LIVRO DE ATAS

XI CONGRESSO
DA SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME III

coordenação
CARLOS SOUSA REIS
FERNANDO SÁ NEVES

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Livro de Atas

do

XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

2011

COORDENAÇÃO
DE
Carlos Sousa Reis e Fernando Sá Neves

VOLUME III

Instituto Politécnico da Guarda
30 Junho a 2 Julho de 2011

Título
Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Coordenação
Carlos Sousa Reis
Fernando Sá Neves

Coordenação Gráfica
Maria de Fátima Bartolomeu da Cruz Gonçalves
António Pereira de Andrade Pissarra

Capa
Nuno André

Paginação
Ana Fernandes | Andreia Costa | António Meireles | Fábio Oliveira | Francisco Saraiva | Helziman Cunha | Hugo Coelho | Inês Sá | João Antunes | João Henriquez | José Garcia | Luís Serra | Miguel Cardoso| Pedro Ferreira | Pedro Pereira | Pedro Sobral | Ricardo Pereira | Rita Batista| Romeu Freitas | Tiago Leiria

Assessoria na conversão de formatos
Alcina Marques | Álvaro Neves | Diogo Chouzal | Cristina Vermelho | Sandra Costa

Apoio
Alvaro Sanchez| Bruno Canastro| César Vaz| Ivan Gutierrez| João Fonseca| Joaquim Ricardo| Mialongi Mbabu| Paulo Almeida

Edição
Instituto Politécnico da Guarda

Impressão e acabamentos
Serviços de Artes Gráficas do IPG
Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50
6300-559 Guarda
Portugal
www.ipg.pt

Depósito Legal
330247/11

ISBN
978-972-8681-35-7

Data
Dezembro 2011

Tiragem
800 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial deste Livro de Atas sem autorização expressa do IPG.

ÍNDICE

[181]
A AGENDA POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DURANTE A PRIMEIRA DÉCADA DE INTEGRAÇÃO EUROPEIA (1986-1996): A EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DE ADULTOS ALOMÓRFICA DE INSCRIÇÃO TRANSNACIONAL
Rosanna Barros 1

[182]
O PROJECTO EDUCATIVO E O PROJECTO CURRICULAR EM CONTEXTO ESCOLAR: QUE SIGNIFICADO PARA OS PROFESSORES?
M. Ivone Gaspar e Isabel Lacerda Ferreira 9

[183]
A EDUCAÇÃO SEXUAL VEICULADA PELOS MANUAIS ESCOLARES UM CONTRIBUTO PARA A PRÁTICA DOCENTE NO 1º O
Anabela Diogo, Maria Teresa Oliveira e Manuela Malheiro Ferreira 15

[184]
CIDADANIA PRODUTIVA: GEORG KERSCHENSTEINER E O SISTEMA DUAL ALEMÃO
Liliana Guimarães Gomes e Carlos Meireles-Coelho 23

[186]
ATITUDES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NO INTERIOR DE PORTUGAL
Costa A., Ferreira M.E., Reis C.S. e Salgado J.M. 29

[187]
TIPOS DE CONHECIMENTO DE DOIS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA QUANDO ABORDAM O TEMA "A CÉLULA" EM SALA DE AULA
Carla Santos e Rute Monteiro 35

[188]
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SOBRE A AVALIAÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES
Joana Sousa e Maria de Lourdes Dionísio 43

[189]
HIPÓTESE DE PROGRESSÃO CONCEPTUAL SOBRE GERMINAÇÃO E REPRODUÇÃO ASSEXUADA NO ÂMBITO DO ESTUDO DA REPRODUÇÃO NAS PLANTAS
Mónica Luis e Rute Monteiro 45

[190]
O PERCURSO DA GESTÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL NO CAMINHO PARA A AUTONOMIA
Maria José Pires e Filipa Barreto de Seabra 49

[191]
INOVAÇÃO COMO CONTEXTO PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE
Rosa Helena Nogueira 55

[192]
A LITERATURA DE CORDEL: O DESPERTAR PARA UMA CONSCIÊNCIA SOCIAL E CRÍTICA
Regina Monteiro 61

[193]
INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE
Manuela Carrito e Helena C. Araújo 65

[194]
O STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO
Carlos Francisco, Sónia Galinha e Anabela Gaspar 71

[195]
EDUCAR PARA UMA CIDADANIA RESPONSÁVEL
Maria Emanuel Melo de Almeida 77

[196]
PENSAR SAÚDE PROMOVER COMPETÊNCIAS
Ana Coelho, Ana Sousa e Arcângela Carvalho 83

[197]
O REPTO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA - ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA DE ACESSO PARA NOVOS PÚBLICOS MAIORES DE 23 NA ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO DE LAMEGO
Sandra Antunes e Nídia Menezes 91

[198]
INTEGRAÇÃO DE UM LMS NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Ana Torres e Pedro Reis 101

[199]
COLLEGE STUDENTS' ASSUMPTIONS AND EATING HABITS
Ferreira M. E., Tracana R. B., Oliveira F., Velho F. and Reis C. S. 105

[200]
NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS APRENDIZAGENS
Mónica Quinteles, Maria do Rosário Prisal, Arcângela Carvalho e Ana Cláudia Sousa 107

OS SABERES ACADÉMICOS SOBRE OS TEIP E OS EPIS – ANÁLISE DE TESES DE MESTRADO E DOUTORAMENTO (1996-2011)
[201]
Catarina Tomás, Ana Gama e Mariana Dias 111

[202]
ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – UMA PROPOSTA ECOLÓGICA A PARTIR DA ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA (AEC)
Bruno Avelar Rosa e Abel Figueiredo 117

[204]
A ÁREA DO ESTUDO DO MEIO NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE SAÚDE NO 1º CEB: ESTUDO DE CASO
Eduarda Ferreira, Rosa Tracana, Emanuel de Castro Rodrigues e Carlos Sousa Reis 123

[205]
RESILIÊNCIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE
Ana Jorge 133

[207]
UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO BRASIL: O PROBLEMA DO "PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO" ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO
José Carlos Matozinho 135

[208]
FORMAÇÃO CÍVICA E INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO/ACÇÃO
Adelaide Pereira e Isabel Freire 141

[209]
LIMITES AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOBRE UM MODELO DE RESPOSTA POSSÍVEL
Maria Teresa Leão 143

[211]
ÁLVARO RIBEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NOS PRIMEIROS DISPERSOS
José Carlos de Oliveira Casulo 151

[212]
CONTEXTUALIZAR O CURRÍCULO PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
José Carlos Morgado, Preciosa Fernandes e Ana Mouraz 155

[213]
REGULAÇÃO TRANSNACIONAL DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO (1.ª DÉCADA DO SÉC. XXI)
Sandra Micaelo Rodrigues e Joaquim Azevedo 163

[214]
DO OUTRO LADO DO ESPELHO: FAZER VENDO-SE FAZER, OU A FORMAÇÃO DOCENTE POR MICROENSINO
Urbana Bolota Cordeiro e Carlos Sousa Reis 167

[216]
LA RED COMO DESAFÍO Y OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL
José M. Muñoz Rodríguez y Maria J. Hernández Serrano 169

[217]
A SOCIEDADE SECRETA DAS CRIANÇAS: UMA LEITURA ACERCA DAS INTERAÇÕES INFANTIS
Lisandra Ogg Gomes 177

[218]
LIDERANÇA E PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA: RELAÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS
Maria Spínola, Alice Mendonça e António V. Bento 183

[219]
FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA NA PERSPECTIVA DOS VALORES CRISTÃOS EVANGÉLICOS: A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL RELIGIOSA EVANGÉLICA
Eduardo Nuno Fonseca 189

[220]
POEMAS, PLANTAS E VALORES
Carla Silva, Ana Sousa e Arcângela Carvalho 191

[221]
AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO. ESTUDO DE CASO: UMA ESCOLA SECUNDÁRIA DO CONCELHO DE AVEIRO
António Manuel Pires de Carvalho 197

[223]
O PROJETO MITO – "MÓDULOS INTERATIVOS DE TREINO ONLINE"
Rui Paiva 205

[224]
DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP)
Edilene Rocha Guimarães e José Augusto Pacheco 207

[225]
A UTILIZAÇÃO DE ANALOGIAS NO ENSINO DA FÍSICA – UM EXEMPLO PARA CIRCUITOS ELÉTRICOS
Jorge Fonseca e Trindade 215

[226]
REFLECTIR SOBRE AS PRIORIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL
Isabel Condessa 223

[227]
CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Glaucia Maria da Silva, Carolina Godinho Retondo e Cristina Cinto Araujo Pedroso 229

[229]
ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIA NA METODOLOGIA DE PROJETO NO SENAC
Renata Ap. Barbosa da Silva de Moraes 231

[230]
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO "NÃO À VIOLÊNCIA. (RE) APRENDER COMPETÊNCIAS"
Maria Clara Amado Apóstolo Ventura e Maria Manuela Frederico-Ferreira 237

[231]
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DOS DOCENTES
Anabela Ramalho, João Vaz, Vera do Vale e Ana Coelho 241

[232]
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL: SIGNIFICAÇÕES DE UM DISCURSO
Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha e Preciosa Fernandes 243

[233]
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS SOBRE SEGURANÇA E SAÚDE OCUPACIONAIS A PARTIR DE COMPARAÇÕES DOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE BRASIL E PORTUGAL
Fernando José Fernandes Gonçalves 249

[236]
LA CREACIÓN DE SECUENCIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS RECORRIDOS DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN
Catarina Lucas, Cecilio Fonseca Bon y Josep Gascon Pérez 257

[237]
PROFESSORES DE APOIO EDUCATIVO – MEDIADORES? COMO? QUANDO?
Maria Celeste Neves Carvalho e Isabel Maria Freire 265

[238]
ERRO NAS LÍNGUAS NÃO MATERNAS NO 1º CICLO
Carla Helena Henriques Candeias de Teles Ravasco Nobre 271

[240]
ASSEMBLEIAS DE TURMA E MEDIAÇÃO
Maria José Matos Cavalheiro Luís e Ana Paula Caetano 279

[241]
O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO À CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
Rosemary Ramos 287

[242]
AUTONOMIA E COMPETÊNCIAS DAS ESCOLAS
Rosa Maria Pereira de Carvalho e Joaquim Machado 289

[244]
A ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOB O SIGNO DO CONCEITO DE REGULAÇÃO
Ana Márcia Pires 297

[245]
A DISLEXIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E AS RESPOSTAS EDUCATIVAS ESPECIAIS EM PORTUGAL
Ilda Pestana 303

[246]
EDUCAR NA ERA DIGITAL
Assumpta Coimbra 305

[250]
AVALIAR A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL NA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO: ESTUDO SOBRE UMA GRELHA DE OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO
Carla Monteiro, Emília Moreira e Alice Bastos 307

[251]
NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO LICEU NORMAL DE PEDRO NUNES (1957-1971)
Teresa Maria Monteiro 309

[252]
ARTE DE RECONTAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR
Inácia Sousa 315

[253]
PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A INCLUSÃO NA ANPED NO PERÍODO DE 2000 A 2010
Lana Ferreira de Lima 321

[254]
LOVE STYLES THROUGHT ADULT LIFE
Maria Conceição Pinto and Félix Neto 327

[255]
SABERES, PRÁTICAS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO
Douglas Rossi Ramos e Hélio Rebello Cardoso Júnior 329

[256]
REPERCUSSÕES DAS INSPECÇÕES EUROPEIAS NO ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO: O CASO DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL
Estela Costa e Ana Márcia Pires 335

[257]
EDUCAR NO E PARA O CONFLITO
Claudia Teixeira e Maria Barroso 341

[258]
OPINIÃO DAS "ENTIDADES EMPREGADORAS" ACERCA DE ENFERMEIROS RECÉM-GRADUADOS
Cândida Loureiro e Clara Ventura e Manuela Frederico-Ferreira 343

[259]
A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DISLEXIA NO CONTEXTO PORTUGUÊS
Ilda Pestana 347

[261]
TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP): PRIORIDADES NA EDUCAÇÃO E NA INCLUSÃO DE CIDADÃOS – UMA REFLEXÃO
Deolinda Araújo, José Alberto Correia e Elisabete Ferreira 349

[262]
AN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEONTOLOGY IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING
Fernando Sadio Ramos 353

[263]
OS ALUNOS E OS MODELOS E ACTIVIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE FÍSICA E QUÍMICA ANTES E DEPOIS DO EXAME NACIONAL
Isabel Lage e Isabel Pereira Pinto 361

[264]
EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR: OUTRO ANO ZERO?!
Rui Macário e Helena Martins 367

[265]
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR AMAS FAMILIARES EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS
Andreia Messias e Isabel Freire 375

[266]
"ÂNCORAS, PORTOS E TIMONEIROS" A MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO FACTOR PREVENTIVO DE CONFLITUALIDADES E DIVERGÊNCIAS FRACTURANTES EM CONTEXTO EDUCATIVO
Vítor Manuel dos Santos Marques 381

[268]
CRÓNICA EM SALA DE AULA, ENCONTRO COM SABERES
Keila Vieira Sousa 387

[270]
MOTIVAÇÃO E SUPORTE SOCIAL EM MATEMÁTICA
Vera Monteiro, Lourdes Mata e Francisco Peixoto 389

[181]

A AGENDA POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DURANTE A PRIMEIRA DÉCADA DE INTEGRAÇÃO EUROPEIA (1986-1996): A EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DE ADULTOS ALOMÓRFICA DE INSCRIÇÃO TRANSNACIONAL

Rosanna Barros
Universidade do Algarve

[Palavras-chave] Agenda Política Educacional, Educação e Formação de Adultos, Globalização/Europeização da Governação Educacional

Em Portugal, a primeira década de integração europeia marca, no campo da educação de adultos, o período em que se irá proceder, contraditoriamente, à fixação da rede pública do sector. Isto ocorre num contexto em que, segundo Teodoro, "a integração europeia vai atribuir à educação um novo mandato, reforçando o discurso sobre a prioridade educativa e legitimando o propósito de uma reforma global da educação" (Teodoro, 2001: 386), sendo assim muito embora a cedência voluntária de uma parcela da soberania nacional portuguesa, perante esta instância supranacional de carácter regional a que Portugal passa a se referenciar de agora em diante, não implique, como sublinha Afonso (2003), homogeneização ou uniformização de políticas e orientações educativas, sendo possível dar conta, durante este período, da permanência de importantes especificidades nacionais, apesar das novas condicionantes em vigor, o que visibiliza o papel de mediação que os Estados nacionais ainda desempenham perante a globalização, configurando o que Sousa Santos (2002) designa de globalização de baixa intensidade.

Assim, no caso português, a modernização do país é apresentada, pela governação social-democrata vigente neste período[1], como um desígnio nacional prioritário de atender, através, nomeadamente, de toda uma política reformista de abertura aos princípios de mercado, explícita na parte programática dos discursos oficiais então proferidos[2]. É neste quadro, pois, que se consideraria imprescindível, proceder à introdução de alterações na Constituição, que, de resto, marcariam um momento de viragem normativa facilitador da adopção de políticas de inspiração ideológica neoliberal em Portugal, e de introdução na agenda política nacional de problemáticas gerais relacionadas com os desafios de garantir o sucesso da plena integração europeia, em que "as metas estatísticas, o combate

1 - Entre 06 de Novembro de 1985 e 28 de Outubro de 1995, decorreu a década em que Aníbal Cavaco Silva e, portanto, o partido social-democrata (PSD) governou Portugal, primeiro em minoria e depois com a estabilidade de uma maioria absoluta nos 11º e 12º Governos constitucionais.

2 - O Primeiro-ministro, por exemplo no discurso de apresentação do Programa do seu primeiro Governo de maioria parlamentar, afirmava que "o Estado deverá reduzir gradualmente as suas responsabilidades nas áreas para que não está vocacionado (…) a excessiva estatização impede o desenvolvimento, rigidifica as estruturas sociais e limita a liberdade. Assim se explica o apoio crescente da opinião pública de muitos países aos processos de desregulamentação, privatização e liberalização" (Programa XI Governo Constitucional, 1987: 36-37).

ao desperdício e à ineficácia, o elogio da excelência, vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente, mais associados à capacidade técnica e gestionária, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo" (Lima, 1994: 124). Trata-se de princípios genéricos, muito em voga durante a década de oitenta, em que as políticas da nova direita se hegemonizam globalmente, influenciando a emergência, neste período, de um ciclo de reformas sociais e educativas em muitos países centrais, cuja óptica, programática e retórica, advoga, na esfera educacional, pela descentralização, modernização, e muito especialmente, pela valorização dos recursos humanos, bem como pela qualidade da educação (cf. Ball, 1997; Barros, 2009a), tudo isto de forma a facilitar, de acordo com Teodoro (2001), a mobilização de predisposições, a partir do centro do sistema mundial, que tornasse consensual a implementação generalizada[3] de dois objectivos principais da governação educacional de tipo neoliberal e neoconservador, nomeadamente: a empresarialização da educação e a construção de uma escola de valores e de projecto[4]. A política reformista social-antropológicos de um humanismo aberto, apresentado como a base da linha de pensamento e de acção que imprimiu na reforma das políticas educacionais durante o seu mandato. Destacando, por um lado, a ideia de que o humanismo cristão deve proclamar "em todas as sedes e instâncias de desenvolvimento da acção educativa – família, escola, vizinhança – o primado da pessoa total, corpo e espírito, matéria e consciência, história e projecto, individualidade e comunidade" (Carneiro, 2001: 248), e por outro lado, a ideia de que "sendo a nova economia e a constante adaptabilidade quase sinónimas" torna-se democrata (do Partido PSD) integrar--se-á, portanto, embora sempre a partir das singularidades portuguesas, num contexto internacional mais vasto de amplas reformas e redefinições do Estado capitalista democrático, predominantemente orientadas pela agenda globalizadora da nova direita[5]. Ora, no que diz respeito ao domínio da reforma educativa portuguesa[6], interessa aqui, sobretudo sublinhar que todo o processo reformador assentará, no essencial, em dois pilares estruturadores fundamentais: por um lado, temos a criação, pelo Governo[7], de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e, por outro lado, temos a aprovação, dez meses depois[8], pela Assembleia da República, da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro[9] – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Ao reflectir acerca do impacto da reforma educativa no sector da educação de adultos, tomaremos estes dois pilares como fios condutores para compreender o essencial de "um período contraditório" (cf. Guimarães, 2003: 261-263), no qual se aprofundarão alguns dos bloqueios já identificados (cf. Barros, 2009b), que ocorreram durante o decurso do período de normalização política pós-revolução.

O tratamento dado no documento normativo basilar da reforma do sistema de educação é paradigmático do tipo de orientação que estará na base da fixação da rede pública de educação de adultos em Portugal. Com efeito, trata-se como afirma Nogueira de "um tratamento menor e pleno de generalidades" (Nogueira, 1996: 146), que subjuga o campo ao modelo escolar, conferindo um papel marginal à educação de adultos. No articulado da LBSE é feita uma abordagem dispersa ao sector, em que a educação de adultos apenas é conceptualizada numa óptica subalterna de modalidade especial de educação (art.º 16), onde se contemplam o ensino recorrente de adultos (ERA), a formação profissional (FP) e o ensino a distância (ED); e numa óptica minimalista de educação extra-escolar (EEE) (art.º 23), onde é objecto de generalizações dispersas, que não fazem jus ao seu carácter tradicionalmente abrangente e multifacetado. Com base nesta lei a rede pública seria fixada reflectindo desde logo, como sublinha Lima (1988), o reducionismo conceptual que a enforma, e que reduz, por exemplo, a educação (presente no capítulo dos princípios, art.º 1, 2 e 3) ao ensino (dominante no respeitante a referências no texto e em termos de regulamentação). Deste modo, a oferta pública sedimenta a formalização e escolarização do sector, particularmente no que se refere ao reforço do ensino recorrente, que "entra numa nova fase" (cf. DGEE, 1991: 80) desde meados da década de oitenta, consolidando-se esta tendência com a nova Lei-Quadro para a Educação de Adultos[10] em Portugal, publicada cinco anos mais tarde do que a LBSE, e que se apresenta estruturada em torno de duas vertentes: o ensino recorrente e a educação extra-escolar.

Deste panorama, e quanto à valência de ensino recorrente de adultos (ERA), há a destacar, pois, neste período, uma oferta pública que no geral "visa especialmente, no 1º ciclo do ensino básico, a eliminação do analfabetismo e, no 2º e 3º ciclos, o prosseguimento de estudos ou o desenvolvimento de algumas competências profissionais" (*id., ibid.*: 83), consistindo, assim, o ensino recorrente sobretudo num sistema de escolarização compensatória,

3 - Relativamente aos efeitos na periferia do sistema mundial, por exemplo, Maria Cabrera afirma que "a aplicação da reforma educativa na província de Buenos Aires, na Argentina, implementa-se num contexto geral caracterizado pela aplicação de políticas estatais de 'ajuste' que respondem a abordagens neoliberais e geram maiores desigualdades na nossa sociedade – aumento da pobreza, exclusão social, despejos" (Cabrera, 2000: 1).

4 - Roberto Carneiro, por exemplo, que foi ministro da educação entre 1987 e 1991, dedicou, como se sabe, uma parte considerável dos seus discursos e intervenções públicas à questão dos valores, de resto, em consonância com o Discurso proferido aquando da apresentação do Programa do 11º Governo constitucional. Mais tarde, vincaria a importância daquilo que designaria como os pressupostos antropológicos de um humanismo aberto, apresentado como a base da linha de pensamento e de acção que imprimiu na reforma das políticas educacionais durante o seu mandato. Destacando, por um lado, a ideia de que o humanismo cristão deve proclamar "em todas as sedes e instâncias de desenvolvimento da acção educativa – família, escola, vizinhança – o primado da pessoa total, corpo e espírito, matéria e consciência, história e projecto, individualidade e comunidade" (Carneiro, 2001: 248), e por outro lado, a ideia de que "sendo a nova economia e a constante adaptabilidade quase sinónimas" torna-se fundamental elaborar políticas educativas que favoreçam, a par dos valores, o que designa como "identidades vocacionais" através de "aprendizagens adaptativas e generativas" que promovam "vantagens competitivas" (*id., ibid.*: 154-155). Tratando-se, como se vê, de um posicionamento situado nos antípodas do pensamento político-pedagógico freiriano, os seus vectores são apresentados explicitamente, pelo então Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro d'Orey da Cunha, como os fios condutores de uma incontornável "revolução cultural profunda" que, desde este prisma, se impunha fazer, nesta época, em Portugal a partir da educação e com a participação das famílias (cf. Cunha, 1990), e que continua a ser por si percepcionado como necessário para que "as inovações da reforma possam vir a tornar-se em alavancas da pós-reforma" (Cunha, 1997: 11).

5 - Uma agenda construída, recorde-se, em torno da ideia da crise do modelo do Estado-providência e da crise mais ampla da democracia.

6 - Sobre a Reforma do Sistema Educativo Português nos anos oitenta em Portugal, destaca-se pela sua abrangência a análise aprofundada desenvolvida por Afonso (1998). Incidindo mais na questão da Reforma da Administração do Sistema, Lima (1998) constitui, de igual modo, uma referência nesta área.

7 - A Comissão foi criada pelo Conselho de Ministros, em Janeiro de 1986, e logo em Maio desse mesmo ano publicaria o seu primeiro documento público, intitulado *Projecto Global de Actividades*.

8 - Um desfasamento temporal que segundo sugere Figueiredo, iria traduzir uma certa dinâmica de "competição entre o executivo, a quem coube a iniciativa da reforma, e a Assembleia da República relativamente ao protagonismo de todo esse processo de construção" (Figueiredo, 1993: 44), verificando-se no final, uma "incapacidade de grande parte das medidas legisladas em promoverem a reforma" anunciada (*id., ibid.*)

9 - Esta Lei, que vigorou durante toda a década de governação social-democrata, viria mais tarde, já no período da segunda década de integração europeia, a sofrer duas alterações: a primeira em 1997 durante o 13º Governo constitucional, e a segunda em 2005 durante o 17º Governo constitucional, ambos correspondentes a uma governação socialista.

10- Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro.

cuja principal vantagem consistiria no potencial que representa para os adultos quanto ao alargamento do acesso ao ensino e, de acordo com Santos Silva e Rothes, quanto a possibilidade de construir "itinerários educativos específicos, mas equivalentes na certificação conferida, para aqueles que não cumpriram a escolarização em tempo considerado oportuno" (Santos Silva e Rothes, 1998: 24), pelo que a oferta inclui neste âmbito de ensino nocturno, quer a possibilidade dos currículos alternativos para o 1º e 2º ciclos, quer a possibilidade das unidades capitalizáveis para o 3º ciclo (cf. DGEE, 1991: 83-103). Não obstante, estas pretensas virtualidades[11], o facto é que o impacto do ensino recorrente, como demonstram as diversas estatísticas divulgadas afectas a esta modalidade (cf. Matos, 1994: 1-23; Pinto *et al*., 1998: 67-132; Barbosa, 2004: 178-182), seria extremamente limitado quanto à alteração da situação educacional dos adultos, uma realidade educativa expressivamente problemática, e significativamente persistente, até meados da década de noventa, como o *Estudo Nacional de Literacia*, amplamente divulgado, claramente evidenciou (cf. Benavente *et al*., 1995). Na verdade, somam-se neste âmbito os bloqueios e contradições de um ensino recorrente de adultos frequentado por um público em que predominam os jovens insucedidos da escolaridade regular diurna[12] (cf. Esteves, 1996), e que ao apresentar complexos problemas de abandono leva, antes de mais, a que se questione se a segunda oportunidade de educação não será afinal uma "segunda oportunidade de insucesso" (Pinto *et al*., 1998: 87). No recorrente, não obstante as intenções, manifestadas na declaração de princípios presente nos normativos e nos discursos políticos sobre o sector, a realidade revelou profundas dificuldades de articulação com a educação extra-escolar, o que representando uma situação desejável, como comprovaram diversos estudos de casos realizados[13], constituiu, infelizmente, a excepção e não a regra na rede pública de uma *educação de adultos alomórfica*, porque assim implementada.

Já no respeitante às valências de formação profissional (FP) e do ensino a distância (ED), temos contextos educacionais que tendem a ser encarados politicamente, a par do ensino superior (ES), como vias autónomas regulamentadas por diplomas próprios, e portanto paralelas à educação de adultos, pelo que estas valências, principalmente no respeitante à formação profissional, como assinala Lima, apresentam, no geral, "incompatibilidades estruturais, políticas e pedagógicas, face à procura de articulações com a lógica da educação popular e da educação de base" (Lima, 2005: 41).

Por fim, a valência da educação extra--escolar (EEE), mesmo sendo a segunda vertente, depois do ensino recorrente, mais destacada a nível normativo, isto no âmbito de um conceito já de si redutor de educação de adultos, afigura-se, não obstante "objecto de um tratamento menor, sendo sobretudo negligenciada a modalidade de intervenção sócio-educativa" (Santos Silva e Rothes, 1998: 25), isto num conjunto de oferta geral, muito pouco apoiada e expandida[14], que compreenderia os cursos sócio-profissionais e sócio--educativos, as bibliotecas populares, e o apoio a associações e a cursos de planos próprios do ensino particular e cooperativo (cf. DGEE, 1991: 104-113). Ou seja, apesar de normativamente contemplados, a realidade foi, como enfatiza Lima, que "os apoios à educação popular e ao associativismo sócio-educativo por parte das políticas públicas cessarão quase totalmente no que aos Departamentos e serviços do Ministério da Educação se refere, criando um vazio que, até hoje, não chegou a ser substantivamente preenchido em termos de políticas educativas" (Lima, 2005: 41).

Sendo este o panorama geral quanto ao tipo de oferta pública característico da primeira década de integração europeia, no que a educação de adultos diz respeito, não é difícil retirar daqui que a agenda política nacional, deste período de governação social- democrata (do Partido PSD), dificultou a criação de um subsistema específico e autónomo para o sector, propiciando, precisamente ao invés, a consolidação, frágil, de uma rede com forte tendência para a escolarização e meritocracia, para a fragmentação e desarticulação do campo da educação de adultos, e para a sua subordinação político- pedagógica às lógicas da formação profissional e da emergente força das teorias da gestão dos recursos humanos. De facto, para tal contribuiriam quer as circunstâncias paradoxais em que o processo de reforma educativa se desenrolaria para a educação de adultos, nos finais da década de oitenta, quer a forma como se deu o impacto da criação dos financiamentos europeus para qualificar a mão-de-obra e promover a solidariedade social, que marcam a década de noventa. Ambos os acontecimentos viriam, pois, a consubstanciar este *aniquilamento do campo da educação de adultos*, sendo, a partir de então, profundamente decisivo, para compreender o panorama educacional português, atender ao facto de que, no âmbito da construção de uma nova ordem educacional em curso, se verificaria em Portugal, como afirma Lima, que "as perspectivas políticas de modernização, de feição vocacionalista e produtivista, fariam da educação de adultos talvez um dos primeiros sectores a ser objecto de orientações de inspiração neoliberal" (Lima, 2001: 46).

Efectivamente, à revelia dos trabalhos, propositadamente desenvolvidos, e das recomendações e propostas apresentadas pelo grupo de trabalho especializado na educação de adultos, criado no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), verificou-se que os elementos emblemáticos das políticas de educação de adultos em Portugal, entre 1986 e meados da década de noventa, seriam o ensino recorrente de adultos e a formação profissional, num contexto nacional em que, como sustentam Lima e Afonso, o Estado viria a restringir drasticamente a sua intervenção no campo, sendo que "as políticas públicas, salvo raras excepções, foram evacuando o próprio conceito de educação de adultos dos discursos políticos para o substituir progressivamente pela formação e

11 - Note-se, por exemplo, que o sistema de unidades capitalizáveis veio reforçar a lógica meritocrática no ensino recorrente.

12 - A este propósito Verónica McGivney, afirma "se temos programas educativos e de formação em instituições ostensivamente abertas a todos mas que apenas atraem certos segmentos da população, então essa 'abertura' é por si mesma passível de ser posta em questão" (McGivney, 1999: 1).

13 - Ao consultar, por exemplo: Sancho (1993), Rothes (1995) ou Nogueira (1996), entre outros, pode-se constatar que o ensino recorrente de adultos ganha uma outra dinâmica, não obstante a sua matriz escolarizante, quando decorre em contextos sociais articulados com projectos locais de desenvolvimento e com intervenções sócio-educativas de proximidade, fornecendo claras pistas para compreender o problema da baixa participação dos adultos nos cursos do ensino recorrente e deixando claro que assegurar apenas a oferta educativa não é suficiente.

14 - Uma oferta que se afunila e reduz, desde a LBSE de 1986, completamente ao arrepio do vasto leque de possibilidades compilado, por exemplo, no Relatório: *Alternativas ao Sistema Formal de Ensino – conceitos e práticas: o caso português*, organizado por João Fazenda e Fernando Amadeu (cf. GEP, 1985).

pela aprendizagem ao longo da vida" (Lima e Afonso, 2006: 211). Em pleno contexto de reforma educativa[15], seria então publicado, no ano de 1988, o *Documento Preparatório III* resultante das actividades do grupo de trabalho[16] (GT), coordenado por Licínio Lima, com vista a proceder a um estudo de caracterização do sector[17] com o intuito global de inventariar propostas de reorganização do subsistema de educação de adultos. Tratou-se de um documento que, tal como o *PNAEBA* (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos) de 1979, apresenta um projecto que advoga um conceito amplo e polifacetado do campo, partindo do pressuposto de que "o desenvolvimento da educação de adultos constitui um instrumento indispensável de uma política de educação permanente" (Lima, 1988: 70), para assim elaborar as linhas gerais para uma estratégia de mudança em educação de adultos (cf. Lima *et al.,* 1988: 29-65) que se consubstanciasse numa nova estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal (cf. *id., ibid.*: 153-232). Genericamente, destaca-se neste documento, quanto a nós, pela sua pertinência e sentido de oportunidade, a defesa de uma Carta de Deveres do Estado, que visaria a sua responsabilização pela assunção urgente e consequente de uma forte aposta política num sector que é considerado como central para o desenvolvimento nacional, desde que perspectivado num contexto de aprofundamento democrático.

Ora, não só as propostas de âmbito alargado e plurifacetado contidas neste documento não se reflectiram do mesmo modo no Relatório final da CRSE, publicado em 1988 e intitulado *Proposta Global de Reforma*, que para este sector prioriza o ensino recorrente de adultos (ERA), como também, esclarecedoramente, o Plano de Emergência para a Formação de Base dos Adultos (PEFBA), que na sequência das propostas do grupo de trabalho (cf. Lima *et al*., 1988: 223-232) viria a ser, nesse mesmo ano, elaborado no âmbito das actividades da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE), nunca chegaria a ser adoptado, representando, por isso mesmo, uma "última tentativa falhada para evitar o afunilamento escolarizante para que, de forma cada vez mais nítida, rumava a intervenção estatal no domínio da educação de adultos" (Santos Silva e Rothes, 1998: 28). Estamos pois, perante uma reforma educativa que, na essência "virá a revelar-se um fracasso em matéria de desenvolvimento da educação de adultos, não obstante o estudo e as propostas produzidas no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo" (Lima, 2005:41), na medida em que, paradoxalmente, ou talvez não, "tudo, ou quase tudo do que se propõe, seria posto em causa, reduzindo um extenso documento de orientação política à simples dimensão de esforço académico, mas inconsequente, em termos de mudança" (Lima, 1988: 81). Mesmo o Parecer n.º 2/90 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1990, no âmbito da elaboração do projecto de Lei-quadro da Educação de Adultos, em que se recomenda a adopção de algumas das mais significativas propostas já elaboradas no *PNAEBA* e reforçadas no *Documento Preparatório III*, viria a ser inconsequente na determinação da agenda política nacional para o sector, configurando, assim, na vincada prática de um Estado Heterogéneo, autoritárias "opções de política educativa que rejeitaram um expressivo capital de conhecimentos e experiências, de trabalhos e propostas para o desenvolvimento autónomo e integrado do sector" (Lima, Afonso e Estêvão, 1999: 24). Não surpreendendo, portanto, que em meados da década de noventa este sector revelasse profundos problemas[18], depois de uma história marcada por hesitações e bloqueios (Santos Silva, 1990), a que se sucede uma desinstitucionalização formal (Lima, 1994b) que mostra mais do que os caminhos os descaminhos (Nogueira, 1996) de um percurso contraditório (Guimarães, 2003), em que não se vislumbra verdadeiramente uma política, minimamente coerente e global, de educação de adultos em Portugal.

Parece-nos relevante frisar que para a manutenção e expansão quantitativa desta rede pública de educação de adultos iria também ser decisiva a condição de Portugal como país semiperiférico membro da Comunidade Económica Europeia (CEE), na medida em que o novo acesso ao financiamento previsto para diferentes programas enquadrados no Fundo Social Europeu[19] (FSE), em especial os que priorizam a qualificação da mão-de-obra, significaria, no contexto nacional, o aumento directo de recursos disponíveis para o sector. Neste particular, verifica-se que as primeiras acções co-financiadas surgiriam em 1989, prenunciando já o reforço da tendência para a fragmentação e desarticulação do campo da educação de adultos e crescente subordinação político-pedagógica às lógicas da formação profissional e da gestão dos recursos humanos, dado o facto inaugural de que "a candidatura é realizada num momento em que a educação de adultos não podia ainda ser contemplada. Este condicionalismo conduz a um sério afunilamento: a rede pública promove formação profissional,

15 - De acordo com Lima (2001), a longa reforma do sistema de educação português conheceria três fases fundamentais: a primeira ocorre entre 1986 e 1988 e compreende o processo de construção da própria reforma, com a aprovação da LBSE e a criação da CRSE, e em que se apresentam as primeiras propostas reformadoras; a segunda ocorre entre 1988 e 1992, em que se dá uma produção normativa e regulamentadora particularmente intensa ao nível da acção governativa para certas áreas; e a terceira, que ocorre entre 1992 e 1995, em que teve início o esbatimento progressivo do ciclo reformista português, que encerra com a mudança de governo em finais de 1995.

16 - Este Grupo de Trabalho (GT) era composto por cinco elementos: Licínio Lima, Lucas Estevão, Lisete Matos, Alberto Melo e Amélia Mendonça.

17 - Esta caracterização ou diagnóstico da situação da educação de adultos em Portugal permitiu ao Grupo de Trabalho identificar os principais problemas do sector, acumulados ao longo do tempo, bem como algumas das potencialidades já presentes no terreno (cf. Lima *et al.*, 1988: 131-151) e que interessava considerar no momento da apresentação das propostas de reorganização, sobretudo ao nível da problemática organizacional e administrativa do sector, em que se sublinha a necessidade de soluções descentralizadas alicerçadas em processos largamente participados (*id., ibid.*: 163-190), e ao nível da consideração integrada das diversas modalidades e componentes da educação de adultos em que, sem menosprezar as vias de cariz mais escolar, se defende a importância das modalidades não formais e informais, enfatizando que é sobretudo no quadro da intervenção sócio-educativa que todas as outras modalidades poderão encontrar um espaço privilegiado de efectiva realização (*id., ibid.*: 191-219).

18 - No Relatório Preliminar de um estudo de terreno, baseado no método Delphi, sobre a situação portuguesa da educação de adultos, iniciado em 1993, e desenvolvido pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho no âmbito do Projecto de investigação internacional Eurodelphi: *O Futuro da Educação de Adultos na Europa – Um Estudo Comparativo sobre Problemas, Objectivos, Ofertas e Políticas*, da responsabilidade de diversas universidades europeias, pode ler-se: "a educação de adultos tem sérios problemas na actualidade: a não existência de estruturas de representação e órgãos de decisão, a situação dos agentes no terreno, a falta de apoios para as iniciativas educacionais, o grande número de programas de formação promovidos pelo Ministério do Emprego e Segurança Social sem o apoio do Ministério da Educação" (Lima e Oliveira, 1995: 62). Uma apreciação destes dados pode ser consultada em Barbosa (2004) (cf. 182-187).

19 - Note-se que o FSE é o principal instrumento financeiro que possibilita à CEE/UE concretizar os objectivos estratégicos da sua *política de emprego*. Trata-se do Fundo Estrutural mais antigo, instituído já pelo Tratado de Roma, para prosseguir, numa colaboração entre os Estados-membros, uma *estratégia de investimento em programas e políticas que têm como objectivo específico desenvolver as competências e melhorar as perspectivas profissionais dos cidadãos europeus* (cf. www.europa.eu).

complementar do ensino recorrente, destinada meramente a jovens" (Santos Silva e Rothes, 1998: 34). Assim, e, apesar de posteriores ajustamentos relativamente a esta primeira candidatura, a realidade mostrou que os novos financiamentos viriam a reforçar a tendência vocacionalista e redutora que se vinha instalando no subsistema, visivelmente desde meados da década de oitenta. Assim, numa linha consonante com as perspectivas políticas de modernização económica do país, hegemónicas durante a década de governação social-democrata (do Partido PSD), o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), que marcou profundamente o panorama educacional da década de noventa, contemplou entre 1990 e 1993 e entre 1994 e 1999, no quadro do PRODEP I e do PRODEP II respectivamente, significativas verbas específicas para o sector[20], que visavam contribuir sobretudo para promover a escolaridade obrigatória e para facilitar a inserção profissional.

Deste modo, acabaria por se consolidar, na formação social portuguesa, um cenário manifestamente adverso ao desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos polifacetada, que desse lugar ao desenvolvimento, também, das modalidades não escolares e não vocacionais mais típicas da tradição da educação popular e do paradigma político-pedagógico da educação permanente. Isto ocorre de tal forma que o movimento associativo envolvido, de algum modo, nesta lógica de intervenção socioeducativa não só vê, a partir da integração europeia, o apoio estatal diluído, como será palco de uma profunda mutação estimulada pela criação de novos programas de financiamento, orientados para a acção social do terceiro sector, muito em voga desde os anos oitenta (Barros, 2009a) no âmbito da redefinição do modelo social dos Estados centrais, e numa nova lógica de produção de políticas sociais assente no modelo reformista neoliberal de que nos fala Griffin (1999). Ou seja, começa a ser possível identificar, também em Portugal, traços de uma governação do Partido social--democrata (PSD) que intenta operar uma viragem neoliberal[21] nas políticas públicas (Hespanha, 2002), muito embora no âmbito das formas políticas parcelares (Sousa Santos, 1993) que caracterizam, até hoje, o Estado português, em particular no domínio do bem-estar social no qual impera um quase-Estado-providência, se verifique, como demonstrou Afonso, que no caso da educação "o que foi feito pode simplesmente ser entendido, na melhor das hipóteses, como a manutenção do semi-Estado-providência" (Afonso, 1997: 134), pelo que as medidas adoptadas[22] na formulação da política educativa em geral, ao longo deste período, traduzem o que designou por "neoliberalismo educacional mitigado" (cf. Afonso, 1998: 208-210).

