmatória.

Observam-se os resultados obtidos por levantamento de hipóteses e o impacto dos projetos implementados em relação aos resultados dos alunos.

# O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: GOVERNAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA

Emília Vilarinho<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Instituto de Educação da Universidade do Minho (PORTUGAL), [evilarinho@ie.uminho.pt](mailto:evilarinho@ie.uminho.pt)*

**Palavras-chave:** Governação da Educação, Público e Privado, Políticas de Educação de Infância, Direitos da criança

## Resumo

Nos contextos internacional e nacional observa-se uma crescente valorização do papel da sociedade civil na recomposição dos sistemas de proteção social e educativo, tendo como pressuposto uma nova repartição das competências entre o Estado e outros agentes da comunidade. Nas últimas décadas, o Estado tem redefinido o seu papel como fornecedor de serviços e observa-se, simultaneamente, uma reafirmação da sociedade civil (mercado e ou comunidade). Esta reafirmação surge associada a uma pluralidade de conceções e representações de *sociedade civil* que, num contexto marcadamente neoliberal, têm redefinido a importância das suas iniciativas (cf. Afonso, 2010, Jerez, 1997). Como referem Ball e Olmedo (2013), é fundamental construir novos conceitos e métodos para a análise das mudanças na governação da educação dentro de uma estrutura global e da emergência de uma nova filantropia. Esta tem vindo a assumir novos papéis que têm potenciando a criação de novos processos, combinações institucionais e redes.

Em Portugal, até à revolução democrática de 25 de abril de 1974 a educação de infância (0 aos 5 anos) era, predominantemente, de iniciativa filantrópica. O direito das crianças deste nível etário à educação vai sendo gradualmente e timidamente assumido pelo Estado, após os finais da década de 1970, ainda que de forma desigual tomando como referência os recortes 0-3 anos e 3-5 anos.

Nesta comunicação, tomamos como pressupostos centrais o direito da criança à educação e a educação de infância como espaço do exercício da cidadania, de promoção do desenvolvimento global e da inclusão social das crianças para questionar as políticas, os processos e os instrumentos implementados nas últimas décadas. Pela análise documental e por entrevistas a atores institucionais, identificamos e analisamos os eixos de desenvolvimento das políticas de educação de infância (natureza e expansão da rede, conceção/s de educação, constituição de parcerias), os mecanismos de regulação e as tensões existentes. Constatamos que as conexões entre o público e o privado têm produzido discursos e práticas institucionais que redefinem o modo de governação, que introduzem a disputa de orientações de educação de infância e que têm produzido fragilidades nos direitos da criança.



# CONTRIBUTOS DA PERSPETIVA DIALÓGICA PARA A PRÁXIS DO EDUCADOR SOCIAL: FUNDAMENTOS E POTENCIALIDADES

Esperança Ribeiro<sup>1</sup>, Sara Felizardo<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), [esperancaribeiro@esev.ipv.pt](mailto:esperancaribeiro@esev.ipv.pt)

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Viseu (PORTUGAL), [sfelizardo@esev.ipv.pt](mailto:sfelizardo@esev.ipv.pt)

**Palavras-chave:** Abordagem dialógica; trabalho social

## Resumo

Propomo-nos evidenciar que a resposta mais eficaz e renovada aos desafios que se colocam, no mundo contemporâneo, ao trabalho social e à práxis socioeducativa, é a abordagem dialógica. Para o efeito, identificar-se-ão os princípios em que esta última se sustenta, evidenciando as suas potencialidades no contributo para uma compreensão distinta das práticas. Apresentaremos as implicações daí decorrentes, para a práxis do Educador Social, nos processos de autonomização dos sujeitos, bem como no entendimento das ferramentas suscetíveis de a apoiarem, como é o caso da observação e da avaliação, perspetivadas, nesta aceção, enquanto opções discursivas, isto é: como recursos para o desenvolvimento de diálogos na equipa de profissionais, de forma a que os significados produzidos sejam vistos como construções sociais, passíveis de revisão e negociação. Evidencia-se que se ampliam, deste modo, as possibilidades de ação, dando lugar a uma corresponsabilização no trabalho a desenvolver. O foco passa agora a estar nos recursos e potencialidades, assim como nos sentidos atribuídos aos problemas, ao invés de estar nos possíveis déficits. A tónica está em apoiar a capacidade de empowerment dos sujeitos possibilitando que estes se perspetivem de novas formas visualizando outras possibilidades de futuro. A práxis socioeducativa centra-se, assim, numa ampliação da visão de mudança que leve o Educador Social a ressignificar o espaço de diálogo como um contexto colaborativo, respondendo às exigências de uma era pós-moderna. Este relacionamento conduz a uma postura de maior tolerância face à diferença e à incerteza, características dos processos de produção de sentido, associados, por sua vez, a uma postura ética e humanizante dos profissionais.

## Internacionalização e Mobilidade Estudantil em Enfermagem: um estudo exploratório

**Maria Ferreira.<sup>1</sup>, Afonso. Almerindo<sup>2</sup>, Mário Santos<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PORTUGAL), mfrederico@esenfc.pt*

<sup>2</sup> *Universidade do minho (PORTUGAL), ajafonso@ie.uminho.pt*

<sup>3</sup> *Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PORTUGAL), mjorge@esenfc.pt*

Palavras Chave: internacionalização; mobilidade; estudantes; enfermagem

### Resumo

A internacionalização é um desafio permanente e transversal a todas as atividades da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. No que diz respeito aos estudantes, a mobilidade internacional constitui uma oportunidade para desenvolver intercâmbios científicos e culturais e experiências de estudo, com repercussões esperadas na melhoria da qualidade dos cursos, no desempenho académico e no enriquecimento das biografias pessoais. A comunicação pretende dar conta da opinião de estudantes de enfermagem que vivenciaram esta experiência de mobilidade internacional (incoming e outgoing). Para o efeito, o Conselho para a Qualidade e Avaliação construiu e validou um questionário tipo Likert que foi aplicado aos estudantes incoming, nos últimos dias do programa, e aos estudantes outgoing, nos últimos dias de permanência. A amostra outgoing foi constituída por 82 estudantes que tiveram como países de acolhimento: Bélgica, Bulgária, China, Dinamarca, Espanha, Estónia, Finlândia, Grécia, Hungria, Itália, Letónia, Lituânia, Noruega, Reino Unido, Roménia, Suécia, Turquia. Por sua vez, a amostra incoming foi constituída por 21 estudantes, cujos países de origem foram: Bélgica, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia e Holanda. A partir da análise comparativa dos dados, concluiu-se que tanto os estudantes incoming como os estudantes outgoing consideraram que a experiência de mobilidade foi muito positiva, tendo proporcionado experiências e aprendizagens, a nível pessoal e académico, muito enriquecedoras. Sintetizam-se, ainda, algumas sugestões dos sujeitos inquiridos sobre o ensino clínico e sobre outros aspetos da mobilidade. Com base neste estudo exploratório, dar-se-á continuidade a uma linha de pesquisa sobre a problemática da internacionalização académica e da mobilidade estudantil em enfermagem.

## A avaliação externa das escolas

Maria Dulce Campos Ferreira. <sup>1</sup>, Estela Costa <sup>2</sup>

<sup>1</sup> IEUL (PORTUGAL), dulce.campos1@sapo.pt

<sup>2</sup> IEUL (PORTUGAL), [ecosta@ie.ulisboa.pt](mailto:ecosta@ie.ulisboa.pt)

Palavras Chave: Avaliação externa das escolas; políticas públicas; ação pública; instrumentos de regulação; regulação pelo conhecimento

### Resumo

Esta comunicação resulta de um estudo em curso em que se analisa a 'Avaliação Externa de Escolas' enquanto instrumento gerador de conhecimento, que regula a ação dos atores no campo da educação. Tributário de uma abordagem cognitiva das políticas públicas, concebemos a regulação como multirregulação, a política como ação pública e o conhecimento como um processo socialmente construído. O estudo assenta no modelo proposto por Delvaux (2009), que permite salientar os processos cognitivos e as interações sociais que subjazem à ação pública da 'Avaliação Externa de Escolas', bem como na tipologia do conhecimento proposta por Freeman e Sturdy (2014), para percebermos o papel que o conhecimento desempenha na receção, tradução e adaptação do instrumento em contextos de regulação local. Constituindo-se como um estudo de caso múltiplo, de cariz interpretativo, a investigação desenvolve-se segundo uma lógica intensiva que se cruza e se complementa com uma lógica extensiva e comparativa. Assim, o estudo desenvolve-se num conjunto de cinco escolas/agrupamento de escolas que foram objeto de avaliação externa, durante o segundo ciclo deste programa, pela Inspeção Geral de Educação e Ciência. Recorremos à análise documental, à aplicação de um questionário e à realização de entrevistas semiestruturadas aos diferentes atores envolvidos no processo a nível micro e meso (avaliadores, diretores, intervenientes nos painéis de avaliação). Partindo do pressuposto de que os contextos locais são fatores determinantes nos processos de recontextualização, constituindo-se como depósitos de informação relevantes no estudo da ação pública da 'Avaliação Externa de Escolas', antecipa-se, nos diferentes contextos organizacionais (escolas/agrupamentos de escolas), diferentes apropriações do instrumento, que resultam da confluência e interação de diferentes formas e níveis de regulação e dos processos cognitivos, de circuitos de conhecimento e representações, que enquadram o comportamento dos atores e as interações entre os atores e os seus contextos.

## Integração de estudantes do 1.º ciclo na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

**Elisabete Fonseca.<sup>1</sup>, Ana Camarneiro<sup>2</sup>, Isabel Mendes<sup>3</sup>, Manuela Frederico<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> *Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PORTUGAL)*, elisabete@esenfc.pt

<sup>2</sup> *Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PORTUGAL)*, pcamarneiro@esenfc.pt

<sup>3</sup> *Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PORTUGAL)*, isabelmendes@esenfc.pt

<sup>4</sup> *Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PORTUGAL)*, mfrederico@esenfc.pt

Palavras Chave: integração; estudantes; enfermagem

### Resumo

Abordagens e sistemas institucionais de apoio à integração e adaptação dos estudantes são consideradas necessárias na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENFC). Desenvolve-se no início de cada ano letivo, durante três dias, um programa de integração para estudantes do 1º ano -1º ciclo, com o principal objetivo de partilhar informações, atividades e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de competências e valores académicos e sociais. Os estudantes são recebidos pelos representantes dos Órgãos da Escola; visitam todas as instalações da Escola; há painéis informativos; há apresentações em plenário e em pequenos grupos; há atividades em contexto recreativo. De sublinhar a presença permanente dos docentes e de estudantes de anos mais avançados nestas atividades.

Prevê-se a consequência deste objetivo não apenas de imediato, mas nos anos subsequentes, nomeadamente no sucesso académico dos estudantes.

Na intenção de poder melhorar os processos, o Conselho para a Qualidade e Avaliação aplica questionários aos estudantes para conhecer a sua opinião sobre o programa de integração e o seu impacto no desenvolvimento como estudante.

Aplica um questionário no último dia de desenvolvimento do programa de integração e aplica outro questionário (impacto) no final do 1º semestre.

É expressiva a percentagem de estudantes (80,4%) que atribui muita importância a este tipo de atividades, 62,4% classifica o seu nível de satisfação em elevado/muito elevado com os relacionamentos que estabeleceu. O nível de satisfação no conjunto global de atividades é para 83,4% elevado/muito elevado.

Em termos de impacto, 60,5% dos estudantes considera que esta forma de receção/tipo de atividades contribuiu para facilitar a sua vida na Escola. Quanto aos relacionamentos que estabeleceu há várias referências ao facto de “grande parte desses relacionamentos ainda se mantem”.

Os resultados obtidos pela aplicação de um e de outro questionário são objeto de análise individual, mas também de análise comparativa.

A considerável maioria das referências são muito favoráveis. Contudo identificámos pontos a melhorar, concretamente há expressão dos estudantes de que houve alguma concentração de informação e expressão de que deveria também existir um programa de integração na 2º fase.

# O CONTEXTO COLABORATIVO E REFLEXIVO COMO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO NA PRÓPRIA PRÁTICA

Teresa Conceição <sup>1</sup>, Mónica Baptista <sup>2</sup>, Sofia Freire <sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL),  
teresamaldonadosousa@yahoo.com*

<sup>2</sup> *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), mbaptista@ie.ul.pt*

<sup>3</sup> *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL), asraposo@ie.ulisboa.pt*

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Investigar a prática; Reflexão Trabalho colaborativo.

## Resumo

A literatura educacional evidencia a importância da reflexão no desenvolvimento profissional do professor, como elemento essencial para o levantamento de questões relacionadas com a sua prática e na procura de respostas, num processo intencional de mudança. Esse processo requer que a análise reflexiva seja orientada para as questões que o intrigam, estruturada em função das suas necessidades e das dificuldades que identifica nos seus alunos e fundamentada. No entanto, verifica-se que os professores nem sempre desenvolvem esta atitude intencional. E, se não é intencional não tem necessariamente consequências futuras. Neste sentido é desejável criar oportunidades guiadas e sustentadas de refletir sobre a prática e de considerar alternativas, como é o caso da investigação sobre a própria prática em contextos colaborativos, ampliando e orientando o questionamento e a interpretação dos resultados que resultam da sua prática.