Também na educação de adultos, portanto, podemos constatar que se, por um lado, aos intentos para expandir o modelo de providência estatal, presentes, como referimos, no nível do discurso oficial da reforma do sector e nos princípios contidos nos preâmbulos da regulamentação legislativa, não correspondem, de modo algum, os parcos resultados alcançados, e expressos nos dados estatísticos da situação educacional dos adultos[23]; por outro lado, trata-se talvez do sector educacional onde mais rapidamente penetrariam as perspectivas políticas de modernização económica, graças à coexistência de dois factores principais: uma tradicional ausência de um movimento social de educação de adultos[24] capaz de conferir força, em sede de concertação social[25], ao agendamento político das problemáticas mais típicas deste campo ao nível da intervenção sócio-educativa com adultos; a que se juntaria a criação acelerada de um novo tipo de associações especialmente vocacionadas para a candidatura a financiamentos europeus que, desde então, fazem emergir todo um tecido associative novo que se desloca das esferas sócio-educativas para os domínios da solidariedade social. Ou seja, não obstante ser possível encontrar casos de subsistência de associações que se tinham consolidado ainda no quadro do associativismo popular e da educação popular, e que, resistindo, ainda desenvolvem[26] algumas estratégias de intervenção orientadas de "baixo para cima", mas naturalmente de forma residual e num contexto político de cariz neoliberal que, embora mitigado, lhes é visivelmente adverso, a realidade, porém, a partir dos anos oitenta, será mais marcada, neste contexto, não tanto pela resistência desta linha de intervenção mas sobretudo pela sua reconversão e reorganização sob a forma, predominante, de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), que orientam a sua acção em termos novos, mais compatíveis com os novos programas de financiamento inscritos no quadro geral do fundo social europeu (cf. Barros, 2011; Guimarães, Silva e Sancho, 2000; Monteiro, 2004).

Chega-se, pois, a meados da década de noventa com um cenário nacional em que o tripé de sustentação das políticas públicas de educação de adultos consiste fundamentalmente: primeiro, no claro

20 - De acordo com Almeida *et al.* (1994), até meados dos anos noventa, ao abrigo do PRODEP I foram envolvidos cerca de 45 000 formandos na rede pública.

21 - Uma viragem neoliberal patente, por exemplo, no sentido da segunda revisão constitucional, realizada em 1989, e que "viria a aperfeiçoar o texto originário, designadamente na parte relativa ao poder económico. Passou a consagrar um regime de mercado, aberto e concorrencial" (Magalhães, 1999: 9).

22- A este propósito Xavier Bonal, sustenta que "as evidências indicam que, em vez de converter os seus discursos e posições em políticas com um racional neoliberal, o Estado semiperiférico integra alguns aspectos da lógica neoliberal global no seu modo específico de operação estatal" (Bonal, 2003: 171).

23 - Manuel Villaverde Cabral destaca o facto de que "em 1950, cerca da metade da população portuguesa era pura e simplesmente analfabeta (…) meio século mais tarde, além daqueles que não chegaram a ser apanhados pelo processo de alfabetização (cerca de 15 % da população), havia perto de 50 % de analfabetos funcionais" (Villaverde Cabral, 2002: 51), para assim enfatizar o quanto se torna preocupante esta realidade educacional portuguesa que representa "algo sem termo de comparação na Europa do início do século XXI" (*id., ibid.*).

24 - Lima e Guimarães, reportando-se à inércia que claramente tem marcado o sector afirmam que "a década de 90 impôs de forma clara uma lógica racionalizadora nos programas promovidos pela administração central, quando a sociedade civil não parece ter capacidade de reverter a situação" (Lima e Guimarães, 2000: 109). Também neste particular Villaverde Cabral, sublinha "o papel crucial que o analfabetismo generalizado certamente desempenhou, ao longo do século XIX e mesmo mais tarde, na relativa apatia política das classes populares (…) iliteracia e apatia alimentam-se, por assim dizer, uma à outra" (Villaverde Cabral, 2002: 50).

25 - Muito embora tendo em consideração que a própria institucionalização da macroconcertação social em Portugal foi um processo conflitual e contraditório, que traduz de acordo com Hermes Costa um pseudo pacto social já de si revelador das fragilidades inerentes ao quase-Estado-providência que caracteriza o caso português (cf. Costa, 1994). Acerca da situação portuguesa quanto à participação dos parceiros sociais nas políticas de educação/formação ao nível comunitário, as estruturas que se afiguram mais significativas serão, segundo o Grupo de Trabalho criado em 1994 para estudar esta problemática no âmbito do Conselho Económico e Social: O Conselho Nacional de Educação (CNE); o Conselho Consultivo para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional (CCETAP); a Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA); e o Conselho de Administração do Instituto de Emprego e Formação Profissional (CAIEFP) (cf. CNE, 1995: 237-281).

26 - É o caso, por exemplo, das associações que integraram a Rede Nacional de Projectos que representou Portugal no âmbito da Rede Europeia de Educação de Adultos e do Projecto Educação de Adultos e Mutação Social, que tendo decorrido entre 1988 e 1993, assentou na promoção de uma interacção mútua a nível internacional de iniciativas socioeducativas realizadas numa lógica de Projectos Integrados de Desenvolvimento Local (cf. DGEE, 1992: 1-10).

abandono financeiro das modalidades de tipo não escolar e matriz não vocacionalista ou profissionalizante que, de resto, não se pode considerar, a bem dizer, que constem da rede pública criada; segundo, na forte indução, pelos organismos públicos e os financiamentos europeus, de novas intervenções sociais que raramente têm, como principal objectivo, acções de educação de adultos amplamente entendida; e terceiro, pela progressiva deslegitimação e pulverização do sector em termos do seu próprio enquadramento institucional. Constatando-se, neste último aspecto, que as sucessivas leis orgânicas do Ministério da Educação "dão um sinal claro da crescente diluição e consequente perda de autonomia e especificidade do subsistema de educação de adultos" (Santos Silva e Rothes, 1998: 31). Efectivamente, depois da LBSE, o sector sofre três mudanças significativas ao nível da sua administração central, tendo a Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA) sido extinta[27] em 1987 para dar lugar à Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE), que ao contrário da primeira, já não se constitui como estrutura específica, única e autónoma para a educação de adultos[28], e que em apenas um ano se veria de novo reconfigurada[29] como Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), que em 1993 seria, por seu turno, também extinta, em moldes que acentuariam o processo de dispersão e despromoção entretanto iniciado, na medida em que o sector passa, em termos do seu estatuto administrativo, a representar "um apêndice do sistema nacional de educação" (Lima, Afonso e Estêvão, 1999: 24), a que já só corresponde organicamente[30] um Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, estando, elucidativamente, subdividida a sua coordenação entre o Departamento do Ensino Básico (DEB) e o Departamento do Ensino Secundário (DES). Neste panorama, sobressai ainda a integração do ensino recorrente de adultos (ERA) nas Coordenações de Área Educativa (CAE), criadas no âmbito das Direcções Regionais de Educação[31] (DRE) resultantes de uma reorganização do Ministério da Educação[32] conduzida, de acordo com Lima, "em contra-corrente face a discursos, cenários e propostas reformadoras de signo descentralizador e autonómico" (Lima, 1998: 62). Essas propostas de reforma geral da administração escolar[33] em Portugal, que foram desconsideradas pelos decisores políticos, adquirem, concretamente no âmbito da educação de adultos, duas expressões fundamentais: por um lado, a defesa[34] de um Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA), isto no que se refere à administração central; e a defesa de um modelo de administração com uma forte componente regional e local, desde logo assente em três eixos dialecticamente relacionados: descentralização, participação e autonomia, e a operacionalizar, respectivamente, através da criação de Departamentos Regionais de Educação (DRE), e da salvaguarda da Intervenção Autárquica (IA) na educação de adultos (cf. Lima, 1987; Lima *et al*., 1988; Lima, 1988).

Em suma, concluído o ciclo reformista[35] que caracterizaria a década de governação social-democrata (do Partido PSD), entre meados dos anos oitenta e noventa, e que visou "a reestruturação, pelo menos parcial, da relação entre escolaridade e mercado de trabalho" (Stoer, 1994: 18), podemos entender posicionando-nos numa linha que argumenta em favor da democratização da educação e que, desde aqui[36], concebe o planeamento educacional "como acção de exercício da cidadania e de partilha do poder de decisão sobre a gestão da coisa pública" (Lima, 2000a: 58), que a construção da nova ordem educacional efectuada, neste período, mediante a formulação de uma política educativa inscrita num imperativo de modernização económica, configura, na sua essência, "uma política agressiva" face às especificidades portuguesas (cf. Antunes, 1998: 106-108), particularmente gravosa no âmbito da situação educacional dos adultos. Assim, torna-se possível percepcionar, como hipótese interpretativa, que tal como no *PNAEBA*, as propostas reformadoras do *Documento Preparatório III*, estavam condenadas à partida, por representarem, em ambos os casos, uma "uma ilha de cem flores rodeada de um oceano de uma só cor" (Melo, 1981: 378), ou seja, um caminho certamente possível, mas constantemente obstaculizado, precisamente por ser de sentido oposto ao pretendido pelos decisores políticos[37], que para este sector têm vindo a instituir "políticas deliberadas de subalternização" (Canário, 2000: 35), tendo conseguido, com sucesso, que a reforma educativa nacional passa-se "ao lado da educação de adultos" (Lima, Afonso, Esteves, 1999: 24), cujo campo educacional "não só ficaria para a história desse processo de mudança jurídico- formal como um dos sectores abandonados e, de facto, não reformados, mas também como um sector que progressivamente foi perdendo identidade" (Lima, 2001: 51). Trata-se, portanto, de um *processo de desmembramento* que só se torna possível de visualizar, na sua amplitude, quando observado no âmbito de uma análise política e sociológica que recuse a pretensa neutralidade que algumas correntes, que não subscrevemos, defendem para uma investigação

27 - Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro.

28 - A DGAEE viria a aglutinar três valências distintas: a educação de adultos, o ensino particular e cooperativo, e o ensino básico e secundário português no estrangeiro (cf. DGAEE, 1987: 1-19).

29 - Decreto-Lei n.º 362/89, de 19 de Outubro.

30 - Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril.

31 - Estas Direcções Regionais de Educação (DRE), segundo a legislação, deveriam pautar o seu desempenho administrativo por princípios de gestão orientados para a qualidade dos resultados. Actuando nas áreas pedagógicas, de pessoal docente e não docente, dos equipamentos e recursos educativos, e do apoio sócio-educativo, sem poderes de decisão próprios e enquanto extensões dos serviços centrais, designadamente das Direcções-gerais (cf. Lima, 1998c: 64).

32 - Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro.

33- Sobre esta matéria veja-se, por exemplo, Lima (1995) e Lima (2000b).

34 - Ideia estruturante e estratégica para o sector presente, embora em moldes distintos, tanto no *PNAEBA* (1979) como nos *Documentos Preparatórios III* (1988).

35 - Mais até do que 'concluído' este ciclo reformista parece ter sido 'interrompido' pela mudança de orientação política instituída pelo 13º Governo constitucional, a partir de Novembro de 1995, e que nesta matéria assumiu, como vimos noutro lugar (ver Barros, 2009a), para o seu Programa de Governo uma linha de governação educacional pós-reformista, vista como facilitadora da construção de um *Pacto Educativo para o Futuro*. Parecendo mesmo ser uma interrupção, inclusivamente, quando ainda em 1993 o então Secretário de Estado dos ensinos básico e secundário, Joaquim Azevedo, declarava que "no horizonte dos anos 2000, a actual reforma do sistema educativo (1986-1996) representa apenas um primeiro e importante passo de uma vaga de fundo a que teremos que fazer face" (CNE, 1995: 28), fazendo menção a pelo menos três novas linhas de força "estruturantes de novas vagas reformadoras" (*id., ibid.*).

36 - Desde outros posicionamentos, seria possível outro tipo de avaliação, ou de expectativa, do processo de reforma educativa a que, por exemplo Bártolo Paiva Campos associa, desde a sua fase inicial, "verdadeiras inovações no nosso sistema educativo lideradas a nível governamental por um ministro [Roberto Carneiro] que, até agora, tão bem soube tornar-se porta-voz dos pontos de vista do conjunto das pessoas mais empenhadas, em Portugal, nos problemas da educação" (Campos, 1989: 13).

37 - Alberto Melo vai mais longe afirmando mesmo que na "classe política portuguesa, os sectores hegemónicos na sociedade de ontem como de hoje, sempre alcançaram o maior sucesso no intento, ora deliberado e explícito, ora oculto ou subliminar, de impedir que a grande maioria dos adultos portugueses se construísse como cidadãos de pleno direito, a fim de poderem participar de forma informada e consciente na (re) organização da '*res* pública' " (Melo, 2003: 4).

educacional. Para nós, observar a forma interdependente como se faz, para o caso da formação social portuguesa, o agendamento político, o processo de tomada de decisão e o processo de execução das políticas públicas, esclarece, neste âmbito de reflexão, não tanto acerca do que seria desejável e possível que a educação de adultos realizasse, o que, como resulta lógico deste próprio texto, não é consensual, e exige, pois, um posicionamento, mas permite, sobretudo, reflectir acerca dos mecanismos e forças com maior probabilidade de actuar, com sucesso, sobre as estruturas do poder político, de forma a fazer vigorar um determinado mandato. Acreditamos ser este exercício que melhor pode contribuir para perscrutar, num primeiro esforço hermenêutico, a realidade hodierna de inscrição transnacional das novas instituições e processos educativos emergentes, neste início de século, no sector da educação de adultos portuguesa e europeia, com a consciência de que se correm riscos quando hoje se pergunta acerca das alternativas que não chegaram a acontecer.

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (1997). Para a Configuração do Estado-Providência na Educação em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 131-156.

Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, A. J. (2003). Estado, Globalização e Políticas Educacionais: Elementos para uma Agenda de Investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (Acedido a 21/11/2007 em www.scielo.br).

Antunes, F. (1998). *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90 – O Debate acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Almeida, J. F. & Capucha, L. A. & Costa, A. B. & Machado, F. L. & Nicolau, I. & Reis, E. (1994). *Exclusão Social – Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editores.

Ball, S. J. (1997). Policy, Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 18, 5-14.

Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos – Uma Visão Crítica.* Porto: Estratégias Criativas.

Barros, R. (2009a). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006).* Braga: Universidade do Minho. [Tese de Doutoramento, não publicada].

Barros, R. (2009b). A Agenda Política Nacional para a Educação de Adultos até Meados dos Anos 80: Uma História de Avanços e Recuos na Promoção do Sucesso Educacional da População Adulta Portuguesa. In Liliana Rodrigues e Paulo Brazão (org.). *Políticas Educativas – Discursos e Práticas* (pp. 147-172). Madeira: Universidade da Madeira/CIE-UMa.

Barros, R. (2011). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

Benavente, A. & Rosa, A. & Costa, A. F. & Ávila, P. (1995). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

Bonal, X. (2003). The Neoliberal Educational Agenda and the legitimation Crisis: Old and New State Strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), 159-175.

Cabrera, M. E. (2000). *Educación Básica de Adultos: Exclusión y Proletarizacion* (policopiado).

Campos, B. P. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições ASA.

Canário, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa-Formação/Anefa.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 Ensaios para o Século XXI.* Lisboa: Fundação Manuel Leitão.

Conselho Nacional de Educação (1995). *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000 – Actas do Seminário*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação.

Costa, A. H. (1994). A Construção do Pacto Social em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 39, 119-146.

Cunha, P. (1990). *Discurso*, In Diário da República, I Série, 82.

Cunha, P. (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

DGAEE (1987). *Notas sobre a Educação de Adultos em Portugal – 1987*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa.

DGEE (1991). *Educação de Adultos – Conceitos e Actividades Desenvolvidas*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral de Extensão Educativa.

DGEE (1992). Breve Descrição da Rede de Projectos. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Direcção-Geral de Extensão Educativa.

DGEP (1979). *Trabalho Preparatórios para o Plano Nacional de alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA) – Relatório de Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário/Direcção-Geral de Educação Permanente.

Esteves, M. J. (1996). O Retorno à Escola: Uma Segunda Oportunidade? – Trajectórias Sociais e Escolares dos Jovens e Adultos que Frequentam os Cursos do Ensino Recorrente de Adultos. *Inovação*, 9 (3), 219-240.

Figueiredo, M. I. (1993). *A Reforma Educativa Portuguesa de 1986: Retórica e Realidade* (policopiado).

Gabinete de Estratégia e Planeamento (1985). *Alternativas ao Sistema Formal de Ensino – conceitos e práticas: o caso português* (org. de João Fazenda e Fernando Amadeu).Lisboa: MTSS/GEP.

Griffin, C. (1999). Lifelong Learning andWelfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, (18), 6, 431-452.

Guimarães, P. (2003). From Adult Education to Adult Learning: Looking for a Diferent Active Engagement in Civil Society. In Maria Helena Antunes & Iolanda Costa Galinha (org.). *Wider Benefits of Learnig: Understanding and Monitoring the Consequences of Adult Learning – ESREA 2001 Conference* (pp. 259-266). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Guimarães, P. & Silva, O. S. & Sancho, A. V. (2000). Educação/Formação de Adultos nas Associações: Iniciativas Popularmente Promovidas ou Socialmente Organizadas?. In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos -Forum II*, 169-236.

Hespanha, P. (2002). Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização Fatalidade ou Utopia?* (pp. 163-196). Porto: Edições Afrontamento.

Magalhães, J. (1999). Dicionário da Revisão Constitucional. Lisboa: Editorial Notícias. Matos, L. (1994). Analfabetismo Funcional em Portugal – Alguns indícios de Existência e Reconhecimento. Lisboa: Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extra- Escolar do Departamento do Ensino Básico/ Ministério da Educação (policopiado).

McGivney, V. (1999). *Excluded Men – Men who are Missing from Education and Training*. Leicester: NIACE.

Melo, A. (1981). Educação de Adultos: Conceitos e Práticas. In Maria Silva (coord.) *O Sistema de Ensino em Portugal* (pp.355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Melo, A. (2003). *A Ausência de uma Política de Educação de Adultos como Forma de Controle Social e Alguns Processos de Resistência* (policopiado).

Monteiro, A. A. (2004). *Associativismo e Novos Laços Sociais*. Coimbra: Quarteto.

Nogueira, A. I. C. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. C. (1987). Intervenção e Participação Autárquica na Educação. *Cadernos Municipais*, 44, 15-18.

Lima, L. C. (1988). A Reorganização e a Administração da Educação de Adultos nos Trabalhos da Reforma Educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), 69-86.

Lima, L. C. (1994a). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neo- taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais* (14), 119-139.

Lima, L. C. (1994b). Inovação e Mudança em Educação de Adultos – Aspectos Educacionais Organizacionais e de Política Educativa. *Educação de Adultos -Forum I*, 59-73.

Lima, L. C. (1995). Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política. *Revista Brasileira de Educação*, 8 (1), 57-71.

Lima, L. C. (1998). A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986-1996). In *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos*, Vol. I, (pp.17-95). Lisboa: Ministério da Educação.

Lima, L. C. (2000a). Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. C. (2000b). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. *Educação de Adultos - Forum II*, 237-255.

Lima, L. C. (2001). Políticas de Educação de Adultos: Da (não) reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (35), 1, 41-66.

Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão de Recursos Humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*, (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA-Formação.

Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2006). Políticas Públicas, Novos contextos e Actores em Educação de Adultos. In Licínio C. Lima (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*, (pp. 205-232). Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. & Afonso, A. J. & Estêvão, C. V. (1999). *Agência Nacional de Educação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.

Lima, L. C. & Estêvão, L. & Matos, L. & Melo, A. & Mendonça, A. (1988). *Documentos Preparatórios III – Projectos de Reorganização do Subsistema de educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de reforma do Sistema Educativo/ Ministério da Educação.

Lima, L. C. & Guimarães, P. (2000). A Participação Portuguesa no Projecto de Investigação EURODELPHI – A Educação de Adultos na Europa. *Educação de Adultos – Forum II*, 76-151.

Lima, L. C. & Oliveira, P. C. (1995). *A Educação de Adultos na Europa/1995 – Portugal: Relatório Preliminar*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho (policopiado).

Pinto, J. & Matos, L. & Rothes, L. (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Programa do XI Governo Constitucional – Apresentação e Debate (1987). Lisboa: Assembleia da República/Divisão de Informação Legislativa e Parlamentar.

Rothes, L. A. (1995). *Escola para Adultos ou Educação de Adultos*. Porto: Universidade do Porto (dissertação de mestrado não publicada).

Sancho, A. (1993). *A Escola na Educação de Adultos - A Educação de Adultos na Escola*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).

Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos – Educação Para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.

Santos Silva, A. & Rothes, L. A. (1998). Educação de Adultos. In *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos*, Vol. III, (pp.17-111). Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa Santos, B. (2002). Os Processos da Globalização. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Globalização Fatalidade ou Utopia* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.

Sousa Santos, B. (1993). O Estado, as Relações Salariais e o Bem-estar Social na Semiperiferia: O caso Português. In Boaventura de Sousa Santos (org.), *Portugal Um Retrato Singular* (pp. 15-56). Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: Uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação – Estado, Mudança Social e Políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Villaverde Cabral, M. (2002). Espaços e Temporalidades Sociais da Educação em Portugal. In *Espaços de Educação – Tempos de Formação* (pp. 47-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

[182] O PROJECTO EDUCATIVO E O PROJECTO CURRICULAR EM CONTEXTO ESCOLAR: QUE SIGNIFICADO PARA OS PROFESSORES?

M. Ivone Gaspar[1] e Isabel Lacerda Ferreira[2]
[1] Universidade Aberta
[2] Escola Secundária Cinfães

[Palavras-chave] Currículo, Desenvolvimento curricular, Participação, Projecto Educativo e Curricular

Introdução

No domínio da investigação sobre as questões curriculares, cresce a discussão em torno de conceitos como a descentralização, autonomia, participação, responsabilidade dos actores e elaboração de projectos, pelo que se tem vindo a assistir a um movimento progressivo de transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e concedendo-se um aumento de participação da comunidade educativa no processo de decisão. Impõe-se o papel da escola como geradora e executora de projectos bem como na procura constante de uma resposta curricular adequada a diferentes realidades, públicos e situações com que se depara.

As escolas e, em particular, os professores, tornam-se protagonistas na adequação do currículo nacional às realidades locais, o que emerge da necessidade de assumirem o papel de investigadores, decisores curriculares na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos intervindo de forma construtiva crítica e activa.

Reconhecendo a necessidade de um maior envolvimento por parte dos professores nas tomadas de decisão no processo de planificação e operacionalização do currículo, isto é, o seu desempenho no desenvolvimento curricular, parece-nos pertinente conhecer o envolvimento dos docentes na construção das componentes locais do currículo e/ou o que os separa de uma participação efectiva.

Com estes objectivos procuramos investigar (2007 e 2008) um grupo de professores quanto ao seu posicionamento no desenvolvimento curricular e o papel que desempenham relativamente a este processo.

Tendo em conta estas considerações, a presente comunicação encontra-se estruturada em três partes. Na primeira enquadramos teoricamente o nosso estudo onde, abordando a diversidade de perspectivas conceptuais do currículo, procuramos explorar o modo com este se reflecte no trabalho desenvolvido ao nível dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente na participação dos professores nos Projectos Educativo e Curricular de Escola, considerados importantes documentos de gestão curricular. Posteriormente fazemos referência ao estudo empírico por nós realizado e apresentamos os principais resultados obtidos. Seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

Contextualização teórica

O currículo, sendo um conceito polissémico encerra alguma ambiguidade, pelo que tem sido encarado, ao longo do tempo, de formas diferentes em função do contexto social, económico e cultural das diversas sociedades a que se destina.

Pacheco (1996:20), a partir do conjunto das diversas concepções do termo, identifica duas definições que se assumem como as mais comuns. Uma de carácter formal, que identifica currículo como plano previamente desenhado a partir de fins e finalidades e uma outra, informal, que o descreve como processo decorrente da aplicação do referido plano.

Na primeira perspectiva, o currículo é identificado como um conjunto de conteúdos a ensinar e como um plano de acção, correspondendo, deste modo, a um plano de estudos ou a um programa, estruturado e organizado a partir de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza de cada disciplina. Esta definição identifica currículo com programa e considera que o currículo deve ser algo de bem planificado e implementado de acordo com as intenções previstas.

Na segunda perspectiva, não obstante se continuar a considerar o currículo como um plano, este assume propósitos flexíveis e refere-se ao conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar. Esta noção de currículo, bastante presente na tradição anglo-saxónica, engloba as decisões ao nível das estruturas políticas e ao nível das estruturas escolares. Assim, é importante a ideia de adaptação do propósito global do currículo ao contexto em que ele é desenvolvido, valorizando o papel dos actores educativos e tendo em conta a importância de considerar as suas experiências, saberes, atitudes e crenças.

O mesmo autor propõe uma definição que inclui os vários elementos que integram o significado de currículo (1996: 20):

"O currículo, (,,,) apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo; que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas."

Roldão e Gaspar (2007: 29), defendem que "o currículo é, sobretudo, um plano, completado e reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido, compõe-se então de: *o que*, *a quem*, *porquê* e *quando* vai ser oferecido, *como* e *com que* é oferecido".

O currículo é, pois, uma prática que se constrói a partir de um processo contínuo de decisão que não pode ser separado dos contextos em que ocorre e dos actores educativos que nele intervêm.

Recentemente, com a implementação do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamento de escolas (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril) sustenta-se o favorecimento da dimensão local das políticas educativas, promovendo-se a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.

É neste sentido que se orientam alguns princípios que norteiam a administração das escolas, nomeadamente quando se fala na participação de todos os intervenientes no processo educativo e representatividade dos órgãos de administração e gestão das escolas, particularmente das famílias e comunidade educativa (preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008), o que estabelece um maior envolvimento dos parceiros sociais na gestão dos estabelecimentos escolares e na concepção dos respectivos projectos educativos.

Da flexibilização do sistema de ensino público através da afirmação de propósitos de descentralização e autonomia dos estabelecimentos de ensino, espera-se que se desenvolvam intervenções educativas assentes, quer nas iniciativas individuais, quer em parcerias e pactos de cooperação de âmbito local entre escolas, municípios e entidades privadas (Fernandes, 1999), possibilitando a emergência de uma efectiva cultura de diversidade.

Neste sentido, emerge a construção do projecto educativo de escola, tarefa que se afigura complexa, sendo necessária a existência de uma gestão participativa, o exercício de uma liderança efectiva, informação e comunicação permanente e a formação de competências para a sua elaboração e execução, ou seja, para que se efective a construção de um verdadeiro projecto educativo de escola necessitamos de três condições essenciais: querer, poder e saber (Barroso, 1993).

A ausência de participação nos projectos educativos das escolas permite, segundo Costa (2003), tipificar alguns cenários. Assim, poderemos estar em presença de um *projecto-plágio* sempre que este resulta de uma transposição e apropriação por determinada escola do projecto desenvolvido por outra organização, do *projecto do chefe* como sendo um projecto da responsabilidade do órgão de gestão e não sujeito a discussão e negociação participada dos vários elementos da comunidade educativa ou, por último, do *projecto sectário* se estivermos perante um projecto que se concentra apenas numa parte diminuta do todo, quer se trate de uma actividade ou de um grupo.

Por sua vez, com a construção do projecto curricular pretende-se definir os objectivos, as actividades, as estratégias, os recursos e os processos de avaliação considerados adequados à apropriação do conhecimento e à realização de novas aprendizagens, em domínios específicos, facilitadores do desenvolvimento global do aluno (Macedo, 1995: 110).

O projecto curricular de escola, tal como o plano anual, o regulamento interno e os planos curriculares de turma constituem documentos de planificação operatória que se destinam a concretizar o projecto educativo de escola. Como tal, ele deve desempenhar três papéis fundamentais: "(i) traduzir num modelo de intervenção didáctica a concepção de educação assumida no projecto educativo da escola, (ii) confrontar o currículo prescrito com o projecto educativo da escola, fazendo a adequação daquele às características do contexto em que vai decorrer a acção educativa e (iii) dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a interacção das actividades lectivas e não-lectivas" (Carvalho *et al.*, 1994: 87).

Como consequência, Zabalza in Canário (1992) defende que o currículo adquire a sua expressão mais próxima do trabalho escolar através dos projectos curriculares da escola que representam a adaptação do programa oficial às características particulares de cada escola, estabelecendo uma conexão entre currículo e projecto, sendo o

primeiro encarado como um projecto formativo geral e a programação como um projecto curricular de escola.

Deste modo, afigura-se-nos impensável continuar a perceber o currículo de uma forma estática, apenas como um plano, imutável nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão centralmente definido. É neste sentido que a lógica de projecto curricular se deve sobrepor à lógica da administração nacional do currículo, equacionando-se vias diferenciadas dentre de fronteiras nacionalmente definidas e controladas, que conduzem a um maior sucesso ao nível das aprendizagens curriculares (Roldão e Gaspar, 2007).

Tendo em conta que o sentido a atribuir ao desenvolvimento curricular está intimamente ligado com o modo como se entende o currículo, na sequência da reforma do sistema educativo que se tem vindo a desenvolver em Portugal desde 1996/97, o projecto de Gestão Flexível do Currículo é entendido como a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem, adequando-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (DEB, 1999: 7).

A interligação entre a participação de elementos da comunidade educativa e o desenvolvimento curricular é evidente uma vez que a organização e a gestão autónoma do currículo, visando a sua adequação aos contextos concretos de cada realidade, só é possível com a participação efectiva e directa dos diferentes intervenientes do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, ao nível do desenvolvimento curricular, pode dizer-se que o objectivo será o de promover uma gestão flexível do currículo onde, em cada escola, os elementos da comunidade educativa podem e devem decidir sobre programas educativos diferenciados de acordo com as condições específicas da escola, da turma e dos alunos. Podem também decidir ao nível dos espaços, dos tempos e dos agrupamentos de alunos e sobre a necessidade de alterar soluções de acordo com a análise de cada situação concreta e da sua evolução (Diogo e Vilar, 1998).

A perspectiva curricular (DEB, 1999), implica equacionar o conhecimento relativo ao currículo de cada disciplina em termos das grandes finalidades curriculares e implica também que o currículo seja pensado como um projecto aberto e flexível que exige tomada de decisões e resolução de problemas e que se desenvolve a partir da análise da diversidade de necessidades e contextos locais e individuais.

A relação dos professores com o currículo está longe de ser uniforme. Do currículo prescrito nos documentos oficiais ao currículo realizado na sala de aula vai uma grande distância. Cada professor, inserido no seu contexto profissional e capitalizando a sua experiência, modela o currículo que põe em prática, em relação ao qual sente graus de liberdade muito variáveis. Pacheco (1996), apoiando-se em diversos autores, aponta três tipos de legitimação do currículo: (i) *normativa*, que coloca a ênfase nas decisões político-administrativas ou no que deve ser ensinado; (ii) *processual*, que valoriza o currículo como um projecto exterior mas que depende do seu processo de desenvolvimento e do significado da interacção; e (iii) *discursiva*, que encara a construção do currículo de acordo com os sujeitos intervenientes na base da deliberação social.

Para Roldão (1999: 39), "assumindo o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz, não pode mais entender-se o professor como o detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justifica por si mesma. Trata-se sim de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas. O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente".

Em suma, pode-se afirmar que ao nível das questões curriculares, estamos perante uma fase de mudança caracterizada por uma lógica institucional de descentralização em que o papel do professor é reconhecido como fundamental. A perspectiva curricular actual de flexibilização curricular (DEB, 1999) implica conseguir equacionar o conhecimento relativo ao currículo de cada disciplina em termos das grandes finalidades curriculares. Implica também que o currículo seja pensado como um projecto aberto e flexível que exige tomada de decisões e resolução de problemas e que se desenvolve a partir da análise da diversidade de necessidades e contextos locais e individuais. Finalmente, implica um papel activo e decisivo do professor ao nível de um desenvolvimento curricular cujas fases são orientadas pela reflexão através da prática.

Estudo empírico

O estudo que nos propusemos levar a cabo centrou-se na relação do professor com o desenvolvimento curricular procurando identificar o modo como esta se projecta na prática docente.

Uma vez que a gestão flexível do currículo, definida pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, teve como âmbito de aplicabilidade o ensino básico, preconizando-se a construção de "processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente" (Decreto-Lei 6/2001, preâmbulo), assumindo as escolas "uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas" (idem), a nossa investigação restringiu-se ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

A população-alvo do nosso estudo empírico foi constituída por dois grupos distintos, o primeiro correspondeu a todos os docentes que leccionaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza do 3º ciclo do Ensino Básico em seis escolas seleccionadas (três no distrito de Viseu e três no distrito de Lisboa) e o segundo, aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares onde estas disciplinas se integravam e aos Presidentes dos Conselhos Executivos das referidas escolas.

Tendo em conta a especificidade do nosso estudo, entendemos dever mobilizar os contributos das lideranças intermédias e de topo responsáveis pelas estruturas curriculares, ou seja, Coordenadores de Departamento e Presidentes de Conselhos Executivos a quem solicitámos a realização de um inquérito por entrevista. Os principais

resultados obtidos da aplicação deste instrumento de recolha de dados são apresentados a seguir.

Resultados obtidos

Pretendemos conhecer o destaque e a relevância atribuídos aos projectos educativo e curricular de escola como instrumentos de gestão curricular, questionando se os mesmos são considerados potenciadores quer do trabalho cooperativo entre docentes, quer da assumpção de um papel mais activo do professor no desenvolvimento curricular. Propusemo-nos ainda identificar, na opinião destes docentes, alguns constrangimentos à participação efectiva dos professores nos projectos desenvolvidos ao nível da escola, assinalando possíveis formas de os solucionar.

Tendo em conta estes objectivos específicos, os resultados que a seguir apresentamos dizem respeito às questões colocadas nas entrevistas realizadas aos Coordenadores de Departamento e então Presidentes dos Conselhos Executivos e que tiveram os seguintes enunciados:

- Numa escala de 1 a 10 como classifica o envolvimento da comunidade docente na elaboração e reformulação do Projecto Educativo e Projecto Curricular de escola (PEE e PCT).

- Considera que o PEE e o PCE, enquanto instrumentos de gestão pedagógica, fomentam uma reflexão e um trabalho colaborativo entre os professores ou, por outro lado, não são mais do que documentos com existência obrigatória, mas sem consequências na vida escolar e na prática docente?

- Considera que os professores têm vindo a sentir-se mais activos no Desenvolvimento Curricular com a construção destes documentos?

- Na sua opinião o que falta para haver uma participação efectiva dos professores no que respeita às decisões curriculares definidas no PCE?

No que concerne ao envolvimento da comunidade docente na elaboração e reformulação destes documentos, é evidente uma divergência na maioria das opiniões expressas nos dois grupos de entrevistados. Enquanto dois terços dos Presidentes dos Conselhos Executivos avaliam esse envolvimento atribuindo 7 ou 8 pontos, metade dos Coordenadores atribui-lhe, no máximo, 4 valores na escala.

Se tivermos em conta que, nestas escolas, foi possível constatar que estes documentos são elaborados por um grupo restrito de professores, o empenho salientado pelos Presidentes dos Conselhos Executivos poderá referir-se a esses elementos, enquanto os Coordenadores, atendendo precisamente ao reduzido número de pessoas envolvidas e ao facto deles próprios, na sua maioria, não terem sido intervenientes, consideram a participação da comunidade docente menos significativa.

Considerando ainda que, na sua maioria, os Presidentes dos Conselhos Executivos estiveram envolvidos no processo de elaboração e/ou coordenação destes documentos, e dado o cargo que ocupam, poderão estar mais bem informados acerca dos propósitos e das potencialidades subjacentes a estes projectos atribuindo-lhe, consequentemente, maior importância.

O fraco envolvimento da comunidade docente no processo de desenvolvimento destes projectos poderá, em parte, estar relacionado com a reduzida importância atribuída aos mesmos. Este aspecto, por sua vez, reflecte-se no desconhecimento que possuem deles e da reduzida relevância que lhes atribuem.

No que diz respeito à segunda questão aqui enunciada, do conjunto das respostas obtidas pelos dois grupos de entrevistados, Presidentes dos Conselhos Executivos e Coordenadores de Departamento Curricular, há uma tendência generalizada em considerar que estes projectos não conduzem nem potenciam um trabalho colaborativo entre os docentes. O fraco empenho no desenvolvimento destes projectos é reconhecido por vários coordenadores ao longo das entrevistas, mas nem sempre é visto como algo de negativo uma vez que muitos os consideram desnecessário e infrutuoso.

No que diz respeito à terceira questão, a maioria quer dos Presidentes dos Conselhos Executivos quer dos coordenadores assume-se essencialmente executora do que é definido superiormente. Alguns afirmam, de forma crítica, que a autonomia que consideram usufruir é cada vez mais reduzida e limita-se, basicamente, ao contexto sala de aula. Por outro lado, nenhum dos entrevistados considera o desenvolvimento e construção destes projectos como potenciadores dessa autonomia nem como essenciais na atribuição de um papel mais activo do professor no desenvolvimento curricular.

Se estes projectos são encarados apenas como meros documentos obrigatórios que mais não fazem que aumentar o cariz burocrático da profissão, roubando tempo para o que os professores consideram de facto o mais importante, o desenvolvimento da sua actividade pedagógica em sala de aula, o papel do professor no que diz respeito à gestão e desenvolvimento do currículo é de facto, essencialmente a de executor.

Quanto à última questão, os Presidentes dos Conselhos Executivos apontam como principais constrangimentos à participação dos docentes na operacionalização do currículo o excesso de trabalho exigido aos professores e consequente falta de tempo, a reduzida responsabilização dos mesmos no desenvolvimento destes projectos, a formação contínua nem sempre adequada e a focalização dos professores essencialmente no trabalho em sala de aula.

No que diz respeito aos Coordenadores, muitos referem mais uma vez o excesso de trabalho como um dos grandes entraves à participação docente nestes projectos, salientando o número de horas dedicadas à profissão dentro e fora da escola, o que se traduz na escassez, cada vez mais sentida, do tempo disponibilizado para si para a sua família. Fazem também referência, à falta de motivação, por vezes relacionada com a pouca importância e sentido atribuídos a estes projectos.

Parece-nos assim que, embora os discursos políticos e educativos apelem para uma envolvência efectiva dos diversos agentes na mudança em educação, dotando os professores de instrumentos que lhes permitiriam assumir o papel de gestores no desenvolvimento curricular, na realidade, muitos professores continuam a assumir-se como meros elementos passivos e solitários.

Não obstante alguns coordenadores assumirem existir pouca informação no que diz respeito a estes projectos e às potencialidades que oferecem, não parecem sentir necessidade nem motivação para a procura dessa mesma informação. Não deverá ser indiferente para o posicionamento destes docentes coordenadores, o facto de se encontrarem situados, na sua maioria, no último terço da carreira docente, numa altura em que já não existe uma evidente predisposição para investimentos ao nível da sua formação pessoal.

De facto, são vários os professores coordenadores que afirmam não sentir diferenças ou vantagens significativas no que diz respeito ao antes e depois da existência destes documentos.

Considerações finais

Tendo como referência os objectivos definidos, parece-nos estar evidenciado, nesta amostra de inquiridos, que os Projectos Educativos ainda não se constituíram como núcleos fundamentais da gestão curricular das escolas nem tão pouco como instrumentos de trabalho dos docentes ao nível do desenvolvimento curricular, sendo apenas encarados como imperativos legais impostos às instituições educativas. Os Coordenadores entrevistados revelaram indícios de um não conhecimento efectivo do Projecto Educativo da sua escola nem se mostraram capazes de promover o envolvimento dos professores pertencentes ao órgão que coordenam.

Foi também possível constatar o fraco envolvimento dos órgãos intermédios das escolas no que diz respeito ao Projecto Curricular. As respostas dos inquiridos colocaram em destaque a ausência deste documento como referente na actividade dos docentes como gestores curriculares, evidenciando desconhecimento do mesmo e considerando-o irrelevante nas suas práticas.

No que se refere à identificação de problemas e possíveis soluções para uma participação efectiva dos professores na operacionalização/implementação do currículo, verificámos que, no conjunto das respostas obtidas mediante entrevista, existiu uma tendência generalizada em considerar que o Projecto Educativo e o Projecto Curricular não conduziram nem potenciaram um trabalho colaborativo entre os docentes, não se assumindo como potenciadores de uma participação dos professores na construção e implementação destes instrumentos de gestão curricular.

Por outro lado, a maioria, quer dos Presidentes dos Conselhos Executivos quer dos Coordenadores de Departamento, assumiram-se essencialmente como executores do que é definido superiormente, considerando usufruírem de uma autonomia limitada basicamente ao contexto da sala de aula, conferindo importância a estes documentos na atribuição de um papel mais activo do professor no desenvolvimento curricular.

Os Presidentes dos Conselhos Executivos apontaram como principais constrangimentos à participação dos docentes na operacionalização do currículo, o excesso de trabalho exigido aos professores e consequente falta de tempo, a formação contínua nem sempre adequada e a focalização do trabalho docente essencialmente em contexto de sala de aula. Os coordenadores fizeram ainda referência à falta de motivação, muitas vezes relacionada com a pouca importância e sentido atribuídos a estes documentos. De facto, ao longo deste estudo tornou-se evidente que a maioria dos professores coordenadores encararam estes projectos como uma obrigação dando cumprimento às normas legais e não como uma mais-valia ou uma referência no trabalho a desenvolver. Nas entrevistas realizadas não foram feitas quaisquer referências aos propósitos e potencialidades dos projectos educativo e curricular nem evidenciadas implicações dos mesmos na prática docente o que reflecte o alheamento, desvalorização e não participação dos professores nestes processos.

Referências bibliográficas

Barroso, J. (1993). Escola, Projectos, Redes e Territórios: Educação de Todos, Para Todos e Com Todos. Cadernos PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. *et al*. (2000). O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito. In *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Realidade*. Porto: Edições Asa.

Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. Carvalho, A. *et al*. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: Um Contributo para a sua (Des) construção. *Educação e Sociedade*, vol. 24, 85, 1319-1340. Brasil: Campinas.

Costa, J. A., Ventura, A. & Dias, C. (2002). Dos Projectos de Escola aos Projectos de Turma: Perspectivas de Mudança nas Práticas Organizacionais. In *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: ME – DEB.