Nesta comunicação dá-se a conhecer como evoluíram as concepções de uma professora enquanto investigadora da sua prática, em dois domínios: (i) natureza das tarefas de investigação propostas aos alunos e (ii) o seu papel na sala de aula. A participante é professora do ensino básico. A investigação decorre num grupo de trabalho colaborativo que incentiva e apoia a reflexão constante dos dados na procura do que pode estar por detrás das dificuldades dos alunos quando realizam tarefas de investigação. Opta-se por uma metodologia de investigação qualitativa, com orientação interpretativa. Os dados são recolhidos através das reflexões escritas da professora.

Os resultados mostram que ao longo do estudo a professora foi dando um novo sentido às dificuldades dos alunos, levando-a a repensar o seu papel no ensino em inquiry e na sua importância nas aprendizagens dos alunos. Inicialmente, as dificuldades dos alunos foram atribuídas a fatores externos à prática da professora. Numa fase mais tardia da sua investigação, a professora passou a questionar a sua prática e a analisar o desempenho dos alunos como consequência da sua própria prática. As modificações que a professora introduziu na prática, com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos, surgiram quando identificou as suas dificuldades, e as relacionou com os alunos. Os resultados mostram que o processo de mudança requereu o apoio e incentivo do grupo colaborativo através da formulação de questões orientadas e intencionais ao longo de todo o processo.

## Ensino profissional em Portugal de alunos vindos de Cabo Verde – uma avaliação

Virgílio Gomes Correia.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Educação, Área Científica Psicologia e Ciências da Educação  
Instituto Politécnico de Coimbra (PORTUGAL), vcorreia@esec.pt

Palavras-chave: Ensino profissional, Portugal, alunos, avaliação

### Resumo

Esta comunicação examina a avaliação da importância e pertinência que alunos e ex-alunos vindos de Cabo Verde e seus professores e ex-professores em Portugal fazem do ensino profissional realizado neste último país, no quadro da cooperação, em articulação com um conjunto de elementos que remetem para as perspectivas próprias desses actores sobre o processo de cooperação e os respectivos interesses no mesmo.

O referencial teórico utilizado foca-se na perspectiva da sociologia da educação, integrando conceitos diversos como educação, desenvolvimento, cooperação, avaliação, análise estratégica ou representações sociais. As pesquisas de terreno materializaram-se na análise de documentos oficiais, bibliografia crítica sobre a temática em estudo, e dados do inquérito por entrevista não-dirigida administrado a alunos, ex-alunos, professores e ex-professores.

Os resultados permitem argumentar que a referida avaliação do ensino profissional para o desenvolvimento, assente na cooperação, realizado em Portugal, se explica pelas perspectivas dos alunos, ex-alunos, professores e ex-professores sobre o processo de cooperação, influenciadas, por sua vez, pelos interesses dos respectivos actores educativos no mesmo processo de cooperação. Assim, alunos, ex-alunos, professores e ex-professores emergem enquanto actores particularmente incentivados a procurarem satisfazer os seus próprios interesses, deixando para um plano secundário interesses outros ou dos outros.

Esta comunicação contribui para uma melhor compreensão das escolhas escolares/profissionais de alguns jovens cabo-verdianos, associadas ao ensino profissional ao nível do ensino secundário em Portugal; a identificação de algumas representações (e comportamentos) de alguns actores sociais (jovens alunos cabo-verdianos e professores do ensino secundário profissional português) relativamente ao ensino profissional concretizado no quadro de um processo de cooperação; o alargamento de linhas de pesquisas passíveis de aperfeiçoar o conhecimento das representações e práticas de outros actores educativos (famílias, câmaras municipais cabo-verdianas e portuguesas); um melhor conhecimento das realidades educativas e formativas cabo-verdianas e portuguesas no âmbito dos programas de cooperação.

## O Património artístico local como espaço não-formal de educação em ciências – Uma proposta didática na formação de professores

Fátima Paixão.<sup>1</sup>, Fátima Jorge<sup>2</sup>, Luzia Antunes<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Instituto Politécnico de Castelo Branco e Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (PORTUGAL), mfpaixao@ipcb.pt*

<sup>2</sup> *Instituto Politécnico de Castelo Branco e Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (PORTUGAL), frjorge@ipcb.pt*

<sup>3</sup> *Escola Superior de Educação do IPCB (PORTUGAL), luzitunes@gmail.com*

Palavras Chave: Formação de Professores; Educação em ciências; Património artístico; Contexto não formal.

### Resumo

As orientações atuais para a educação em ciências centram-se no reconhecimento do valor da ciência para o desenvolvimento de uma sociedade assente nos valores da democracia que conta com a participação implicada dos cidadãos. Tais orientações apontam para um ensino das ciências que agrega outras dimensões do saber, para além dos conteúdos disciplinares específicos de índole estritamente cognitivo. O património artístico pode ser fonte inspiradora para o enriquecimento curricular proporcionando aprendizagens ativas, integradas, significativas e socializadora, em consonância com as orientações programáticas para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Estes aspetos apontam para uma formação dos futuros professores que os prepare para a abertura da escola ao meio local, através do património artístico, aprendendo a explorá-lo como recurso didático. Foi nesta linha de pensamento que definimos, como objetivo do estudo, desenvolver, implementar e validar atividades e recursos que articulam as aprendizagens na sala de aula e no Museu Cargaleiro, em Castelo Branco, na educação em ciências no 1º CEB. A metodologia adotada inseriu-se no paradigma qualitativo, predominantemente descritivo, da investigação-ação colaborativa.

A ação da investigação foi desenvolvida na PES, numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, inserindo-se na problemática da interação entre contextos de educação formal e não-formal para a promoção da aprendizagem através da exploração de conexões das ciências e da arte, no património local, tendo sido escolhido o Museu Cargaleiro, em Castelo Branco. Planificámos uma visita de estudo que contemplou a implementação de atividades ativas e a construção de recursos didáticos. Da sequência de ensino, que integrava todas as áreas curriculares disciplinares, evidenciamos uma atividade de trabalho experimental, que decorreu na fase após a visita, a fim de articular conhecimentos adquiridos antes e durante a visita, com vista a ensinar aspetos relativos à relação da luz e da cor, com recurso à arte de Manuel Cargaleiro, envolvendo a utilização de processos básicos e o conhecimento captado da realidade próxima.

Os resultados evidenciam que a aprendizagem dos alunos, através da atividade experimental, a nível de atitudes e capacidades e a nível cognitivo, avaliadas através de múltiplos registos, foi muito positivo. De igual modo, a aprendizagem didática na PES revelou-se muito consistente. A opinião da Professora Cooperante corroborou estes resultados.