Diogo, F. e Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa. DEB (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gaspar, M. Ivone & Roldão, M. Céu. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, Carlinda. (Org.). (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora.

Macedo, Berta. (1995). *A Construção do Projecto Educativo da Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE.

Pacheco, J. Augusto. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. Céu. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora.

[183]

A EDUCAÇÃO SEXUAL VEICULADA PELOS MANUAIS ESCOLARES UM CONTRIBUTO PARA A PRÁTICA DOCENTE NO 1º O

Anabela Diogo[1], **Maria Teresa Oliveira**[2] **e Manuela Malheiro Ferreira**[3]

[1] Agrupamento Vertical de Escolas Júdice Fialho

[2] Universidade de Lisboa

[3] Universidade Aberta

[Resumo] A Educação Sexual (ES), integrada na Educação para a Saúde, tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas Escolas Portuguesas. A investigação que se apresenta indagou que contributo oferece o manual escolar, considerado o recurso mais utilizado em meio escolar, para o desenvolvimento da ES na sala de aula. Um estudo exploratório avaliou os manuais disponíveis no mercado para o Estudo do Meio do 3º ano (N=17), relativamente ao tema da Reprodução Humana. O estudo de caso subsequente averiguou a receptividade de professore(a)s e aluno(a)s na promoção da ES através dos manuais. Concluiu-se que os manuais não revelavam preocupação na promoção da ES.

1 – Introdução

O manual escolar é o principal recurso didáctico utilizado em contexto de sala de aula. É usado como promotor do fio condutor da abordagem dos conteúdos, sugerindo estratégias e metodologias. Muito(a)s professore(a)s centram o processo de ensino/aprendizagem unicamente na exploração dos manuais escolares, limitando as estratégias de ensino e tomando-os como uma fonte fiável de conhecimentos (Gama, 1991). Tendo em conta que o mercado dos manuais escolares tem evoluído significativamente nos últimos tempos, relativamente à qualidade dos textos, das ilustrações e das actividades propostas, será que atingiu os mínimos desejáveis no que concerne ao desenvolvimento da Educação Sexual em contexto de sala de aula?

Para que a Educação Sexual seja promovida em pleno será necessário que o manual escolar veicule informação suficiente, pertinente e rigorosa, promova atitudes, valores e sentimentos e opere ao nível das competências individuais. A aquisição de conhecimentos na área da Reprodução Humana revela-se essencial para que o(a)s aluno(a)s cresçam informado(a)s e atento(a)s às transformações do corpo, mas não chega. A capacidade de tomar decisões, a responsabilidade, a autonomia e o espírito crítico são competências que se revelam importantes a adquirir para que haja um crescimento global sadio do(a) aluno(a) a todos os níveis (psicológico, sociológico, ético…). Os manuais escolares poderão contribuir para a aquisição dessas competências, não se limitando à transmissão de mera informação. A investigação que se apresenta, centrada nos manuais escolares, possibilitou averiguar se estes promovem a Educação Sexual, partindo do seguinte problema de investigação:

Que contributo oferece o manual escolar para o desenvolvimento da Educação Sexual em contexto de sala de aula?

Considerando a crescente emergência de fomentar a Educação Sexual em meio escolar com vista à "*formação pessoal e social dos indivíduos e para a promoção da saúde sexual e reprodutiva*" (Ministérios da Educação e da Saúde, APF, 2000: p. 15), destaca-se a necessidade de avaliar os recursos didácticos disponíveis, nomeadamente o recurso em que o(a)s docentes mais se apoiam na dinâmica ensino/aprendizagem: o manual escolar. No 1º Ciclo do Ensino Básico é iniciado o ensino formal do tema da Reprodução Humana. É, ainda, neste ciclo de aprendizagem que as concepções adquiridas poderão perdurar se não forem abaladas para permitir a construção do conhecimento. A consolidação de crenças, preconceitos ou tabus poderão, futuramente, levar a comportamentos que comprometam o bem-estar do indivíduo e a vivência da sua sexualidade de forma sadia.

Foi delineado um objectivo geral para cada um dos estudos que fizeram parte desta investigação, assim como os respectivos objectivos específicos:

Objectivo Geral 1

Apurar a contribuição dos manuais escolares para o desenvolvimento da Educação Sexual em contexto de sala de aula

Objectivos Específicos

- Verificar de que forma os manuais escolares reflectem os objectivos definidos pelo Ministério da Educação (ME) para o desenvolvimento da Educação Sexual no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Aferir a possibilidade de o desenvolvimento da Educação Sexual, a partir dos manuais escolares, ser considerado uma inovação na prática lectiva

- Explorar possíveis relações entre os manuais escolares e a promoção da Educação Sexual na sala de aula

Objectivo Geral 2

Averiguar a receptividade do(a)s professore(a)s e aluno(a)s quanto à promoção da Educação Sexual em contexto de sala de aula através dos manuais escolares

Objectivos Específicos

- Compreender as concepções do(a)s professore(a)s relativamente ao uso dos manuais escolares no âmbito da Educação Sexual

- Verificar a relação entre o nível de formação académica e profissional do(a)s professore(a)s com a receptividade ao desenvolvimento da Educação Sexual na sala de aula

- Identificar concepções manifestadas pelo(a)s aluno(a)s originárias do uso do manual escolar para o desenvolvimento da Educação Sexual

- Constatar a evolução de conhecimentos e a mudança de valores e atitudes no(a)s aluno(a)s das turmas observadas.

Objectivo Geral 3

Contribuir para a elaboração de um manual escolar no âmbito da Educação Sexual para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

O manual escolar é o instrumento que o(a)s aluno(a)s usam todos os dias e que serve de suporte para a aquisição de saberes e conhecimentos. Revela-se essencial que contribua, também, para a mudança de atitudes e valores e para o desenvolvimento de competências individuais.

2 – Enquadramento teórico

A Escola é o espaço privilegiado para a formação de cidadã(o)s livres, com princípios democráticos, capazes de optar por estilos de vida saudáveis e de encarar a vivência sexual de forma positiva. Para a concretização desta ambição revela-se necessário a concertação de esforços dos agentes educativos e a sensibilização de toda a comunidade escolar, constituindo-se uma Escola promotora de Saúde. A Educação Sexual inclui-se nesta área abrangente que é capaz de ver o(a) aluno(a) numa perspectiva holística, fundamental para que se contribua de forma efectiva para o seu crescimento pleno e sadio. Desta forma, estaremos mais perto de atingir as metas definidas pela OMS (WHO, 1999) no que concerne aos(às) aluno(a)s possuírem o direito de usufruir de uma Escola promotora de saúde.

O(A) professor(a) é o(a) principal agente educativo(a) para uma Educação Sexual formal, sentindo o peso da responsabilidade e, muitas vezes, adoptando uma atitude de negação perante a crescente emergência dos temas a tratar. A necessidade de formação, inicial e contínua, revela-se óbvia para a consciencialização, por parte do(a)s professore(a)s, do papel preponderante que desempenham no campo da Educação Sexual (Fernandes, 2001; Madureira, 2007; Anastácio, 2007; Teixeira, 2010). É, pois, um dos pontos fundamentais a considerar quando se pretende genuinamente fomentar a Educação Sexual em meio escolar. Erradica obstáculos, aponta soluções, atenua receios e potencia a promoção do desenvolvimento pessoal e social sadio do(a) aluno(a).

A promoção efectiva da Educação Sexual em meio escolar deverá, também, incluir a avaliação dos materiais pedagógicos e didácticos, nomeadamente dos manuais escolares ao nível dos conhecimentos científicos, da promoção de sentimentos, valores e atitudes e do desenvolvimento de competências individuais. Estas três esferas referem-se à promoção da Educação Sexual de forma explícita, revelando-se uma tradução do que se encontra legalmente instituído (Lei nº 60/2009; Portaria nº 196-A/2010) e o preconizado por vários especialistas na área (Ministérios da Educação e da Saúde, APF, 2000; Caetano, 2010). Os manuais escolares, promotores da Educação Sexual em contexto escolar terão de contemplar estas três esferas e de uma forma não redutora da realidade, mas globalizante, com o intuito de formar mentes sãs e informadas, capazes de tomar decisões e de perspectivar o futuro a partir de uma visão positiva da sua sexualidade. Denota-se a inércia do Ministério da Educação em proporcionar formação aos(às) professore(a)s na área da Educação Sexual, como regulamentado em portaria, e a manutenção de manuais escolares nas listas para adopção pelas escolas com omissões e incorrecções científicas, apesar de ter traçado uma nova política de certificação com a Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto. A Lei anunciada pretende, de forma efectiva, assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares de acordo com o estipulado no currículo nacional, realizando uma avaliação prévia da qualidade dos manuais antes de se proceder ao processo de adopção pelas escolas. O processo de avaliação dos manuais de Estudo do Meio dos 3º e 4º anos já foi concluído, como disposto no nº 7 do Despacho nº 22025/2009 de 2 de Outubro, e todos os manuais desta área curricular que foram apreciados e avaliados no decorrer desta investigação, se mantiveram nas listas, disponibilizada pelo ME para 2010/2011. Verificou-se a alteração de incorrecções em alguns manuais escolares, mas outros mantiveram as omissões e as incorrecções constatadas no estudo empírico no que concerne ao tema da Reprodução Humana na área curricular de Estudo do Meio do 3º ano de escolaridade. Não foi possível apurar se as alterações observadas se realizaram por vontade editorial ou sugestão das comissões de avaliação independentes que procedem a avaliação prévia. Para

o ano lectivo 2011/2012, o ME publicou on-line, na página da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a lista de manuais escolares avaliados e certificados, verificando-se que os manuais da área curricular de Estudo do Meio não constam na lista e não se encontra calendarizada a sua selecção e adopção por parte das escolas. Não se demonstra visível, ainda, a eficiência das medidas tomadas, sendo intuitivo prever as possíveis influências e as pressões editoriais exercidas, pela noção do custo que acarreta a realização da reformulação de conteúdos que possuam incorrecções, omissões ou erros científicos. No entanto, ainda é cedo para inferir se o propósito de melhorar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares será atingido.

Revela-se fundamental para a promoção da Educação Sexual em meio escolar a implementação de um projecto de Educação Sexual no grupo/turma (Diogo, 2003; Pintor, 2005), consertado com os diferentes parceiros da educação e agentes educativos e em articulação com a família, para que haja aquisição de conhecimentos correctos e rigorosos do ponto de vista científico, se promovam valores, atitudes e sentimentos e se desenvolvam competências individuais com vista a potenciar a escolha futura de comportamentos sadios.

3 – Metodologia

Numa primeira fase, a investigação assentou na execução de um estudo exploratório a todos os manuais escolares de Estudo do Meio do 3º ano de escolaridade (N=17), mais concretamente no tema da Reprodução Humana. Este estudo, essencialmente de carácter qualitativo, assentou na construção de uma Ficha de Caracterização e Apreciação do Manual Escolar. A ficha, validada por três peritas com vasta experiência no terreno educativo e na investigação em educação, permitiu a apreciação de cada manual escolar no geral e do tema da Reprodução Humana em particular, gerando uma maior percepção dos factos e possibilitou um maior conhecimento do objecto em estudo (Carmo e Ferreira, 1998). Desta forma, foi estabelecido o ponto de partida para a segunda fase da investigação: um estudo de caso num Agrupamento Vertical de Escolas pertencente ao Barlavento Algarvio que envolveu as duas turmas do 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando que num estudo de caso é necessário atender ao rigor e à descrição fiel da realidade objecto de estudo, tornou-se pertinente a realização de uma triangulação metodológica (Denzin, 1978; Carmo e Ferreira, 1998; Cousin, 2005), tendo-se recorrido às seguintes fontes de informação: observação, inquérito por questionário e inquérito por entrevista. A triangulação revela várias perspectivas da realidade (Carmo e Ferreira, 1998) e permite estar mais perto da perspectiva dos intervenientes na investigação em curso, recorrendo também a descrições minuciosas do meio alvo do estudo (Denzin e Lincoln, 1998). O estudo de caso pretendeu averiguar se houve aquisição de conhecimentos com rigor por parte do(a)s aluno(a)s e mudanças ao nível de atitudes e valores, verificável na administração dos questionários, antes e depois do desenrolar de actividades apresentadas pelo manual escolar ou pelas professoras. Indagou-se, quais foram as actividades escolhidas pelas professoras que permitiram colmatar as lacunas que o manual escolar apresentava na exploração deste conteúdo. Estas actividades, incluídas no tema da Reprodução Humana, ambicionavam fomentar a Educação Sexual em contexto de sala de aula. O estudo de caso incluiu, ainda, transcrições de entrevistas realizadas às professoras envolvidas, relatos de sala de aula com registo das actividades e descrições das estratégias usadas e reflexões das professoras, havendo um interesse muito maior pelo processo do que propriamente pelos resultados, uma vez que se torna fundamental conhecer as razões que levam os intervenientes na investigação a tomar determinadas decisões, levando a um maior entendimento dos factos (Bogdan e Biklen, 1994; Denzin e Lincoln, 1998).

Considerando os resultados do estudo exploratório, onde se efectuou a análise dos manuais escolares existentes no mercado, e os resultados do estudo de caso foram delineadas um conjunto de orientações para a elaboração de um manual escolar de actividades que fomentem a Educação Sexual em contexto de sala de aula.

4 – Resultados

A panorâmica geral dos resultados obtidos a partir do estudo exploratório, que analisou o tema da Reprodução Humana nos manuais escolares de Estudo do Meio do 3º ano de escolaridade disponíveis no mercado, revela haver muito para fazer no que concerne à construção de um manual escolar que fomente a Educação Sexual com o propósito de contribuir para o crescimento de mentes livres de preconceito e para a vivência da sexualidade de forma positiva e saudável. Constata-se haver necessidade de um manual que privilegie actividades que permitam o desenvolvimento de competências individuais e que operem ao nível da mudança de valores e atitudes, não descurando a apresentação de um maior rigor científico na exposição dos conhecimentos, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível da ilustração, potenciando a opção futura por comportamentos sadios.

O estudo exploratório permitiu antever as dificuldades que se fizeram sentir na abordagem do tema da Reprodução Humana através do manual escolar, numa perspectiva de promoção da Educação Sexual em contexto de sala de aula. Na generalidade, verificou-se que os manuais veiculavam informação pouco rigorosa do ponto de vista científico, não privilegiavam sentimentos, valores e atitudes, nem permitiam o desenvolvimento de competências. Desta forma, se constituiria um desafio para as professoras das turmas envolvidas a promoção da Educação Sexual na abordagem do tema da Reprodução Humana, considerando o manual escolar.

No estudo de caso foi possível averiguar a importância conferida ao manual escolar pelas professoras envolvidas, o papel das professoras na superação de dificuldades e na planificação das aulas/sessões e a evolução de conhecimentos e mudanças de comportamento por parte do(a)s aluno(a)s. As professoras foram da opinião que o manual escolar adoptado se encontrava incompleto na abordagem do tema da Reprodução Humana e não satisfazia as necessidades educativas do(a)s aluno(a)s. Desta forma, uma das professoras, apesar de afirmar na entrevista que o manual é essencial em todas as suas funções, não considerou usá-lo aquando da leccionação da Reprodução Humana, justificando nas reflexões expressas nos

relatos de sala de aula que demonstrava ser pobre em conteúdo. O debate e o diálogo entre professor(a) e aluno(a) foram considerados fundamentais, pelas professoras, para a superação de dificuldades intimamente ligadas ao saber intrínseco do(a) aluno(a), no que concerne à superação de tabus e a encarar o tema de forma natural.

Quanto à constatação da evolução dos conhecimentos e mudança nas atitudes do(a)s aluno(a)s das turmas envolvidas, na generalidade, esperavam-se melhores resultados. A promoção da Educação Sexual carece de uma abordagem sistemática e prolongada, com estratégias que envolvam activamente o(a) aluno(a) na dinâmica ensino/aprendizagem.

5 – Actividades a incluir num manual de Educação Sexual

As actividades, a incluir num manual, capazes de fomentar a Educação Sexual, a partir da sua execução em contexto de sala de aula, no 1º Ciclo do Ensino Básico, não pretenderão descurar o papel do(a) professor(a) em todo o processo, que deverá dinamizar espaços de discussão com o(a)s aluno(a)s, ou descuidar uma aposta acertada na formação, inicial ou contínua, de docentes.

Apresenta-se uma possível estrutura de um Manual de Educação Sexual para o 1º Ciclo, referenciando os temas que suportam a sua organização. O manual de Educação Sexual que sugerimos estrutura-se em quatro grandes temáticas: O meu Corpo; A minha Origem; Os meus Sentimentos; Menino ou Menina?, não sendo, porém, esta estrutura totalmente original. No entanto, os temas referenciados revelam-se basilares à promoção da Educação Sexual em meio escolar. Cada tema pretende compreender os seguintes conteúdos: «O meu Corpo» inclui o conhecimento da anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores feminino e masculino, as transformações que ocorrem na puberdade e os cuidados a ter com a higiene do corpo; o tema «A minha Origem» engloba a noção de fecundação e o conhecimento do desenvolvimento intra-uterino. No entanto, revela-se pertinente incluir-se estratégias que foquem a origem no sentido mais lato, levando à noção de família e à construção da árvore genealógica, havendo a preocupação de valorizar a identidade do(a) aluno(a) e o conhecimento das suas raízes; para o tema «Os meus Sentimentos», as estratégias deverão privilegiar a dimensão comunicativa da sexualidade, adoptando um carácter promotor das relações interpessoais sadias. Saber expressar sentimentos facilita o estabelecimento de conexões relacionais entre os pares. Neste tema, também, deverão ser incluídas estratégias que potenciem a prevenção das aproximações abusivas, levando as crianças a identificar possíveis situações de abuso sexual e a capacitá-las no direito de dizer não; quanto ao tema «Menino ou Menina?» a finalidade assenta numa perspectiva de promoção da igualdade de género, privilegiando-se a discussão dos papéis sexuais sociais.

Idealmente, a compartimentação temática não se pretende estanque, podendo haver actividades que se enquadrem ou interliguem com mais que uma temática. No entanto, esta opção facilita a estrutura organizacional e, posteriormente, a sua utilização na prática lectiva em contexto de sala de aula. Há, ainda, a referir que as actividades poderão integrar mais do que uma das esferas apontadas como essenciais para a promoção formal da Educação Sexual. A esfera dos conhecimentos deverá contemplar o disposto a nível curricular pelo ME para o 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne às competências essenciais definidas para todos os sistemas orgânicos e incluir os conteúdos avançados pela Portaria nº 196-A/2010 de 9 de Abril. Há, ainda, a mencionar a importância da transversalidade às diferentes áreas curriculares, reforçada pela Lei nº 60/2009, havendo interligação com conteúdos das outras áreas, como preconizado pelas linhas orientadoras de órgãos oficiais (Ministérios da Educação e da Saúde, APF, 2000).

A esfera dos sentimentos, valores e atitudes deverão contemplar uma abordagem ao nível dos afectos e da expressão de sentimentos, havendo a necessidade de se efectuar uma reflexão ao nível das atitudes e valores. Relativamente à esfera das competências individuais, deverão contemplar-se estratégias que capacitem o(a) aluno(a) a tomar decisões ponderadas e responsáveis. A articulação das três esferas pretende levar o(a) aluno(a) a optar, futuramente, por estilos de vida saudáveis e comportamentos sadios. Há, ainda, a salientar a necessidade de se efectuar uma avaliação concertada com as diferentes esferas que compõem a Educação Sexual, processo essencial em todo o processo de ensino/aprendizagem.

6 – Conclusão

Considerando o estudo exploratório efectuado, na esfera dos conhecimentos, a análise efectuada aos manuais escolares permitiu constatar pouco rigor na apresentação dos conhecimentos, incorrecções e erros científicos evidentes. A designação "*aparelho reprodutor*" é usada em sete (42%) manuais escolares e que induz a que esta função se traduza num conjunto de órgãos à parte dos restantes sistemas orgânicos, quando o que se pretende é que o corpo seja entendido como um todo dinâmico, interactivo, dependendo daí a sua sobrevivência e o seu bem-estar. Os erros científicos constatados prendem-se com a noção de fecundação e as incorrecções são cometidas aquando da descrição do nascimento. Quanto à informação veiculada pelo manual para cada conteúdo abordado, quase metade (47%) dos manuais não fornece informação suficiente. No campo das ilustrações encontram-se omissões, o que levam à não veiculação de informação (47% dos manuais), o que é considerado um facto preocupante. Quatro (24%) manuais não legendam os órgãos reprodutores. Apenas um manual escolar efectua a legenda de «escroto» e «vulva», distinguindo-os de «testículo» e «vagina», respectivamente. No que concerne ao rigor científico das ilustrações, dois manuais escolares não ilustravam os órgãos sexuais nem o desenvolvimento intra- uterino. No entanto, uma pequena fracção de manuais (3 - 18%) exibe ilustrações que demonstram ser produto de avanços tecnológicos, o que se traduz num maior rigor aquando da aquisição do conhecimento. Ainda, na esfera dos conhecimentos, os manuais não focam temas ou problemas actuais, como é o caso da prevenção do VIH/SIDA.

No campo dos sentimentos, valores e atitudes, os manuais analisados não revelam enfatizar valores e sentimentos e não fomentam uma atitude crítica. Apenas dois (12%) manuais indiciam considerar os sentimentos e privilegiar a atitude crítica. O mesmo se verifica

quanto à transmissão de uma atitude positiva em relação à sexualidade e no alerta para a tolerância e liberdade de sentimentos. A dimensão psico-afectiva da sexualidade é amplamente descurada pelos manuais analisados, conferindo-lhe parca importância. Não se verificou o estereótipo de papéis sexuais sociais, nem uma linguagem discriminatória em relação aos sexos no tema da Reprodução Humana, representando uma evolução do que foi constatado em estudos mais direccionados para a problemática da discriminação de género. Os manuais escolares analisados neste estudo revelam, pois, uma maior preocupação na promoção da igualdade de género ao nível do currículo oculto, mas não são criadas condições explícitas para que se operacionalize a mudança de atitude no(a)s aluno(a)s.

No campo do treino de competências individuais, os manuais não demonstram preocupação em apelar ao agir responsável e de grupo. Poucos manuais (3 – 18%) promovem actividades direccionadas para uma aprendizagem autónoma e diversificada, condição necessária para conferir competência e capacitação ao(à) aluno(a) na construção do conhecimento. Denota-se essencial voltar a mencionar a importância de um treino de competências direccionadas para a protecção do corpo, o que se verifica omisso nos manuais escolares analisados. Para que seja realizada uma prevenção efectiva das aproximações abusivas, revela-se fundamental desenvolver competências no(a)s aluno(a)s que potenciem a capacidade de denunciar possíveis aproximações abusivas desde cedo. O «uso seguro das TIC», incidindo incisivamente nas redes sociais disponíveis on-line, seria um ponto essencial a incluir nos manuais escolares, alertando- os para o perigo da partilha de informação pessoal e levando-os a adquirir um conjunto de precauções fundamentais para a sua segurança.

É possível concluir que os manuais escolares, capazes de fomentar a Educação Sexual, quer a nível formal, quer a nível informal, não revelam preocupação em fazê-lo. Os manuais não promovem uma perspectiva positiva da sexualidade, considerando as dimensões da sexualidade e demonstram-se redutores na abordagem aos conceitos da Reprodução Humana. Os manuais escolares não realizam, pois, Educação Sexual de forma plena e que contribua para o desenvolvimento psico-social da criança. O(A)s aluno(a)s dificilmente desenvolvem competências individuais a partir dos manuais escolares, nem estes revelam operar ao nível da mudança de atitudes e valores.

O(A) professor(a), consciente das incorrecções e omissões verificadas no manual escolar adoptado, inovará na sua prática lectiva se optar por realizar uma abordagem crítica ao manual escolar, desmantelando concepções, abalando os alicerces de único detentor do saber e utilizando outros recursos didácticos de suporte para colmatar as lacunas verificadas, quer ao nível da transmissão de conhecimentos, quer ao nível do treino de competências. Nesta perspectiva, o papel do(a) professor(a) é fundamental e passa indiscutivelmente pela vontade genuína de ajudar o(a) aluno(a) a crescer de forma plena e sadia. O papel fundamental do(a) professor(a) como impulsionador de mentes abertas, tolerantes, livres de tabus e preconceitos, capaz de capacitar o(a)s aluno(a)s nos diversos domínios, poderá ser evidenciado na formação de professore(a)s. Revela- se, pois, a necessidade de formação de professore(a)s e de futuros professore(a)s com metodologias activas e espaço para reflectir sobre as práticas lectivas, como já observado em vários estudos centrados na formação de professore(a)s.

O estudo de caso efectuado permitiu concluir que o(a)s aluno(a)s adquirem conhecimento na área da Reprodução Humana, conferem ênfase a sentimentos, revelam operar ao nível das mudanças de atitudes e valores, unicamente se o(a) professor(a) fomentar a Educação Sexual em contexto de sala de aula, considerando as suas diferentes dimensões, não podendo esta orgânica ficar a cargo do manual escolar adoptado. O(A)s aluno(a)s, alvos do estudo de caso referido, demonstraram ter adquirido alguns conhecimentos no que concerne à identificação dos órgãos reprodutores e na área da fecundação e ter realizado algumas mudanças ao nível das suas atitudes e valores. No entanto, na generalidade, os resultados não foram os esperados. Houve aluno(a)s que mantiveram concepções erradas no que concerne à fecundação após a abordagem do tema, tendo surgido confusões entre o sistema orgânico urinário e reprodutor e erros evidentes manifestados por conferir ao gâmeta masculino características de ovo que irá originar o bebé. Relativamente ao desenho e nomeação dos caracteres sexuais primários, denotou-se que um grupo de aluno(a)s pertencente à mesma turma revelou maior facilidade em desenhar e nomear cientificamente os órgãos sexuais do contorno masculino, do que no contorno feminino, constatando-se vergonha e o uso da nomeação vulgar para designar «vagina» e «vulva». Na área da prevenção do abuso sexual, a evolução denotada no(a) aluno(a)s foi ligeira. A necessidade de se realizar um treino de competências, assentando na exploração de possíveis situações de risco revela-se essencial. No que concerne aos papéis sexuais sociais não se verificaram mudanças substanciais. O(A)s aluno(a)s estereotiparam os papéis sociais, distribuindo brinquedos e tarefas de acordo com o sexo, segundo o que consideram adequado socialmente. No entanto, o(a)s aluno(a)s, actualmente, já consideram natural haver brinquedos e tarefas que podem pertencer a ambos os sexos. Bicicletas, arcos e computador, no caso dos brinquedos e pôr a mesa, despejar o lixo e fazer consertos, no caso das tarefas são consideradas naturalmente como pertença a ambos os sexos.

Não foi constituído um projecto concertado ao longo do ano lectivo, contemplando um treino fundamental de competências que capacitassem o(a) aluno(a) na aquisição sólida de conhecimentos correctos e na mudança de atitudes e valores, proporcionando a escolha de comportamentos saudáveis. Estudo efectuados em escolas ou grupos/turma incluídos num projecto de Educação Sexual (Diogo, 2003; Pintor, 2005) verificaram que o(a)s aluno(a)s obtiveram melhores resultados ao nível da aquisição dos conhecimentos, das competências desenvolvidas e ao nível das mudanças de valores e atitudes. Estudos efectuados em grupos/turma que não se encontravam abrangidos por um projecto de Educação Sexual (Pereira, 2004; Sousa, 2006) concluíram não haver aquisição de conhecimentos correctos, pertinentes e suficientes no campo da Reprodução Humana, por parte do(a)s aluno(a)s. Desta forma, é possível considerar a lei nº 60/2009, e a respectiva regulamentação instituída pela Portaria nº 196-A/2010, uma das medidas mais adequadas realizadas pelo ME, que vem considerar a Educação Sexual como um projecto continuado, atendendo às diferentes dimensões da sexualidade, fundamental para a construção da identidade do(a) aluno(a) e essencial no desenvolvimento

de competências que permitam a tomada de decisões ponderadas e responsáveis. Durante anos, organismos não governamentais, autore(a)s e investigadore(a)s haviam defendido e exigido uma atitude oficial, que fosse mais além do que simples linhas orientadoras, para a implementação da Educação Sexual nas escolas. A Educação Sexual, incluída na Educação para a Saúde, possibilita uma visão holística do indivíduo, contribuindo em pleno para o crescimento global sadio do(a) aluno(a) e potenciando a escolha futura de estilos de vida saudáveis e a opção por comportamentos sadios.

Defende-se que o projecto de Educação Sexual poderá assentar num conjunto de estratégias de suporte que facilite a aquisição de conhecimentos correctos na área da Reprodução Humana, confira ênfase a sentimentos, atitudes e valores e desenvolva competências individuais, como o espírito crítico e a tomada de decisões responsáveis, potenciando a escolha futura de comportamentos sadios. Não sem considerar as necessidades educativas do grupo/turma, este conjunto de estratégias levaria a que o(a) professor(a) sentisse um maior apoio na realização das actividades e funcionaria como fio condutor no desenrolar dos temas a tratar. Essas actividades, incluídas num recurso didáctico, como um manual escolar, direccionado para o ciclo de ensino em que se encontram o(a)s aluno(a)s, constituiria um importante suporte de aprendizagem em contexto de sala de aula. Considerando as suas características de promotor do saber, sintetizador de conhecimentos essenciais, quer ao nível das aquisições formais, quer ao nível do currículo oculto, o manual operaria ao nível da aquisição do saber científico, rigoroso e pertinente, ao nível da promoção de sentimentos, valores e atitudes e ao nível do desenvolvimento de competências individuais. Em conclusão, um manual escolar que realize uma contribuição efectiva para a promoção da Educação Sexual em meio escolar será um recurso didáctico a considerar se contemplar a esfera dos conhecimentos, a esfera dos sentimentos, valores e atitudes e a esfera das competências individuais, não descurando um ponto fundamental em toda a dinâmica ensino/aprendizagem: o processo da avaliação. De salientar que um manual escolar estruturado para a promoção da Educação Sexual, considerando as diferentes dimensões da sexualidade, nunca poderá dispensar o(a) professor(a).

6.1. Limitações do estudo

Uma das limitações a salientar refere-se ao facto de a apreciação realizada aos manuais escolares do 3º ano de escolaridade se ter centrado apenas num só capítulo da área curricular de Estudo do Meio, referente à Reprodução Humana. Desta forma, os restantes capítulos não foram apreciados e não foi averiguado se promoveriam Educação Sexual ao nível do currículo oculto, no que concerne à discriminação de género ou a papéis sexuais sociais. Relativamente ao estudo de caso realizado optou-se por se efectuar uma triangulação metodológica A observação, de carácter naturalista, implicou interacção com os sujeitos alvo do estudo, o que pode ter interferido com a interpretação dos resultados (Estrela, 1994). No entanto, todos os esforços possíveis foram concertados para que o relacionamento com os sujeitos não tivesse influência e que se evitasse interferências ao nível da objectividade de análise por parte da investigadora. Uma limitação óbvia prende-se com o facto de os grupos intervenientes no estudo de caso serem reduzidos e, consequentemente, os dados terem sido tratados utilizando apenas a estatística descritiva. A possibilidade de se efectuarem testes estatísticos de correlação foi ponderada, mas os resultados não se traduziriam significativos pelas mesmas razões. Há, ainda, a apontar o facto de se ter optado apenas por construir algumas actividades a incluir num manual de Educação Sexual direccionado para o 1º Ciclo e não a estruturação do manual na sua totalidade. Cada actividade sugerida carece de reflexão no que concerne à pertinência da sua execução pelo(a)s aluno(a)s. Desta forma, no tempo destinado à execução da dissertação de investigação não foi possível a construção de um manual na íntegra.

6.2. Sugestões para Futuras Investigações

Ao conduzir a presente investigação, atendendo ao quadro teórico construído a par com o estudo empírico realizado, foram constatadas algumas insuficiências no campo da investigação em Educação Sexual, no que concerne aos seus intervenientes. É caso dos auxiliares de acção educativa. Parece ser essencial indagar o papel que detêm em meio escolar, relativamente à promoção da Educação Sexual. A realização de estudos na área da formação de auxiliares de acção educativa, poderão conceder a devida importância a este grupo de agentes educativos. Constata-se, ainda, que as investigações realizadas no campo da Educação Sexual não se debruçam sobre a articulação entre a Escola e a família na promoção da Educação Sexual em meio escolar. Pais, mães e encarregado(a)s de educação são amplamente mencionados nos estudos realizados e a sua opinião é valorizada, no que concerne ao processo em que se desenrola a Educação Sexual. No entanto, um estudo centrado na articulação entre a Escola e a família seria relevante para apurar se efectivamente a articulação acontece, em que moldes é processada e qual o grau de envolvimento dos intervenientes.

Considerando o novo enquadramento legal, no que concerne à Educação Sexual em meio escolar, parece-nos pertinente averiguar se as escolas estão a dar cumprimento ao disposto legalmente e quais as medidas concertadas para sua a promoção efectiva, quer a nível da gestão ou da direcção da escola, quer ao nível do projectos elaborados. O enquadramento legal contempla, ainda, a disponibilização, por parte dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas dos 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário, um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno. Denota-se relevante realizar uma avaliação que averigúe a eficácia do Gabinete na promoção da Educação Sexual em meio escolar, indagando medidas tomadas e articulações efectuadas com parceiros educativos, nomeadamente com a equipa de Saúde Escolar e órgãos da comunidade educativa para o cumprimento do plano anual de actividades.

Atendendo ao facto de que a Educação Sexual permite efectuar um contributo essencial para a formação da identidade do(a) aluno(a) e para o seu crescimento pleno e sadio, seria oportuno verificar se o presente enquadramento legal permitirá, futuramente, que afirmemos possuir uma população discente informada, capaz de tomar decisões ponderadas e responsáveis e de optar por estilos de vida saudáveis e comportamentos sadios.

Referências Bibliográficas

Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Lisboa: Porto Editora.

Caetano, J. (2010). Sexualidade, Saúde e Direitos Humanos. In F. Teixeira, I. Martins, P. Ribeiro, I. Chagas, T. Vilaça, A. Maia, C. Rossi, S. Melo (orgs). *Actas I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual – Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Braga: Edições CIED – Universidade do Minho.

Carmo, H., Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação. Coimbra: Universidade Aberta.

Cousin, G. (2005). Case Study Research. Journal of Geography in Higher Education 29 (3), pp. 421-427.

Denzin, N. (1978). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. (2ª ed.). New York: Mc Graw-Hill.

Denzin, N., Lincoln, Y. (1998). *The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues*. London: Sage.

Diogo, A. (2003). *A Educação Sexual no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Estudo de Caso. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, J. (2001). Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desempenho Profissional do/a Professor/a (1ª ed.). Lisboa: Plátano.

Gama, J. (1991). O Manual Escolar. In M. Oliveira (coord.) *Didáctica da Biologia*.Lisboa: Universidade Aberta.

Lei nº 47/2006. 28 de Agosto. DR nº 165 – 1ª Série. Lei nº 60/2009. 6 de Agosto. DR nº 151 -1ª Série.

Madureira, A. (2007). *Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola: A Construção de uma Cultura Democrática*. Tese de Doutoramento. Brasília: Universidade de Brasília.

Ministérios da Educação e da Saúde, APF (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar: Linhas Orientadoras* (1ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Pereira, I. (2004). *Concepções e Obstáculos de Aprendizagem no Estudo da Reprodução Humana em Crianças do 1º CEB, do Meio Rural*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Pintor, M. (2005). *Educação em Sexualidade: Um Percurso em Cooperação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portaria nº 196-A/2010. 9 de Abril. DR nº 69 – 1ª Série.

Sousa, A. (2006). *Aparelho Reprodutor: Concepções e Obstáculos de Aprendizagem em Crianças do 1º CEB – Um estudo de caso em meio urbano.* Tese de Mestrado. Braga: IEC Universidade do Minho

Teixeira, F. (2010). Educação em Sexualidade e Formação de Professores(as). In F.

Teixeira, I. Martins, P. Ribeiro, I. Chagas, T. Vilaça, A. Maia, C. Rossi, S. Melo (orgs). *Actas I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual – Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Braga: Edições CIED – Universidade do Minho.

WHO (1999). *Health 21: The Health for all Policy Framework for the WHO European Region*. Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.

[184]

CIDADANIA PRODUTIVA: GEORG KERSCHENSTEINER E O SISTEMA DUAL ALEMÃO

Liliana Guimarães Gomes e Carlos Meireles-Coelho
Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro

[Resumo] A partir da análise textual e contextual da obra Conceito da escola de trabalho (1912) e da sua influência no sistema dual de educação e formação alemão, procura-se saber qual o sentido de cidadania ativa e trabalho produtivo na «escola de trabalho» de Kerschensteiner e que coincidência (ou não) há entre estes conceitos e os de «mais emprego» e «melhores condições de vida» da Estratégia Europa 2020. Nesta perspectiva, será que para a resolução dos problemas atuais, são suficientes medidas político-económicas conjunturais ou uma atitude ética de participação ativa em relação à cidadania, e produtividade útil em relação ao trabalho?

Introdução

A partir do conceito da *Arbeitsschule* (escola de trabalho), Georg Kerschensteiner (1852-1932) preconizou o valor educativo e formativo do trabalho, baseando o desenvolvimento ético do aluno nos seus próprios interesses e capacidades num processo contínuo de autonomia e responsabilização. Defendeu que cada aluno devia ser ajudado a desenvolver ao máximo as suas capacidades para a participação solidária na sociedade pelo trabalho (Meireles-Coelho, 2005). O sistema dual de ensino profissional alemão desenvolveu-se a partir destas premissas e caracteriza-se pela integração da escola, do trabalho e do aluno-aprendiz e pela conciliação da educação para o desenvolvimento integral do aluno e a formação para o trabalho do cidadão produtivo (Gomes, 2010).

No início do século XX, a educação profissional era uma importante janela de oportunidade para os jovens alemães alcançarem as competências exigidas pelo mercado de trabalho e para a mobilidade social. Kerschensteiner atribuiu à *Arbeitsschule* a tarefa de fornecer a esses jovens uma educação geral e uma formação profissional, estabelecendo as bases do que viria a ser chamado, desde 1964, de "sistema dual" (Gonon, 2009; Oelkers, 2006).

No início do século XXI coloca-se o problema da manutenção do estado social europeu, com a Estratégia de Lisboa (EU, 2000) a defender que "a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego". O conceito anglo-saxónico de *job* foi traduzido por *emprego* na versão portuguesa, *Arbeitsplatz* na alemã, *trabajo* em espanhol e *emploi* em francês, o que denota uma divergência relativamente aos conceitos de emprego e trabalho nos diferentes países europeus, fruto de diferentes "culturas de trabalho". Será que a exclusão social se combaterá apenas com o acesso a um emprego ou com trabalho útil (remunerado ou voluntário) em prol da comunidade e da construção de uma identidade inclusiva através de uma cidadania ativa e produtiva?

A relação entre escola e trabalho é ainda uma ideia contraditória para os que pensam que a formação académica clássica serve para arranjar emprego e não para produzir trabalho. Temos um sistema de ensino igual para todos, que não valoriza do mesmo modo as diferentes capacidades, motivações e necessidades dos alunos e não permite a efetiva diferenciação pedagógica, para que cada um desenvolva ao máximo os seus talentos. A seleção dos percursos escolares e profissionais dos alunos é feita pela negativa: os alunos seguem as vias de ensino profissionalizante porque a escola lhes mostra aquilo em que são «maus ou medíocres» ao invés de lhes fazer descobrir os seus talentos ou vocações, aquilo em que poderão tornar-se potencialmente «os melhores».

Esta situação é grave numa altura em que milhões de pessoas perdem os seus empregos na Europa. A Estratégia Europa 2020 (Eu, 2010) estabelece como objetivo a criação de mais emprego e melhores condições de vida para todos os cidadãos. Aposta-se num crescimento inteligente (economia baseada no conhecimento e inovação), sustentável (economia mais eficiente, ecológica e competitiva) e inclusivo (economia

com níveis elevados de emprego; coesão social e territorial), para criar novos postos de trabalho e propor um rumo claro às nossas sociedades. São estabelecidos cinco objetivos: emprego; I&D; alterações climáticas e energia; educação; e luta contra a pobreza. Para isso, há que "melhorar os resultados dos sistemas de ensino e facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho"; garantir uma "agenda para novas qualificações e novos empregos", que passa por "modernizar os mercados de trabalho e capacitar as pessoas desenvolvendo as suas qualificações ao longo da vida" (Eu, 2010).

Parece-nos pertinente atualizar a leitura de Kerschensteiner, nomeadamente da sua obra de 1912, *Begriff der Arbeitsschule* (Conceito da Escola de Trabalho), à luz da clarificação dos conceitos atuais de cidadania produtiva («cidadão útil») e inclusão social pelo emprego/trabalho na «comunidade estadual»(?).

1. Educação e formação – o sistema dual alemão

No século XIX, a configuração de uma nova ordem económica, social e política fez com que os estados industriais levassem a cabo a democratização e universalização da escola e se reformulassem os modelos de educação e formação numa economia em rápida transformação. O debate em torno da educação de massas colocou diferentes perspectivas em confronto e baseou-se em diferentes paradigmas culturais no que toca à relação entre estado e educação, educação e cidadania, e educação e economia, levando a organizações divergentes dos sistemas de educação e formação nos países europeus.