## A internacionalização da educação no período entre-guerras

Luís Correia <sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Universidade do Porto (PORTUGAL), lgrosso@letras.up.pt*

Palavras-chave: Educação comparada; Educational Yearbook; Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/International Education Review/Revue Internationale de Pédagogie; Annuaire International de l'Éducation, Year Book of Education; período entre-guerras.

### Resumo

A presente comunicação visa analisar o papel desempenhado por quatro revistas científicas, orientadas por uma abordagem inter-nacional e comparativa, no processo de recriação das redes internacionais de educação quebradas pela I Grande Guerra, de produção e circulação de ideias e discursos educacionais no espaço dito europeu e ocidental em conjuntura marcada por um feixe de diferentes crises: económica, social (grande depressão) e política (emergência de fascismos e nacional-socialismo).

O estudo analisará os diferentes argumentos utilizados na perceção e resolução de problemas de diferentes sistemas educativos nacionais inscritos nos artigos das seguintes revistas educacionais: *Educational Yearbook* (Teachers' College, Nova Iorque, 1924- 1944); *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/International Education Review/Revue Internationale de Pédagogie* (Colónia-Berlim,1931-1944); *Year Book of Education* (Institute of Education, Londres, 1933-1940); e *Annuaire International de l'Éducation* (Bureau Internationale d'Éducation, Genebra, 1933-1939). Os resultados serão analisados à luz da linha editorial de cada revista científica e do pensamento internacionalista e comparatista em matéria educacional de autores do período em análise, como Isaac Leon Kandel, Nicholas Hans, Pedro Rosseló e Friedich Schneider, entre outros.

A comunicação visará aprofundar o estudo em desenvolvimento sobre a constituição do campo da educação comparada no período entre-guerras e focar-se-á nos textos/discursos mais vinculados da linha editorial de cada revista por forma a iluminar, por um lado, os quadros epistemológicos na formação desse campo do conhecimento educacional (cf. Nóvoa, 1995; Paulston, 1999; Schriewer, 2003; Correia, 2011) e, por outro, a significação política, simbólica e estratégica da educação na (re)construção e/ou (re)consolidação das *comunidades imaginadas* de base nacional.



## A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO BASE PARA UM DESENVOLVIMENTO LOCAL, INTEGRADO E SUSTENTÁVEL

Sofia Martins <sup>1</sup>, Luís Alcoforado <sup>2</sup>, A.M Rochette Cordeiro <sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Universidade de Coimbra (Portugal), sofia.andre.martins@gmail.com*

<sup>2</sup> *Universidade de Coimbra (Portugal), lalcoforado@fpce.uc.pt*

<sup>3</sup> *Universidade de Coimbra (Portugal), rochetecordeiro@fl.uc.pt*

**Palavras-chave:** Formação profissional, municípios, diagnóstico, projeto educativo local

### Resumo

Uma das ideias mais consensualizadas, nos debates atuais, assume que a educação não se limita a determinadas fases ou idades da vida humana nem tão pouco existe somente em contextos de ensino formal. Antes, é transversal e ocorre ao longo de toda a vida, desenvolvendo-se em todos os seus espaços e momentos. Cada vez mais a educação se apresenta como ferramenta base para um pleno desenvolvimento integrado e sustentável. É estratégica, transversal e indispensável ao progresso e crescimento do País e seus cidadãos, devendo ser incorporada nos percursos individuais e colectivos, através de políticas nacionais e locais.

A Universidade de Coimbra em parceria com uma autarquia do distrito de Coimbra, encontra-se a desenvolver o projeto educativo local (PEL) tendo como objetivo a definição de uma estratégia de curto e médio prazo, para a Educação no respetivo Município. Atendendo à importância que a formação profissional representa no desenvolvimento dos jovens e adultos e na promoção do aumento da empregabilidade e da melhoria das condições de vida, é necessário que esta seja caracterizada de acordo com a sua realidade contextual. Só assim será possível o traçar de metas ajustadas e desafiantes para o concelho.

Assim, numa fase de diagnóstico, tendo recorrido a um questionário, procedeu-se à recolha de informações relativas à formação profissional em contexto empresarial, acreditando que só conhecendo a realidade do presente será possível transformar e adaptar o futuro da formação profissional deste concelho, oferecendo às comunidades oportunidades de educação, formação e desenvolvimento pessoal e social.

Os resultados obtidos até ao momento denotam que a formação carece, também, de uma maior adaptação à realidade empresarial, não descurando uma preparação assente em bases sólidas de conhecimento teórico e prático. Ainda se verifica uma certa subvalorização da importância da educação como ponto de partida (e de chegada) para um desenvolvimento pleno, consciente e necessário do ser humano, enquanto interveniente direto e constante no contexto em que se insere. Será importante conscientizar o mundo empresarial para a importância inegável da formação profissional como meio para um pleno e ajustado crescimento/desenvolvimento.

Com este trabalho, damos nota da proposta para colmatar as falhas identificadas, “fortificando” os alicerces que seguram a estrutura do conhecimento, do saber ser, do saber estar e, claro, do saber fazer.

# DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO AO RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO: UMA REFLEXÃO SOBRE TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

<sup>1</sup> Maria da Conceição Leal da Costa, <sup>2</sup> Olga Magalhães

<sup>1</sup> Universidade de Évora (Portugal), [mclc@uevora.pt](mailto:mclc@uevora.pt)

<sup>1</sup> Universidade de Évora (Portugal), [omsm@uevora.pt](mailto:omsm@uevora.pt)

Palavras-chave: Memorial de formação; prática de ensino supervisionada; dimensão investigativa

## Resumo

Enquanto docentes nos programas de formação de educadores/professores e face ao papel que a investigação tem vindo a assumir no sentido de alicerçar e legitimar a construção de saberes profissionais de professores, questionamo-nos sobre a função da dimensão investigativa na aprendizagem de uma profissão complexa e na regulação das práticas no espaço/tempo da formação inicial em contexto, particularmente desde que em Portugal os percursos de habilitação para a docência obrigam à aquisição do grau de mestre, conferido através da elaboração e discussão em provas públicas de um Relatório de Prática de Ensino Supervisionada.

Este interesse em compreender processos formativos, onde cabem aprendizagem, interrogação, reflexão e transformação dos sujeitos em espaço escolar, agudizou-se ao orientarmos relatórios de três das nossas estudantes do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico que tiveram uma experiência prévia de Erasmus no Brasil. A internacionalização permitiu-lhes estruturar e compreender a acção em jardim-de-infância elaborando um Memorial de Formação. Nele inscreveram episódios de vida pessoal, identificaram, descreveram e fundamentaram momentos marcantes da acção em contexto, encontrando lugar para significar as trajetórias e práticas (trans)formadoras.

Neste texto partilhamos o que, em consequência, refletimos acerca do papel da teoria, da prática e da investigação nestes percursos de formação inicial, entendendo que nas fronteiras se reforçaram a atribuição de significados a similitudes e diferenças, tanto enquanto espaços de separação como de interacção da experiência formadora.