Na Alemanha, as reformas pedagógicas levadas a cabo no século XIX resultaram de um profundo debate a partir da noção germânica de *Bildung*, um conceito holístico de educação, formação e desenvolvimento individual. A uma concepção de educação voltada para os próprios fins contrapôs-se a noção de *Ausbildung*, ou seja, a formação para a vida profissional e participação cívica. A discussão levantou várias dicotomias sobre a finalidade da educação: esfera individual ou social, estudo ou trabalho, educação para as elites ou para as massas, conhecimento científico ou académico, o que resultou em diferenças de prestígio e aceitação social relativamente às diferentes escolas que preparavam para o prosseguimento de estudos ou para o trabalho. Mas a experiência da escola de massas viria a mostrar que os alunos retinham muito pouco do que aprendiam através de um ensino passivo e sem ligação à experiência e realidade concretas. O debate passou a centrar-se, então, no valor pedagógico do trabalho como método de aprendizagem.

Os sistemas de educação e formação não se desenvolveram da mesma forma em todos os países europeus. Greinert (2005) identifica três modelos de educação e formação profissional: [1]baseado na economia liberal de mercado; [2]burocrático estatal escolarizado; e [3]dual corporativista, sendo este predominantemente alemão, baseado no conceito de profissão/vocação e identidade profissional. A convergência entre *Bildung* (educação, formação e desenvolvimento) e *Ausbildung* (formação profissional) é uma inovação de pedagogos alemães (Oelkers, 2006). Kerschensteiner foi o seu principal precursor e a sua inovação reside no facto de ter associado ao conceito de educação as noções de trabalho, cidadania e preparação para a vida ativa. Desde os anos 30, o trabalhador qualificado foi a imagem de marca da formação profissional alemã, baseado no novo modelo industrial. As *Berufsschulen* (escolas profissionais), criadas em 1920, desenvolveram-se paulatinamente e tornaram-se reconhecidos centros de aprendizagem. Ao longo do século XX, a Alemanha desenvolveu e aplicou este modelo de ensino profissional, que se mantém até hoje.

2. Conceito da escola de trabalho

O trabalho surge como conceito central na reforma do século XIX e a escola de trabalho como uma alternativa às disciplinas tradicionais e a um sistema de ensino-aprendizagem centrado nas aulas e no professor. No entanto, «aprender» na escola servia para preparar o jovem para «trabalhar» (Oelkers, 2006), ou seja, aprender é diferente de trabalhar, distinguindo-se educação geral de ensino profissional. Este problema mantém-se na Europa.

Em alguns países europeus defendeu-se um ensino a partir da experiência da realidade concreta, nomeadamente aprender a partir da «escola de trabalho» (Kerschensteiner, 1912), do «aprender fazendo» (Dewey, 1915) ou da «escola ativa» (Ferrière, 1920). Dos três, Kerschensteiner parece-nos ter sido o que melhor relacionou na prática o conceito de atividade de Dewey ao conceito de trabalho produtivo e construtivo (Sobe, 2005), preparando para a vida ativa no contexto das relações produtivas económicas e estabelecendo a ligação entre escola, produção e cidadania participativa e inclusiva.

Para Kerschensteiner, o trabalho assume na educação um papel mais complexo do que a mera formatação de trabalhadores mecânicos e acríticos, defendendo a ligação da escola ao trabalho produtivo e à preparação para a vida ativa, fator de identidade cívica do indivíduo no seio de uma comunidade. É no contexto da atividade profissional que o conhecimento geral ganha significado na formação da personalidade e do individuo na comunidade. Estabelece os objetivos sociais das escolas no seu desenvolvimento histórico e indica as três tarefas que cabem à escola pública, referindo-se a um estado ideal (e não concreto), com um objetivo ético (e não político), um estado baseado na razão (*Vernunftstaat*) e na personalidade moral (Gonon, 2002). As finalidades da escola pública são, para ele, as seguintes: 1) die Aufgabe der Berufsbildung oder doch deren Vorbereitung / [o dever da formação profissional ou da sua preparação]; 2) die Aufgabe der Versittlichung der Berufsbildung / [o dever da moralização da formação profissional]; 3) die Aufgabe der Versittlichung des Gemeinwesens, innerhalb dessen der Beruf auszuüben ist / [o dever da moralização da comunidade na qual a profissão é exercida] (Kerschensteiner, 1930/2002). Estes três objetivos incluem necessariamente a educação ética e moral do indivíduo, ou seja, a educação para a cidadania (Kerschensteiner, 1930/2002).

Kerschensteiner identifica a finalidade da educação com a do estado. Não se trata do estado vigente, nem da submissão cega ao mesmo, mas o estado entendido como uma comunidade moral, um produto histórico que tende para a sua própria perfeição. O estado tem uma dupla finalidade: egoísta, de proteção exterior e interior e bem-estar dos seus cidadãos; e altruísta, de introdução paulatina do reino da humanidade na sociedade humana, mediante o seu próprio desenvolvimento até se tornar uma comunidade moral. O fim da escola pública é o de contribuir para educar as gerações mais jovens, de modo a que sirvam esta finalidade dupla. O

processo educativo realiza-se, assim, no seio de uma comunidade cultural. Para Kerschensteiner, uma vez que o caráter é formado pela ação e na ação, ou seja, «aprende-se a trabalhar trabalhando», o educador tem de garantir que toda a ação é caracterizada por reflexão profunda, com autonomia e responsabilidade.

Cada indivíduo, no seu contributo para o bem comum, tem de encontrar satisfação de acordo com a sua própria natureza (moral e eticamente desenvolvida). A satisfação individual decorre da certeza de que se trabalha para um objetivo universal e humanitário, acima da consciência e limites individuais. Assim, a personalidade individual coloca-se ao serviço da comunidade ética (Kerschensteiner, 1912).

A educação tem como objetivo ético preparar para a cidadania útil. Ninguém pode ser considerado um cidadão útil de um estado se "nicht eine Funktion in diesem Organismus erfüllt, der also nicht irgendeine Arbeit leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kommt" / [não desempenhar uma função neste organismo, ou seja, não realizar qualquer trabalho que, direta ou indiretamente, contribua ativamente para os objetivos da comunidade estadual]. Todo o cidadão que não dê o seu contributo, de acordo com as suas capacidades, "ist nicht nur kein brauchbarer Staatsbürger, sondern handelt von vornherein unsittlich / [não é apenas um cidadão inútil, como age, desde logo, de uma forma imoral] (Kerschensteiner, 1930/2002).

Traduzimos o conceito de *Staatsverband*, no contexto federativo alemão, por "comunidade estadual". No entanto, nas traduções inglesa e espanhola o conceito foi traduzido por «community» e «associación Estado», o que é revelador de diferentes interpretações relativamente a este conceito-chave no pensamento alemão. A noção de estado germânica, i.e., a "comunidade estadual", integra o conceito de trabalho e o conceito de estado ético, ao nível das atitudes, ou seja, do ser e não do parecer, estabelecendo uma relação tripartida entre comunidade, trabalho e ética. É através da formação (desenvolvimento de competências) e da educação (desenvolvimento de atitudes éticas) que o indivíduo se torna um ser útil. A escola e o trabalho dão-lhe a possibilidade de praticar uma cidadania ativa e de exercer trabalho produtivo na comunidade, contribuindo para a geração de riqueza e bem-estar e beneficiando, por sua vez, de felicidade e de bem-estar pessoal e de uma identidade inclusiva. O papel do estado é o de educar cidadãos úteis através da escola de trabalho e promover o trabalho comum e moral, na acepção de que todas as atividades se revestem de igual importância na comunidade.

O conceito de estado alemão ultrapassa a dicotomia entre produtividade e solidariedade, presente no pensamento político dos estados influenciados pela Revolução Francesa. Este conflito de interpretação mantém-se ainda hoje e urge ser resolvido. Kerschensteiner defendeu que a educação deve levar o cidadão a prestar um serviço consciente à sociedade e não um serviço cego a um estado, uma vez que o cidadão é um ser social, membro ativo de uma comunidade em progresso, consciente simultaneamente da comunidade mundial e do papel do estado no progresso do mundo (Simons, 1966).

Sendo o estado entendido enquanto comunidade organizada e descentralizada no contexto do pensamento alemão, ou seja, uma sociedade baseada na língua, na cultura e em princípios éticos e não políticos, como aquela a que estamos habituados, também a educação de qualidade é uma educação ética e não política, ou seja, para os valores e não para o domínio pelo poder.

3. Escola (d)e Trabalho no século XXI

Atribui-se hoje à escola a tarefa de formar cidadãos autónomos e responsáveis, produtivos e solidários, com capacidade para encontrar trabalho e emprego, sob pena de ficarem excluídos da «sociedade» / «comunidade» / «estado» (EU, 2000). A sustentabilidade do modelo social europeu passa, de acordo com a Estratégia de Lisboa 2000-2010 (EU, 2000) e a Estratégia Europa 2020 (Eu, 2010), pela sua modernização através do investimento nas pessoas, visando a construção de uma sociedade de Bem-Estar pela participação produtiva e solidária de todos os cidadãos. Estes objetivos só poderão ser alcançados se os países europeus encontrarem práticas comuns de atuação, de modo a garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade (ética e não política, para valores e não para o domínio dos outros pelo controlo do poder) e a formação para o trabalho, as profissões e o voluntariado, com base numa cidadania produtiva e solidária, inclusiva para si e para os outros.

É urgente unir a teoria à prática e dar a oportunidade aos jovens de contactarem com a vida do trabalho e das profissões durante o percurso escolar, preferencialmente num sistema de alternância ao nível do ensino secundário, como preconizado pela Unesco (Delors, 1996), desenvolvendo o que poderemos chamar de literacia para o trabalho.

É na escola, constituída como comunidade de trabalho (produtivo e voluntário), que os alunos se apoiam, recíproca e socialmente, para que cada indivíduo possa chegar à plenitude de que é, por natureza, capaz (Kerschensteiner, 1928). Entre os quatro pilares da educação propostos pela Unesco, está aprender a fazer, que em conjunto com aprender a conhecer e aprender a viver juntos sustentam a finalidade última da educação - aprender a ser - numa visão integral do desenvolvimento do ser humano (Delors, 1996). Numa época em que a relação entre a escola e o mercado de trabalho está fragilizada, é importante ter em conta a reforma do conceito de educação através da redefinição da relação entre a educação profissional e a educação geral e salientar a combinação da formação na empresa com o ensino ministrado em escolas profissionais.

Num mundo em rápida transformação e desigual em termos de distribuição de riqueza e oportunidades, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) preconizou a educação para o trabalho acessível a todos enquanto uma das coordenadas fundamentais do sistema educativo. Também a União Europeia declarou a promoção da empregabilidade como uma tarefa fundamental para a educação na Estratégia de Lisboa (EU, 2000), com vista a construir a sociedade de conhecimento mais competitiva do mundo. O debate estendeu-se a países com diferentes tradições de educação profissional, pelo que vale a pena refletir sobre a noção de empregabilidade. Hillage e Pollard (1998) definem a empregabilidade como a capacidade para aceder a um emprego inicial, manter o emprego e obter novo emprego, se necessário. Esse emprego deverá, idealmente, satisfazer o trabalhador, ou seja, realizá-lo enquanto pessoa no seio da sociedade.

O Quadro Europeu de Qualificações (Qeq) para a aprendizagem ao longo

da vida (Eu, 2008) estipula um sistema de comparabilidade entre sistemas de qualificações nacionais, com vista à transfe-rabilidade e mobilidade de trabalho. O Qeq classifica as qualificações de acordo com oito níveis de referência, combinados em três categorias que descrevem resultados de aprendizagem: *Knowledge*, *Skills*, *Competences*/ Conhecimentos, Aptidões, Competências. No entanto, mesmo estes conceitos não encontram uma tradução convergente nos diversos sistemas de educação e formação europeus, o que traduz também dife-rentes tradições e valores em termos de sistemas de educação e formação profissional. Assim, temos em alemão *Kenntnisse*, *Fertigkeiten*, *Kompetenz*; em espanhol, *Conocimientos*, *Destrezas*, *Competencias*, e em francês *Savoirs*, *Aptitudes*, *Compétences*. No esforço pela convergência entre os sistemas de ensino e formação europeus, é importante refletir e definir conjuntamente estes conceitos, evitando adotar uma atitude redutora e obsessiva relativamente às noções de «competências» e «aptidões». O objetivo deverá ser o da criação de um sistema de educação e formação que envolva os estados, empregadores e comunidade, com programas baseados em conhecimentos, teorias e valores relevantes e um quadro de qualificações no qual os caminhos profissionalizantes e académicos tenham paridade de estatuto em termos do planeamento e financiamento geral, bem como em termos de reconhecimento social.

Hoje coloca-se novamente a questão sobre que políticas adotar em relação aos jovens desde o final do ensino básico até à entrada na vida profissional. Uma das respostas passa por ampliar e diversificar a oferta de itinerários, valorizar todos os talentos e apostar em vias de alternância entre a vida escolar e profissional ou social, que despertem outras vocações e interesses. Se isto não acontecer, podemos cair no erro de escolarizar jovens que, mais tarde, serão excluídos do mercado de emprego, por falta de capacidades de emprega-bilidade (Delors, 1996). A formação em alternância permite que os jovens completem ou corrijam a formação inicial, combinando saber com saber-fazer e facilita a inserção na vida ativa. Deverão ser dados problemas aos alunos semelhantes aos que encontram na vida adulta e ter como horizonte um ensino profissional de excelência. É preciso lutar contra o caráter artificial das escolas que não preparam para a vida ativa, edificar parcerias com as empresas e direcionar o ensino para as oportunidades de trabalho e emprego (Winch, 2006), sendo esta, como vimos, a forma crucial para combater a exclusão social.

O Relatório da Unesco (Delors, 1996) defende que quem estuda deve ter a possibilidade de se pôr à prova e enriquecer, participando "em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos" e propõe que se atribua "maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho". No seguimento do Relatório Faure (1972), a educação visa sobretudo aprender a ser, o que se traduz na capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. Não se pode deixar por explorar "nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano" (Delors, 1996).

As orientações da Unesco, Ocde, Comissão Europeia, Parlamento Europeu e, em particular, o «paradigma europeu» (EU, 2000; Eu, 2010) apontam para a necessidade de os jovens, a partir dos 12 anos, contactarem com as profissões e processos de trabalho, para que cada um possa descobrir os seus talentos e capacidades e, a partir dessa descoberta, fazer o seu caminho em vias de ensino dual, que combinem a educação escolar e a formação profissional em diferentes contextos de aprendizagem, a tempo parcial ou inteiro, podendo cada aluno-aprendiz reformular e redefinir este percurso ao longo da vida.

O trabalho tem o papel social de realização pessoal, como forma de expressar a humanidade e de satisfazer a necessidade económica de trabalho. Kerschensteiner percebeu a importância de existirem dois tempos na escola, assim como na vida: o tempo para a aquisição de conhecimentos teóricos e o tempo para o contacto com a realidade, com o mundo do trabalho e com a solidariedade social. O sistema dual foi pioneiro na integração das duas vertentes e na conjugação de dois espaços e dois tempos na formação do cidadão enquanto ser individual, pessoal, social e profissional.

Conclusão

A crise financeira que atravessamos é também uma crise da integração social pelo emprego e da sustentabilidade do estado de Bem-Estar. Cabe à escola o papel de contribuir para a diminuição das injustiças económicas e sociais e oferecer janelas de oportunidade de sucesso e futuro a todos os jovens, independentemente do seu contexto sociofamiliar. A resposta a esse desafio terá de passar pela interligação entre a educação geral e a formação para as profissões, com os tempos e espaços necessários para o estudo e para o trabalho e dando a possibilidade a cada um de percorrer o seu caminho, ao seu ritmo, numa lógica de desenvolvimento de um projeto educativo pessoal e social ao longo da vida. Assim, estabelece-se como ideal a igualdade de oportunidades, o que não pode ser confundido com igualdade de resultados (Schnapper, 1997) ou igualdade de percursos e projetos de vida.

A escola tem de tornar possível o desenvolvimento global do aluno, desenvolvendo competências como o empreendedorismo, o cuidado e atenção ao detalhe, a honestidade e a determinação. Reside aqui o valor pedagógico do conceito de trabalho. Kerschensteiner teve em conta a importância da aprendizagem daquilo a que podemos chamar hoje de literacia para o trabalho. Para ele, a capacidade de concentração, aprofundamento e conclusão de uma tarefa com a máxima qualidade possível eram condições essenciais para o êxito. A aquisição de conhecimentos e aptidões passa, assim, por exercitar a memória e o pensamento estruturado e lógico, que devem ser treinados desde a infância, como defende a Unesco (Delors, 1996) e transformar o jogo diletante em processos de trabalho e consciência cívica.

A educação ética e moral é consolidada nos três fins que Kerschensteiner definiu para a escola: formação profissional, formação do caráter e moralização da comunidade. A modernização dos sistemas de educação e formação passam pela atualização destes três objetivos, no sentido da preparação de cidadãos úteis, responsáveis, capazes de encontrar trabalho e de participar de forma produtiva, ativa e solidária na sociedade. De outra forma, continuaremos a empurrar para o desemprego, o trabalho desqualificado e a exclusão social os que não revelam tantos talentos

para o sucesso escolar definido pelos critérios de uma escola fechada e não integrada na sociedade.

Os jovens do século XXI dificilmente encontrarão sentido numa escola que não tem em conta a ligação à vida, onde toda a aprendizagem se faz nos bancos da escola, sentados, onde não consigam relacionar o conhecimento transmitido com a sua experiência e realidade, onde não sintam estar a adquirir competências que possam transferir e aplicar na sua vida presente e futura. A escola tem, por isso, de se transformar e integrar num centro de estudo e de trabalho, com momentos de aprendizagem nos bancos da escola, sentados, mas também de pé, nas oficinas, laboratórios, na sociedade, nas empresas, onde se participa em ações de empreendedorismo e trabalho, de solidariedade e voluntariado, de desporto, cultura e lazer.

O sistema dual é apontado como um exemplo devido à sua viabilidade na alteração das circunstâncias económicas, fonte de competências reconhecidas, de elevada produtividade e redução da desigualdade de salários. Era este o objetivo da escola de trabalho de Kerschensteiner há 100 anos atrás, considerando a dimensão humana do trabalho como fator determinante para o desenvolvimento da cidadania responsável, ativa e empenhada no bem comum. É através do desenvolvimento das capacidades, talentos, competências e aptidões de cada um que se adquirem as aprendizagens necessárias para a inclusão na vida ativa, sobretudo pelo trabalho, no desafio do desempenho da máxima qualidade possível a cada um. A chave para a resolução deste problema tem de ser ética e não política ou sociológica, através de uma mudança interior, ao nível das atitudes e mentalidades, na construção de uma verdadeira cidadania produtiva.

Referências Bibliográficas

Delors, Jacques, *et al.* (1996) *Learning: the treasure within*. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996.

Dewey, John; Dewey, Evelyn (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E.P. Dutton & Company.

Eu (2000). Lisbon Strategy: Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março de 2000.

Eu (2002). A declaração de Copenhaga. CE de Copenhaga, 29-30 de novembro.

Eu (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of The European Qualifications Framework (EQF). / Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.*

Eu (2010). Comissão Europeia. Comunicação da Comissão EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. COM (2010) 2020 final.

Faure, Edgar / Commission Internationale sur le Développement de l'Education (1972_a). *Learning to be*. Paris: Unesco. / *Apprendre à être*. Paris: Unesco-Fayard, 1972_b. / *Aprender a ser*. Lisboa – S. Paulo: Bertrand - Dif. Ed. do Livro, 1974.

Ferrière, Adolphe (1920). *L'école active*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé / *A escola ativa*. Lisboa: Aster, 1965.

Gomes, Liliana G. (2010). *O conceito da escola de trabalho segundo Georg Kerschensteiner*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Gonon, Philipp (2002). *Georg Kerschensteiner – Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gonon, Philipp (2009). *The quest for modern vocational education: Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: Peter Lang.

Gonon, Philipp; Kraus, Katrin; Oelkers, Jürgen; Stolz, Stefanie (2008). *Work, education and employability*. Bern: Peter Lang.

Greinert, Wolf-Dietrich (2005). Mass vocational education and training in Europe. Cedefop Reference series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hillage J; Pollard E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. Research Report 85. Suffolk: Department for Education and Employment.

Kerschensteiner, Georg (1912). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig. 1.ª ed. / *The idea of the industrial school*. New York: Macmillan, 1913.

Kerschensteiner, Georg (1928). *Concepto de la escuela del trabajo* (trad. de L. Luzuriaga da 5.ª ed. alemã) Madrid: Ediciones de la Lectura.

Kerschensteiner, Georg (1930). Begriff der Arbeitsschule. In: Gonon, Philipp. *Georg Kerschensteiner – Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.

Meireles-Coelho, Carlos (2005). Escolas de trabalho e ensino secundário. *Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oelkers, Jürgen (2006). Work and learning: a look back on a classical theme of education. *Work, education and employability*, December 17. Ascona: Centro Stefano Franscini.

Röhrs, Hermann (1993). Georg Kerschensteiner. *Prospects*. Paris: Unesco, vol. XXIII, no. 2/4.

Schnapper, Dominique (1997). *Contre la fin du travail*. Paris: Editions Textuel / *Contra o fim do trabalho*. Lisboa: Terramar, 1998.

Simons, Diane (1966). *Georg Kerschensteiner: his thought and its relevance today*. London: Methuen.

Sobe, Noah W. (2005). Balkanizing John Dewey. Popkewitz, Thomas (Ed.) *Modernities, inventing the modern self and education: the traveling of pragmatism and John Dewey*, 135-152. New York: Palgrave.

Unesco (1990). World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand. / Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.

Winch, Christopher (2006). Georg Kerschensteiner: founding the dual system in Germany. *Oxford Review of Education*, 37 (3), 381-396.

[186]

ATITUDES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NO INTERIOR DE PORTUGAL

Costa A.[2|3], Ferreira M.E.[1|3], Reis C.S.[1|3] e Salgado J.M.[1|3]

[1] Instituto Politécnico da Guarda, Guarda

[2] Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca, Guarda

[3] UDI - Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior

[Resumo] Segundo a UNESCO (2006), a inclusão é considerada uma abordagem dinâmica para lidar com as diferenças existentes entre as aprendizagens dos alunos, sendo encarada como uma oportunidade para promover a educação para todos, incluindo estudantes que vivem em regiões do interior do país, como é o distrito da Guarda.

Em 2010, um estudo desenvolvido neste mesmo distrito por Reis et al (2010) concluiu que os professores do ensino pré-escolar apresentam uma percepção positiva sobre a necessidade de promover esta cultura inclusiva. Assim, o objectivo desta pesquisa é analisar os mesmos professores, nas suas atitudes e práticas no ensino das ciências.

1. Introdução

Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) considerou a inclusão como uma abordagem dinâmica que permite encarar as diferenças entre indivíduos, não como um problema, mas sim como uma oportunidade para promover a educação para todos.

O conceito de "**Educação para a Inclusão**" vem plasmado num conjunto de documentos, a nível internacional, nos quais é referido que todas as crianças devem beneficiar de uma educação livre de discriminação, onde se podem incluir, também, aquelas que vivem e crescem em regiões desertificadas e com dificuldade de acesso às mesmas oportunidades que existem nos grandes centros urbanos.

A ideia de inclusão foi, especialmente, defendida na Conferência Mundial de Salamanca (1994), onde foi recomendada a necessidade de criar escolas para todos, instituições que acolhem cada ser humano, aceitando as diferenças e fazendo o possível para responder às necessidades individuais.

Com esta nova tendência, a responsabilidade de dar respostas convenientes para a diversidade é dependente do Sistema Educativo, que tem como objectivo central a promoção da educação para todos. Nesta linha de pensamento, na Educação Inclusiva considera-se relevante a reestruturação da cultura, política e práticas de escolas, com o intuito de responder à diversidade dos alunos (Reis, 2010). Neste sentido, Reis *et al* (2010) defendem que o desenvolvimento de projectos educacionais tem por base a equidade, a inclusão e a socialização democrática, envolvendo alunos, professores e comunidade educativa.

1.1. Cultura Científica

O grande desafio das sociedades actuais, onde as diferentes instituições de ensino-aprendizagem desempenham um papel importante, é formar cidadãos capazes de analisar criticamente as situações que os afectam de forma mais ou menos próxima (Pereira, 2002).

Uma agenda educacional urgente para os educadores em ciência é a renegociação da cultura da ciência escolar, de forma a ir ao encontro das necessidades dos futuros cidadãos do século XXI (Aikenhead, 2009). Este renovação, tal como vem na literatura, passa pela criação de redes de educadores em ciência defensores de uma visão renovada de como alcançar a literacia científica, onde a inclusão possa desempenhar um papel importante.

As interpretações e usos do termo literacia são diversas, podendo este conceito ser encarado como sinónimo de aprendizagem, competência ou capacidade funcional mínima para viver em sociedade (Laugksach, 1999).

A palavra literacia deriva do termo latim *litteratus,* termo este que foi evoluindo ao longo dos séculos. Inicialmente, associado àquelas pessoas que adquiriam conhecimento, posteriormente, passou a ser encarado de acordo com a perspectiva de Miller (Miller,1999), segundo a qual a literacia é o "conjunto mínimo de conhecimento e competências necessárias para poder desempenhar um papel específico na sociedade". Deste modo, a literacia é vista mais como conceito sociológico, sendo balizado pelos contextos sociais, culturais e históricos nos quais o indivíduo se insere (Lankshear, 2006). Aplicado ao domínio da ciência e tecnologia, surge o conceito de literacia científica definido por Miller (1998) que o define como a capacidade do indivíduo conseguir ler e escrever sobre ciência e tecnologia (Miller,1998).

Mais tarde, esta conceptualização de literacia científica foi reformulada, por parte de Rudiger Laugksch (1999), defendendo que a literacia científica "está relacionada com o que o público deve saber sobre ciência o que, usualmente, implica a compreensão da natureza, objectivos e limitações da ciência associadas à compreensão das mais importantes ideias científicas, procurando ajudar a criar pontes entre o saber do senso comum das diferentes culturas, e o novo conhecimento científico internacionalizado"

Analisando a extensa literatura acerca da literacia cientifica é possível perceber que existe um número elevado de diferentes factores que influenciam a interpretação do conceito de literacia científica

1.1.1. A importância da literacia científica

É consensual, por parte dos diferentes actores sociais, os indivíduos possuírem um elevado grau de literacia científica, tendo por base para esta argumentação duas perspectivas: uma mais global, a macro-visão, e uma mais individual, a micro-visão.

1.1.1.1. Macro-visão

Numa visão global, a literacia científica é encarada com uma mais-valia para a sociedade onde é promovida, constituindo uma fonte de desenvolvimento económico e social. Países em que os seus cidadãos possuam um elevado nível científico apresentam maior capacidade de sucesso a nível mundial, atraindo e fixando empresas de novas tecnologias e apostando em nichos de mercado com grande margem de desenvolvimento (Laugksch, 1999). Associado a este argumento surge a ideia de que a literacia científica torna os indivíduos intelectualmente mais capazes a participarem no sector económico.

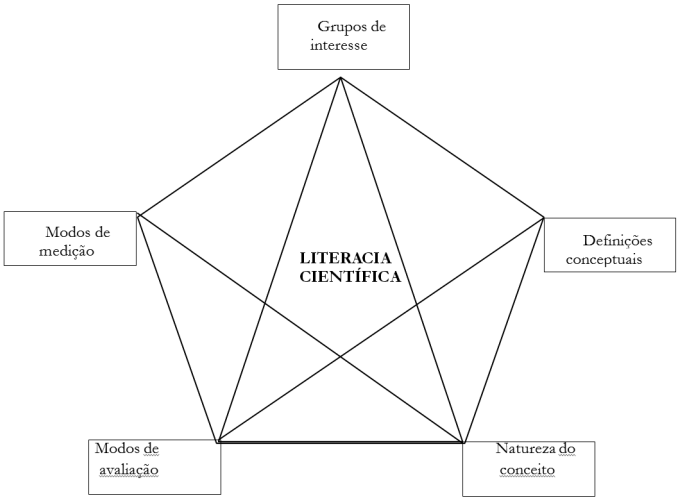
Deste modo, a literacia científica deve ser vista como um factor capaz de influenciar a economia de uma nação de diferentes modos. Um segundo argumento sugere que um elevado grau de literacia científica dos indivíduos é traduzido num apoio à ciência. Indivíduos que possuam um certo grau de literacia científica sentem-se atraídos pelo conhecimento científico, ao ponto de promoverem e valorizarem o papel da ciência na sociedade.

Um terceiro argumento refere-se à relação dos benefícios da promoção da literacia científica com as expectativas face à ciência. Quanto mais os indivíduos conhecerem os objectivos, processos e capacidades da ciência, menos o público apresenta expectativas negativas face à ciência, em especial, uma falta de confiança.

Um último argumento prende-se com o relacionamento da ciência com a cultura; Norris (1997) defende que num país socialmente evoluído deve existir uma penetração elevada da ciência na sociedade. A ciência não deve ficar isolada do público sob pena deste não compreender o propósito desta e passar a olhá-la com medo.

A promoção da literacia científica apresenta benefícios para a própria ciência, para a economia, para a implementação de políticas com base na ciência e para a sociedade como um todo.

Figura 1. Factores que influenciam a interpretação do conceito de literacia científica. Adaptado de: Laugksch, R.C. (2000) Scientific Literacy: A conceptual Overview, Science Education, 84, 71-94.



1.1.1.2. Micro-visão

A importância da micro-visão na promoção da literacia científica centra-se no indivíduo. O aumento da compreensão da ciência e da tecnologia por parte dos cidadãos é uma mais-valia para viver numa sociedade cada vez mais científico-tecnológica (Laugksch, 1999). Esta linha de pensamento remete-nos para o factor económico, uma vez que um indivíduo, cientificamente literado, encontra-se mais posicionado para aceitar novos desafios e novas oportunidades de emprego baseados na sociedade do conhecimento.

Um outro argumento prende-se com a formação pessoal, ao nível dos valores, da ética e da moral dos indivíduos. A formação científica é importante para formar socialmente um indivíduo, uma vez que contribui para a intelectualidade dos cidadãos. O objectivo da promoção da ciência não é apenas o aumento da literacia científica, procura também contribuir para as diferentes visões da sociedade em que vivemos e da sociedade em que aspiramos viver.

1.2 Literacia científica cívica

As diferentes interpretações a montante e a jusante do conceito de literacia científica, como por exemplo, qual o público-alvo e quais os conceitos científicos que devem possuir, tem conduzido a um conceito indefinido e difuso onde a própria segmentação em três categorias, literacia científica prática, literacia científica cultural e literacia científica cívica (Miller, 1998) não é rígida e estanque.

A literacia científica prática é caracterizada pela "posse de alguns conhecimentos científicos que podem ser usados na resolução de problemas básicos" ao passo que a literacia científica cívica é o nível de compreensão sobre ciência e tecnologia dos indivíduos de modo a permitir que o cidadão esteja conscientemente informado sobre temas científicos de modo a poder tomar decisões (Laugksch, 1999). Costa *et al* argumentam que "a literacia científica cívica deve ter em vista a promoção da sociedade democrática procurando que todos os indivíduos compreendam a ciência na medida necessária para os habilitar a ajuizarem criticamente sobre as decisões públicas de carácter científico" (Costa *et al*, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Miller *et al* (2005) defendem que "a literacia científica cívica é conceptualizada como o nível de compreensão científica e tecnológica necessário ao indivíduo para se comportar como cidadão na sociedade industrial moderna".

A literacia científica cívica representa assim uma condição indispensável da cidadania, sendo esta multidimensional envolvendo três dimensões (Miller, 2004):

a) compreensão de termos científicos bem como a construção desses conceitos de modo a conseguir ler jornais ou revistas;

b) compreensão do processo e a natureza do método científico;

c) compreensão do impacto da ciência e tecnologia no indivíduo e na sociedade.

A combinação destas três dimensões, em percentagens significativas, concede ao cidadão um nível de compreensão e competências necessários para compreender e acompanhar temas científicos e tecnológicas de debate público.

1.3 Ensinar Ciência na Ensino Pré-Escolar

A importância da Ciência e a Tecnologia no desenvolvimento das Sociedades é indiscutível, em especial no após II Guerra Mundial, contudo, tal como refere, Mayor (1991) "a introdução de temas de Biologia, Física ou Biologia nos currículos escolares data somente do final do século passado". A introdução destes temas nos currículos é o reflexo de dois aspectos evidenciados por estudos realizados para medir o impacto da ciência: desinteresse da ciência por parte dos estudantes e afastamento das profissões de base científicas (DeBoer, 1991).

Para dar resposta a este desinteresse pelas ciências e, simultaneamente, aumentar o nível de literacia dos cidadãos, a investigação na área ensino das ciências, tal como defendem Keeves e Aikenhead (1995) fez emergir cinco áreas:

- integração do estudo de questões ambientais nos programas das disciplinas de ciências:

- aparecimento e desenvolvimento progressivo de abordagens do tipo C.T.S.A (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente;

- integração de temas ligados à História, Filosofia e Sociologia das Ciência;

- reconhecimento da Tecnologia com uma área de formativa fundamental;

- desenvolvimento de competências de "cientistas" nos estudantes. Ensino e treino de como se faz Ciência.

Desta forma, com o objectivo de orientar a formação de indivíduos cientificamente evoluídos, de modo a exerceram a cidadania de forma plena, defende-se uma educação para as ciências iniciada no ensino pré-escolar (Martins *et al*, 2009). Na literatura são apontadas um conjunto de razões que justificam a opção do ensino das ciências que podem ser condensadas do seguinte modo:

- a criança tem uma imagem positiva da ciência e do cientista;

- a criança por natureza é observadora e procura interpretar os fenómenos que a rodeiam;

- a criança é capaz de compreender alguns dos conceitos científicos mais elementares;

- a tentativa de interpretação dos fenómenos que a rodeiam desenvolve a capacidade de pensar;

- o contacto prematuro com a explicação e compreensão de fenómenos é um factor discriminatório positivo quando no ensino básico a criança contactar, novamente, com estes conceito.

Apesar de todas estas razões, constata-se que ao nível da educação pré-escolar, a educação das ciências, quando existe, é penosa e pouco motivadora para a criança, observando-se um fosso entre aquilo que elas são capazes de fazer e compreender e as actividades a que têm acesso. A principal justificação para a não realização destas actividades é o elevado grau de complexidade de

alguns conceitos, contudo, Van Hook e Huziak-Clarck (2008) refutam este argumento ao afirmarem "que conceitos abstractos e complexos podem ser explorados ao nível da educação pré-escolar, permitindo às crianças desenvolver esses conceitos e adquirir novo vocabulário".

Ao nível do ensino pré-escolar, a literatura aponta para uma predisposição das crianças para a aprendizagem de ciências, ficando reservado para o professor/educador o papel dinamizador de actividade de promoção da literacia científica, com o intuito de desenvolver cidadãos socialmente activos em diversas dimensões.

1.4 Objectivos deste trabalho

Com a realização deste trabalho pretende-se analisar a relação dos professores/educadores com a Ciência e Tecnologia em três componentes: **Componente Pedagógica** – estratégias de ensino/aprendizagem de conteúdos científicos em contexto de sala; **Componente Científica** – conhecimentos sobre Ciência e Tecnologia e **Componente Social** – atitudes perante a Ciência e Tecnologia.

A originalidade deste projecto de investigação centra-se na análise das atitudes e práticas no ensino das ciências por parte dos professores/educadores. Deste modo, este projecto centra-se na figura do professor/educador e nas diferentes componentes (social, científica e pedagógica). Assim sendo, este trabalho procura analisar as atitudes dos professores/educadores relativamente à ciência e tecnologia, bem como, as práticas que promovem o ensino das ciência em contexto de sala de aula. Uma vez que a eficácia do ensino das ciências permite optimizar a cultura científica dos alunos, sendo esta última entendida como uma ferramenta inclusiva de uso cognitivo, social e cultural.

1.5 Metodologia

No desenvolvimento deste projecto iremos submeter os professores/educadores a um estudo exploratório com o objectivo de traçar as futuras linhas orientadoras do trabalho.

1.5.1. Estudo Exploratório

Neste estudo exploratório, centrado na figura do professor/educador, irão ser realizados dois questionários como o objectivo de analisar três dimensões:

a) conhecimento científico e tecnológico;

b) atitudes em relação à ciência;

c) exploração de actividades e ensino da Ciência e Tecnologia.

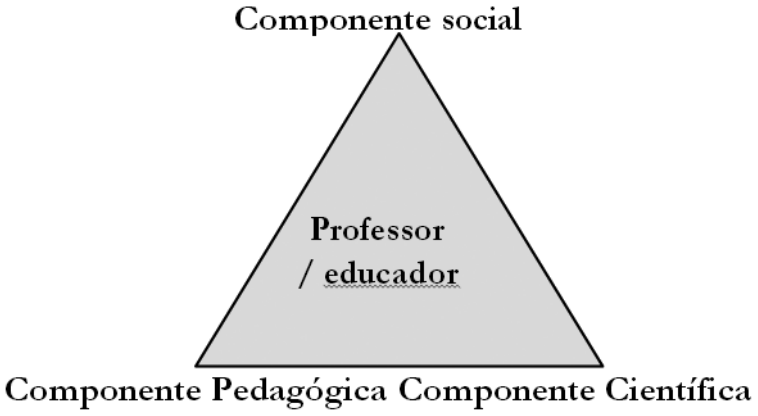
Na realização destes questionários proceder-se-á à implementação de uma ferramenta estatística como método para medir o grau de correlação entre duas variáveis (as atitudes e as práticas em relação à ciência), expressa por um coeficiente de correlação.

A análise das três dimensões referidas é realizada recorrendo três diferentes ferramentas analíticas. Assim, para a análise do conhecimento científico, vamos fazer um ajuste para o nível de questionário do Conhecimento - Special Eurobarometer 340/Wave 73,1 - TNS opinião e Social (Eurobarómetro, 2010). Na avaliação de atitudes para a ciência que vai apelar para a adaptação de um questionário realizado por Ferreira et al (Ferreira et al, 2004) "Protocolo de atitudes em relação a Ciência". Para a terceira dimensão, vamos criar uma ferramenta analítica para avaliar o grau de satisfação e progresso na aquisição de conhecimentos científicos básicos por estudantes

A amostra, de educadores/professores do ensino pré-escolar, para realização deste estudo exploratório, será seleccionado do universo de todos os estabelecimentos de ensino pré-escolar do concelho da Guarda. O pré-teste para a validação dos instrumentos construídos será aplicado aos discentes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados obtidos irão ser alvo de um tratamento estatístico utilizando-se, para o efeito, o programa "*Statistical Package for Social Science*". Este tratamento estatístico permitirá correlacionar os conhecimentos científicos e tecnológicos dos professores/educadores do ensino pré-escolar com a atitude destes perante a ciência. Pretende-se, também, analisar as actividades e explorações didácticas utilizadas, por parte dos professores/educadores, no desenvolvimento de conteúdos de Ciência e Tecnologia.

Figura 2. Componentes de análise no projecto de investigação



1.6 Trabalho futuro

Este é um projecto que ainda está em fase de implementação, pelo que ainda não temos resultados para apresentar. Contudo, existem já algumas linhas orientadoras de trabalho futuro que passam pelo desenvolvimento de um manual didáctico, interactivo, inteiramente centrado no professor e pela criação de PLE - Ambiente de Aprendizagem Pessoal - criado e mantido pelo professor. Este manual deverá ser um instrumento de trabalho do e para o professor programar/desenvolver as suas sessões de trabalho. O PLE será baseado em duas dimensões: educação formal e não formal em ciência e tecnologia de conteúdo, com o objectivo de promover a cultura científica dos professores, baseada na partilha do conhecimento.

2. Referências Bibliográficas

Aikenhead, G.S. (2009). Educação Científica para todos. Mangualde. Edições Pegado. 1ª Edição.17-47.

Bernard da Costa, A.M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação. UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DA ESCOLA QUE TEMOS. SEMINÁRIOS E COLÓQUIOS. pp 25-36

Caraça, J. (2001). Ciência. Porto. Quimera 2ª Edição. (1996)

De Boer. S (1991). A history of ideias in science education: Implicates for practice, New York. Teacher College Press.

Ferreira *et al*. (2007). Atitudes e práticas dos professores do 1º CEB face às ciências e ao ensino experimental das ciências: comparação entre escolas rurais isoladas e escolas urbanas. *LIBEC LINE – REVISTA EM LITERACIA E BEM-ESTAR DA CRIANÇA*, 2, 25-45.

Lankshear, C. Knobel M. (2008). New Literacies and the Challenge of Mindsets, NEW LITERACIES EVERYDAY PRACTICES AND CLASSROOM LEARNING, New York, Open University Press. pp. 28-61.

Laugksch, R.C. (2000). Scientific Literacy: A conceptual Overview. SCIENCE EDUCATION. Vol. 84. pp.71-94.

Martins *et al* (2009). Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6. Lisboa, DGIDC. Ministério da Educação.

Miller, J.D. (1998) The measurement of civic scientific literacy. PUBLIC UNDERSTANDING OF SCIENCE. Vol. 7. pp. 203-223.

Pereira, A. (2002). Educação para a Ciência. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, C.F.S., Leitão. J.C., Salgado J.M. e Ravasco, C. (2010) The Inclusive culture in Guarda's County: Teachers' perceptions and practices. ACTS OF INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW HORIZONS IN EDUCATION. Famagusta. pp. 818-823.

UNESCO (2006). Principes directeurs pour l'inclusion l'accès: assurer à Education pour Tous.Paris

Van Hook, S. e Huziak- Clark, T. (2008). Lift, Squezze, Stretch, and Twist: Research-based Inquiry Physics Expriences (RIPE) of Energy for Kinbdergartners. JOURNAL OF ELEMENTARY SCIENCE EDUCATION, 20(39), pp. 1-16.

[187] TIPOS DE CONHECIMENTO DE DOIS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA QUANDO ABORDAM O TEMA "A CÉLULA" EM SALA DE AULA

Carla Santos[1] **e Rute Monteiro**[2]
[1] Agrupamento Vertical de Escolas D.Martinho de Castelo Branco
[2] Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve

[Resumo] Este estudo centra-se no conhecimento profissional de dois professores de Ciências da Natureza (5º ano), no âmbito da unidade didáctica "A célula - unidade na constituição dos seres vivos", particularmente nos tipos de conhecimento, através da adaptação do modelo de Ball et al. (2008), às Ciências. Este modelo apresenta duas dimensões do conhecimento: o Conhecimento do Conteúdo (Conhecimento Especializado do Conteúdo, o Conhecimento Comum do Conteúdo e o Conhecimento do Horizonte das Ciências) e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Conhecimento do Conteúdo e do Ensino, o Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos e o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo).

[Palavras-chave] Conhecimento Profissional dos Professores, Célula, Ensino, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Conhecimento do Conteúdo.

1. Introdução

O conhecimento profissional dos professores tem sido alvo de estudo por parte de vários investigadores desde o século XX, sob diferentes perspectivas. Deste modo, com esta investigação pretende-se compreender em profundidade o conhecimento profissional de dois professores de Ciências da Natureza quando abordam a unidade didáctica *"A célula - unidade na constituição dos seres vivos"*, no 5º ano do 2º ciclo do ensino básico

Neste sentido, estabeleceu-se um problema de investigação que pode ser enunciado através de algumas questões que estão intimamente ligadas ao modo como ensinam os professores, designadamente:

- Como actua o professor de Ciências da Natureza quando ensina sobre a célula?

- Que tipos de conhecimentos são evidenciados por dois professores de Ciências da Natureza quando abordam o tema "A célula - unidade na constituição dos seres vivos?"

De entre muitas perspectivas teóricas existentes relativas ao conhecimento profissional dos professores, este trabalho de investigação incide sobre o modelo em construção de Ball *et al*. (2008), que tem por base os estudos de Shulman (1986). O mencionado modelo apresenta dois domínios: **Conhecimento do Conteúdo** *(CK*[1]*) e* **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo** *(PCK*), que por seu turno se dividem em três subdomínios cada um. O **Conhecimento do Conteúdo** *(CK)* subdivide-se em: Conhecimento Especializado do Conteúdo (*SCK*), Conhecimento Comum do Conteúdo (*CCK*) e Conhecimento do Horizonte (*HK*) e que o **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo** *(PCK*) também se subdivide em: Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (- *KCT*); Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos (*KCS*) e Conhecimento do Conteúdo e do Currículo *(KCC*) (ver fig. 1). Ball *et al.* (2008), o **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK),** fala-nos da importância do uso das representações no ensino, ou seja, as várias formas de expor ou organizar o conteúdo na sala de aula de forma a apresentar os conceitos e as ideias--chave aos alunos. Assim, o professor tem que adaptar os seus conhecimentos sobre um conteúdo à forma dos alunos pensarem, tendo em consideração que estes não compreendem o conceito da mesma forma que o professor, ou seja, com o mesmo grau de profundidade. Ball *et al*. (2008) define o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**,** como uma espécie de *amálgama de conhecimento do conteúdo e conhecimento do ensino"* imprescindível para o ensino. Desta

1 As siglas CK, PCK, SCK, CCK, HKS, KCT, KCS e KCC são resultantes da nomenclatura anglo-saxónica, não tendo sido traduzidas por facilitar a comunicação entre investigadores no âmbito desta linha de investigação.

forma, esta autora e colaboradores desenvolveram diversas questões para detectar as insuficiências dos professores sobre o conhecimento da matemática necessário para o ensino. Como por exemplo: "O que é que os professores precisam saber para tornar o ensino mais eficaz?"

O ensino pode exigir uma forma especializada de conhecimento "puro", conhecimento dos conteúdos, porque exige uma forma mais especializada de conhecimentos, pois não é misturado com o conhecimento dos alunos, não sendo usado noutros contextos além do ensino da matemática, distinguindo-se assim do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo definido por Shulman.

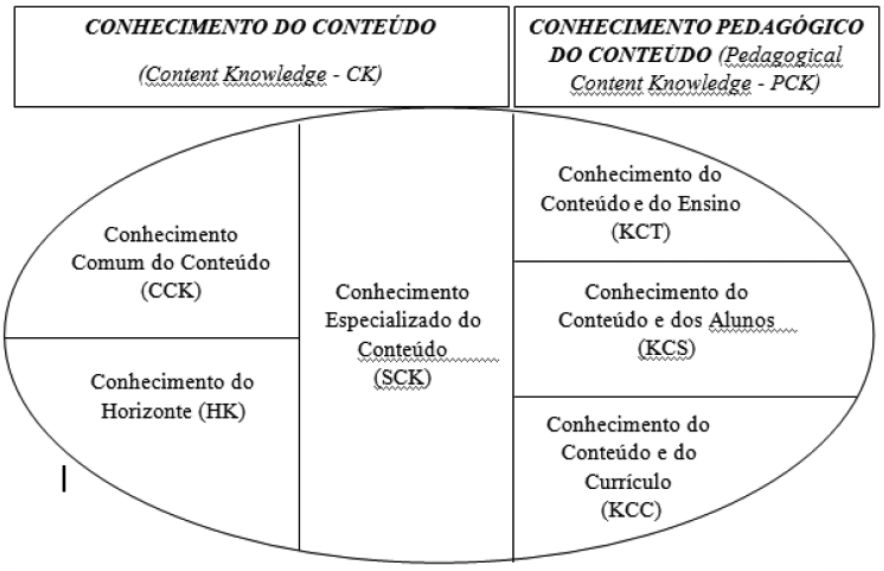
O **Conhecimento Especializado do Conteúdo (SCK)**, é um conhecimento específico do professor e refere-se aos conhecimentos e competências necessários unicamente para o professor na condução do seu trabalho. Trata-se de um tipo de conhecimento do conteúdo que outros, que não são professores, não utilizam habitualmente. Também segundo Ball (2008, p.34) "Ensinar, exige conhecimento além daquele a ser ensinado aos alunos." Exige-se uma compreensão diferente por exemplo, mais do que perceber e identificar um erro, o professor deverá saber a natureza do erro. Muitas das tarefas diárias que evidenciam este domínio são: ligar um tópico que está a ser ensinado a temas de anos anteriores ou futuros, selecção de representações para fins particulares, responder às perguntas de "Porquê" dos alunos, encontrar exemplos para conceitos específicos, modificar tarefas, tornando-as mais fáceis ou mais difíceis, escolher e desenvolver definições utilizáveis, colocar questões produtivas, avaliar ou adaptar o conteúdo dos manuais escolares.

O **Conhecimento Comum do Conteúdo (CCK),** é definido como um conhecimento que não é exclusivo dos professores, que outros com a mesma formação, também têm e utilizam. Trata-se de um conhecimento que é adquirido por uma escolarização, isto é, conhecimento experiencial como estudantes, Monteiro *et al.* (2010) ou pelas competências adquiridas ao longo da vida. Os professores necessitam de utilizar termos e notações correctamente, de forma a sejam capazes de resolver os problemas propostos pelos alunos. Por conseguinte, é da competência dos professores serem detentores de um conhecimento profissional específico, que não sendo exclusivo dos professores é essencial para os mesmos. A título de exemplo, Ball *et al. (*2008) refere que o professor tem que saber quando o manual escolar apresenta uma definição incorrecta, ou quando os seus alunos dão respostas erradas, o professor deve saber qual o trabalho que atribui aos seus alunos, tem que usar termos e símbolos correctos.

O **Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (KCT)** considera-se como sendo um conhecimento que combina "saber sobre ensino" e "saber sobre o conteúdo". Este tipo de conhecimento é utilizado pelo professor na sala de aula, mesmo em situações que não sejam de exploração de conteúdos, mas que estejam relacionados com os mesmos, nomeadamente: saber decidir qual o exemplo com que iniciar um conteúdo, escolher as representações mais significativas para cada situação para que os alunos aprofundem conteúdos, durante uma discussão de sala de aula, ou até decidir quando fazer uma pausa para clarificar conteúdos ou ouvir os alunos. Estas tarefas requerem por parte do professor uma interacção entre a compreensão específica dos conteúdos e uma compreensão dos assuntos pedagógicos.

O **Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos (KCS)** trata-se de um conhecimento que combina "saber sobre os alunos" e "saber sobre o conteúdo". Os professores precisam de saber antecipar o que os alunos vão pensar e o que vão achar fácil ou difícil, conhecer as concepções dos alunos sobre um determinado tópico, bem como, devem também ser capazes de ouvir e interpretar os alunos na forma como expressam os seus pensamentos incompletos, as suas dúvidas ou dificuldades. Convém salientar que este conhecimento, o Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos pode ser considerado como Conhecimento Especializado do Conteúdo, dependendo do foco de análise, ou seja das interacções que ocorrem em sala de aula.

Figura 1 – Componentes do Conhecimento Profissional segundo Ball et al.(2008)



O **Conhecimento do Conteúdo e do Currículo (KCC),** considera-se um conhecimento que combina o conhecimento das finalidades, dos programas a um dado nível de ensino, isto é, que conteúdos devem aprender os alunos e quais as suas orientações na aprendizagem. Além disso, o professor deverá ser detentor do conhecimento sobre a variedade de materiais, as indicações e as contra-indicações do uso de materiais particulares, em dadas situações.

O **Conhecimento do Horizonte (HK)** é o conhecimento e a consciência que o professor deverá ter de como os tópicos de um conteúdo estão relacionados e que serão abordados noutro ano de escolaridade, com diferentes graus de profundidade, bem como a sua evolução ao longo da escolaridade.

2. Metodologia

A presente investigação segundo Serrano (1994) segue uma abordagem qualitativa de carácter naturalista, uma vez que se dá ênfase à observação dos fenómenos no seu ambiente natural, isto é, onde se desenrolam os processos educativos. Também Lincolin e Guba (1985) sugerem que numa abordagem naturalista as realidades não podem ser isoladas do seu contexto e que deverão ocorrer num cenário ou contexto natural das entidades do estudo. Por sua vez, e de acordo com Latorre *et al*. (1997) este trabalho insere-se no paradigma interpretativo, por evidenciar a interpretação e a compreensão da realidade educativa desde os seus significados dos seus intervenientes nos contextos educativos e estudar as suas motivações, intenções e outras características não observáveis.

Uma vez que se pretende compreender a acção do professor quando está comprometido com o acto de ensinar e particularmente estudar em profundidade o conhecimento profissional de professores de Ciências da Natureza optou-se por realizar um estudo de caso, uma vez que a finalidade principal é gerar conhecimento sobre o particular. Segundo Stake (1998) o estudo de caso orienta-se em direcção à busca da compreensão dos temas intrínsecos ao caso. De acordo com o mesmo autor, este estudo de caso, apresenta uma tipologia *Instrumental*, uma vez que serve para clarificar um determinado tema ou refinar uma teoria, que neste caso concreto desta investigação coincide com a adaptação do Modelo do Conhecimento Profissional de Ball *et al*. (2008), no âmbito da matemática, às Ciências da Natureza.

A amostra é intencional, pois de acordo com Patton (1990) fornece informação mais significativa, proporcionando um estudo mais rico. Também para Yin (1984), a compreensão dos fenómenos críticos pode depender duma boa escolha do caso. Assim, neste estudo participaram dois professores, João e Miguel que leccionam em escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, da região do Algarve.

A recolha de informação foi feita no ambiente de trabalho habitual dos professores participantes, ou seja, na escola onde leccionavam, em sala de aula, quando abordavam o tema a "*Célula – unidade na diversidade dos seres vivos*.

Os instrumentos de recolha de informação foram a gravação em vídeo e em áudio das aulas dos professores João e Miguel. De acordo com Serrano

Figura 2 – Caracterização do episódio 2 e sub-episódio da primeira aula do professor Miguel.

Objectivo: Iniciar a aula.	o sumário da aula anterior e responde à questão do aluno (1-29)
[1.2] ***Detecção prévia do conteúdo: A importância do microscópio, recorrendo ao diálogo (30-163)*** **Evento desencadeante:** P diz aos alunos que vão iniciar uma unidade nova. **Objectivo:** Detectar que conhecimentos os alunos têm acerca do microscópio. **Tipos de Conhecimentos:** **KCT** – P sabe usar o diálogo em grande grupo como uma estratégia para averiguar os conhecimentos dos alunos acerca do microscópio. **CCK** – P tem o conhecimento sobre a importância do microscópio. **Evento término**: --	**[1.2.1]** P dialoga com os alunos sobre a função do microscópio (30-163) **Conteúdo específico:** - Importância do microscópio. **Tipos de Conhecimentos:** **KCT** – P sabe usar o diálogo em grande grupo como uma estratégia para averiguar os conhecimentos dos alunos acerca do microscópio. **CCK** – P tem o conhecimento sobre a importância do microscópio.
[1.3] ***Elaboração dialogada do conteúdo: A história do microscópio, recorrendo aos trabalhos de pesquisa (164-295)*** **Evento desencadeante:** P diz aos alunos que tinham um trabalho de pesquisa. **Objectivo:** Elaborar o conteúdo, a história do	**[1.3.1]** P dialoga com os alunos sobre a história do microscópio, recorrendo aos trabalhos de pesquisa. (164-295) **Conteúdo específico:** - História do microscópio.

(1994) o vídeo tem a vantagem de captar o movimento, permite observar muitas facetas uma vez que abrange uma grande quantidade de informação decisiva e exacta do diagnóstico de uma situação e permite-nos conhecer a própria realidade no seu contexto. Para complementar a gravação em vídeo, optou-se também pela gravação em áudio pois permite registar com exactidão interacções de uma conversação que são imperceptíveis ao vídeo (Serrano, 1994). A recolha de informação foi complementada com a recolha de artefactos relativos à prática do professor, nomeadamente fichas de trabalho, protocolos experimentais, projecções em *PowerPoint,* informação do manual escolar e tomada de notas no caderno de investigação por parte da investigadora.

Nesta investigação a caracterização das sequências de acção, implementadas por ambos os professores é efectuada, depois da transcrição das aulas, linha a linha, tendo por base o Instrumento de Modelação do ensino, proposto por Monteiro (2006) e Monteiro *et al.* (2008, 2009). Este instrumento de modelação permitiu analisar em detalhe as crenças, os objectivos e os conhecimentos do professor subjacentes à sua actuação, num contexto particular de ensino. Especificamente neste trabalho de investigação a análise das aulas de Ciências da Natureza está confinada aos conhecimentos subjacentes à prática (conhecimento em acção) de dois professores, aquando da leccionação do conteúdo, a "*Célula - unidade na diversidade dos seres vivos"*. As aulas foram divididas em episódios e sub-episódios, e depois procedeu-se à identificação dos tipos de conhecimento, tendo em conta a adaptação, feita ao modelo teórico de Ball *et al.* (2008), para as Ciências, nomeadamente Conhecimento Especializado do Conteúdo (*SCK*), Conhecimento Comum do Conteúdo (*CCK*), Conhecimento do Horizonte das Ciências (*KSH*), Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (*KCT*), Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos (*KCS*) e Conhecimento do Conteúdo e do Currículo *(KCC*).

3. Resultados e discussão

Do processo de modelação de ensino, obtiveram-se dois modelos de ensino para cada um dos professores, João e Miguel, nos quais se caracterizam as acções, os objectivos e os conhecimentos dos mesmos e com especial ênfase para a classificação dos diversos tipos de conhecimento.

A título de exemplo, na figura 2, apresenta-se um episódio do modelo de ensino do Professor Miguel, no qual se pode verificar que o professor dialoga com os alunos sobre a importância do microscópio, pois pretende detectar quais os conhecimentos que os alunos possuem sobre a importância do mesmo. Por conseguinte, percebe-se que o Professor possui o Conhecimento Comum do Conteúdo por possuir o conhecimento sobre a importância do microscópio, bem como o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino uma vez que sabe utilizar o diálogo em grande grupo como uma estratégia para averiguar os conhecimentos dos alunos acerca do microscópio.

Os episódios são variados ao longo das aulas, quer para o professor João quer para o professor Miguel e também são episódios com natureza diferente, como se ver na tabela da figura 3.

Tendo em conta os diversos tipos de episódios, também se obtiveram diferentes tipos de conhecimentos, que se vai passar a exemplificar.

O professor Miguel para iniciar a unidade didáctica *a Célula – unidade na diversidade dos seres vivos*, começa por fazer uma detecção prévia (fig.2) dos conhecimentos dos alunos sobre a importância do microscópio, e fá-lo através do diálogo em grande grupo, como se pode compreender através do excerto da 1ª aula.

Professor: Eu queria-vos perguntar o que é que vocês já sabem sobre o microscópio? Para que ele serve? Como é que ele é? Por aí adiante… Diz lá André! Aluno: Posso dizer para que é que serve o microscópio, o microscópio serve para ver células.

Professor: O microscópio serve para ver células! Alunos: Para ver micróbios.

Aliada a esta acção o professor, este evidencia um Conhecimento Especializado do Conteúdo (SCK), uma vez que conhece a história do microscópio, como se pode observar através da afirmação seguinte.

Professor: "(…), Robert Hooke era Inglês e ele inventou este microscópio (…) ele inventou o microscópio e não sabia muito bem o que fazer com ele, é a história que se conta. Ele tinha um pedaço de cortiça lá na mesa dele, e então, para testar o microscópio pegou numa faca, numa navalha, que trazia no bolso e cortou uma lascazinha, uma tira de cortiça e observou e viu. E aquilo que ele viu foi uma coisa deste tipo. (P indica no PPT) Ele viu que a cortiça, aquele pedacinho, está aqui escrito, isto está escrito pela mão dele, foi ele que escreveu o que é que ele viu. Ele depois, publicou um livro, não sei se tenho aqui. Ah! É este "Micrographia", onde ele diz como é que inventou o microscópio, para que é que serve, aquilo que fez, o que é que ele viu com esse microscópio. (P indica no PPT) Mas o microscópio dele só conseguia ampliar, aumentar, trinta vezes, só… pouquinho!"

Neste momento o professor também evidencia Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (KCT), uma vez que sabe usar o diálogo em grande grupo como uma estratégia para recapitular

Figura 3 – Tipos de episódios dos professores João e Miguel

Professor João	Professor Miguel
4 tipos de episódios	*4 tipos de episódios*
Exposição do conteúdo	Detecção prévia do conteúdo
Elaboração do conteúdo	Elaboração do conteúdo
Recapitulação do conteúdo	Exposição do conteúdo
Memorização do conteúdo	Recapitulação do conteúdo

o conteúdo, história do microscópio e também sabe utilizar o *PPT* como um recurso que auxilia na recapitulação do conteúdo - história do microscópio.

Aquando da abordagem do conteúdo, a técnica de montagem e a observação de uma preparação microscópica, o professor Miguel demonstra possuir Conhecimento do Conteúdo e do Currículo (KCC), pois tem o conhecimento sobre as indicações e as contra- indicações do uso de materiais particulares, mais concretamente sobre as lamelas que são objectos cortantes (como se pode ver pela afirmação seguinte).

Professor: "(...) vocês vão pegar na lamela, este pedacinho de vidro mais pequenino, são muito frágeis, partem muito facilmente, portanto atenção. (...) São assim transparentes, isto parte muito facilmente, é mesmo assim, e também é preciso ter cuidado porque cortam".

Relativamente ao Conhecimento do Horizonte das Ciências (KSH), o professor sabe que existem outras diferenças entre as células animal e vegetal e que estas serão abordadas no 3º ciclo do ensino básico, veja-se a afirmação seguinte. *"A célula animal não tem parede celular, só tem membrana celular, ok? Portanto, estas são as duas principais diferenças. Há outras, mas vocês vão aprender depois, mais tarde lá no terceiro ciclo "*

No que toca à recapitulação dialogada do conteúdo - Constituintes das células – animal e vegetal, o professor apresenta, para além de outros conhecimentos, um Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos (KCS), uma vez que sabe ouvir a forma como o aluno expressa o seu pensamento através duma analogia, ajudando-o a construir o conceito de núcleo. Para ilustrar este conhecimento, apresenta-se um excerto da transcrição da 3ª aula.

Professor: O núcleo. Núcleo da célula, como há bocadinho dizia o João é o cérebro, é o núcleo que comanda, digamos assim, tudo o que se passa na célula e é no núcleo também, onde está o material genético, o material que depois vai dar origem a células iguais. (...)

Professor: Diz André.

Aluno: Quer dizer que no microscópio, via-se células com o núcleo e quer dizer que o nosso cérebro é constituído por mais cérebros pequeninos?

O professor Miguel responde à questão colocada pelo aluno, clarificando-o de que:

Professor: O nosso cérebro tem umas células que de resto estão por todo o nosso corpo, que são as células nervosas e que comandam tudo o que se passa no nosso organismo (...) Ó André eu não disse que isto era o cérebro da célula. Disse que era uma espécie de cérebro da célula.

Também, nesta ocasião, o professor demonstra possuir um Conhecimento Comum do Conteúdo (CCK), uma vez que o professor tem o conhecimento sobre o conceito de núcleo e sabe que é no núcleo que está o material genético que vai originar células iguais.

O professor João evidencia possuir um Conhecimento Especializado do Conteúdo (SCK), quando revela conhecer a origem da palavra célula e explica o seu significado (veja-se a seguinte frase). "(…) que vem da palavra em latim cella, que significa pequeno compartimento."

Aquando da abordagem do conteúdo, a técnica de montagem de uma preparação, o professor demonstra possuir o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo (KCC), quando afirma:

Professor: "Agora com muito cuidado vão pegar na lamela, cuidado com a lamella que é um vidro muito fininho e facilmente quebrável e vocês podem cortar os dedos."

O professor tem o conhecimento sobre as indicações e as contra-indicações do uso de materiais particulares, em dadas situações, nomeadamente que as lamelas, são objectos cortantes. Relativamente às características da imagem dada pelo microscópio, o professor demonstra possuir um Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos (KCS), na medida em que sabe antecipar que os alunos vão ter dificuldade em reconhecer que a imagem dada pelo microscópio é invertida e simétrica. De modo a ilustrar este conhecimento apresenta- se um excerto da 2ª aula transcrita (linhas 558-599) do professor João:

Aluno: Professor, uma coisa estranha…

Professor: Uma coisa estranha? (P escreve no quadro características da imagem) Aluno: Ela está torto e quando está assim está direito… Veja lá professor!

Professor: Sim, depende da posição. Mas é sempre o inverso do que está ali. Aluno: Estranho…

Professor: Ora, Filipa o que se pode concluir acerca da imagem que estamos a observar?

Aluno: É uma coisa estranha, o F estava virado para nós…

Professor: Sim. Aluno: Imperceptível

Professor: E ele fugiu foi? Tem pés? (P desloca-se até junto do grupo) Aluno: Não é que o F está assim e eles vêem assim…

E como é que se vê a posição certa? Professor: O F está apontado para ti certo? Aluno: Sim.

Professor: Agora, quando tu vês aqui o microscópio o que é que acontece? Aluno: Está ao contrário.

Professor: Está ao contrário. Então o que é que significa? Aluno: Significa…

Professor: Que a imagem está como? Aluno: Está focada.

Professor: Focada ela está. Aluno: Está ao contrário.

Professor: Está ao contrário, que a imagem está invertida. Ali está mais pequena cá dentro? Está maior, está menor?

Ora para terminar, para terminar… o que é que pode concluir acerca da imagem?

A letra era pequena certo? Aluno: Sim.

Professor: A finalidade do microscópio será? Aluno: Amplia.

Professor: A 1ª é que aumenta a imagem, amplia a imagem. Em relação à letra, se está assim… (P desenha a letra F no quadro), não é? Quando eu vejo ao microscópio pela ocular, o que é que acontece à letra?

Aluno: Está invertida.

Professor: Está invertida, não é? Então também posso dizer que a imagem é simétrica, está bem? E a imagem, será que é uma imagem real ou não? Ela está aumentada…

Alunos: Não.

Professor: Então é imagem virtual, está bem? Isto são as características: é maior que o objecto, porque aumenta; está invertida relativamente ao objecto que está a ser observado, é simétrica e é uma imagem virtual, está bem?

Verifica-se que o professor sabe ouvir e interpretar a forma incompleta dos alunos expressarem os seus pensamentos na sua própria linguagem. Também demonstra possuir Conhecimento do Horizonte das Ciências (KSH), uma vez que conhece os programas desenhados para o ensino das matérias de um dado nível de ensino, pela afirmação seguinte:

"Aqui no citoplasma, não existe só o núcleo. Existem outros organelos, outros organitos para além do núcleo, está? Depois mais tarde, noutro ano, vocês vão aprender outros constituintes das células vegetais, está bem?"

Desta forma verifica-se que o professor sabe que os constituintes de uma célula vegetal serão abordados posteriormente noutro ano de escolaridade. O professor João também revela possuir Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (KCT), uma vez que sabe usar a ficha de trabalho como um recurso que auxilia na memorização do conteúdo - Constituição do microscópio: parte óptica e parte mecânica; sabe usar o diálogo em grande grupo como uma estratégia para corrigir a ficha de trabalho; sabe usar o diálogo em grande grupo como uma estratégia para memorizar o conteúdo, constituição do microscópio; sabe utilizar o quadro como um recurso para elaborar um organigrama sobre a constituição do microscópio óptico. Para recapitular o conteúdo, constituintes de uma célula vegetal e as respectivas funções, o professor utiliza a correcção da actividade do manual, que consiste em fazer a legenda de uma figura, onde estão representadas algumas células da epiderme da cebola. Neste momento o professor evidencia possuir Conhecimento Comum do Conteúdo (CCK), na medida em que apresenta o conhecimento sobre os constituintes de uma célula vegetal e sobre as funções dos seus constituintes.

4. Conclusões

Relativamente aos tipos de Conhecimento: Conhecimento do Horizonte das Ciências (KSH) e Conhecimento do Conteúdo e do Currículo (KCC) ambos os professores, revelaram apresentar pouca informação em sala de aula. A este respeito, não significa que os professores João e Miguel possuam poucos conhecimentos neste âmbito, contudo não foram evidenciados no desenrolar das suas aulas. Já relativamente aos tipos de Conhecimento: Conhecimento Comum do Conteúdo (CCK) e Conhecimento do Conteúdo e do Ensino, ambos os professores evidenciam-no regularmente ao longo das aulas sobre a temática "*A Célula – Unidade na constituição dos seres vivos*".

Ambos os professores evidenciam possuir um número significativo de Conhecimento do Conteúdo e do Ensino (KCT), todavia prendem-se mais com estratégias pedagógicas de índole geral (Conhecimento Pedagógico Geral), isto é, podem ser usadas noutras áreas (Matemática, História, Geografia, entre outras) além do ensino das Ciências, mais concretamente o recurso ao quadro, ao trabalho em grupo, o diálogo e a apresentações em *PowerPoint*.

Ambos os professores utilizam também estratégias específicas do ensino das Ciências nomeadamente, sabem usar o microscópio como um recurso que auxilia na exposição do conteúdo, tais como: a constituição, as funções e as regras de utilização/ regras do microscópio. Além disso, também usam o protocolo para calcular o poder de ampliação do microscópio. Ambos utilizam a actividade de laboratório – observação do epitélio bucal e das células da epiderme da cebola, para elaborar o conteúdo: constituintes de uma célula animal e vegetal (núcleo, citoplasma, membrana e parede celular).

Comparando o Conhecimento Comum do Conteúdo e o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino, este último é predominante em ambos os professores. Em relação ao Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos (KCS), ambos os professores evidenciam que o possuem em alguns momentos ao longo das aulas, particularmente quando antevêem as concepções dos alunos sobre as características da imagem dada pelo microscópio (imagem invertida e simétrica). O professor Miguel antecipa também a concepção alternativa apresentada pelos estudantes sobre os conceitos de membrana e de parede celular como uma estrutura única. Para além do anteriormente apresentado, o Professor Miguel também evidencia que sabe ouvir como os alunos expressam o seu pensamento, através de uma analogia, ajudando-os a reconstruir o conceito de núcleo.

Relativamente ao Conhecimento Especializado do Conteúdo, ambos os professores evidenciam possuir conhecimento sobre a História do Microscópio e a Origem do nome Célula, bem como o seu significado.

É de salientar que por vezes a distinção entre os tipos de Conhecimento, nomeadamente entre o Conhecimento Especializado do Conteúdo e o Conhecimento Comum do Conteúdo suscita dúvidas, quando se analisa a prática do professor, na medida em que existem situações muito semelhantes.

5. Referências Bibliográficas

Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? Journal of Teacher Education , 59(5), pp. 389-407.

Latorre, A., Del Rincón, D. Arnal, J. (1997). Bases metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Lincolin, Y., & Guba, E. (1985). Naturalistic Inquiry. Newbury Park: Sage Publications. Monteiro, R. (2006). La enseñanza de las ciencias naturales desde el análisis cognitivo de la acción. Tesis doctoral, Universidade de Huelva, Espanha. ISBN: 978-84-92679-83-6; D.L.: H 15 - 2009.

Monteiro, R., & Carrillo, J. (2009). Teaching Modelisation and Professional Knowledge.

In: Robert V. Nata (Ed). Progress in Education, Vol. 1, capítulo 2. Nova Publishers. Monteiro, R., Carrillo, J., & Aguaded, S. (2008). Emergent Theorisations in Modelling the Teaching of Two Science Teachers. Research in Science Education , 38, pp. 301-319.

Monteiro, R., Carrillo, J., & Aguaded, S. (2009). Guiones de acción de un profesor novel a partir de la modelización de la enseñanza. Enseñanza de las Ciencias, 27, pp. 77-88.

Monteiro, R., Carrillo, J., & Aguaded, S. (2010). Teacher Scripts in Science Teaching. Teaching and Teacher Education, 26 (6), 1269-1279.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park: Sage Publications.

Serrano, G. P. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Serrano, G. P. (1994). Investugación Cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas e Análises de Datos. Madrid: La Muralla, S.A.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review , 57(1), pp. 1-22.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowlwdge growth in teaching. Educational Researcher , 15(2), pp. 4-14.

Stake, R. (1998). Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincolin, Strategies of Qualitive Inquiry (pp. 86-109). Thousand Oaks: Sage Publications.

Yin, R. (1984). Case Study Research: Design and Methods. Newbury Park: Sage Publications.

[188]

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS SOBRE A AVALIAÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES

Joana Sousa e Maria de Lourdes Dionísio
Instituto de Educação, Universidade do Minho

[Palavras-chave] Manuais Escolares, Avaliação, Qualidade

Num momento em que a política relativa ao livro escolar atravessa, porventura, a mudança mais significativa na sua história desde o abandono do livro único no pós 25 de Abril, este trabalho, que se insere num estudo mais vasto sobre Manuais Escolares de Português, visa conhecer as percepções e posições dos professores desta disciplina dos Ensinos Básico e Secundário, face ao sistema de avaliação e certificação dos manuais definido pela Lei nº 47/2006.

Com este objectivo, foram inquiridos, por meio de um questionário online, ao longo do primeiro trimestre do ano 2011, 323 professores de Português. O questionário solicitava a concordância dos professores sobre aspectos de edição, escolha e avaliação de manuais escolares, no quadro dos argumentos que, na esfera política, editorial e académica, foram apresentados a favor e contra o processo de certificação.

Concretamente pretendia-se que os professores se posicionassem quanto ao contributo da avaliação para uma melhoria: i) do processo de selecção deste recurso escolar, e ii) da qualidade deste objecto sobretudo na sua função de instrumento fundamental para a qualidade das aprendizagens e do ensino. Ao mesmo tempo, visava-se também conhecer quais são efectivamente os critérios reconhecidos pelos professores como os mais importantes para seleccionar um manual de qualidade.

Os dados mostram que os professores estão divididos quanto aos factores determinantes daquela qualidade; isto é, se para uns esses factores são da ordem científica ou conceptual, para outros são de natureza didáctico-instrumental. Apesar desta não consensualidade, os professores são unânimes em reconhecer no actual processo de certificação um importante contributo para a qualidade do ensino. Esta unanimidade estende-se à consideração da falta de qualidade dos manuais no cabal cumprimento das suas duas grandes funções, referencial e instrumental (Choppin, 2004).

Pese embora esta posição sempre crítica relativamente ao manual escolar, reportada em inúmeros estudos (Castro, 1999; Rojo & Batista, 2006), os professores inquiridos neste estudo manifestam uma forte dependência de um recurso escolar de que não gostam. Estes dados contrariam a argumentação das editoras quando, nas suas posições contra o processo de certificação, invocavam a autonomia e a capacitação profissional dos professores como factores determinantes para uma selecção e avaliação adequada do manual escolar (Sousa & Dionísio, 2010).

[189]

HIPÓTESE DE PROGRESSÃO CONCEPTUAL SOBRE GERMINAÇÃO E REPRODUÇÃO ASSEXUADA NO ÂMBITO DO ESTUDO DA REPRODUÇÃO NAS PLANTAS

Mónica Luis[1] e Rute Monteiro[2]

[1] Agrupamento de Escolas de Montenegro, Faro

[2] Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve

[Resumo] Este trabalho de investigação visa a compreensão de como se apresenta a progressão conceptual da reprodução no âmbito das plantas. Deste modo foi realizado um estudo de caso do tipo instrumental, com três alunas do ensino básico, construindo-se um instrumento de análise designado por Hipótese de Progressão (HP).

Esta Hipótese apresenta-se segundo dezanove categorias (emergentes) e três níveis de conceptualização, que vão desde as concepções mais simples e concretas às mais complexas e com maior grau de abstracção.

Tendo em conta esta HP foram identificados os obstáculos à aprendizagem do conceito reprodução, particularmente na germinação e reprodução assexuada.

1. Introdução

As informações que se apresentam no presente documento são parte integrante de um trabalho mais amplo de recolha de concepções, na forma de questionário e de entrevistas, sobre a reprodução no âmbito das plantas. As dezenas de concepções foram analisadas e incorporadas em quase duas dezenas de categorias relacionadas com o tema em questão. Contudo, do leque de categorias emergentes apenas serão abordadas duas delas: a germinação e a reprodução assexuada e apenas sobre elas recairá a análise e consequentemente a Hipótese de Progressão.

2. Marco teórico

As ideias prévias dos alunos, bem como os raciocínios usados pela maior parte dos adultos (incluindo cientistas) em situações do dia-a-dia, diferem do pensamento científico num número considerável de aspectos (Driver, 1985). As concepções dos alunos ligam-se a explicações egocêntricas, pragmáticas, antropomórficas (Santos, 1998). De acordo com Kallery & Psillos (2004) in Byrne et al (2008), são atribuídas características humanas a outros seres vivos ou objectos inanimados e o universo é interpretado sob o ponto de vista humano; são as visões antropomórficas e antropocentricas do mundo.

Os estudos desenvolvidos por Osborne et al. (1992), no âmbito das plantas revela que entre as respostas mais frequentes se encontram as que referem que a semente e a maçã já foram vivas porque tiveram origem numa planta e as plantas são vivas porque crescem. O trabalho de Cañal (1997) mostra que as crianças entendem a respiração das plantas como sendo um processo inverso ao da respiração dos animais, ou seja, consomem o dióxido de carbono e libertam o oxigénio.

No âmbito da reprodução das plantas destaca-se o um estudo de 1999 da autoria de Gonçalves e Duarte no qual se revela que não é reconhecida a função dos cotilédones e da própria semente. Outro estudo, realizado nas escolas de Singapura por Kwen (2005), que refere que é comum a concepção de que a flor primeiro produz o fruto e só depois surgem as sementes e acrescenta que é igualmente comum os professores pensarem que cada planta está limitada a um tipo de reprodução.

A hipótese de progressão (HP) conceptual serve de marco de referência para a construção do conhecimento e

guia a organização e sequenciação dos conteúdos (Garcia, 1997). Assim, para construir uma hipótese de progressão passa-se de formulações simples para formulações mais complexas, até chegar à que é considerada mais adequada ou de referência. No trabalho de Cañal (1997) verifica-se uma progressão da aprendizagem do conceito desde o conhecimento quotidiano ao conhecimento escolar num crescendo de formulação, do concreto ao abstracto. Estas características surgem também nos trabalhos de Porlán (1999), Pozo (1999) e Pozo & Porlán (2005)

As concepções alternativas surgem como obstáculos à própria aprendizagem (Santos et al., 1997) e à progressão na aquisição do conceito. A aquisição de novos significados, ou seja, a incorporação as novas informações às previamente adquiridas estabelecendo-se uma ligação cognitiva entre ambas não acontece e a aprendizagem não é significativa (Ausubel *et al.,* 1980).

3. Metodologia

Esta investigação enquadra-se numa metodologia qualitativa de acordo com Denzin & Lincoln (1994). Trata-se de uma abordagem interpretativa na medida em que se pretende compreender um fenómeno procurando o significado que lhe é dado. Segundo Lincoln & Guba (1985) o tipo de investigação que se realiza é uma investigação naturalista já que as realidades não podem ser isoladas do seu contexto e devem ocorrer no cenário ou contexto natural das entidades de estudo.

A recolha de informação foi realizada a partir de um estudo exploratório segundo Arnal *et al.* (2001), com a aplicação de questionários, e um estudo de caso, segundo Stake (2000) in Denzin & Lincoln, com a realização de entrevistas em profundidade, no sentido de responder a três questões que se pretendem ver clarificadas: "Que concepções têm os alunos do ensino básico sobre a reprodução das plantas?", "Como progridem as concepções dos alunos na construção do conhecimento escolar sobre a reprodução das plantas?" e "Quais os obstáculos que impedem a progressão das concepções dos alunos?"

Depois da HP estabelecida foram definidos os obstáculos à progressão, ou seja, o que desconhecem os alunos ou têm como concepção que impede que a sua aprendizagem progrida de nível inicial para o nível intermédio ou de qualquer um destes para o nível de referência.

4. Hipótese de Progressão Conceptual

As respostas foram analisadas segundo a análise de conteúdo de Bardin (1994) e após concluído o trabalho de categorização, foi construída a Hipótese de Progresão (HP) de acordo com Garcia (1997).

Na categoria Reprodução assexuada surgem concepções nos três níveis da HP como se verifica no Quadro 1 que se apresenta seguidamente. No nível inicial as plantas crescem quando são cortadas, o ramo "*(...)*É constituido pela semente, por isso é que dá(...)"(PA.11,1)[1] e o ramo cresce novamente pela acção da água. O ramo partido não se desenvolve e não gera nova planta porque o ramo cortado já não pode absorver a água, *(...)já não pode porque já não tem as raízes lá dentro da terra.(...)(PB.12,1).*

O feto reproduz-se por estacaria e pelas folhas pode originar novas plantas. São obstáculos à progressão do nível inicial para o nível intermédio s alunos identificarem em água como o elemento responsável pelo crescimento das plantas descurando a sua nutrição. Outros aspectos, mais próximos do tema deste estudo são o desconhecimento de que um ramo pode voltar a desenvolver novos órgãos da planta, por exemplo a raiz e que a folha do feto apelidado de ramo não permite desenvolver novos órgãos quando colocada na terra.

No nível intermédio, entendem os alunos que o crescimento das raízes pode gerar outras plantas, o ramo cresce e os novos fetos nascem na proximidade de outros. Os obstáculos à progressão para o nível de referência são o desconhecimento de que a estrutura da reprodução assexuada do feto é o rizoma (e não a raíz) e o não relacionamento do crescimento do ramo da roseira com a reprodução assexuada, apesar de o reconhecerem.

No nível de referência o ramo cresce pela acção da água e do sol e pode voltar a desenvolver raízes; fazendo surgir uma nova planta.

Relativamente à categoria Germinação, no nível inicial as ideias dos alunos enquadram-se numa visão antropocêntrica do mundo de acordo com Kallery & Psillos (2004) in Byrne *et al.* (2008). Como se observa no

Quadro 1 - Hipótese de Progressão relativa à categoria Reprodução assexuada.

Nível inicial	Nível intermédio	Nível de referência
As plantas crescem quando são cortadas(P.01,S47) O ramo cresce novamente pela acção da água(P.08,S122) O ramo partido não se desenvolve e não gera nova planta(P.08,S127) (PB.12,S12) O ramo cortado já não pode absorver a água(P.08,S128) O feto reproduz-se por estacaria(P.12,S177) Pelas folhas o feto pode originar novas plantas(P.12,S178) O ramo origina nova planta porque tem uma semente (PA.11,S12)	O crescimento das raízes pode gerar outras plantas (P.01,S48) (P.12,S176) (PC.14,S14) O ramo cresce(P.08,S125) Os novos fetos nascem na proximidade de outros (P.12,S175)	A planta pode originar novas plantas a partir dos seus rebentos(P.01,S48) O ramo cresce pela acção da água e do sol(P.08,S123) O ramo pode desenvolver raízes(P.08,S124) O ramo desenvolve-se dando origem a nova planta (P.08,S126) O ramo cresce novamente pela acção da água(P.08,S122) O ramo desenvolve raízes pela acção da água e do sol (PC.10,S10)

1 - A codificação apresentada foi realizada no âmbito de um trabalho de investigação mais alargado denominado "A hipótese de Progressão na Aprendizagem do conteúdo Reprodução nas Plantas".

Quadro 2, as sementes como o grão, feijão ou milho, facilmente reconhecidas do universo quotidiano familiar como alimento, não podem germinar e originar novas plantas porque a sua finalidade está intimamente relacionada com a sua própria alimentação.