Pretendemos, enfim, contribuir para uma busca de coerência metodológica que permita a futuros docentes descortinar significados, pessoais e profissionais, nos encontros entre teoria, prática e contextos, que orientando a sua acção lhes permita interrogá-la e construir saberes na monodocência.

## A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL

<sup>1</sup> Liliana Paredes, <sup>2</sup> Luís Alcoforado, <sup>3</sup> António Cordeiro, <sup>4</sup> Cristina Barros

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [lilianarparedes@gmail.com](mailto:lilianarparedes@gmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [alcoforado@fcpe.uc.pt](mailto:alcoforado@fcpe.uc.pt)

<sup>3</sup> Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra (Portugal), [rochettecordeiro@fl.uc.pt](mailto:rochettecordeiro@fl.uc.pt)

<sup>4</sup> Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Portugal), [cbarros@fl.uc.pt](mailto:cbarros@fl.uc.pt)

**Palavras-chave:** recursos endógenos, políticas educativas, desenvolvimento, ecoterritório

### Resumo

Um território apresenta um conjunto de características intrínsecas, sejam elas culturais, sociais ou naturais, que o tornam único e que fazem parte da identidade dos seus habitantes. Analisar os recursos endógenos, compreender as sinergias estabelecidas entre as comunidades e o seu território e compreender as necessidades socioeducativas que lhe estão inerentes torna-se indispensável na necessária e urgente mudança de mentalidades face aos novos desafios de desenvolvimento, sendo a educação um pilar fundamental ao longo deste processo.

O objetivo deste trabalho passa pela criação de um processo de (re)afirmação da identidade do território através de transformações nas políticas educativas locais que se reflitam na alteração das mentalidades das novas gerações relativamente ao quadro ambiental do seu território.

Neste processo foram analisados 143 projetos ambientais desenvolvidos em dois agrupamentos de escolas e um equipamento da rede particular do município do Fundão, sendo o preenchimento da responsabilidade dos docentes. A análise quantitativa teve em consideração variáveis como a temática, o desenvolvimento em áreas curriculares ou áreas não curriculares, o espaço onde se desenvolveu, os níveis de ensino envolvidos, a participação dos membros da comunidade, os parceiros e o nível de impacto.

A partir da metodologia descrita o principal desafio está em contribuir para a consolidação de uma comunidade territorial apta para assumir formas renovadas de desenvolvimento, sendo que o principal desafio está em dotar os diferentes atores locais de competências, conhecimentos e estratégias necessários para fomentar um novo processo de cidadania e coresponsabilização, exequível através da implementação da filosofia associada aos ecoterritórios.

Inserido num plano mais vasto de consolidação do conhecimento e de apoio ao desenvolvimento de um modelo de ecoterritório aplicado a territórios de baixa densidade da região centro de Portugal, este projeto foi desenvolvido em colaboração com atores locais por uma equipa da Universidade de Coimbra. Este estudo pretende ainda criar os contextos para que, em termos ambientais, o território seja entendido como um verdadeiro agente educativo, proporcionando oportunidades de aprendizagem aos habitantes e desafiando-os a contribuir para o seu processo transformativo.

# TRANSIÇÕES NA CARREIRA DOCENTE: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

<sup>1</sup> Isabel Madureira, <sup>2</sup> Teresa Leita, <sup>3</sup> Clárisse Nunes

<sup>1</sup> *Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal), isabelmo@eselx.ipl.pt*

<sup>2</sup> *Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal), teresal @eselx.ipl.pt*

<sup>1</sup> *Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal), clarisse @eselx.ipl.pt*

**Palavras-chave:** Formação especializada; Educação Especial; Transição na carreira docente

## Resumo

A docência em Educação Especial (EE) implica uma opção durante o percurso profissional docente, opção que envolve mudanças significativas no papel e nas funções que o professor desempenha na escola atual. Tratando-se de profissionais já em exercício de funções, tal opção envolve mudanças ao nível de atitudes, conceções e práticas, para as quais deverá contribuir a formação especializada. No nosso país, são escassos os estudos sobre as razões que levam os docentes a frequentar a formação especializada e sobre as suas expectativas relativamente às novas funções que irão desempenhar. Neste sentido, importa conhecer o que leva os professores a optar por estas funções, que conceções têm sobre a EE, que expectativas criam sobre a formação especializada e qual é o contributo desta formação para a construção da profissionalidade do docente de educação especial?

Conhecer as motivações e expectativas relativamente à formação especializada e a perceção sobre as mudanças nas conceções e nas práticas durante o primeiro ano de trabalho como docente de EE constituem os objetivos do presente estudo.

Perante estes objetivos, propomo-nos desenvolver um estudo de caso centrado num curso de formação especializada em EE, no qual iremos recolher dados junto dos formandos no início e no final da formação, procurando ainda acompanhar o início da atividade profissional, enquanto docentes de EE. Para tal, iremos privilegiar a utilização de questionários abertos no início e no final da formação, a realização de observações da prática profissional e por último recorreremos a entrevistas semiestruturadas.

Nesta comunicação, apresentam-se os resultados dos questionários iniciais aplicados aos formandos, os quais foram tratados através de análise de conteúdo, recorrendo ao programa Atlas.Ti. Os resultados permitem perceber que a experiência prévia com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) constitui uma das motivações mais relevante para a frequência do curso. O desenvolvimento de competências de intervenção junto destes alunos é uma das principais expectativas face à formação, sendo evidente, uma conceção de docente de EE que procura articular competências de natureza científica e competências de natureza socioemocional. No que respeita às conceções prévias sobre Educação Inclusiva e NEE, os resultados revelam um conhecimento muito centrado nas incapacidades dos alunos, no qual as questões relativas à inclusão são pouco problematizadas.

# PARADIGMAS MUNICIPAIS NOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: CONTEXTOS DE AUTONOMIA E DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

Cláudia Preguiça<sup>1</sup>, Luís Alcoforado<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [claudiapreguica@gmail.com](mailto:claudiapreguica@gmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [lalcoforado@fpce.uc.pt](mailto:lalcoforado@fpce.uc.pt)

## RESUMO

As mais recentes políticas educativas procuram uma maior autonomização da gestão escolar, através da atribuição de maiores responsabilidades aos municípios e aos diretores de escolas, Decreto-Lei nº 75/2008, e o prolongamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, ou até ao final do décimo segundo ano, Decreto-Lei n.º 176/2012.

Com vista a responder às novas diretrizes do Ministério da Educação, quatro municípios, que procuramos estudar, decidiram investir em planos diretores da educação, designados Projetos Educativos Locais (PEL), sendo estes considerados, pelos respetivos responsáveis políticos, fundamentais para o desenvolvimento do território, percecionando-os como um instrumento projetivo, que assume um carácter estruturante e participado, compreendido como matriz orientadora da intervenção municipal na componente educativa, associado a um plano estratégico de desenvolvimento (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2012).