Um obstáculo à passagem para o nível intermédio é precisamente a visão antropocêntrica de semente, que é interpretada exclusivamente numa perspectiva humana. Surge também a ideia de que as sementes necessitam da acção do sol para germinar. É um obstáculo o não conhecimento da importância da água para a germinação.

No segundo nível (Nível intermédio) encontra-se a concepção de que a semente gera nova planta mas mantêm-se como órgão residual como refere a aluna "*(...)Acho que ele depois devia de desaparecer(...)"(PC.09,1)* ou, num patamar superior, que são os cotilédones que se mantêm como órgão residual. Para que se dê a germinação de sementes, nomeadamente do grão, é necessária a acção da água e do sol e que a semente se encontre na terra.

Os principais obstáculos à progressão são a não atribuição aos cotilédones da função de reserva de substâncias nutritivas tal como já havia sido considerado no estudo de Gonçalves & Duarte (1999) ou de Cañal (1997) e o não reconhecimento de que a água é a condição única para a germinação das sementes. São referidos outros factores como a terra e o sol, para além da água.

No nível de referência o embrião é distinguido dos cotilédones "*(...)Eu disse aqui que o feijão "arrebentou" mas foi a parte do meio. (...)"(PB.11,2)* e aquando da sua germinação a semente é completamente substituída por uma planta. Para germinar a semente depende unicamente da presença da água podendo o fenómeno ocorrer na ausência de luz

5. Conclusão

Apesar de serem mais extensas as conclusões realizadas no trabalho de investigação realizado implicarem menções a outras categorias relacionadas com a reprodução das plantas, apenas de apresentam as conclusões referentes às categorias Germinação e Reprodução assexuada. Assim a HP apresentada anteriormente apenas a essas duas categorias diz respeito.

No nível inicial as sementes predominantementre usadas na alimentação humana não são reconhecidas como sementes e por isso não lhes é atribuída a capacidade germinativa. Por outro lado a reprodução assexuada não tem qualquer expressividade. No nível intermédio é reconhecida a capacidade de um ramo voltar a crescer após o corte, crescendo ou promovendo o aparecimento de raízes, mas deconhece-se como isso acontece. Sobre a germinação é dado um passo significativo quando se assume que o grão e o feijão possam germinar mas a água não é considerada como elemento único e essencial para que isso aconteça. Não são conhecidas as partes constituintes da semente já que consideram que esta se mantém como órgão residual após a germinação. No nível de referência são identificadas as partes constituintes da semente distinguindo-se os cotilédones do embrião. Contudo desconhece-se a função dos cotilédones pois referem que estes se mantêm no solo como órgão residual.

Estas informações poderão ser uma valia no sentido de facultarem ao professor um leque de concepções possíveis entre os alunos sobre o tema *Reprodução*. Contudo a ênfase desta investigação recai na posíbilidade do professor conhecer os obstáculos à progressão das concepções e poder actuar efectivamente nas mesmas direccionando o seu ensino e promovendo uma aprendizagem significativa.

6. Referências

Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists*. London: Sage Publication.

Arnal, J, Del Rincón, D., & Latorre, A. (2001). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Quadro 2 - Hipótese de Progressão relativa à categoria Germinação.

Nível inicial	Nível intermédio	Nível de referência
O feijão não germina, é alimento(P.07,S120) O feijão não pode dar origem a uma nova planta(P.07,S121) O conceito de germinação é usado desassociado da semente(P.08,S129) A semente não germina por falta de espaço(P.10,S152) O grão não germina(P.10,S153) (PA.13,S14) O grão não germina porque não está sob a acção do sol(P.10,S155) O grão não germina num ambiente quente(P.10,S156) As sementes precisam de luz para germinar(P.10,S158) O grão não germina porque não se encontra na terra(P.10,S162) O grão não germina porque é seco(P.10,S164)	A semente gera a nova planta mas mantém-se como órgão residual(P.07,S119) (PC.09,S9) O grão não germinou ainda porque não teve o tempo necessário(P.10,S154) O grão não germina sem a acção da água e do sol(P.10,S161) (PC.12,S12) O grão germina na terra na presença de água(P.10,S163) O grão germina na terra na presença de água e de sol(P.10,S166) Os cotilédones mantém-se como órgão residual(PB.11,S11)	O feijão é completamente substituido por uma planta(P.07,S118) As sementes germinam no escuro, na presença da água(P.10,S159) O grão germina por acção da água(P.10,S160) (PB.14,S14) O grão não germina porque está podre ou foi cozinhado(P.10,S165) O grão germinará na estação mais favorável(P.10,S157) A germinação é o desenvolvimento do embrião contido na semente(PB.11,S10)

Byrne, J., Grace, M., & Hanley, P.(2008).

Children's anthropomorphic and anthropocentric ideas about micro-organisms in *The 4ature of Research in Biological Education, Old and 4ew Perspectives on Theoretical and Methodological Issues*, 21-36.

Cañal, P. (1997). La fotosíntesis y la «respiración inversa» de las plantas: un problema de secuenciación de los contenidos?. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 14, 21-36.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Driver, R. (1985). *Children's ideas in science*. England: Open University Press. Garcia, J.E. (1997). La formulación de hipótesis de progresión para la construcción del conocimiento escolar: una propuesta de secuenciación en la enseñanza de la ecologia. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 14, 37-48.

Gonçalves, M. F., & Duarte, M. C. (1999). Evolução das ideias dos alunos portugueses sobre a germinação de sementes. *Boletim das ciências*, 39, 49-58.

Kallery, M., & Psillos, D. (2004). Anthropmorphisms and animism in early year science: why teachers use them, how they conceptualise them and what are their views on their use. *Research in Science Education*, 34, 291-311.

Kwen, B. (2005).Teachers' Misconceptions of Biological Science Concepts as Revealed in Science Examination Papers. *International Education Research Conference.*

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *4aturalistic Inquiry.* Newbury Park, CA: Sage. Osborne, J., Wadsworth, P., & Black, P. (1992). *SPACE – Processes of life*. Liverpool: Liverpool University Press.

Porlán, R. (1999). Formulación de Contenidos Escolares. *Cadernos de Pedagogía*, n.º 276, 65-70.

Pozo, R. (1999). Las matérias escolares. *Cadernos de Pedagogía*, n.º 276, 50-56. Pozo, R., & Porlán, R. (2005). Que critério usamos para ordenar as actividades?

Um exemplo de progressão das concepções dos estudantes do magistério 1. *IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola.*

Santos, M. E. (1998). *Mudança Conceptual na Sala de Aula- Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, E., Valente, O., Matos, J., Gonçalves, A., Rendas, A., Pinto, P., Gamboa, T., Robert, Y., Cachapuz, A., Pedrosa, A., Veiga, J., Pestana, E., & Pereira, M. (1997). Ensino das Ciências. ME: Instituto de Inovação Educacional.

Stake, R. (2000). Case Studies. in N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.

[190]

O PERCURSO DA GESTÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL NO CAMINHO PARA A AUTONOMIA

Maria José Pires[1] e Filipa Barreto de Seabra[2]
[1] Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa
[2] Universidade Aberta

[Resumo] Face às mudanças impulsionadas pela sociedade do conhecimento e da globalização, é exigida uma nova postura, uma melhoria no serviço público prestado, através da capacidade de intervenção do órgão de gestão e administração – o director, sujeito não apenas de maior autonomia, mas também de maior responsabilidade individual expressa pelo conceito de prestação de contas ou accountability. Esta autonomia deve corresponder a maior responsabilização, que se exprime na auto-organização da escola, na criação de estruturas operacionais, de coordenação e supervisão pedagógica que funcione em condições de equidade e qualidade. São necessárias pessoas que ponham as ideias em prática, que construam um ideário que se concretize num projecto para a escola, pois entramos numa "nova era" mais exigente que no passado. Perante a diversidade de desafios e tarefas que se prevêem, é de um bom desempenho que a escola necessita (Decreto-Lei n.º 75/2008).

A presente comunicação expõe parcialmente os resultados de uma dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, em fase de conclusão, sobre o conhecimento da acção dos directores de escolas públicas do ensino básico e secundário em Portugal, caracterizando a forma como desempenham os seus cargos, identificando as suas formas de dirigir, avaliando os impactos organizacionais daí decorrentes e a influência que esta multiplicidade de factores exerce na relação com os docentes e a comunidade educativa,

1. Introdução

Hoje, os grandes desafios que se colocam à Escola Pública são a necessidade de assegurar a qualidade das aprendizagens, o desenvolvimento global de todas as crianças e jovens, a melhoria dos resultados no âmbito do sucesso escolar e do combate à exclusão social, através da diferenciação e diversificação de práticas pedagógicas inovadoras construindo desta forma uma escola inclusiva. É esse o desafio que se coloca quando queremos um futuro melhor para a escola, para os alunos e para a sociedade. Vale a pena acreditar no futuro e participar na sua construção (Vasconcelos, 1998, p.2).

Assiste-se a uma nova corrente de pensamento, onde a educação, não pode ser concebida como um meio de facultar conhecimentos básicos e competências profissionais, mas sim uma educação que proporcione o desenvolvimento de capacidades cognitivas, pessoais e sociais que permitam ao cidadão ser actor da própria vida, capaz de "saber fazer" e de "saber viver" com os outros ("empowerment"), de acordo com as oportunidades e os espaços. Esta compreensão focaliza-se no conceito de "Desenvolvimento Humano" no sentido do progresso de todos os homens e das suas capacidades (Ambrósio, 2003, pp. 8-9).

Tomando esta rápida evolução da sociedade como pano de fundo, concordamos com Sobral quando afirma que, a educação é o mecanismo para a preservação da identidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos, para a formação de recursos humanos, para enfrentar o desenvolvimento económico e a modernização da sociedade (1993, pp. 8-10).

Actualmente é exigido à escola a melhoria e o aperfeiçoamento da gestão escolar, que se faça uma gestão eficaz dos recursos educativos, que seja democrática, aberta, com qualidade e tenha preocupações de equidade. A gestão deve ser participada por todos os intervenientes, os professores devem comprometer-se nas actividades lectivas e no funcionamento da instituição e a comunidade educativa deve estar presente nas decisões para melhorar a escola; o ensino deve ser acessível e estar ao alcance de todos, pelo que a escola necessita de acompanhar a evolução da sociedade (Gaspar, 2007; MacBeath,J., Schratz M., Meuret D. & Jakobsen B., 2005).

Na mesma linha de ideias, o prefácio do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, menciona que as escolas têm que ter lideranças fortes, com a participação dos encarregados de educação, alunos, docentes, pessoal não docente e da comunidade, fortalecer a direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e promover a participação de todos na vida da escola. Esta intervenção leva a uma maior responsabilização de todos os elementos da comunidade educativa e à "prestação de contas" por parte do director e da escola,

mas também a forma como utilizam a autonomia de que dispõem. Os resultados agora apresentados decorrem da aplicação de um inquérito por questionário a (n=120) docentes de duas escolas com ensino básico e secundário, assim como entrevistas a (n=2) directores com vista a analisar as percepções sobre a gestão e autonomia das escolas.

relativamente àqueles a quem serve, por uma prestação de um serviço público de educação e gestão dos recursos públicos existentes. Ao reforçar as lideranças da escola, com dinamismo, procura-se uma nova reorganização do regime de administração e gestão escolar. As boas lideranças e lideranças eficazes devem surgir para que em cada escola haja um rosto, dotado de autoridade para desenvolver o projecto educativo, executar as políticas educativas e reforçar a autonomia das escolas, pela figura do "director".

Assim o director deve ser o rosto de uma escola, aquela que tantos alunos, pais, professores… sonham. Por isso cada instituição deve pensar que sonhos têm para aquele espaço e para o futuro. O director deve "saber gerir e dirigir uma escola, isto envolve competências específicas (...) que se aprendem (...). Mas a sua formação é uma condição indispensável para a qualidade da gestão, que pretende ir além da subsistência diária do estabelecimento de ensino" (Clímaco, 1988, p. 52). Deve ter a capacidade de liderança, para conduzir uma equipa ou uma organização, através da motivação de todos os colaboradores, cujo objectivo e forma de o atingir é por estes plenamente seguido e aceite, utilizando como comportamentos, o saber comunicar, o saber ouvir, o saber influenciar, o "savoir-être" e o "savoir-faire" (Audus, 1998, p.52).

Abordamos também a autonomia da escola que segundo Barroso é, um exercício de democratização de um espaço público, que consiste em delegar ao director/conselhos executivos e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão a quem servem. O objectivo da autonomia é a busca da qualidade com equidade enquanto meta e o fortalecimento da escola enquanto meio (1992, p.18).

Também Azevedo, reforça a ideia de " uma verdadeira autonomia para as escolas, em que as direcções das escolas deveriam ter mais poder e para poderem intervir mais rapidamente. Só assim será possível articular melhor com os pais e com a comunidade. O reforço do poder da escola é o fortalecimento, é o "empowerment", é a capacidade interna que uma escola tem, ou não, de resolver determinados problemas de forma cabal e autónoma. A escola deve quebrar muros, tomar iniciativas. A inclusão da escola na comunidade proporciona-se, mas cabe à escola o passo decisivo, para depois seguir, com consistência e resistência, a articulação com todos os serviços comunitários de acção social, de justiça, de saúde (…) ", (JN. 10 de Março 2010, p.31).

A autonomia da escola tem que ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interacção dos diferentes actores organizacionais em cada estabelecimento de ensino. A interacção destes diferentes actores conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que se torna necessário saber articular. O envolvimento de todos os actores também implica sentido de pertença, uma responsabilidade partilhada na direcção e no desenvolvimento da qualidade na escola (MacBeath et al., 2005, p. 309).

2. Apresentação e descrição do estudo

Partindo deste quadro teórico pretendemos analisar "O Percurso da Gestão da Escola Pública em Portugal no Caminho para a Autonomia", considerando esta temática relevante uma vez que, o debate actual na sociedade portuguesa e também em muitos outros países do mundo está centrado sobretudo na procura da eficiência e eficácia das organizações, qualquer que seja a sua natureza e tendo como objectivo a qualidade.

O objectivo geral deste estudo foi conceber uma reflexão em torno da gestão e autonomia das escolas, assim como do perfil de um director da escola pública em Portugal, onde pretendemos atingir uma compreensão do funcionamento da gestão escolar numa organização onde se move uma comunidade educativa com interesses comuns e divergentes, que necessita de estudo de casos concretos, para poderem ser confirmadas e desenvolvidas teorias.

Partindo desta problemática, interrogamo-nos sobre o novo modelo de gestão das escolas, preconizado pelo Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, e as consequências que poderá ter sobre a autonomia utilizada pelos gestores das escolas públicas em Portugal.

Neste âmbito formulamos os seguintes objectivos que serviram com eixos centrais da investigação: Analisar o perfil do director no contexto do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas; Compreender as percepções dos docentes em relação ao perfil ideal de competências, conhecimentos e funções de um director; Analisar as perspectivas dos professores quanto ao actual modelo de gestão; Compreender as percepções dos docentes quanto às relações de poder que se estabelecem com o novo modelo de gestão; Enumerar as dificuldades sentidas pelos directores na gestão escolar; Compreender as percepções dos directores quanto às medidas em que o funcionamento da escola reflecte a autonomia de que dispõem.

3. Plano de investigação

Em termos de opção metodológica, enveredámos por um estudo exploratório, com a finalidade de analisar casos específicos, procurar realçar o que há de essencial e único de acordo com as suas características permite um conhecimento mais adequado e completo da realidade, destinado a compreender o impacto da implementação do novo modelo de gestão e autonomia em duas escolas com ensino básico e secundário situadas na Zona Norte.

Esboçámos uma metodologia mista de investigação, com recurso à entrevista, ao questionário e à análise documental, como técnicas de recolha de dados, à análise estatística e à análise de conteúdo como técnicas de análise de dados. Para isso construímos, validámos e aplicámos um questionário, aplicado a professores do ensino básico e secundário, em duas escolas da Zona Norte (n=120), assim como duas entrevistas semiestruturadas, realizadas a dois directores (n=2), com vista à caracterização do perfil do director, tomando em conta as suas funções, competências, dificuldades, a sua relação com os docentes, a relação com a gestão intermédia, assim como a eficiência do modelo de administração e gestão e as suas implicações na autonomia de que dispõem sobre a melhoria da prática educativa.

4. Amostra

Constituíram a amostra desta pesquisa dois directores e cento e vinte docentes que fazem parte do corpo docente de duas escolas com 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. O estudo foi focalizado nos directores e professores, pois estes têm pontos de vista distintos, mas igualmente implicados com a gestão escolar, o que permite que tenham opiniões comuns e divergentes sobre a temática em estudo.

4.1. Caracterização da amostra

4.1.1. Os Directores

O procedimento de amostragem foi por conveniência, ficando limitado a dois directores de duas escolas com ensino básico e secundário da zona norte que aceitaram ser entrevistados.

A sua idade ronda os quarenta anos, ambos são do sexo masculino, tem uma licenciatura, formação em administração e gestão escolar e tem por volta de vinte anos de serviço.

4.1.2. Os Professores

O procedimento de amostragem foi também por conveniência, ficando limitado a um grupo de cento e vinte professores de duas escolas com ensino básico e secundário da zona norte que responderam a um questionário.

Passamos a descrever a caracterização das variáveis sociodemográficas dos docentes: Relativamente à idade, verificamos que a maioria dos inquiridos se encontra na faixa etária dos 30 aos 39 anos com 51% (n=61), seguindo-se a faixa etária dos 40 aos 49 anos com 37% (n=45), seguidamente com mais de 50 anos 10%, com um valor pouco significativo entre os 25 e 29 anos e não existindo nenhum com menos de 25 anos;

Do total de respondentes 73%, são do sexo feminino e 27% do sexo masculino;

Verificamos que 75% dos respondentes são licenciados, 12% possuem pós-graduação e 13% mestrado. Nesta amostra nenhum dos respondentes possui doutoramento e nenhum tem grau académico inferior à licenciatura;

Dos inquiridos são professores pertencentes ao quadro de escola 61% (n=73), são contratados 31% (n=37) e 8% do quadro de zona pedagógica;

Relativamente ao nível de ensino que lecciona, os inquiridos distribuem-se da seguinte forma: 48% lecciona o 3º ciclo do ensino básico e o secundário, 29% lecciona só o 3º ciclo do ensino básico e 23% lecciona o ensino secundário.

5. Análise e discussão dos resultados

Como as entrevistas e o questionário tem um número elevado de dados, optamos pela apresentação dos mesmos segundo os objectivos a que nos propusemos.

5.1. O " perfil do director", no contexto do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas

A grande maioria dos inquiridos é indiferente quanto ao sexo, idade e nível de ensino que lecciona o director; Relativamente ao tempo de serviço 42,5% gostariam que o director tivesse mais de 10 anos de serviço, 32,5% são indiferentes; Em relação à sua formação académica a maioria dos inquiridos (59,7%), indica que o director deve ter uma licenciatura e 82,5% consideram que o director deve ter formação em gestão e administração escolar.

5.2. As percepções sobre as competências, conhecimentos e funções de um director

Os professores reconhecem que as competências essenciais de um director são "a liderança, capacidade de gerir recursos humanos, capacidade de comunicação, trabalhar em equipa, criatividade/inovação". Quanto à "capacidade intelectual e conhecimento a nível de gestão", há uma grande divergência relativamente a esta competência, pois a falta de consenso dos professores é significativa. Podemos nesta questão identificar ainda alguma incoerência, pois se no ponto anterior 82,5% dos docentes consideram que o director deveria ter formação em gestão e administração escolar, nesta o consenso é baixo quando se aborda o item "ter conhecimento a nível de gestão". Por outro lado também a

"capacidade intelectual" surge com uma concordância clara, mas com um consenso baixo. Os directores têm que tomar decisões, gerir, coordenar actividades pedagógicas, administrativas e financeiras e, a nosso entender, para que isso aconteça com qualidade é preciso ter capacidades a este nível. Temos a mesma opinião de Fleury e Fleury, que designam competências "*como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo*" (2001, p.56).

5.3. Perspectivas dos professores quanto ao actual modelo gestão

Em relação ao actual modelo de gestão (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril) e o que este trouxe de novo, tendo por base os dados recolhidos nos instrumentos aplicados neste estudo e nas correlações efectuadas, obtivemos:

Uma discordância clara para os itens "aumenta a autonomia das escolas, torna a gestão mais democrática, a gestão torna-se eficiente e melhor qualidade de ensino", denotou-se uma acentuada divergência por parte dos professores;

Surge uma concordância clara para os itens "tira poderes aos professores", "mais burocracia administrativa". Poderemos deduzir que os inquiridos sentem que este novo modelo de gestão lhes retirou poderes, assim como trouxe mais burocracia;

Surge também uma discordância clara, com um consenso baixo para "melhores condições de trabalho, melhor qualidade na avaliação dos alunos, melhor qualidade na avaliação dos professores, mais representatividade e democraticidade, mais trabalho cooperativo entre professores, mais autonomia pedagógica, melhor gestão por parte do director, sucesso dos alunos, os alunos tornaram-se mais interessados", leva a querer que os professores em relação a estes aspectos estão em total desacordo;

Aparece no entanto um aparente contraste, quando correlacionamos as variáveis "melhor qualidade na avaliação dos professores" com "melhor qualidade de ensino", assim como "o sucesso e interesse dos alunos" com a "melhor qualidade de ensino", estes encontram-se fortemente correlacionados;

Relativamente à eleição do director é interessante verificar que 50% (n=60) dos inquiridos pensam que este deve ser eleito pela comunidade educativa, 44,2% (n=53) consideram que a eleição deveria ser feita pelos professores. Isto faz supor que os inquiridos manifestam uma oposição à lei em vigor, e também não se vêem representados pelo conselho geral nem sentem legitimidade deste órgão na eleição do director;

Podemos verificar ainda um baixo consenso dos professores quanto ao actual modelo gestão, que leva a supor um elevado que existe um elevado grau de desacordo e, por isso não podemos desprezar a sua opinião.

Relativamente às correlações de Spearman feitas, deparamo-nos com alguns aspectos interessantes:

As pessoas que consideram que o novo modelo de gestão trouxe como consequência maior gestão democrática, consideram também que este modelo teve como consequência melhor qualidade de ensino, melhor gestão do director e maior autonomia;

Os que consideraram que o novo modelo de gestão resultou de "mais trabalho cooperativo, melhor qualidade na avaliação dos professores, melhores condições de trabalho e maior autonomia pedagógica", consideram também que teve como consequência "a melhor qualidade do ensino, a melhor gestão por parte do director e maior autonomia das escolas"; Os inquiridos que pensam que "melhorou a qualidade na avaliação dos alunos, o sucesso e interesse destes", encontra-se positivamente correlacionada com a melhor qualidade do ensino, melhor gestão por parte do director e maior autonomia das escolas;

Surge uma correlação forte entre "melhor qualidade na avaliação dos professores e a melhor qualidade do ensino". Assim como "melhorou o sucesso dos alunos e estes tornaram-se mais interessados" com " melhor qualidade de ensino.

Surgiram também correlações negativas entre algumas variáveis:

Quem concordou com mais concentração de poderes no órgão de gestão discordou que há melhor qualidade de ensino;

Quem concordou que o novo modelo de gestão permite maior controlo do Ministério da Educação sobre o funcionamento das escolas discordou que há uma melhor qualidade de ensino e discordou também que existe maior autonomia nas escolas;

Quem concordou que existe mais burocracia administrativa discordou que existe uma melhor qualidade de ensino, uma melhor gestão por parte do director e uma maior autonomia por parte das escolas;

Quem tem a percepção que nenhuma inovação para melhor é digna de registo, discordou que há melhor qualidade de ensino e melhor gestão por parte do director.

5.4. Relações de poder estabelecidas com o novo modelo de gestão

Da observação dos resultados retirados dos inquéritos dos professores encontramos:

Uma concordância clara e baixo consenso, para o item "há uma maior concentração de poderes no director". Isto pode significar uma grande dispersão dos pontos de vista dos inquiridos, o que nos leva a pensar que nem todos os docentes consideram que o director actualmente tem mais poder;

Verificou-se também uma concordância clara e um consenso elevado entre a relação "o director/ gestão intermédia / docentes" e os itens "partilhar decisões, valorizar o trabalho dos docentes e ouvir a gestão intermédia";

A participação da "autarquia, do pessoal docente, dos encarregados de educação e dos alunos na gestão da escola" encontram-se correlacionadas com a "melhor qualidade de ensino e a maior autonomia das escolas", ocorreu uma correlação mais forte com "a maior autonomia das escolas" e não havendo correlação significativa com a "melhor gestão por parte do director".

Os dois directores deram ênfase a determinados aspectos tais como: o exercício de poder, a confiança e a responsabilidade, a articulação com a gestão intermédia, a valorização do

trabalho e formação dos docentes, mas sempre com o objectivo de melhorar a qualidade e a gestão da escola.

5.5. Dificuldades sentidas pelos directores

No tocante às "*dificuldades sentidas pelos directores em gerir a escola*", passam por vários níveis, desde questões financeiras, a avaliação dos docentes e não docentes, as relações com os professores, os alunos e os pais.

Assim, estes mencionaram:

- As mudanças são frequentes, tem menos tempo e mais burocracia, muita legislação, muitas reuniões, não há tempo de maturação e avaliação;

- Os professores, por vezes, demitem-se das suas responsabilidades, muitos deles preferem fazer substituições, pois o serviço é mais pacato do que se meterem em projectos, é também difícil motivar os professores para a mudança;

- Actualmente há alunos e pais que não valorizam a escola, sendo muito difícil motiva-los. Outros valorizam a escola mas são permissivos em relação à educação. Por parte dos alunos há a perda de valores, princípios, não respeitam os adultos nem a escola, visto que os pais nem sempre passam esses princípios. São super protectores dos filhos e os filhos não alcançam a autonomia;

- Conseguir conciliar turmas difíceis, alunos desmotivados e problemáticos, muitos deles não sabiam ler e é preciso pensar bem no horário deles e criar cursos profissionais, para os manter na escola, assim como encontrar empresas que os aceitem para fazerem estágios desses mesmos cursos;

- Nas questões da avaliação não só dos professores, mas também dos funcionários, é difícil objectivar/quantificar;

- É ainda difícil gerir o cruzamento de interesses, uns podem colidir com os interesses dos outros. Temos os interesses dos professores, dos alunos, dos pais e também da comunidade, é preciso saber compatibilizar tudo isto.

5.6. Compreender as percepções dos directores quanto às medidas em que o funcionamento da escola reflecte a autonomia de que dispõem

Do discurso dos directores retiramos alguns aspectos relativamente ao funcionamento da escola e à autonomia e suas limitações:

- Deveriam estar bem definidas as competências, do Ministério da Educação e as dos directores. Em relação aos contractos de autonomia feitos com algumas escolas, não trouxeram mais autonomia, mais sim mais burocracia. Tudo aquilo que está legislado pode ser feito, aquilo que não está legislado não pode ser realizado.

- Os contratos de autonomia feitos em escolas do país, a maioria deles "pouco tiveram de autonomia, as propostas de contrato de autonomia foram decretadas e, quando isto acontece, não existe nenhuma autonomia. Mas também nenhuma escola reclamou por mais autonomia, porque isso exige mais responsabilidade. Nós ainda não temos essa cultura, para ter total autonomia e, não sei, até que ponto as escolas a querem ter.

- Deveria haver mais autonomia em termos organizacionais, para se poder fazer uma gestão das turmas sem imposição do número de alunos, nem com turmas muito grandes.

- O director não tem autonomia em relação aos professores, nem para a escolha dos mesmos, também não pode despedir nenhum, mesmo que incompetentes.

- Na gestão, tem havido nos últimos anos, uma tentativa de condicionar o trabalho, recebendo imensos normativos, existe também muita burocracia.

- A escola detém autonomia, tem que a saber aproveitar, em qualquer sistema há sempre um corredor de liberdade, no entanto às vezes é preciso também ter estofo e ir à luta (…) a escola tem responsabilidade social e deve assumi-la.

- Deveríamos ter autonomia no desenho de alguns cursos, na escolha dos professores, das disciplinas, dos recursos, de turmas de percursos alternativos e de cursos profissionais.

No que diz respeito às áreas que têm autonomia apontou-se: a nível administrativo, a nível pedagógico, ao nível do currículo pode-se adaptar os currículos aos alunos, nos projectos curriculares de escola, nos projectos curriculares de turma, construção do projecto educativo e outros projectos interessantes para a escola. A pouca autonomia verifica-se na construção de turmas, na elaboração dos horários, na área financeira.

- A autonomia é "volátil" e "cada vez, temos menos".

Como "*pontos críticos deste modelo*" surgem: Poder chegar alguém a director, com instinto ditatorial e subverta tudo; Este modelo tem "preocupações economicistas" e não existe avaliação feita das experiências anteriores; Os pontos críticos são "mais ideológicos" (…). Os directores serem "nomeados pelo conselho geral, por um núcleo restrito de pessoas" ao invés de um núcleo mais alargado; Os órgãos intermédios serem escolhidos pelo director e este ser mais directivo; Os professores terem perdido autonomia e só terem autonomia dentro da sala de aulas.

6. Conclusão

O nosso estudo revelou em relação ao novo modelo de gestão, administração e autonomia, preconizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, que em muitos aspectos, não existe uma apropriação deste por parte dos professores inquiridos, porque consideram que há maior controlo do Ministério da Educação sobre o funcionamento das escolas; maior concentração de poderes no órgão de gestão; mais burocracia administrativa; os professores perderam poderes, mas a sua opinião divide-se quanto à contribuição deste modelo para melhorias e inovação, ainda que com tendência para a discordância. Relativamente aos directores consideram-no com muitas potencialidades, no entanto afirmam ainda que não existe uma verdadeira autonomia para as escolas. Mas surgem percepções positivas e fortemente correlacionadas no sentido de: a melhor gestão por parte do director leva a melhor qualidade e mais autonomia nas escolas; a melhor qualidade de ensino passa também pela melhor qualidade de avaliação dos docentes e, a melhor qualidade do ensino leva a que os alunos tenham mais sucesso e se tornem mais interessados.

Esperamos termos contribuído com as nossas reflexões em encontrar uma resposta do caminho da gestão, administração e autonomia das escolas, e saber para onde devemos caminhar e para quê.

7. Referências Bibliográficas

Ambrósio, T. (2003). A Complexidade da Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento humano. In *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*, Lisboa: MCX/APC Atelier 34.

Audus, J.-L. (1998). *Former les Enseignants à Travailler dans dês Établissements et/ou des Classes*. Paris: UNESCO.

Azevedo, J. (2010, 10 de Março). Os contratos de autonomia são a solução. Por que estão parados?. *Jornal Notícias*, p.31.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Org.). Inovação e Projecto educativo de escola. Lisboa: Educa.

Clímaco, M. (1988). A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior – análise do modelo e das práticas de gestão. In *CRSE Seminários - A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP. pp. 11-52.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril - Aprova o Regime de Autonomia Administração e Gestão.

Fleury M. & Fleury A. (2001). Construindo o conceito de competência. Revista de Administração Contemporânea. [Versão electrónica]. Vol.5. [consultado a 22-02-2011]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415 - 65552001000500010&script =sci_arttext.

Gaspar, T. (2007). Eficiência e Equidade nos Sistemas Europeus de Educação e Formação. Noesis, nº 71, Out./Dez. pp. 14-15.

MacBeath,J., Schratz M., Meuret D. & Jakobsen B. (2005). A História de Serena: viajando rumo a uma escola melhor. Lisboa: Asa.

Sobral, L. (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Lisboa: ME

Vasconcelos, T. (1998). Reflexões em tempo de mudança. in *Apoios Educaticos.*1: pp. 2-3. ME.

[191]

INOVAÇÃO COMO CONTEXTO PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Rosa Helena Nogueira
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

[Resumo] A ideia central deste estudo considera a escola como campo de observação e análise, buscando analisar o conjunto de saberes vivenciados nas práticas inovadoras de escolas em Portugal. Alguns professores resistem a qualquer "nova teoria" porque se apegam aos seus saberes, e racionalmente justificam suas acções tomando por base a tradição. A prática docente não é desvinculada das condições psicológicas, culturais e materiais dos professores. Com isso é possível dizer que ela é resultado de um conjunto de conceitos, explicações, crenças, originados na vida quotidiana que influenciam o modo de pensar e de actuar dos professores ao longo do processo de ensino.

1. Desconstruindo as crenças e (re) significando as práticas: o processo de formação

A ideia central deste estudo considera a escolha da escola como campo de observação e análise. A escola é o lugar privilegiado para analisar a relação entre os diferentes saberes, valores e poderes e os padrões de organização e funcionamento, ressaltando-se a necessidade de analisar de maneira sistemática exemplos de práticas inovadoras nas escolas portuguesas e como se efectiva este processo no seu interior.

Uma escola não se define, no entanto, apenas como um espaço físico, onde os seus atores ou sujeitos se movimentam. Estes possuem funções de maior ou menor grau de especificidade e definem um conjunto de estratégias metodológicas, organizacionais, sociais e outras que conferem a cada escola a sua marca única. Para além dos sujeitos e das relações entre eles, de uma escola, também faz parte, um conjunto de recursos materiais que urge conhecer para torná-los mais acessíveis e úteis.

Considero que a descrição das práticas inovadoras vivenciadas em escolas que têm seu percurso consolidado ao longo do tempo com a participação dos atores que compõem o universo desta escola é extremamente relevante, uma vez que descrever as inovações destas práticas desenvolvidas pode torna-se algo mais inspirador do que escrever sobre teorias pedagógicas.

Os cursos de formação de professores de uma maneira geral supervalorizam teorias supostamente mais nobres em relação à prática da sala de aula. As teorias precisam ajudar a desvelar o aparente e nestes cursos os alunos concluem a formação inicial sem saber ensinar. O objectivo declarado é ensinar os futuros professores a aplicarem conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos e económicos à educação. Pretensão alheia às necessidades reais das escolas – e absurda diante da necessidade real que se impõe às escolas.

Hoje cada vez mais se torna importante para a formação de professores a divulgação e o conhecimento de escolas que possuem práticas inovadoras, uma vez que pela demonstração de exemplos paradigmáticos (calcados em novos ou emergentes paradigmas ou de novas proposições) as pessoas conseguem visualizar a possibilidade de tornar real tais práticas.

Se nos mantivermos apenas no nível das amplas noções teóricas ou das hipóteses de inovação não conseguiremos ser tão inspiradores para um processo de mudança que se faz necessário acontecer na escola, uma vez que o ver, o sentir e o viver são mais inspiradores e significativos para que ocorram concretamente as mudanças.

O fenómeno da inovação na prática educativa torna apenas mais nítida a condição da escola feita do resultado

de muitas escolas que é a verdadeira característica das organizações de ensino. É inegável o acréscimo de conhecimento que hoje temos relativamente às práticas educativas e à sala de aula, centro nevrálgico do fenómeno educativo. Porém, paradoxalmente, continuamos, a saber, de forma insuficiente, sobre o que acontece e como acontece no interior da escola. Continuamos, ainda, sem muita clareza sobre o que constitui e como se constitui o contexto escolar, sobre as suas especificidades, suas práticas e sobre a dinâmica das relações entre essa e outras esferas da vida em sociedade.

A inovação precisa ser vista à luz de um prisma cultural e político, advertindo de que a mudança é um processo prolongado e evolutivo, que precisa ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos, não é linear, coexiste com a incerteza e o conflito, pelo que deve ser antes organizacionalmente induzida do que forçada ou imposta a partir de fora, exigindo um tipo de planeamento aberto e evolutivo.

Reflectir sobre os saberes é também reflectir acerca do espaço e do tempo que se inscreve na apropriação e significação do sujeito com o mundo, na sua construção identitária, nas relações que estabelece com os outros, que requerem tempo e espaço de actividades que jamais se acabam.

A prática docente não é desvinculada das condições psicológicas, culturais e materiais dos professores. Com isso é possível dizer que ela é resultado de um conjunto de conceitos, explicações, crenças, originados na vida quotidiana que influenciam o modo de pensar e de actuar dos professores ao longo do processo de ensino.

Portanto, o desafio proposto àqueles que se propõem formadores de professores está, sem dúvida, em desenvolver um trabalho de intervenção que possa interferir naquilo que os professores pensam e fazem. Segundo Nóvoa (2002), isso só é possível se no trabalho de formação de professores for considerado como ponto de partida a própria história de vida desses professores. Só assim eles podem compreender com categorias outras a realidade em que vivem e a partir daí forjar os caminhos de uma mudança. O processo de formação docente assim como o educar e o ensinar são práticas sociais, não só porque se concretiza na interacção entre professores e formadores, mas também porque esses sujeitos reflectem a cultura e contextos sociais que vivenciaram e trazem consigo as suas histórias de vida e os contextos sociais em que cresceram, aprenderam e ensinam.

Levando em consideração esses aspectos, os formadores de professores encontram-se confrontados com a complexidade do processo de formação. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, uma vez que ninguém se forma no vazio social. Formar-se supõe troca de experiências, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações como a compreensão das interacções que acontecem em três contextos básicos:

- O contexto da sala de aula: é o espaço da prática docente onde tem lugar a maior parte das actividades do professor e dos alunos. A sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente. É nesse espaço que ele pode dar margem para a expressão da individualidade profissional, facultando a negociação com as condições impostas.

- O contexto da escola: é o espaço da pluralidade de discursos e lutas conflitantes.

- É um terreno móvel no qual a cultura da escola, dos professores, dos gestores, afirmam, negociam e, às vezes, resistem à forma como a experiência e as práticas escolares são denominadas e realizadas.

- O contexto sociocultural: é o espaço não estritamente pedagógico, formulado e elaborado fora das salas de aula e da escola; regulado pelo corpo técnico- administrativo; pelos pais/encarregados de educação; traduzido e concretizado em materiais didácticos, transforma os professores em consumidores de práticas pré-esboçadas fora do espaço imediato da prática docente.

Essas três dimensões indicam que a prática docente está aninhada dentro de regras bastante definidas, que obrigam as acções dos professores a uma acomodação às situações reais ou a movimentar-se dentro de um quadro que pode mudar parcialmente. Dizendo de outra maneira, a prática docente depende de decisões individuais, mas rege - se por normas colectivas adoptadas por outros professores e por determinações burocráticas da organização escolar, o que compromete a autonomia dos professores. Assim, o trabalho com formação de professores exige que se penetre nessa trama, nesse emaranhado de relações, com a intenção de permitir que o professor possa dar sentido, articular o que se discute, "novas teorias" com as suas "teorias implícitas" que influenciam forçosamente a sua prática docente.

As teorias implícitas (aquilo que temos em nossa mente) funcionam como a base de toda a percepção e compreensão do mundo; representam raízes das aprendizagens, fontes de motivos e expectativas, do raciocínio e da criatividade. São lentes de um caleidoscópio que permite dar sentido ao mundo por meio da interpretação dos eventos. São sínteses da experiência passada e só se permite novas aprendizagens por meio da modificação da nossa teoria implícita.

Qualquer trabalho que tenha a intenção de propiciar mudanças na prática do professor exige um olhar sobre como se formam e como funcionam os sistemas de referência que os professores utilizam na sua prática docente que se constituem muitas vezes como material resistente à mudança. A resistência do professor à mudança está assentada basicamente em dois tipos de comportamento.

Alguns professores resistem a qualquer "nova teoria" porque se apegam aos seus saberes, que estão bem enraizados, não abrindo mão de suas convicções e racionalmente justificam suas acções tomando por base a tradição.

Qualquer mudança na prática docente exige que o professor tome para si a responsabilidade activa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensina, como deve ensinar e quais são os objectivos mais amplos pelos quais está lutando. Sem compreender essas questões ele estará preso a modelos de referência, o que impede, muitas vezes, o professor de experimentar ou até mesmo formalizar uma nova prática ou uma prática inovadora.

Em conclusão, esta dimensão de abertura da escola, nas suas diferentes vertentes, é central nos processos de inovação e de mudança *na* e *da* escola já que, como tenho evidenciado, as escolas são organizações com capacidade de melhorar, mas que dificilmente o poderão fazer sozinhas.

1.1. Inovação como contexto para a mudança da prática educativa

O conceito de inovação pode ser compreendido como "uma operação completa em si mesma cujo objectivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança" (Huberman, 1989, p.17) o que reforça a problemática em questão e, simultaneamente, aponta para os sentidos que a inovação poderá assumir.

Como definições de mudança, estreitos conceitos de inovação tem dado formas mais abrangentes, e com noções menos claras, por exemplo, comparando e definindo inovação como um produto final de uma tecnologia ou processo de engenharia. Conceitos mais recentes encontraram em diversas disciplinas uma proposição de inovação como processo de aprendizagem envolvendo a distribuição e circulação de conhecimentos entre as pessoas. (Perillo, 2007)

A inovação implica: um planeamento em ampla escala; uma hierarquização perfeitamente definida; uma divisão do trabalho que se assente em uma especialização baseada nos conhecimentos científicos; a existência de canais de comunicação que ligam os meios de pesquisa e de produção aos praticantes; e, por fim, passividade por parte de quem recebe a inovação em causa.

No âmbito do modelo político a inovação assume um sentido distinto da racionalidade burocrática. Sendo pressupostos deste modelo os interesses distintos dos atores da mesma organização, o carácter normal do conflito, a existência de esferas de autoridade limitadas e a instabilidade das metas a atingir pela organização dos processos inovadores, assumem-se, neste quadro, principalmente como processos de ruptura. De fato eles são alvos de negociação, de conflitos e espelham a flexibilidade da estrutura organizacional uma vez que ela é sujeita à mudança. Esta resulta, por sua vez, da acção de grupos que partilham os mesmos interesses e que desenvolvem acções para impor a sua posição no interior da organização.