Com objetivo de realizar esta investigação foram realizadas entrevistas a quatro vereadores da educação cujos resultados culminaram num estudo que nos permitiu escrutinar se de facto existe uma real descentralização de responsabilidades e competências educativas por parte da tutela para com os municípios que proporcionem tomadas de decisão de âmbito local e se no enquadramento dos projetos educativos locais estão a ser desenvolvidas estratégias de diversificação da oferta educativa/formativa e da criação de dinâmicas tendentes a proporcionar escolhas mais informadas, que visem apoiar os alunos/formandos numa transição mais bem-sucedida do ensino básico para o ensino secundário.

Esta vontade de estudar a adaptação destes quatro territórios educativos municipais do distrito de Coimbra, às recentes políticas educativas, permitiu-nos compreender o pensamento dos responsáveis políticos municipais pela educação, avaliar o seu entendimento acerca da municipalização da educação consubstanciada nos Projetos Educativos Locais, sua pertinência, meios para a sua implementação e fundamentalmente compreender a filosofia educativa que movem estas políticas e a visão destes políticos.

Como principal conclusão verificamos que os responsáveis políticos desejam e acreditam nestas novas competências e responsabilidades, receando contudo as limitações do poder central no que concerne à falta de meios financeiros, técnicos e legais, burocracias que impossibilitem colocar em prática estes projetos de desenvolvimento local, circunscrevendo-os no papel.

**Palavras-chave:** Projeto Educativo local, Paradigmas Educativos, Desenvolvimento Local e Municipalização da Educação

## BOAS PRÁTICAS NO ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS

**Sara Ferreira<sup>1</sup>, Maria Isabel Festas<sup>2</sup>, Maria Helena Damião da Silva<sup>3</sup>, Maria Prata<sup>4</sup>, Albertina Oliveira<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [sarasjf@gmail.com](mailto:sarasjf@gmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [ifestas@fpce.uc.pt](mailto:ifestas@fpce.uc.pt)

<sup>3</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [hdamiao@fpce.uc.pt](mailto:hdamiao@fpce.uc.pt)

<sup>4</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [mariab.prata@gmail.com](mailto:mariab.prata@gmail.com)

<sup>5</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal) [aolima@fpce.uc.pt](mailto:aolima@fpce.uc.pt)

### RESUMO

O *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) é um modelo de instrução de estratégias de escrita cuja eficácia tem vindo a ser demonstrada em múltiplos estudos internacionais.

Na investigação que apresentamos, de carácter quase-experimental, adaptaram-se, para a língua portuguesa, as estratégias do SRSD relacionadas com a planificação, a escrita e a revisão do ensaio de opinião e do texto expositivo, assim como estratégias de autorregulação. Deste trabalho resultaram dois programas de intervenção que foram desenvolvidos nas turmas do 8.º ano de escolaridade de duas escolas do ensino básico da zona centro do país, no âmbito das aulas de Português. Pretendeu-se averiguar a eficácia do ensino de estratégias de escrita nas tipologias textuais já referidas e verificar se a aprendizagem de uma delas é transferível para a outra.

A amostra, composta por 185 alunos, foi dividida em dois grupos experimentais: um que trabalhou o texto expositivo (n = 122) e outro o ensaio de opinião (n = 63). Os programas decorreram ao longo de 12 sessões de 45 minutos, e foram assegurados pelos professores de Português que frequentaram uma oficina de formação sobre as estratégias de escrita e de autorregulação do SRSD.

O estudo incluiu três momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e follow-up). Em cada um deles os alunos escreveram um texto expositivo e um ensaio de opinião, em resposta a temas, cuja ordem de apresentação foi aleatorizada. Os textos, depois de terem sido codificados e transcritos (com correção de erros ortográficos) para um ficheiro Word, foram avaliados, quanto à sua estrutura. Os testes realizados por estes alunos nas disciplinas de História e de Ciências Naturais foram, igualmente avaliados.

Os dados estão ainda a ser analisados, pelo que os resultados apenas serão apresentados no congresso. De acordo com o que tem sido encontrado em estudos realizados em outros países, espera-se que os alunos revelem uma maior competência na composição de textos da tipologia trabalhada no seu grupo, não a transferindo para a escrita do outro tipo de texto. Espera-se, igualmente, que aqueles que treinaram o texto expositivo, com exigências mais próximas das que caracterizam as provas académicas, manifestem um melhor desempenho, do que os que receberam a instrução relativa ao ensaio de opinião, nos testes realizados nas disciplinas de História e de Ciências Naturais.

**Palavras-chave:** autorregulação da aprendizagem, escrita de textos, *Self-Regulated Strategy Development*, tipologias textuais

## APRENDIZAGENS DE FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA E QUÍMICA SOBRE A NATUREZA DAS TAREFAS

Carla Matoso<sup>1</sup>, Mónica Batista<sup>2</sup>, Ana Maria Freire<sup>3</sup>

<sup>1</sup> UIDEP-IE da Universidade de Lisboa (Portugal), [cmmatoso@campus.ul.pt](mailto:cmmatoso@campus.ul.pt)

<sup>2</sup> IE da Universidade de Lisboa (Portugal), [mbaptista@ie.ulisboa.pt](mailto:mbaptista@ie.ulisboa.pt)

<sup>3</sup> IE da Universidade de Lisboa (Portugal), [amfreire@ie.ulisboa.pt](mailto:amfreire@ie.ulisboa.pt)

### RESUMO

O professor é um profissional com múltiplas valências, já que mobiliza competências em vários domínios quando toma opções sobre o que e como ensina e com que finalidades. O professor aprende quando colabora com os outros professores, observa, analisa e reflecte sobre os seus alunos e o seu trabalho. No mestrado em Ensino da Física e da Química, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, é incentivada a colaboração, a reflexão e a investigação centrada na prática. Nesse processo, os futuros professores constroem conhecimento que os leva a utilizar estratégias inovadoras, como um meio de promover e melhorar as aprendizagens dos seus alunos. Nesta comunicação pretende-se, assim, dar a conhecer as aprendizagens realizadas pelos futuros professores sobre o desenvolvimento de tarefas com um maior grau de abertura durante a iniciação à prática profissional.

Neste estudo, participam 5 futuros professores de Física e Química. Utilizam-se vários instrumentos de recolha de dados: documentos escritos, que incluem os planos de aula, as tarefas aplicadas em sala de aula e as reflexões escritas dos futuros professores; entrevistas semiestruturadas, realizadas a cada um dos professores participantes; e entrevista em grupo focado.