Buscar caminhos em direcção às práticas inovadoras implica interrogá-las para além das simples aparências. Compreender inovação, de qualquer que seja o ponto de vista e fundamentação filosófica, implica "re-flectir" sobre a condição humana, primordialidade sobre a qual radicam as questões do conhecimento, do ensino, da educação e, em última instância, da própria escola.

A maioria dos estudos sobre inovação sublinha a ideia de "novo", reconhecendo-a como um aspecto que aporta referência à sua definição. Contudo, importa registar-se que a ideia de inovação não implica, necessariamente, algo original, de "primeira mão", uma invenção.

Compreende-se que o conceito de inovação reúne as ideias de: progressão e ordem, novo ou não estreado, intencionalidade, objectivos, melhoria sensível, sedução, aperfeiçoamento consciente, mudança deliberada, introduzida em relação a objectivos desejáveis – políticas e funções – duradoura, mensurável e avaliável. A ideia de modelo ou normalização de critérios, classificação e mesmo taxionomia para desenvolver estratégias operativas e políticas educacionais também é frequente.

Valores e atitudes, bem como ordem moral e relações interpessoais, igualmente dão sentido à inovação. Em geral, os autores sugerem certa ordem, talvez uma ordem conservadora que se quer modificar. Fala-se em mudança educacional que contribua para a mudança social. Cabe aos *experts* introduzir intencionalmente as mudanças ou inovações nos sistemas. Introduzir uma inovação tem o sentido de provocar uma mudança no sistema educacional, produzir sua reforma na direcção da qualidade, da melhora do sistema. No caso da Escola, a inovação contribuiria para responder ao avanço, ao progresso.

As definições clássicas de inovação que bem caracterizam esses significados são:

Inovação é toda tentativa visando, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema de ensino com a finalidade de melhorá-lo. (Cardoso, 1992, p.21)

Assim como, podem ser compreendidas como experiências educacionais inovadoras as que introduzem algum tipo de mudança em uma determinada cultura e/ou prática escolar por meio de uma intervenção intencional ou proposital. Tal mudança deve ser conduzida em uma sequência lógica de passos e responder a um propósito previamente delimitado. Nem toda inovação é, necessariamente, uma experiência inédita, e nem todo ineditismo pode ser caracterizado como uma inovação.

Entende-se que uma intervenção considerada inovadora deve se constituir em iniciativas que provoquem mudanças na estrutura institucional, no currículo, nas práticas educativas, nas formas de gestão, nos processos de ensino-aprendizagem, nas formas de interacção com o meio social, nas estratégias e mecanismos utilizados na organização escolar e na capacitação de recursos humanos.

A associação de inovação com novidade e reforma chama a atenção. Nesse particular, a novidade é uma questão qualitativa da introdução de algo ainda não estreado, não visto antes. Já a reforma envolve um processo que inclusive permite avaliação. Estabelece-se uma inovação como pensamento e um planeamento que se ajusta com a inovação como acção e prática. Por isso mesmo, a reforma envolve diferentes pessoas e necessita de estratégias de comunicação.

A forma como se concebe o conhecimento tem a ver com a forma pela qual se concebe a inovação. Em primeiro lugar, observa-se que o conhecimento se transmite por meio das gerações e de forma hierárquica. O objectivo desse conhecimento é reproduzir a ordem que visa à conservação e à manutenção dos sistemas. Imagina-se que essa ordem será alterada pela mudança e pela reforma. O conhecimento pode ser veiculado na sala de aula por meio da transmissão/construção de conteúdos específicos, de modelos que são normalizados, mensuráveis e avaliáveis. Tal conhecimento intencionalizado pelo sistema, que

escolhe ou selecciona a forma e o conteúdo do currículo, o que ensinar e aprender impõe ou sugere também as estratégias para que os objectivos desejáveis sejam implantados e para que também elas possam ser mensuradas.

O conhecimento metódico e parcelar, que se desenvolve em etapas ou níveis, estão presentes na inovação em nível organizacional. Esse conhecimento, que pode estar presente nos currículos, nas práticas educativas e nas disciplinas, orienta-se pelos padrões de condutas e de normas, que podem ser acompanhados e avaliados. Como estratégia, a inovação pode ter um alcance menor, discreto ou retornável; um alcance mediano, com possibilidade de retorno; ou, ainda, pode ser de cunho radical, não retornável. Ou seja, ao produzir uma reforma em nível de sistema, o conhecimento inovador poderá servir à mudança, sem volta. Este "novo" ou "inovador" conhecimento se institui pelo poder político.

O conhecimento pode ter valor de uso, sendo, possivelmente, utilitário e pragmático para sustentar a categoria fundamental da inovação - mudança com melhora - cujo resultado previsível poderá interferir na qualidade da educação e do sistema. Nesse caso, o conhecimento pode ser entendido como funcionalista e, até mesmo, milenarista uma vez que existe em função de uma ordem preestabelecida e tem o progresso como finalidade. Esse entendimento do conhecer privilegia a ordem axiológica, na qual as atitudes e os valores morais presidem as relações das pessoas consigo mesmas, com os outros e com o seu entorno. O conhecimento que produz inovação ou dela é fruto não se concebe, ou não se sustenta, fora das relações e dos valores morais edificantes que devem presidir as relações dos homens com os outros homens.

A inovação, mesmo que temporária e parcial, é inserida intencionalmente no sistema para provocar sua reforma. Tal "rompimento" não produz necessariamente conhecimento novo; produz o mesmo sistema modificado. Esse talvez seja um entendimento do conhecimento como certo determinismo prescritivo e finalístico - ele serve ao fim desejado: mudar em função de uma ideia - de progresso, de melhoria - de algo novo, porém sujeitado aos limites de um projecto pensado pela autoridade ou pelo *expert* no âmbito do sistema.

Admite-se que haja outras formas de conhecer (Correia, 1998) singulares e originais, como aquelas dos instituistes, dos professores, por exemplo, que estão na prática, dentro do sistema. Nesse caso, não se reconhece esse conhecimento como produção e construção, mas como algo que surge à margem do sistema e pode até complicar a instalação da inovação e sua adopção.

O conhecimento, que esteve subjacente às reformas, poucas vezes foi discutido e, paradoxalmente, não se constituiu a questão central das preocupações. O ponto central da inovação é a articulação de estratégias, de modelos, de poderes e constelações de forças, que irão servir ao objectivo intencional da mudança ou da reforma. Com alguma margem de certeza, pode-se deduzir que o conhecimento subjacente é finalístico porque serve aos fins e objectivos; prescritivo, porque prescreve a direcção da reforma desejada; e regulador ou disciplinador, porque regula a emergência de uma "nova" ordem.

Como afirma Popkewitz (1994, p.26):

> *Fixadas na retórica da reforma, as pautas de escolarização, a formação de professores e as ciências pedagógicas constituem procedimentos, regras e obrigações múltiplas e regionalmente organizadas que ordenam e regulam como se deve contemplar o mundo, actuar sobre ele, sentir-se e falar dele.*

Ainda o mesmo autor, mostra o autodisciplinamento que uma reforma ou uma mudança na educação pode produzir:

> *As formas mediante as quais os indivíduos compreendem e interpretam o mundo actuam como mecanismos de autodisciplina; o conhecimento limita e produz opções e possibilidades. Nesse sentido do poder, é regulador aquilo que se julga como razoável e bom no ensino, ou são irracionais e más aquelas práticas acerca das quais nos sentimos bem ou culpados e que são consideradas normais ou anormais. (1994, p.47)*

A racionalidade que orienta a inovação, a reforma ou a mudança poderia ser, então, a da ordem cognitivo-instrumental, que regularia uma das formas de ver o mundo, a da razão. A razão técnica e estratégica reproduz a ordem (ou melhora a "des-ordem"), uma ordem "boa", que serve ao "progresso" das pessoas, dos povos e das nações.

Os paradigmas que sustentam o conhecimento que subjaz à inovação muitas vezes não são questionados. São tantas as mudanças e inovações não questionadas que Gonçalves e Alves (1995, p.140) dizem que a mudança constitui a mais invariável constante dos nossos dias.

Talvez, por isso, sistemas não democráticos e até ditatoriais se considerem inovadores; talvez, por isso, a reordenação capitalista busque "inovar" as relações de produção (flexibilização da produção, tempo não produtivo como tempo de trabalho, trabalho autónomo, subcontratação, terceirização, facção, contrato flexível, contrato temporário de trabalho, banco de horas); talvez, por isso, os gestores dos sistemas educativos busquem inovar por meio da avaliação, do planeamento estratégico, dos planos de desenvolvimento institucional e de outras medidas. As reformas introduzem inovações que devem "melhorar" o sistema, os currículos, as práticas educativas e as escolas.

As inovações educacionais externamente induzidas caracterizam-se pela introdução e adopção, na escola, de algo existente fora dela. Neste caso, via de regra, o Estado se configura como o agente indutor da inovação, concebida como uma estratégia de política educacional. O carácter de iniciativa planejada e deliberada é marcante nas inovações externamente induzidas.

Toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, esse é seu fim último. Nesse sentido, para compreender a política educacional em processo faz-se necessário um olhar atento sobre a dinâmica do sistema educacional e da Escola. Porque é no seu dia- a-dia e no envolvimento de seus diversos atores que ela toma forma. Essas ideias chamam atenção para o que dizem gestores e professores sobre as inovações presentes na escola.

Em muitas das inovações que vemos hoje implantadas pelos gestores dos sistemas de educação, as lógicas privilegiadas envolvem o curto prazo e a massificação, a classificação, a comparação e até a competição, o individualismo e o disciplinamento. Essas lógicas são reguladoras e se sustentam em conhecimento regulador. A educação acrescenta, então, sua parcela de regulação social aos sistemas. Parcela esta reproduzida dos paradigmas da regulação económica, que, em última análise, serve à exclusão social e, portanto, não serve à educação. Tendo em vista essas considerações, procuram-se outras possibilidades de inovação, dentro do entorno da escola, que seguissem lógicas diferentes dessas tão conhecidas.

Assim, inovação teria a ver com um processo de ruptura com as lógicas da reprodução e da regulação. A ruptura deve, portanto, aparecer em um momento ainda de transição, em uma zona cinzenta, fracamente definida. Muitas vezes, deve estar em construção por meio de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento "vivo" - do hoje, do local, das pessoas - e conhecimento "morto", estabilizado em sua forma de transmissão - aula - e em sua forma de reprodução - o livro, o texto.

Considerando-se o contexto escolar, tanto nas actividades micro quanto macro institucionais, encontram-se saberes distintos, subalternos/não académicos e eruditos/da academia, que se confrontam no contexto escolar do mundo do trabalho e no mundo do ensinar e do aprender da sala de aula. O confronto, que pode ser visto também como uma competição de conhecimentos, entendidos por suas referências e por sua contextualização, produz um conhecer colectivo que se constrói por meio da relação educativa, da mediação do professor e com o protagonismo dos alunos ou dos participantes da relação educativa.

Percebe-se hoje que o conteúdo das disciplinas em sala de aula é o conhecimento contextualizado. E que por detrás de cada acção docente, uma utopia como fundamento, e o conteúdo da disciplina é um caminho para aproximação a ela. Nessa possibilidade, o colectivo dos participantes e a prática vivida ou apenas repassada em sala de aula são fontes de inúmeras formas de conhecer e/ou ressignificar conhecimentos.

O que parece qualificar essa acção é o próprio processo que a sustenta, o processo de dar voz a conhecimentos antes ausentes, oprimidos ou subjugados. Na busca e no processo, experimentam-se rupturas. No horizonte, está presente a ideia de uma sociedade mais justa e igualitária, está a questão da sobrevivência, da satisfação das necessidades humanas, das mais básicas às mais complexas.

O conhecimento construído responde a essas necessidades, que têm contornos diversos, que são trazidas da prática concreta para a discussão e o aprofundamento na escola. Esse conhecimento se gera e se nutre a partir do colectivo, formado, muitas vezes, por categorias subalternas da sociedade (longe da sala de aula), pela categoria das pessoas – alunos, que junto com a categoria docente passam a ser nessa relação, os mediadores de um conhecimento que, enquanto se constrói no colectivo, contribui para sua autoformação.

Mudança é a maior razão porque organizações como as escolas desenvolvem inovações. March (2000, p.380) conceitua e define mudança de uma forma abrangente. Ele sublinha que "mudança é um genérico termo que inclui uma completa família de conceitos como inovação e desenvolvimento". Quando pensamos em mudança, surge de forma imediata a relação com promessas e também com tensões. A mudança implica passar ou transitar de uma situação ou de um estado ou condição para outro. A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou nos distanciarmos do *habitus* que nos constitui que é tão estruturante quanto estruturado nos separarmos desses modos de sentir, pensar e agir.

Conclui-se que inovação e mudança não são categorias equivalentes. Inovação e mudança são conceitos que se inserem em diferentes campos do conhecimento. Enquanto que a mudança foi a preocupação permanente da filosofia e depois das ciências sociais e naturais, a inovação se revitaliza neste século no campo da produção e da administração. Daí decorre que a inovação está mais propícia a ser assumida como técnica.

Mais do que o interesse pela identificação de critérios para reconhecer inovaç ões, deve- se criar espaços nas escolas que promovam a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações tenham a oportunidade de apresentarem-se, contradizerem-se e transformarem-se.

Contudo, a inovação vem sendo assumida como fim em si mesma e como a solução para enfrentar problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras; homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Além disso, a categoria inovação é tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional. Daí a necessidade de integrar ambos os conceitos e de fazer uma reflexão mais geral que envolva a mudança na área pedagógica.

2. Referências Bibliográficas

Cardoso, Ana Paula (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, (Vol. 26, No. 1, pp. 85-99).

Correia, José A. (1998). Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Porto: Asa. Gonçalves, Óscar, & Alves, José F.(1995). Desafios do professor numa Escola pós-moderna: a construção narrativa da existência. Colóquio Educação e Sociedade, Lisboa, (No. 10, dez).

Huberman, Allen Michael (1989). Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo: Cultrix.

Marsh, Colin (2000). Innovation and Change, Handbook for Beginning Teachers. (2a ed.), Pearson Education: Frenchs Forest.

Nóvoa, António (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa.

Perillo, Suzanne (2007). Tension as an enabling characteristic of innovating in schools. Emerald Journal of Educational. (Vol. 21, No. 7).

Popkewitz, Thomas S. (1994). Poder e regulación social en pedagogía: critica comparada de lãs reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Pomares.

[192]

A LITERATURA DE CORDEL: O DESPERTAR PARA UMA CONSCIÊNCIA SOCIAL E CRÍTICA

Regina Monteiro
Universidade do Minho, Braga

[Resumo] Numa sociedade não há como dissociar educação e cultura. Neste contexto, a literatura de cordel vem fomentar os diálogos interculturais essenciais para a construção do conhecimento, assim como para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta comunicação pretende dar a conhecer a literatura de cordel como um recurso pedagógico capaz de promover não só o saber, mas também um melhor entendimento do mundo no que se refere ao despertar de uma consciência social e política, possibilitando o sujeito a vir a ser um cidadão ativo e crítico, bem como de atuar frente às reais situações de diversidade cultural.

Introdução

Neste trabalho, buscamos dar a conhecer a literatura de cordel como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de promover, através de culturas e linguagens, não só o saber, mas também uma melhor compreensão do mundo no que se refere ao despertar de uma consciência social e crítica, ou seja, ao pleno exercício da cidadania de um povo. Sabe-se que, em uma sociedade, educação e cultura são inseparáveis. Assim, a literatura de cordel vem fomentar os diálogos interculturais essenciais para a construção do conhecimento, assim como para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Não há como falar do cordel sem falar sobre folclore, sobre histórias e estórias, sobre religião, comunicação, educação, política, cidadania. Podemos, assim dizer, que a literatura de cordel sintetiza em seu *corpus* tudo isso. Temos, portanto, um meio rico e dinâmico de temas que podem ser utilizados para suscitar quaisquer tipos de reflexões.

Foi durante a Idade Média que a literatura de cordel surgiu na Europa e, até o século XIII, essa composição literária apresentava-se de maneira sonora, ou seja, os trovadores, os jograis, os poetas do povo expunham seus textos de forma oral, versificada e carregada de dramaticidade. "Enquanto não se difundiu a tipografia, foi essa a forma que a poesia popular encontrou para ser divulgada."Se, na Idade Média, os jograis populares ou palacianos, cantando nas festas e animando o povo, constituíam a comunicação dessa poesia, com a transformação do tempo, tais formas também foram-se transformando (http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/L/literatura_cordel.htm).

No século XV, com a invenção da tipografia na Alemanha, essa literatura passou a ser impressa. A designação "cordel" vem da Península Ibérica, e está associada à sua materialidade: à forma gráfica e à forma como se vende esse tipo de literatura, a saber, as obras eram penduradas em cordões ou barbantes estendidos ou até presos aos corpos dos vendedores para exibição pública e comercialização em mercados, ruas, praças e romarias. Na versão europeia, ela se apresenta, praticamente, em prosa.

A porta de entrada para a literatura de cordel, no Brasil, foi o Nordeste, onde já existia a tradição oral e é com ela que o cordel adapta-se, recria-se e dissemina-se, atingindo sua maior expressão.

Na Região Nordeste, essa literatura se firmou com características específicas, tanto no que se refere à forma gráfica, quanto ao conteúdo. O folheto é impresso (Figura 1), geralmente em papel jornal, com números de páginas múltiplas de 4, ou seja, variam entre 8, 12, 16 e 24 e até mesmo 48 páginas, a fim de facilitar a impressão. As folhas coladas ou costuradas trazem poemas rimados que abordam assuntos diversificados que vão desde romances, passam pelas histórias de luta, até fatos recentes do quotidiano, desempenhando também uma função social. A ilustração da capa é feita através da xilogravura ou clichê[1], principalmente nos cordéis mais tradicionais. Na atualidade,

1 - Placa gravada em relevo sobre metal, para impressão de imagens e textos por meio de prensa tipográfica.

encontram-se desenhos e mesmo fotos ilustrando as capas das narrativas.

O cordelista é aquele que escreve os folhetos em verso, porém, muitas vezes, o editor faz-se também poeta, impressor e folheteiro."Os poetas responsáveis pelo início da publicação de folhetos eram proprietários poéticos de toda obra, nas diversas instâncias que vão desde a composição até a edição e circulação dos textos. Escreviam as histórias, cuidavam de sua impressão – através de tipografias próprias ou recorrendo ao serviço de impressoras de jornais ou de outros poetas – e encarregavam-se de sua venda – em suas casas ou viajando por todo o sertão." (Abreu, 1993: 251).

A partir dessa forma de conceber e comercializar o cordel, é que surge a qualidade reflexiva sobre os fatos do cotidiano, sobre a realidade social. "Mas ao mesmo tempo, ou quase ao mesmo tempo, começaram a aparecer a descrição de fatos recentes, de acontecimentos sociais que prendiam a atenção do público." (Batista: 1999:87).

O cordelista paraibano Leandro Gomes de Barros (1865-1918) (Figura 2), foi quem imprimiu, em 1893, o primeiro folheto no Nordeste. Ele é reconhecido como o maior poeta de cordel de todos os tempos, tanto pelo seu pioneirismo na escrita e impressão de folhetos, quanto pelo domínio que tinha sobre vários assuntos. De acordo com Ruth Brito Lemos Terra "a partir de temas da tradição oral e de acontecimentos do momento ele criou a literatura popular escrita do Nordeste." (Terra, 1993:40).

Em um dos folhetos de Leandro Barros, nomeadamente "O Dezréis do Governo" (Figura 3), publicado em 1907, observa-se a crítica sobre a cobrança abusiva de impostos na República Velha.

Ainda no que se refere a este folheto, nota-se, de acordo com os fragmentos abaixo, o uso que o autor faz de seus versos para refletir sobre as questões sociais e políticas

[...] Antes de haver eleição
Só vê-se é prometimento
Dizerem tudo melhora
Muda-se o regulamento
A melhora é augmentarem
Do que está sento por sento.

O mundo vai tão errado
E a cousa vai tão feia
A garantia do pobre
É ponta-pé e cadeia,
As creanças já não sabem
O que é barriga cheia.[...]

Assim, é possível perceber que o cordel é uma forma de entretenimento, mas também é um meio de ensino e aprendizagem, uma vez que os seus conteúdos podem perfeitamente ser explorados no contexto escolar.

O cordel como recurso didático--pedagógico

O cordelista, com a sua sensibilidade poética, constrói outros saberes, a partir do seu conhecimento de mundo e das adversidades enfrentadas pelo povo, cuja vida diária, suas características e sua cultura são retratadas nos folhetos. Os saberes resultantes desse diálogo intercultural podem vir a contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, onde os sujeitos se respeitem e se transformem mutuamente.

No contexto brasileiro, a região Nordeste tem sido, por séculos, um lugar de efervescência cultural, mesmo diante de uma realidade tão inóspita e com tantas dificuldades. Quanto a essa agitação cultural, Antônio Houaiss, no prefácio do livro Cordel: do encantamento às histórias de luta, de Maria José Fialho Londres, observa que:

"Do lado 'de cima' ou mais correntemente do lado 'de lado' (a intelligentsia) a cultura nordestina tem dado grandes frutos para si mesma, para a cultura nacional e para a cultura humana, sempre e quando vê, perscruta, aprende a sua cultura 'de baixo', que é nela que está a fecundidade geratriz." (Houaiss, apud Londres, 1983:24).

É nessa cultura dita "de baixo", em que o cordel se insere, com sua visão de mundo, com sua multiplicidade temática, com o seu saber que o educando é capaz de gerar novos saberes, desenvolver o senso crítico, bem como a criatividade.

Ao promover a interação com outras culturas, o cordel enriquece ainda mais a cultura nacional, visto que há uma troca de saberes. Segundo Paulo Freire, cultura é "…todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, do seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens." (Freire, 1982:45).

Figura 1: Literatura de cordel

Figura 2: Cordelista paraibano Leandro Gomes de Barros

Figura 3: Folheto "O Dezréis do Governo"

Cada vez mais, educadores estão em busca de ferramentas que concorram para a promocão da qualidade do ensino. No entanto, sabe-se que, na sala de aula, a motivação[2] é um meio para se atingir esse fim (Balancho e Coelho apud Moraes e Varela, 2006:3). Nesse contexto, o cordel pode assumir uma vertente motivadora, visto que os temas abordados (Figura 4), quer pelas suas histórias fantásticas, quer pela sua comunicabilidade e o seu conteúdo informativo e atual podem ser utilizados como uma ferramenta favorável no processo de ensino-aprendizagem.

Vivemos em mundo plural onde a diversidade cultural, as múltiplas identidades e ideias apelam para um diálogo com o outro de forma significativa, aberta e com trocas mútuas. Como na escola também é possível identificar essa multiculturalidade, essas multiplicidades de ideias e identidades, o cordel torna-se uma rica fonte de diálogo. Neste sentido, o filósofo Raul Fornet-Betancourt aponta:

"Por interculturalidade compreende-se aqui não uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas (ou neste caso concreto, um diálogo entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura ou disposição pela qual o ser humano capacita para, e se habitua a viver "suas" referências identitárias em relação com os chamados "outros", quer dizer, compartindo-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a "própria", para ler e interpretar o mundo. [...] interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas. Ou, dito de maneira mais positiva, é a experiência de que nossas práticas culturais devem ser, também, práticas de tradução." (Fornet-Betancourt, 2004: 13)

As relações ou trocas de cultura é uma maneira de respeitar as diversidades e diferenças nos diversos grupos sociais, tornando mais forte a identidade cultural dos grupos. A interculturalidade é um processo que deve ser cultivado na comunidade, na família e na escola. As experiências advindas de tal processo dão civilização à sociedade, fomentam saberes, sejam eles relacionados à ciência, sejam relacionados à cultura popular.

Para além da pluralidade de informações que o cordel traz consigo, faz-se necessário que os educadores tenham uma visão crítica e emancipatória, utilizando-se de maneira criativa desta ferramenta que pode vir a ser uma importante contribuição para a formação de cidadãos críticos, detentores de um conhecimento significativo que vai ser usado no seu quotidiano de maneira ética, pacífica, ou seja, pleno de sentido.

Dessa forma, os folhetos de cordel possibilitam uma prática pedagógica pautada em questões sociais quotidianas, no diálogo, fazendo com que o educando compreenda não só realidade socio-cultural brasileira, como também acontecimentos importantes no contexto global.

Portanto, torna-se essencial a discussão sobre o papel que a escola desempenha na formação de jovens cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade, bem como na garantia do direito à educação. Diante das transformações recorrentes na sociedade contemporânea, faz-se necessário um cuidado especial por parte dos educadores, em relação aos educandos, no que se refere ao desenvolvimento de uma visão crítica. Ambos devem interagir e partilhar experiências, conhecimentos.

2 - "… pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido". (Balancho e Coelho apud Moraes e Varela, 2006:3)

Figura 4: Exemplos de temas que podem ser abordados

Há muito tempo os folhetos foram descobertos e vêm sendo utilizados como uma ferramenta multifacetada e eficaz na formação desse cidadão crítico, reflexivo e dinâmico.

Pode-se levar a cabo que o cordel, com sua multiplicidade temática relacionada à esfera social, ao espaço, à linguagem e à cultura de uma determinada região, assim como sua estrutura, rima, crítica e sátira, pode ser uma fonte inesgotável de saberes, dando ao educando o direito à cidadania de forma integral e emancipatória. Nesse contexto, Schnorr (2001:71) pontua que:

> *"a necessidade de uma pedagogia da libertação popular afirma em nosso cotidiano porque em nossos corpos, e mentes e em toda pratica social ainda está a pedagogia do opressor. Esta pedagogia legitima sua prática domesticadora negando o direito de ser mais do povo."*

Ambicionamos, sim, por uma educação popular e libertadora, o que é um grande desafio, mas só assim poderemos formar cidadãos críticos.

[193]

INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE

Manuela Carrito e Helena C. Araújo
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto

Introdução

A questão do combate ao abandono e insucesso escolar, considerada uma das grandes preocupações da política educativa no nosso país, continua "um problema em aberto", já que abrange, segundo os dados do INE, relativos a 2010, cerca de 29% de jovens. Esta questão torna-se mais pertinente ao revelar que afecta, selectivamente, jovens oriundos de famílias de menores recursos, levando-nos a questionar o papel atribuído à escola e o modo como tem confrontado os novos desafios, colocados pela heterogeneidade de alunos que a frequentam (Correia, 2000; Stoer et al, 2004; Nóvoa, 2005; Araújo et al 2010).

Contrariando as teorias funcionalistas que atribuíam ao Estado a responsabilidade de uma igualdade de oportunidades baseada no acesso de todas as crianças à escolarização (Araújo, 2002), as teorias críticas, na vaga posterior às correntes de reprodução social e cultural, defendem que o estado não é um "árbitro neutro", nem age em defesa de um "bem comum". Procuram, pois, analisar formas de como a escola parece desvalorizar a existência de grupos com menor poder social, centrando-se num discurso em que todos/as são tratados de igual forma (Stoer e Araújo, 2000; Abrantes, 2003).

No século XX, torna-se fundamental rever, igualmente, a contribuição dada por T. S. Marshall (1967) para um novo olhar sobre o papel do Estado na construção da escola de massas. Este autor, numa perspectiva de social--democracia, defende a existência de um "Estado-Providência" como garante de uma igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Afasta-se assim das teorias funcionalistas, considerando a educação como um direito não só individual mas também social. "A educação das crianças está directamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania" (Marshall, 1967: 73).

É nesta necessidade de aprofundar e melhorar uma visão de cidadania abrangente que são trazidos para o debate outras preocupações como a discriminação, exclusão/inclusão e igualdade/desigualdade. Estas correntes enfatizam a questão da *diferença* como uma questão determinante para se perceber outras vozes e outras especificidades que repudiam padrões definidos por um ideal de cidadão branco, cristão, masculino, normal e heterossexual (Stoer e Magalhães, 2005).

Os contributos referidos anteriormente devem assim levar-nos a rever, também no contexto educativo, a normalização de um aluno padrão que serve de modelo a uma massa estudantil heterogénea. Torna-se urgente interrogar a desigualdade dando voz a outros grupos marginalizados e excluídos que reclamam a sua especificidade e diferença não abdicando de um estatuto igualitário em todos as dimensões da cidadania. Como defende José A.

Correia:

"O mito de que o sistema educativo é, potencialmente, propenso a assegurar a conciliação e a maximizar a satisfação dos interesses tende (...) a conduzir à exaltação de uma ideologia neoliberal onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica de responsabilização individual e se sustenta numa nova ideologia meritocrática, onde, por sua vez, o sofrimento dos excluídos se tende a dissociar da problemática da injustiça social, para se pensar como uma manifestação da incompetência dos que são vitimas desse sofrimento." (Correia, 2000:23)

Rapazes e raparigas no percurso escolar

Em meados do século XX, numerosos estudos no âmbito das Ciências Sociais e de Educação associavam o problema do insucesso e abandono escolar a grupos discriminados e segregados, imputando à escola, na linha das teorias de reprodução social (Bourdieu, 1970; 1982), um papel activo no acentuar das desigualdades sociais (Araújo, 2010). Só recentemente surgem investigações em que se questiona o abandono e insucesso escolar na sua intersecção com o género (Arnot, 2007; Willis, 1977) face a números crescentes de maior sucesso escolar das raparigas.

O êxito escolar feminino aparece como um dado recente pois, na primeira metade do século XX, as raparigas, maioritariamente, frequentavam uma escolaridade básica de 3 ou 4 anos cuja finalidade era uma aprendizagem básica que lhes permitisse aprender a ler, escrever e contar. Um estatuto social menorizado apontava-lhes o espaço doméstico e os cuidados à família como o seu destino "natural" sendo o investimento escolar, nas famílias com alguns recursos, direccionado para os filhos do sexo masculino, numa perspectiva de mobilidade social que viria com o acesso a uma profissão de maior respeitabilidade.

Nas últimas décadas a situação altera-se e os números incontornáveis de maior insucesso e abandono dos jovens do sexo masculino tem levado a pesquisa, no campo das ciências da educação, a interessar-se pela temática da masculinidade no contexto escolar, tentando perceber como o género e outras categorias como a etnia ou classe social influenciam o percurso escolar dos/as jovens.

No gráfico seguinte procura-se perceber, através de dados estatísticos do INE, como têm evoluído os números do abandono escolar de rapazes e raparigas. Este, permanece um problema grave no nosso país, apesar dos discursos e políticas, que ao longo dos últimos anos têm defendido a necessidade de manter os jovens na escola.

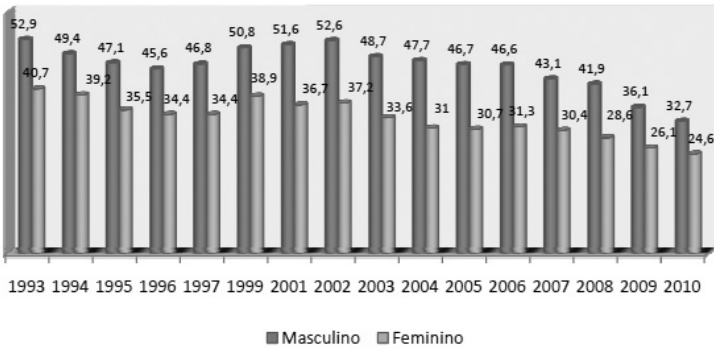
Com a análise das taxas de abandono escolar nos últimos 18 anos, em Portugal, podemos concluir que o abandono masculino é sistematicamente mais elevado que o feminino, representando os anos de 1993 e 2002 os índices mais elevados, com perto de 53 pontos percentuais. A partir de 2002, o índice de abandono masculino começa a decrescer, atingindo em 2010 o seu nível mais baixo com cerca de 32,7%, ou seja, ainda na actualidade, cerca de um terço dos rapazes que frequentam o sistema de ensino, abandonam a escola sem completar o ensino básico ou secundário.

Ao longo da década de 90 regista-se uma diferença, nos números do abandono, entre rapazes e raparigas, de cerca de 12 pontos percentuais, com ligeiras oscilações, amplificando-se nos primeiros anos do século XXI, para chegar a uma diferença de cerca de 17 pontos nos anos 2004 e 2005. A partir deste ano as discrepâncias começam a esbater-se novamente com os últimos anos, 2009 e 2010 marcados não só por uma descida acentuada nos números do abandono, mas também com uma diminuição da diferença entre rapazes e raparigas, que em 2010 fica pelos 8 pontos percentuais, bem longe da diferença de 17 pontos, que marca o inicio do século XXI.

Este não é, contudo, um problema exclusivamente português pois, como se verifica no gráfico seguinte, as diferenças nos números do abandono escolar, permanecem mais elevadas para os rapazes, também na União Europeia, embora com números inferiores aos encontrados em Portugal.

A presença maioritária de rapazes nos números do abandono escolar é um dado inquestionável não só em Portugal mas também na União Europeia, de acordo com os números do Gráfico 2. Se em 2009, em Portugal,

Gráfico 1 - Taxa de abandono escolar precoce1: total e por sexo



Fonte de Dados: INE Fonte: PORDATA

as raparigas apresentam uma taxa elevada de abandono escolar, de 26,1%, os rapazes superam esse valor, mais dez pontos percentuais, com números bastante mais preocupantes, 36,1%. Na União europeia estes números são significativamente inferiores mas persistem as diferenças relativamente aos números de abandono, quando os cruzamos com o sexo/género, com uma diferença de cerca de quatro pontos percentuais: 16,3% dos jovens europeus do sexo masculino não concluíram os níveis de ensino anteriormente referidos contra 12,5% das raparigas.

No gráfico 3 podemos analisar as diferenças em cada país, tentando perceber as regularidades que atravessam os números do abandono.

No gráfico anterior analisam-se e comparam-se os dados do abandono escolar precoce, em diferentes Países do espaço europeu[1], no ano de 2009. Na linha de outros números analisados anteriormente, são notórias as elevadas taxas de abandono, em 2009, em Portugal e Espanha, seguindo-se a Itália, Grécia, Letónia, Reino Unido e Roménia. Os países onde o abandono se revela menos problemático são a Eslováquia, República Checa e Polónia, países que viveram largos anos sobre a influência da URSS.

Nos 21 Países analisados o abandono escolar masculino é sistematicamente mais elevado que o feminino, com excepção da Áustria, Bulgária e Roménia. Nestes dois últimos o abandono escolar das raparigas é superior ao dos rapazes em cerca de 2% e 1% respectivamente e na Áustria a diferença é de apenas quatro décimas.

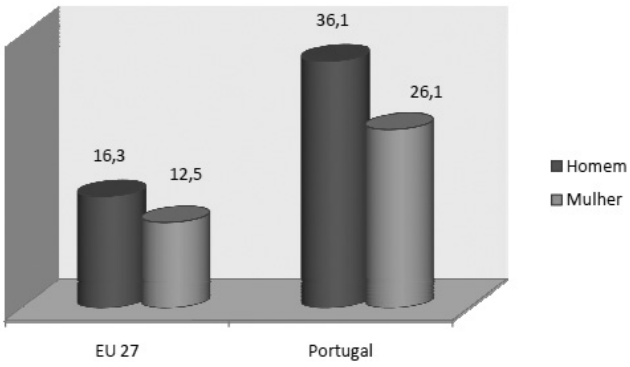
Este gráfico realça ainda que são os países com taxas mais elevadas de abandono como Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Letónia, Chipre, Irlanda, França e Reino Unido os que apresentam maiores diferenças entre rapazes e raparigas com uma clara acentuação do abandono masculino. Com efeito, quando os números do abandono aumentam, aumenta igualmente a discrepância de género, sendo Portugal e Espanha os países onde este desfasamento se evidencia.

A desigualdade nos resultados escolares de rapazes e raparigas tem interessado não só a comunidade científica mas também a opinião pública, nomeadamente na Grã-Betanha e Estados Unidos, onde a polémica instalada provocou o "pânico moral", tendo os fracos resultados dos rapazes sido tema de importantes debates, construídos frequentemente, através da vitimização e da denominada "crise da masculinidade". Nesta perspectiva os rapazes seriam as novas vitimas de uma escola feminizada e mais genericamente de uma sociedade onde as mulheres estariam a afirmar se com claro prejuízo do sexo masculino (Jha e Kellener, 2006; Julio e Vaz, 2009; Martino e Meyenn, 2001). A visão dicotómica que apresenta o sexo feminino como o novo "sexo forte", com uma ascensão escolar construída em prejuízo dos rapazes, tem escondido e/ou desvalorizado o facto de este sucesso não ter repercussões sociais, continuando a acentuar-se as desvantagens femininas nas áreas profissional e na família, muito marcadas por divisões de género (Connell, 2001; Foster *et al,* 2001). Por outro lado o desinvestimento escolar dos rapazes não pode ser generalizado pois existem actualmente jovens do sexo masculino, que investem na escolaridade vindo a obter níveis elevados de sucesso. Pelo contrário, são os jovens oriundos das classes sociais mais desfavorecidas e de grupos étnicos marginalizados que contribuem decisivamente para as elevadas taxas masculinas de insucesso e abandono o que complexifica a questão, impedindo generalizações e análises simplistas de resultados escolares (Jha e Kellener, 2006; Júlio e Vaz, 2009).

A masculinidade como categoria social

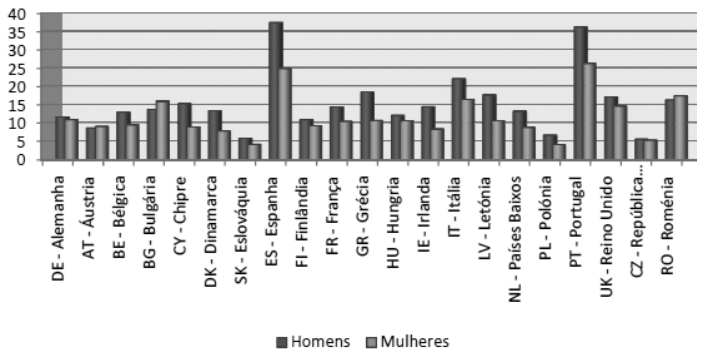
A visibilidade dos diferentes resultados escolares de rapazes e raparigas teve como vantagem trazer para o espaço escolar a masculinidade enquanto

Gráfico 2 - Abandono Escolar Precoce[2] em Portugal e na União Europeia 27, por sexo, em 2009 (%)



Fonte de Dados: INE Fonte: Pordata

Gráfico 3 - Taxa de Abandono Escolar na Europa em 2009 por sexo



FONTE: Eurostat / Institutos Nacionais de Estatística - Inquérito ao Emprego

1 - Os dados referentes à Eslovénia, Luxemburgo, Estónia e Lituânia não foram considerados por possuírem, segundo a fonte, valores incertos ou não confiáveis; os dados referentes a Malta e Suécia também não foram integrados no gráfico por possuírem, segundo a fonte, valores provisórios.

2 - População com idade entre 18 e 24 anos, sem o secundário completo, que completou o 3.º ciclo de escolaridade ou não, e que não está inserida em qualquer programa de educação/formação.

categoria de análise, constituindo-se como um problema de investigação científica. Esta é, sem duvida, uma nova abordagem pois, até há poucos anos, apenas as questões femininas eram consideradas problemáticas e a necessitar de intervenção (Saavedra, 2004).

Connell (2001) dá um importante contributo para o conhecimento da masculinidade enquanto categoria social, ao defender que a masculinidade não representa uma categoria homogénea pois existem diferentes formas de viver a masculinidade que são histórica, social e culturalmente construídas, ou seja, a masculinidade é a forma como cada sociedade interpreta e usa os corpos masculinos (e também femininos). Este autor introduz ainda o conceito de masculinidade hegemónica definida como uma masculinidade de referência, para todos os homens, que sustenta o seu poder, não só na dominação do género feminino mas igualmente noutras formas de masculinidade que se afastam do ideal preconizado pela masculinidade hegemónica.

Construindo-se, fundamentalmente, por oposição à feminilidade, a masculinidade hegemónica é, geralmente, definida em termos daquilo que não é: um homem não é uma mulher, um homem não chora, um homem não sente. A hegemonia masculina caracteriza-se pelo repúdio e ridicularização da feminilidade, por uma emocionalidade restrita e/ou contida, pela procura de sucesso e estatuto, pela autoconfiança, agressividade e homofobia" (Saavedra, 2004: 107)

O conceito de masculinidade hegemónica deriva da análise de Gramsci (Amâncio, 2004; Aboim, 2008) sobre hegemonia, definida como uma dinâmica cultural em que um grupo com maior poder assume uma posição de liderança na vida social. Seguindo esta linha de análise Connell (1997: 10) vem defender que:

La masculinidad hegemónica se puede definir como la configuración de práctica genérica que encarna la repuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o que toma por garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinatión de las mujeres.

A masculinidade hegemónica assume diferentes configurações adaptando-se a contextos e mudanças sociais no sentido de perpetuar uma posição dominante (Silva *et al,* 2008, Santos, 2007, Connell, 1995, 1997), podendo recorrer a formas de violência sobre as mulheres ou outros grupos masculinos que assumem comportamentos não-hegemónicos (Lusher & Robins, 2007); é ainda um modelo de masculinidade que contempla uma variação individual ao longo do ciclo de vida, dependendo dos contextos, diversidade de experiências e interacções a que os homens estão sujeitos (Almeida, 1995,1996; Bandeira, 2010).

A masculinidade, ou melhor, as masculinidades, no plural, constroem-se em relação, uma relação que é, antes de mais, de dupla dominação: a da masculinidade sobre a feminilidade e a de determinada masculinidade (hegemónica) sobre os outros (Aboim, 2008:274).

Não possuindo um carácter fixo e imutável, ela é construída no quotidiano, orientando o sujeito nas suas práticas individuais e sociais, envolvendo igualmente factores culturais e estruturais em interdependência. Como defende Aboim:

Longe de serem elementos estáticos, as masculinidades (como as feminilidades) são permanentemente reconstruídas tanto por mudanças políticas e económicas como pela acção e reinterpretação individual, alterando os equilíbrios entre modelos hegemónicos e não hegemónicos (Aboim, 2008:275).

A não conformidade com os discursos e comportamentos da masculinidade hegemónica ou o afastamento da normatividade heterossexual, remete os homens para uma *masculinidade subordinada* (Connell, 1995, 1997; Julio e Vaz, 2008) situada na base da hierarquia de género sendo por isso desprezados e afastados dos privilégios da masculinidade dominante. A masculinidade subordinada é especialmente visível no estatuto inferior atribuído aos homossexuais que, de acordo com os valores e discurso hegemónico são considerados e apelidados de não homens e associados à feminilidade, ou seja passivos.

Connell (1995, 1997) vem ainda defender que os padrões hegemónicos são efectivamente praticados por um número muito reduzido de homens mas, muitos outros, beneficiam dos privilégios de uma masculinidade dominante, sem um apoio explícito ao projecto hegemónico. Neste grupo encontram-se todos os que, não enfrentando as tensões ou riscos de se encontrarem numa primeira linha de defesa da hegemonia masculina, acomodam-se aos benefícios do sistema patriarcal (Amâncio, 2004:25). Este grupo integra a denominada *masculinidade cúmplice* constituído por todos os que assumem uma passividade face ao sistema dominante.

Para o autor existe ainda um outro posicionamento que emerge do cruzamento de género com outras condições estruturais como a classe e etnia. Num contexto ocidental, marcado por uma visão androcêntrica (Bourdieu, 1999) corporizada pelo homem branco, classe média, heterossexual, a existência de outros grupos de etnias diferentes ou de classes sociais desfavorecidas, vem constituir uma *masculinidade marginalizada* ou uma masculinidade que se afirma, frequentemente, pela adesão a comportamentos de desafio, imprudência e risco. No contexto escolar os jovens integrados nesta categoria aderem, por vezes, a uma masculinidade de "protesto" caracterizada por desafios face à autoridade dos professores, bem como recusa e desprezo pelo trabalho escolar.

A adesão a uma cultura anti-escola, que parece "seduzir" principalmente os jovens provenientes das classes com menores recursos é, de acordo com Madeleine Arnot (2007:35), uma forma de rejeição à necessidade de performance, em si mesma geradora de ansiedade, "especialmente nos rapazes cuja identidade de género é baseada em conseguir poder, estatuto e superioridade". Um dos trabalhos de referência de Paul Willis (1977), sobre o modo como a escola reproduz as desigualdades sociais, reanalisado por Madeleine Arnot (2007), enfatiza o modo como a masculinidade hegemónica baseia muitos dos seus pressupostos na dicotomia trabalho manual duro/masculinidade versus trabalho mental/ feminilidade. A autora considera mesmo que o estudo de Paul Willis sobre as classes trabalhadoras, apesar das críticas de que foi alvo, mantém a sua actualidade, pois existe actualmente uma heterogeneidade de jovens, das chamadas "classes médias", que assumem uma cultura anti-escola como estratégia para lidar com o medo do insucesso escolar, num ambiente competitivo orientado

para o desempenho e para o mérito individual. Assim, ”as perspectivas de Paul Willis devem estar no centro do nosso pensamento sobre uma sociedade em que as qualificações são ainda mais importantes do que antes e a exclusão social das classes trabalhadoras é ainda mais severa” (Arnot, 2007:37-38).

Considerações finais

O estudo não procura estabelecer correlações, mas compreender como determinados processos como o do insucesso escolar, para além das suas regularidades, revelam as especificidades de determinados contextos. A intenção é compreender o significado do que se diz, mas também das emoções, sentimentos e valores que se pretendem partilhados, entre os diferentes actores implicados na investigação. Torna-se assim necessário aprofundar as questões da masculinidade no sentido de perceber como, no espaço escolar, os jovens conciliam os valores de poder e afirmação com o maior sucesso escolar das raparigas.

Referencias Bibliográficas

Aboim, S. (2008) “Masculinidades na encruzilhada: hegemonia, dominação e hibridismo em Maputo”, in *Análise Social,* XLIII ,2, 273-295.

Abrantes, Pedro (2003) Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade, Oeiras, Celta Editora.

Almeida, Miguel V. (1995) Senhores de Si – Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade, Lisboa, Fim do Século.

Almeida, Miguel Vale (1996) “Género, Masculinidade e Poder - Revendo um caso do sul de Portugal”, *Anuário Antropológico* 95,161-190.

Amâncio, Lígia (2004) “A(s) masculinidades(s) em que-estão”, in: Amâncio, Lígia (org.), Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades, Lisboa: Livros Horizonte, 13-27.

Araújo, Helena C. (2010) “Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego” in Virgínia Ferreira , A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 217-245.

Araújo, Helena C. (2002) “Há Já Lugar para Algum Mapeamento em torno de Género e Educação? Uma tentativa exploratória” in Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Educação, 1, 101-146.

Araújo, Helena C., Fonseca, Laura, & Silva, Sofia Marques (2010) Percursos biográficos de jovens na escola e na comunidade: O abandono escolar revisitado. Porto: Afrontamento.

Arnot, Madeleine (2007) “Identidades Masculinas de Classe Trabalhadora e Justiça Social: uma reconsideração de *Learning to Labour* de Paul Willis à luz da pesquisa contemporânea” in *Educação, Sociedade e Culturas”,* 25, 9-41.

Bandeira, Gustavo A. (2010) “Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol”, in *Revista Brasileira de Educação,* 15,44, 342- 410.

Bourdieu, Pierre (1970) *La Reproduction,* Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre (1982), “Reprodução cultural e reprodução social”, in Grácio, S., Miranda, S. & Stoer, S. R. (org.) (1982). *Sociologia da Educação - I. Antologia: Funções da escola e reprodução social*, Lisboa: Livros Horizonte.

Connell, R.W. (1995) *Masculinities*, Cambridge, UK: Polity Press.

Connell, R. W. (1997) “La Organización Social de la Masculinidad”, in: Valdés, Teresa y Olavarraría, José (eds), in *Masculidad/es: Poder e Crisis,* Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres, 24.

Connell, R. W. (2001) **“**Educando a los muchachos**:** nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de genero para la escuela”**,** in Nomadas, 14, 156-171.

Correia, José Alberto (2000) “A Construção Científica do Político em Educação”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-44.

Foster, Victoria, Kimmel, Michael e Skelton, Chistin (2001) “What about the boys? An overview of the debates”, in: W. Martino & B. Meyenn (Eds) *What about the boys? Issues of masculnity in schools.* Buckingham, Open Univeristy Press.

Julio, Josimeire M., & Vaz, Arnaldo M. (2009) “Perspectivas de investigação da sala de aula a partir de uma teoria social de género” in Reunião Anual da Associação Brasileira da Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 32.

Lusher, D. & Robins, G. (2007) “Hegemonic and Other Masculinities in Local Social Contexts” in *Men and Masculinities,* [On-line], http://jmm.sagepub.com/cgi/rapidpdf/1097184X06298776v1.

Marshall, T.S. (1967), “Cidadania e Classe Social” cap.III de Cidadania, Classe Social e Status, Rio: Zahar Editores, 1967, 57-114.

Meyenn, Bob & Martino, Wayne (2001) What about the boys? : issues of masculinity in schools, ed. Wayne Martino and Bob Meyenn Open University Press, Buckingham [England] ; Philadelphia.

Nóvoa, António (2005) Evidentemente. Histórias de Educação, Porto, Asa Editores. Saavedra, Luisa, 2004) “Diversidade na Identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino”, in Psicologia educação e Cultura. VIII, 1,103-120.

Santos, Willian T. M. (2007) *“Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda*” in: Barbarói, Santa Cruz do Sul, 27,130- 157.

Silva, P., Gomes, P. B. & Goellner, S. V. (2008) “Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemónica” in *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22, 219-233

Stoer, Stephen, Magalhães, António e Rodrigues, David (2004), *Os Lugares da Exclusão Social. Um dispositivo de diferenciação pedagógica,* S. Paulo, Cortez Editora

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (2000), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia,* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Stoer, Stephen e Magalhães, António (2005), A Diferença Somos Nós – A Gestão da

Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais, Porto, Edições Afrontamento, 1ª ed.

Willis, Paul (1977), Aprendendo a ser Trabalhador – Escola, resistência e reprodução social, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Lda.

[194]

O STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO

Carlos Francisco[1], Sónia Galinha[2] e Anabela Gaspar[3]

1 Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

2 Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém

3 Doutoranda na Universidade da Beira Interior

Introdução

A complexidade da actividade docente e os novos desafios que a cultura e a economia global impõem à sociedade em que vivemos um profissional com capacidade de intervenção, activo, grande abertura à diversidade, criativo, com uma boa gestão dos saberes, preocupado com os valores humanos e com o desenvolvimento integral dos seus educandos (Francisco, 2006). Por isso, é necessário um ensino que proporcione uma sólida formação inicial (adaptação dos conteúdos à realidade da prática do ensino) que permita, ao futuro professor, a reciclagem, a reconversão e a sua actualização (Grilo, 2002; Branquinho, 2004).

Todavia, a conclusão do processo de formação inicial dos professores decorre com a frequência do estágio pedagógico. Este é um período fundamental na aquisição de conhecimentos e experiência e, deve ser percebido como um exercício didáctico que leva o aluno a observar e a aplicar os referenciais teóricos e práticos assimilados ao longo da sua formação. Identicamente, deve ser fundamentado num campo de experiências que reflicta o modelo de profissional que desejamos formar. Constitui-se, assim, para os alunos estagiários, como um período de desenvolvimento, de preparação para o futuro e aperfeiçoamento das suas competências profissionais visando a sua inserção no mercado de trabalho (Francisco, 2001; 2006).

Todavia, o contacto com a prática lectiva emerge como um momento de confrontação com a complexa realidade do ensino e um momento de conflito com as expectativas pessoais e profissionais adquiridas e também de esperança pelas possibilidades que a prática profissional oferece.

Como tal, esta fase de aprendizagem e exploração é acompanhada por supervisores que deverão estimular e multiplicar as experiências dos alunos utilizando os recursos que possui e que não utiliza normalmente para promover o interesse e aumentar as possibilidades de adaptação do aluno estagiário à realidade da sala de aula (Larraz, 2002).

A supervisão constitui-se, assim, como um processo fundamental na formação da prática pedagógica e um momento importante de acompanhamento, de orientação, de melhoria das competências, de ajuda que possibilite a capacitação "empowerment" e a independência dos formandos (Metzler, 1990; Randall, 1992, Rodrigues et al., 2005).

Ao supervisor compete-lhe apoiar: na gestão do currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos; na resolução colaborativa dos problemas; a aprendizagem em grupo e a reflexão formativa que deve acompanhar este processo. Em síntese diremos que o supervisor, no desempenho das suas funções, não é mais que um gestor operacional das capacidades e potencialidades dos alunos estagiários, a quem se incumbe ajudar a formar uma cabeça bem-feita e não apenas bem – cheia.

Contudo, a alegria e a ilusão que representa a entrada no mundo do trabalho esfuma-se na dúvida e na incerteza sobre as capacidades pessoais e profissionais para assumir o desafio

das exigências e complexidade da sala de aula, onde as múltiplas actividades, tarefas e desafios, que os alunos estagiários enfrentam, desencadeia um conjunto de desequilíbrios no sistema biológico e psicológico manifestados em sentimentos de angústia, desânimo, desorientação, insegurança, medo, mal-estar e stresse (Garcia, 1999; Francisco e Pereira, 2004). Acresce ainda a evidência de vários estudos que têm demonstrado que as universidades e escolas são dois mundos separados na preparação dos futuros professores, existindo uma falta de apoio por parte dos orientadores, de articulação entre supervisores, inexistência de um clima de apoio mútuo, inter – ajuda e de trabalho em equipa (Campos, 1995; Pacheco e Flores, 1999; Canário, 2001). Acrescentamos, às razões apontadas, o duplo papel que o aluno estagiário tem que enfrentar, a avaliação a que está sujeito e correspondentes "consequências" que a mesma arrasta consigo uma vez que dependem de uma "nota" para poderem exercer a docência, a perspectiva, a apreensão e a consciência das dificuldades do mercado de trabalho (perspectiva de desemprego) entre outras, aumentam, ainda mais, os risco de problemas de saúde física e mental.

Depreende-se do exposto que este período impõe, aos alunos estagiários, uma diversidade de desafios pessoais e profissionais que exigem a mobilização e o desenvolvimento de recursos pessoais, de adequadas estratégias *coping* e competências técnico – didácticas para assegurarem o sucesso das actividades e da sua adaptação ao novo contexto de vida.

Todavia, não é fácil avaliar o nível de stresse num indivíduo, dado que são muitos e muito distintos os factores que nele intervêm. Há que ter presente que para se fazer uma avaliação correcta e exacta, é preciso compreender todos os contextos, difíceis de quantificar de forma isolada, que interagem intimamente desenvolvendo a experiência de stresse (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). Assim, porque cada caso apresenta características próprias de avaliação é indispensável dispor de objectivos definidos e conhecer objectivamente a realidade das fontes de stresse que aí emergem para permitir seleccionar os melhores instrumentos de análise.

Metodologia

Tendo por base a metodologia do tipo quantitativo, iniciámos este trabalho constituindo uma amostra de instituições de formação de professores recaindo sobre os Institutos Politécnicos / Escolas Superiores de Educação e Universidades de Trás-os- Montes, Região Norte, Região Centro e Lisboa.

No presente estudo participaram 517 alunos estagiários, do nosso país, de ambos os sexos (128 (24.8%) do sexo masculino e 389 (75.2%) do sexo feminino), de diferentes grupos disciplinares, espalhados pelas diferentes instituições de formação das regiões referidas anteriormente. O predomínio do género feminino, muito saliente, acompanha a tendência nacional para o fenómeno da efeminização do ensino superior. Este facto apresenta idêntica realidade nas escolas, como podemos comprovar numa visita a uma qualquer escola do nosso país, onde existe uma acentuada efeminização do corpo docente (Franco, 2004; Mota-Cardoso *et al.*, 2002).

Os cursos aos quais pertencem os alunos estagiários que responderam ao nosso inquérito são dez apresentando, os mesmos, uma certa uniformidade na sua distribuição. É e referir que "Educação Física" e "Ensino Básico 1º Ciclo" têm um número alunos superior a 100 e, pelo contrário, "Físico – Química", "Inglês / Alemão" e "Educação Visual e Tecnológica" têm um número aluno inferior a 20. Temos que referir que praticamente todos os cursos estão nos dois níveis de ensino à excepção de "Língua Portuguesa", "Físico – Química" e "Inglês / Alemão" que só tem representatividade no nível Universitário e, em contra partida, a "Educação Visual e Tecnológica" só tem representatividade no nível Politécnico.

Instrumentos de avaliação

Como instrumentos de investigação foram utilizados os questionários:

1. "Fontes de stresse do aluno estagiário (ASAE)" construído por Francisco, Pereira e Pereira (2003), com 50 itens em escala de *Likert* com cinco pontos (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente) e tem como objectivo medir o stresse percebido.

Cursos/grupos disciplinares a que pertencem os alunos estagiários

CURSO	N.º Alunos por Nível de Ensino				Total	Percentagem
	Universitário	Politécnico (ESE)	Mas	Fem		
Educação Física	46	63	73	36	109	21,1%
Língua Portuguesa	41	---	4	37	41	7,9%
Matemática / Ciências da Natureza	24	27	10	41	51	9,9%
Português / Inglês / Alemão	26	23	8	41	49	9,5%
Português / Francês	21	34	7	48	55	10,6%
Físico – Química	19	---	7	12	19	3,7%
Ensino Básico 1º Ciclo	48	54	10	92	102	19,7%
Pré-Escolar	16	51	1	66	67	13,0%
Inglês / Alemão	10	---	3	7	10	1,9%
Educação Visual e Tecnológica	---	14	5	9	14	2,7%
Total	251	266	128	389	517	100,0%

No estudo de validade do "ASAE" verificamos as médias, coeficientes de correlação item/total da escala e a consistência interna, que foi medida através do *alpha* de Cronbach, onde se obteve o valor de (.92). Submetemos o questionário a uma validação factorial com recursos à análise das componentes principais (ACP) com o objectivo de "identificar os factores latentes que explicam as inter correlações observadas nas variáveis originais" (Maroco, 2003: 292). Da análise factorial de tipo exploratório, seleccionámos previamente 8 factores, traduzindo, o agrupamento estatístico dos itens, as fontes de stresse percepcionadas pelos alunos estagiários deste estudo. Estes 8 factores explicam (51.46%) da variância.

1."**Sintomas de stresse (SS)**" construído por Francisco, Pereira e Pereira (2003), com 22 itens, para a realização da presente investigação. Nele, os indivíduos devem assinalar a frequência, numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre) de cada um dos sintomas de stresse, procurando-se desta forma averiguar quais dos sintomas são mais experimentados pelos alunos estagiários

No estudo de validade do (SS) podemos constatar que os itens se encontram centrados, verificando-se, também, uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão). Os coeficientes de correlação, item / total da escala, todos eles são significativos. Além destes resultados apresentados verificamos, ainda, que a consistência interna, medida através do *alpha* de Cronbach, apresenta o valor de (.89).

Após esta análise descritiva submetemos os itens do questionário (SS) a uma análise factorial seleccionando previamente 3 factores. Após rotação *varimax*, obtivemos uma estrutura factorial pretendida e coerente com a revisão bibliográfica, traduzindo os três factores as principais consequências do stresse evidenciado pelos alunos estagiários do estudo. Estes 3 factores explicam (50.94%) da variância.

3. "**Estratégias de coping (EC)**" é, igualmente, um questionário construído por Francisco, Pereira e Pereira (2003) com 24 itens e tem como objectivo conhecer quais as estratégias de *coping* mais usadas por estes indivíduos para ultrapassar o stresse no seu dia-a-dia. Aqui, os alunos estagiários devem assinalar a frequência, numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre) com que utiliza aquela estratégia de *coping*.No estudo de validade do (EC) podemos constatar que os itens se encontram centrados, verificando-se, também, uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão). Os coeficientes de correlação, item / total da escala significativos. Além destes resultados apresentados verificamos, ainda, que a consistência interna, medida através do *alpha* de Cronbach, apresenta o valor de (.77).Após esta análise descritiva submetemos os itens do questionário (EC) a uma análise factorial seleccionando previamente 2 factores. Após rotação *varimax*, obtivemos uma estrutura factorial pretendida, traduzindo os dois factores as estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários do estudo. Estes dois factores explicam (31.48%) da variância.

Procedimentos

A aplicação dos questionários decorreu durante o ano lectivo 2003/2004, sendo os questionários administrados em grupo que variavam entre os 3 (três) e os 20 (vinte) alunos estagiários, dependendo do número de estagiários por núcleo de estágio ou número de alunos por turma nas Escolas Superiores de Educação. Foi garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos sendo fornecido a todos os núcleos envelopes, que deveriam ser posteriormente devolvidos, devidamente fechados.

O tratamento estatístico dos resultados foi efectuado no programa de estatística SPSS – Statistical Package for the Social Sciences, Versão 13.0 para Windows.

Resultados

Observados os resultados verificamos que, de facto, o estágio pedagógico é indutor de stresse e que cada factor identifica uma área categorial de fontes de stresse estando os resultados gerais resumidos na tabela seguinte:

Embora como principais fontes de stresse tenha surgido a Insegurança face ao desempenho profissional (22,68%), Planificação das aulas (5,87%) e Problemas de indisciplina (5,12%) da variância; no entanto, como principais stressores surgiram a importância que a nota final tem no nosso futuro, medo de falhar quando se está a ser avaliado e incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo.

Outras análises estatísticas efectuadas, e que constam da tabela seguinte, mostram que existem diferenças estatisticamente significativas entre sexos, na percepção do stresse (t=-7,29; p=.000), sendo o sexo feminino o que apresenta valores médios mais elevados (μ=176,25; DP= 23,85), ou seja, os dados sugerem-nos que o sexo feminino "vive" com mais intensidade os acontecimentos que se passam no estágio pedagógico.

O grande desgaste sentido no ano de estágio desenvolve um conjunto de sintomas de stresse nos alunos estagiários portugueses. Estes são referidos na tabela seguinte onde se destacam os sintomas cognitivos com (35,48%) da variância explicada.

Na comparação efectuada entre ao nível do sexo verificamos, como anteriormente em relação ao stresse, que existem diferenças, estatisticamente significativas, entre sexos no que respeita ao tipo de sintomas de stresse sentidos (t=7,36; p=.000), onde os indivíduos do sexo feminino surgem com média mais elevada (μ=58,89; DP=13,41).

As diferenças referidas anteriormente situam-se, fundamentalmente, ao nível dos sintomas cognitivos (t=7,69; p=.000; μ=29,12; DP=7,90) e dos sintomas fisiológicos (t=9,04; p=.000; μ=20,02; DP=5,24), como podemos constatar na tabela seguinte. No que refere aos sintomas comportamentais não existem diferenças significativas (t=1,75; p=.081).

Efectuamos, identicamente, um levantamento das estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários. Nesse estudo, através da análise factorial, podemos verificar que os alunos estagiários utilizam, sobretudo, dois tipos de estratégias de coping: *Coping* centrado no indivíduo e *Coping* centrado no outro.

Foi possível verificar que os indivíduos do sexo feminino utilizam, para ultrapassagem do stresse, mais estratégias centradas no indivíduo, ou seja, estratégias que envolvem mais uma decisão individual de atacar/resolver o problema. Porém, os indivíduos do sexo masculino recorrem mais às estratégias centradas no outro para a resolução dos problemas com que se deparam.

Os dados apresentados sugerem-nos que, eventualmente, existem diferenças, no que respeita ao sexo, no uso de estratégias de *coping*. Os resultados da tabela seguinte confirmam a não existência de diferenças, estatisticamente significativas, em função do sexo – em termos de escala global de *coping*. Contudo, a análise comparativa aos dois factores apontou diferenças

Principais factores de stresse dos alunos estagiários portugueses

Variância (%)		Factores / Descrição
1	22,68%	Insegurança face ao desempenho profissional (Exemplos: Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer; Medo de errar no esclarecimento de dúvidas; A minha inexperiência)
2	5,87%	Planificação das aulas (Exemplos: Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos; A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma; Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário)
3	5,12%	Problemas de indisciplina (Exemplos: Indisciplina dos alunos; Receio da perda de controlo da aula; A falta de autoridade dos alunos estagiários)
4	4,35%	Supervisão (Exemplos: Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva; A importância que a nota final tem no nosso futuro; Modo como somos avaliados).
5	3,82%	Sobrecarga de trabalho (exemplos: Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo; Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor; Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo).
6	3,56%	Rendimento dos alunos (Exemplos: A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas; Os alunos não terem interesse em aprender)
7	3,17%	Ambiente de trabalho (Exemplos: O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio; As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam; Falta de apoio dos supervisores / orientadores de estágio)
8	2,86%	Relações interpessoais (Exemplos: Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio; Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa; Depender do ritmo de trabalho dos outros).

Análise comparativa entre sexos do stresse percebido

Sexo	Média	DP	t-test	p
Masculino	157,51	23,21	-7,29	.000
Feminino	176,25	23,85		

Sintomas de stresse, evidenciados, pelos alunos estagiários portugueses

Variância (%)		Factores / Descrição
1	35.48%	**Sintomas cognitivos** (Exemplos: Fico sem moral para trabalhar; Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente; A minha autoconfiança fica a zero).
2	8.95%	**Sintomas cognitivos** (Exemplos: Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição; Perco o apetite; Fico com tensão muscular)
3	6.50%	**Sintomas comportamentais** (Exemplos: Aumento o consumo de álcool; Fumo mais; Afasto-me de tudo e de todos)

Análise comparativa entre sexos dos sintomas de stresse

Sexo	Média	DP	t-test	p
Masculino	48,84	12,38	-7.36	.000
Feminino	58,89	13,41		

estatisticamente significativas quanto ao sexo. Verifica-se que o sexo feminino (μ=44,45; DP=6,24) privilegia mais as estratégias de *coping* centradas no indivíduo enquanto o sexo masculino (μ=18,95; DP=4,60) privilegia as estratégias de *coping* centradas no outro.

Considerações Finais

Com os dados apurados, embora com as devidas reservas em termos de limitações a que a amostra nos condiciona, podemos concluir que o estágio pedagógico é indutor de stresse despontando como principais factores: a insegurança face ao desempenho profissional; planificação das aulas; problemas de indisciplina; supervisão; sobrecarga de trabalho; rendimento dos alunos; ambiente de trabalho e relações interpessoais.

Outra conclusão que se evidenciada é que o mau ajustamento / adaptação ao contexto de estágio desenvolve um conjunto de sintomas de stresse (cognitivas, fisiológicas e comportamentais) existindo uma clara e significativa relação entre as variáveis referidas (stresse e sintomas de stresse).

Os resultados obtidos, são também explícitos, no que respeita à utilização das estratégias de *coping*, onde constatamos que há uma utilização diferenciada, ou seja, o sexo feminino utiliza, sobretudo, mais estratégias centradas no indivíduo, ou seja, estratégias que envolvem mais uma decisão individual de atacar/resolver o problema

Análise comparativa dos diferentes sintomas e o género

Sintomas de stresse		Sexo masculino		Sexo Feminino		t-test	p
		Média	DP	Média	DP		
1	Sintomas cognitivos	23.01	6.45	29.12	7.90	7.69	.000
2	Sintomas fisiológicos	15.35	4.86	20.02	5.24	9.04	.000
3	Sintomas comportamentais	8.10	3.67	7.56	2.80	1.75	.081

Estratégias de coping utilizadas pelos alunos estagiários portugueses

Variância (%)		Factores / Descrição
1	20.76%	Coping centrado no indivíduo (Exemplos: Procuro mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar; Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a autoconfiança; Procuro desviar o pensamento para coisas positivas).
2	10.72%	Coping centrado no outro (Exemplos: Efectuo umas saídas nocturnas; Saio para me distrair; Saio com os amigos para conversar ou desabafar)

Estatística descritiva dos factores das estratégias de coping

Estratégias de coping		Variância explicada	Sexo masculino		Sexo Feminino		Total	
			Média	DP	Média	DP	Média	DP
1	Coping centrado no indivíduo	20.76%	42.73	7.09	44.45	6.24	43,98	6,53
2	Coping centrado no outro	10.72%	18.95	4.60	15.85	4.55	16,62	4,78

Análise comparativa das diferentes estratégias de coping e o sexo

Estratégias de coping		Sexo masculino		Sexo Feminino		t-test	p
		Média	DP	Média	DP		
Escala global de coping		68.58	10.44	67.84	8.87	.771	.441
Factor 1	Coping centrado no indivíduo	42.73	7.09	44.45	6.24	-2.741	.006
Factor 2	Coping centrado no outro	18.95	4.60	15.85	4.55	6.552	.000

enquanto que o sexo masculinos privilegia as estratégias de *coping* centradas no outro para ultrapassar os problemas com que se deparam no estágio.

Também as diferenças individuais, no que respeita ao sexo, são evidentes e estatisticamente significativas, destacando-se o sexo feminino como o que apresenta valores médios mais elevados de stresse, sintomas de stresse e utilização diferenciada de estratégias de *coping*.

O exposto anteriormente deixa bem claro o significativo impacto, físico e mental, dos estágios pedagógicos surgindo como uma das etapas mais exigentes do percurso formativo dos futuros professores. No entanto, convém lembrar que não são os acontecimentos que causam stresse mas a interpretação que fazemos desses mesmos acontecimentos.

Assim, pelo que foi apresentado, reconhece-se a pertinência do estímulo de experiências que capacitem os alunos estagiários de "recursos" que lhes permitam identificar e fazer frente às dificuldades que o estágio e futura a vida profissional lhes reservam.

Os resultados demonstram, ainda, a necessidade de serem criados espaços orientados para o debate, reflexão, partilha de experiências, ensino, ajuda e para o lazer, onde os alunos estagiários poderiam aprender a trabalhar e lidar com os pensamentos automáticos negativos ou distorcidos e situações difíceis.

Bibliografia

Alves, J. (1996). Factores psicológicos nas lesões no desporto. Revista Portuguesa de Medicina Desportiva. 14, 29-33.

Branquinho, M. E. G. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática educativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Não publicada.

Campos, P. (2005). Actividade física e osteoporose. *In* A. G. Cruz e L. M. N. Oliveira (Coord.). *Saúde, Desporto e Enfermagem*. Formasau – Formação e Saúde, Lda. Coimbra.

Canário, R., (2001). *Formação inicial de professores: Que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. INAFOP. Dezembro.

Estrela, M. T.; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002). Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000). Lisboa: FPCE-UL/INAFOP/IIE.

Francisco, C. M. (2001) Contributos da Supervisão Para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio. Dissertação de Mestrado. UC-FCDEF. Não Publicada.

Francisco, C. M. (2006) *Estágio pedagógico na formação inicial de professores: um problema para a saúde*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Não Publicada.

Francisco, C. M. e Pereira, A. M. S. (2004). Supervisão e Sucesso do Desempenho do Aluno Estagiário. http://www.efdeportes.com/ Revista Digital. Buenos Aires. Ano 10. N.º 69 (Fevereiro).

Francisco, C. M. e Pereira, A. M. S. (2005). Contratempos do Aluno Estagiário. *In Actas das III Jornadas de Psicologia – Pessoas e Instituições: A Gestão de Situações Difíceis*. CD-Rom. (Viseu: 2 e 3 de Junho de 2005).

Franco, V. (2004). *Os ursos de peluche do professor: psicanálise, educação e valor transicional dos meios educativos*. Biblioteca das ciências do homem. Edições Afrontamento.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*.

Porto Editora.

Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI.* Oficina do Livro.

Larraz, U. A. (2002). Disenos curriculares de la comunidad autónoma de Aragón – Educacion Primaria: Educación Física. *In VII Seminário Internacional se Praxiologia Motriz*. INEFC. Lleida. Disponível na página Web em 6/ 02/ 2005 em http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf

Lopes, Marcelino Sousa; Galinha, Sónia Alexandre & Loureiro, Manuel Joaquim (2010). *Animação e Bem-estar Psicológico - Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Intervenção.

Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.

Mota-Cardoso, R.; Araújo, A.; Ramos, R. C.; Gonçalves, G.; Ramos M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto Editora.

Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto editora.

Pereira, A. M. S. (2003). *Stresse em contexto académico*. Seminário Sucesso

Académico no Ensino Superior. Universidade de Aveiro. (Aveiro, 8 de Julho). Pereira, A. M. S. (2006). Stresse e doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na

última década" *In* Isabel Leal (Eds). *Perspectivas em Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora, 145-167.

Pereira, A. M. S.; Francisco, C. M. (2004). *Desenvolvimento pessoal: Profissionalidade e docência no ano de estágio. d@es – docência e aprendizagem no ensino superior – divulgação on-line. http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm. Disponível em 1 de Junho de 2004.*

Pereira, A. M. S.; Francisco, C. M. (2004). Desenvolvimento pessoal: Profissionalidade e docência no ano de estágio. I Congresso Internacional Luso- Brasileiro – II Congresso CIDInE. Florianópolis. Brasil (5, 6 e 7 de Abril de 2004).

Randall, L. (1992). *Systematic Supervision for Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.

Rodrigues, M.; Pereira, A. M. S. & Barroso, T. (2005). *Educação para a Saúde.*

Formação Pedagógica de Educadores de Saúde. Coimbra: Edição Formasau.- Formação e Saúde Lda.

Williams, D. I.; Pereira, A. M. S. (1999). Um Modelo de Supervisão em Aconselhamento Psicológico. *In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-Rom, 252-255.

[195]

EDUCAR PARA UMA CIDADANIA RESPONSÁVEL

Maria Emanuel Melo de Almeida
CEMRI, Centro das Migrações e das Relações Interculturais

[Resumo] A relevância dada actualmente à Educação para a Cidadania, considerando-a como uma componente essencial da educação teve a sua origem nos anos 90 do século XX os quais foram clssificados como a Década da Cidadania (Darhendorf, 2000). O seu interesse é devido a múltiplos factores entre os quais se destacam três necessidades relevadas por Naval (2006): a necessidade de manter a estabilidade das democracias; de enfrentar os problemas da sociedade actual e os desafios decorrentes quer da multi-culturalidade quer da globalização; e de criar uma identidade de cidadania europeia.

A cidadania e a necessidade de uma educação segundo esta orientação é uma questão importante, tal como é demonstrado pelas reformas educativas que se efectuaram na Malásia, em Hong-Kong, na Austrália, nos Estados Unidos, no Canadá, em Espanha, em Inglaterra, na Itália e em Portugal, pois insistem na relevância de uma educação para a cidadania, relacionada com uma educação em valores.

Pergunta-se: porque cresce o interesse por este assunto em todo o mundo? Audigier (1996) refere que o valor e a necessidade de educar para a cidadania, para a democracia, para a paz, para a justiça social e para os direitos humanos é usual ser realçado em tempos de crise e de dificuldade. Hoje em dia, existem vários motivos que tornam visível a necessidade de repensar a cidadania e a educação como uma esperança para resolver os

Introdução

A educação para a cidadania é apresentada segundo diversas perspectivas nas várias sociedades. Em algumas escolas existe uma disciplina específica; noutras encontra-se sob a forma de temas transversais ao currículo; noutras inserem-se nas disciplinas humanistas como a História ou as Ciências Sociais; e é também possível adquirir idêntica formação através do ethos, ou seja do ambiente escolar.

No caso da educação para a cidadania ser englobada no âmbito de uma disciplina, para Jares (2005a) deveria estruturar-se em cinco grandes áreas. Primeiro a educação para a cidadania deveria promover a reflexão e a sensibilização sobre a convivência e o exercício da cidadania democrática quer na escola quer no meio envolvente. Em segundo lugar os conteúdos deveriam abordar as causas, como as várias formas de violência escolar, resultantes do género, da pobreza, da cultura, do terrorismo, entre outras, e também a de formas de resolução destes tipos de violência. Numa terceira área seria importante compreender o que se entende por estado de direito laico, as normas que o regem, assim como os direitos e deveres fundamentais pelo facto de se viver em sociedade. Um quarto aspecto consistiria numa análise histórica, filosófica, jurídica, política e ética dos direitos humanos. A quinta vertente deveria estar ligada aos aspectos sociais como sejam os processos migratórios e a construção europeia. É exactamente neste âmbito que se aborda em seguida a questão da educação para a cidadania na Europa.

1. Educação para a cidadania na Europa

É de salientar que a assinatura do Tratado que deu origem à Comunidade Europeia do Carvão e do Aço em 1951 já possuía nos seus princípios algo que indicava a edificação da Escola Europeia de Luxemburgo, uma instituição de um evidente carácter europeísta e que entre os seus objectivos incluía uma educação que deveria transmitir o sentimento de cidadania europeia aos alunos.

O Conselho da Europa através do Council for Cultural Co-operation (CCC), responsável pela educação e pela cultura, tem apoiado activamente a educação para a cidadania. Os trabalhos realizados sobre este tema possuem como denominador comum a promoção do civismo europeu e o desenvolvimento da consciência de uma identidade europeia que vai para além da cidadania nacional, como ficou estabelecido em 1993 e ratificado pelo Tratado de Amesterdão em 1997, no qual se propôs que a acção política tivesse como principal prioridade a cidadania europeia.

O Conselho da Europa mostra-se bastante empenhado em promover a educação para a cidadania na União

males da sociedade. Entre estes males destacam-se o aumento da violência nas escolas, as explosões de racismo e xenofobia perante a multi-culturalidade, o absentismo político, o surgir dos movimentos extremistas separatistas e o fenómeno da globalização, evidenciado pelas alterações económicas, tecnológicas e da comunicação. O consenso de que a estabilidade das democracias é a sua saúde, faz com que o desenvolvimento das sociedades inspiradas no valor e na atenção aos direitos humanos, não só dependam da boa organização do estado, mas também da capacidade individual de cada um dos cidadãos. Assim, a cidadania é vista não só como um estatuto legal, mas como uma competência, um estilo de vida que não pode ser deixado à deriva, mas que deve desenvolver-se através da educação na escola, nos contextos formais e não formais (Torres e Durán, 2000).

Jares (2005b) considera que a educação para a cidadania deve ser uma questão de estado tal como o é a educação em geral. Considera ainda que a aprendizagem da cidadania não se completa nem se pode reduzir a uma disciplina, porque o seu principal objectivo consiste em «formar pessoas politica e moralmente activas, conscientes dos seus direitos e deveres, comprometidas com a defesa da democracia e dos direitos humanos, sensíveis e solidárias com as condições em que vivem as outras pessoas e com o meio ambiente que as circunda» (Jares, 2005a: 89).

[Palavras-chave] cidadania, educar para a cidadania, paz e valores.

Europeia, pois é através da sua intervenção, que se desenvolveu o projecto sobre Educação para a Cidadania Democrática[1] o qual promove activamente diferentes acções. O culminar deste programa foi a proclamação por parte do Conselho da Europa em 2005 como o Ano Europeu da Cidadania através da Educação[2].

Os princípios educativos e o marco teórico para o desenvolvimento de programas de educação para a cidadania do Conselho da Europa foram elaborados, em parte, por Audigier, quando apresentou, em 1996, o documento Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe. Neste documento, o autor destaca que a identidade europeia está intimamente ligada à cidadania e, consequentemente, a educação para a cidadania é uma absoluta necessidade. Os objectivos da educação para a cidadania visam favorecer a integração social e capacitar os cidadãos de um espírito crítico que os faça aptos a realizar iniciativas no exercício de uma cidadania responsável. A escola, para ir ao encontro dos desafios da sociedade europeia e fazer com que os seus membros se consciencializem da responsabilidade que possuem como europeus, deve promover a formação para a cidadania através do desenvolvimento de acções que favoreçam a aquisição de conhecimentos, de capacidades, de competências e de atitudes especificas. Audigier (1996) alerta sobre a importância de desenvolver as atitudes que caracterizam o cidadão responsável e para as dificuldades que advêm de uma educação moral e social. O mesmo autor insiste na necessidade de definir a posição que deve ocupar a educação para a cidadania nas instituições educativas e refere-se, ainda, ao debate existente na Europa acerca de como deve ser considerada a educação para a cidadania: como disciplina separada ou como área transversal do currículo.

Segundo Jares (2005a) é necessário, nos tempos actuais, promover uma educação para a cidadania que se baseie nos princípios de dignidade, de igualdade e de liberdade, assim como de justiça, de participação, de solidariedade, de respeito, de não-violência, de direitos e de obrigações. Assim, se se pretende contribuir para a construção de uma cidadania europeia é urgente atender às recomendações do Conselho da Europa (2001: 22) quando sublinha a necessidade de «evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuem capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva». Neste sentido Peres (2007: 16) refere que «é importante reconhecer e compreender a relação entre o mundo de onde se vem e o mundo para onde se vai, pois a perspectiva do outro favorece a eliminação de preconceitos, estereótipos e formas de exclusão». Segundo esta perspectiva «educar a partir do outro torna-se o novo paradigma educativo» (Besalú, 2002: 39), isto é ter como base da convivência entre os indivíduos os princípios de uma cidadania activa.

A importância dada à educação para a cidadania pelos estados membros da União Europeia tem o objectivo de entusiasmar os cidadãos e introduzi-los no processo democrático a todos os níveis, especialmente, a nível europeu. Neste sentido, a acção no âmbito da educação e da formação da juventude é um caminho importante para o desenvolvimento de uma participação activa, perante a diversidade de culturas e de regimes políticos existentes nas sociedades europeias.

Assim o ensino da cidadania centrado apenas nos conhecimentos não é o suficiente. É preciso uma aprendizagem activa da cidadania.

Estes factos justificaram a criação do Programa de 2004, o qual foi considerado como o culminar da realização de acções neste domínio, prevendo-se que a sua concretização tenha um reflexo positivo e significativo nos sistemas educativos vigentes. A partir da Rede Europeia de Documentação em Educação (EURYDICE) publicou-se uma obra intitulada Citizenship Education at School in Europe. Espera-se que com estes e outros trabalhos se alargue o leque de acções a desenvolver, neste âmbito, pela União Europeia, continuando, deste modo, a aprofundar-se e a promover-se a cidadania na educação.

1 - Conselho da Europa. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/E.D.C/>

2 - Conselho da Europa. Ano Europeu da Cidadania através da Educação. <http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/E.D.C/Documents_and_publications/By_subject/Year_2005/>

2. A educação para a cidadania segundo a UNESCO

Englobante e crescentemente reconhecida é a cidadania que se exerce no âmbito da sociedade civil sem fronteiras, cuja voz se faz ouvir nas grandes conferências mundiais e que tem como referência fundadora a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Paixão (2000) considera que os grandes problemas da paz, do desenvolvimento sustentável e da democracia constituem o triângulo do exercício da cidadania globalizada que está radicada na identidade planetária, na pertença à Terra-Pátria e solidária numa comunidade de destino (Morin, 2002).

É no complexo universo destas múltiplas pertenças que se define o novo paradigma