Os resultados mostram que o mestrado contribui para que os futuros professores construam e apliquem tarefas com maior grau de abertura. Os futuros professores salientam que os alunos não podem desenvolver apenas competências do conhecimento científico nas suas aulas. Pelo que importa conceber tarefas, com crescente grau de abertura, de modo a potenciar as aprendizagens dos seus alunos e a promover o desenvolvimento de outro tipo de competências. Isso leva a que os futuros professores também valorizem o questionamento em sala de aula e a discussão em grupo para que os alunos encontrem e utilizem estratégias para responder às questões colocadas.

Os futuros professores reconhecem que a utilização dessas tarefas acarreta mudanças nas rotinas de sala de aula, já que os alunos são mais ativos e responsáveis pela sua aprendizagem e o professor assume o papel de orientador e facilitador da aprendizagem. Ademais, consideram que é importante criar ambientes que estimulem e incentivem o trabalho autónomo dos seus alunos.

**Palavras-chave:** Conhecimento do futuro professor, práticas letivas, formação de professores, papel do aluno, papel do professor

## DO LONGE FAZER PERTO: RUI D'ESPINEY E A CONSTRUÇÃO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS

Fernando Ilídio<sup>1</sup>, Rui Canário<sup>2</sup>, João Caramelo<sup>3</sup>, José Alberto Correia<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Instituto de Educação da Universidade do Minho (*Portugal*), filidio@ie.uminho.pt

<sup>2</sup> Instituto de Educação da Universidade do Minho (*Portugal*), rui.f.canario@netcabo.pt

<sup>3</sup> Instituto de Educação da Universidade do Minho (*Portugal*), caramelo@fpce.up.pt

<sup>4</sup> Instituto de Educação da Universidade do Minho (*Portugal*), correia@fpce.up.pt

### RESUMO

Do longe fazer perto é o lema de um projeto do Instituto das Comunidades Educativas (ICE) que usamos aqui como título para expressar um conjunto de princípios, valores e objetivos que presidiu à criação desta Associação/ONGD.

Rui d'Espiney (1942-2016) foi um dos fundadores e o grande impulsionador do ICE, associação que nasceu no início dos anos 1990, em Portugal. A ação desenvolvida pelo ICE tem marcado, desde então, a paisagem educativa no país, nos âmbitos da cidadania, do desenvolvimento local, da educação não formal e da profissionalidade docente, questionando e superando fronteiras entre o mundo académico e o universo das práticas educativas.

Nesta comunicação pretende-se fazer um balanço da contribuição decisiva de Rui d'Espiney para a singularidade do projeto educativo do ICE, ancorado num posicionamento político, científico e ético e tendo como horizonte a construção de comunidades educativas democráticas.

**Palavras-chave:** democracia participativa, cidadania, comunidades educativas



# A LIVRE ESCOLHA DE ESCOLA NO “TEXTO” DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Carlos Pires<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (*Portugal*),  
[pirex.carlos@gmail.com](mailto:pirex.carlos@gmail.com)

## RESUMO

Na presente comunicação pretende-se problematizar as lógicas e tendências de privatização da educação em Portugal baseadas, particularmente, no princípio da “liberdade de escolha”. Na linha de argumentação que se procura seguir, parte-se do pressuposto de que, apesar das influências de diversos atores institucionais, os (quase)mercados educativos são fruto de políticas públicas de educação, sendo o Estado um dos operadores principais, admitindo-se que o que está em causa é a representação do próprio Estado e de qual deve ser o seu papel na educação.

Neste enquadramento, a livre-escolha de escola (e de serviços educativos, em geral) é tida como objeto de análise, procurando-se fazer emergir as “ideias” que, enquanto “variáveis explicativas”, fundamentam as opções e posições políticas tomadas. O mapeamento da inscrição e da construção da ideia de “escolha de escola” no “texto” da política educativa é revelador de significados e representações que a associam, particularmente, a três grandes dimensões: a liberdade (constitucional) de ensinar e aprender, por oposição monopólio da educação pela escola pública; o reforço das lógicas de contratualização e de autonomia das organizações educativas; melhoria do ensino e consequentemente dos resultados escolares, através da escolha de “modelos educativos” alternativos.

Numa primeira etapa do processo de análise é tido como material empírico o *corpus* constituído pelos discursos que integram a agenda política, presentes nos programas eleitorais e de governo e na legislação produzida desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e, ainda, nos comunicados oficiais e na imprensa escrita de referência nacional.

**Palavras-chave:** mercado educativo; livre-escolha de escola; políticas públicas de educação; contratualização; autonomia

# PROJETO LIMA: UM CONTRIBUTO PARA UMA ESCOLA ATUAL

Simão Elias-Lomba<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (*Portugal*), [lomba.simon@gmail.com](mailto:lomba.simon@gmail.com)

## RESUMO

Miniaturização, desmaterialização, leveza, flexibilidade, adaptabilidade, liquidificação e digitalização são adjetivos frequentemente utilizados para caracterizar a sociedade atual. Vivemos num mundo globalizado, com um ritmo acelerado, onde o excesso de informação conduz frequentemente a um défice conhecimento individual e a uma incapacidade coletiva para prevenir problemas de impacto global como o aquecimento global ou a disfuncionalidade dos mercados financeiros.

A escola é frequentemente encarada como a solução destes e de outros problemas. A tentação é criar uma nova disciplina no currículo sempre que surge um problema importante. No entanto, esta abordagem persiste na compartimentação estanque das áreas disciplinares não favorecendo competências essenciais como a comunicação, a colaboração, o espírito crítico ou a literacia informacional e mediática.

Como é que a escola pode responder aos desafios da sociedade em que se insere? Qual a finalidade do que se ensina e do que se aprende? O que é que deve ser ensinado e aprendido? Como é que a escola contribuir para o crescimento pessoal, social, cultural, científico, humanista e ético e simultaneamente preparar para os desafios pessoais, sociais e profissionais do futuro?

Tendo como base o acima exposto procurámos dar um contributo para responder a estas questões através de um projeto que designámos por LIMA Digital. Este projeto de investigação tem uma componente de formação de professores e uma componente de intervenção e é ancorado teoricamente no modelo Information Seek Process (2004) e no Guided Inquiry (Kuhlthau, Maniotes, Caspari, 2007, 2012). O projeto foi desenhado de forma a fomentar o apoio das direções das escolas e o trabalho colaborativo entre professores de diferentes áreas curriculares numa abordagem por projetos que permita a interdisciplinaridade e a integração curricular das tecnologias digitais e da literacia informacional e mediática.

Numa primeira ação de formação, os professores experimentaram o Guided Inquiry, planearam uma intervenção e colocaram esse plano em prática, ao longo de um ano letivo. Os produtos, as reflexões escritas e os testemunhos orais destes professores foram tidos em conta para conceber uma nova formação e uma nova intervenção que por sua vez também será avaliada. Os participantes da primeira formação continuam a desenvolver o projeto, melhorando técnicas e procedimentos e explorando mais a fundo o Guided Inquiry.

**Palavras-chave:** Literacia Informacional e Mediática, Tecnologias Digitais, Integração Curricular

## A “ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS” – UM QUADRO INTERPERTATIVO DA(S) POLÍTICA(S) EDUCATIVA(S)

Carlos Pires<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (*Portugal*),  
[pirex.carlos@gmail.com](mailto:pirex.carlos@gmail.com)

### RESUMO

Na presente comunicação pretende-se refletir sobre a pertinência do estabelecimento de pontes e de articulações epistemológicas entre domínios disciplinares ancorados nas Ciências da Educação e outras áreas disciplinares próximas, no âmbito das ciências sociais. Incide-se, particularmente, nas potencialidades da investigação sobre políticas educativas, no âmbito da administração educacional, inspirada na “análise das políticas públicas”. Esta “área disciplinar” fornece um quadro teórico que permite integrar o estudo das ideias e dos valores que orientam a decisão política em educação e colocar em evidência as representações e os modos de intervenção governativa, refletidos nos “instrumentos de ação pública” priorizados. Oferece um quadro interpretativo que, no âmbito da investigação, permite (re)construir as políticas públicas de educação e, através da análise cognitiva e normativa, a apreensão dos “fundamentos” dessas políticas e dos referenciais a que se reportam. Permite, ainda, explicar os processos de “problematização” (construção de problemas a sua integração na agenda política de educação) e de “fabricação das ideias” (enquanto soluções políticas).

**Palavras-chave:** análise das políticas públicas; política educativa; administração educacional

# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, NO BRASIL E EM PORTUGAL: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Fernando Ilídio Ferreira<sup>1</sup>, Nanci Rebouças Franco<sup>2</sup>, Cleriston Izidro dos Anjos<sup>3</sup>,  
Teresa Sarmento<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Minho (*Portugal*), [filidio@ie.uminho.pt](mailto:filidio@ie.uminho.pt)

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (*Brasil*), [nanci.franco@hotmail.com](mailto:nanci.franco@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Alagoas (*Brasil*), [cianjos@yahoo.com.br](mailto:cianjos@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> Universidade do Minho (*Portugal*), [tsarmento@ie.uminho.pt](mailto:tsarmento@ie.uminho.pt)

## RESUMO

### Resumo:

Temos assistido nas últimas décadas a um recrudescimento de políticas educacionais de pendor tecnocrático e meritocrático, não deixando imunes os diversos setores de educação e ensino, incluindo a educação de infância/educação infantil. A literatura educacional tem chamado a atenção para as consequências negativas dessas políticas, nomeadamente a acentuação de desigualdades sociais e escolares e a fragilização do sentido democrático e inclusivo da educação pública. Além disso, o campo da Educação de Infância, tradicionalmente mais ligado à ludicidade, tem sido influenciado por essas perspectivas que impõem currículos e formas de organização inspirados no modelo acadêmico disciplinar em detrimento de práticas educativas que valorizem as culturas da infância.

Nesta comunicação pretendemos discutir o modo como se manifestam estas tendências das políticas educacionais, tanto no Brasil como em Portugal. A reflexão será feita em torno das seguintes questões: que perspectivas e desafios enunciam a Base Nacional Comum Curricular e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar? Em que medida as políticas educacionais neste setor respeitam e promovem os direitos das crianças e as culturas da infância? Que desafios se colocam hoje às políticas públicas de educação e de bem-estar das crianças, face ao aumento da pobreza infantil e de outras formas de maus tratos e violação dos direitos das crianças? Que experiências educacionais

– ao nível local, nacional e internacional – nos inspiram a pensar currículos e práticas que deem conta das realidades brasileira e portuguesa?

**Palavras-chave:** Educação de Infância, Políticas educativas, Base Nacional Comum Curricular, Orientações Curriculares

## CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Raquel Mateus<sup>1</sup>, Maria Helena Damião da Silva<sup>2</sup>, Maria Isabel Festas<sup>3</sup>,**

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [raquel\\_mat@hotmail.com](mailto:raquel_mat@hotmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [hdamiao@fpce.uc.pt](mailto:hdamiao@fpce.uc.pt)

<sup>3</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), [ifestas@fpce.uc.pt](mailto:ifestas@fpce.uc.pt)

### RESUMO

A educação estética e artística constitui um propósito do sistema de ensino português (vg. LBSE, 2005), sendo amplamente reconhecida como fundamental na formação da pessoa (vg. CNE, 1992, 1999, 2010, 2013). Os argumentos em defesa da sua presença no currículo escolar incidem substancialmente no potencial que lhe é atribuído para ampliar a cultura dos alunos, desenvolvendo, entre outras capacidades, a atenção, a interpretação, a crítica e a criatividade, permitindo a compreensão do património artístico, bem como a expressão de ideias e sentimentos (Comissão Nacional da Unesco, 2006).

Na presente comunicação concentramo-nos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a educação estética e artística é concretizada na área disciplinar designada por *Expressões Artísticas e Físico-Motoras* que, sendo de frequência obrigatória, tem tempo consagrado no horário letivo (Decreto-Lei n.º 91/2013, Anexo I) e é da responsabilidade do professor titular de turma. Para a concretizar, as escolas e os professores dispõem de um documento oficial designado por *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)* (1998) e de um outro com carácter complementar denominado por *Metas de Aprendizagem das Expressões Artísticas* (2010). Dispõem, também, do *Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar* (2010), de carácter facultativo.

Não obstante a situação aparentemente favorável do quadro curricular proporcionado pela tutela, a área a que nos referimos tem sido subalternizada face a outras consideradas fundamentais, o que se traduz numa concretização intermitente e superficial.

No sentido de conhecer melhor esta situação, analisámos as concepções de educação estética e artística patentes nos documentos curriculares acima referidos e também as concepções de professores titulares de turma, com vista a uma comparação.

Para proceder ao levantamento de dados construímos dois instrumentos: uma grelha de análise documental e uma entrevista semiestruturada. Para os tratarmos utilizámos a técnica de análise de conteúdo.

Dados preliminares, mas muito consistentes, indicam-nos que as concepções acerca da pertinência da educação estética e artística, bem como os sentidos que a maioria dos professores lhe atribui e, ainda, os modos de a concretizar, aproximam-se sobretudo do que se encontra patente no documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (1.º Ciclo)*, o qual os professores reconhecem privilegiar na orientação do seu ensino.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Estética e Artística; Organização Curricular e Programas – Ensino Básico; Metas de Aprendizagem das Expressões Artísticas; Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar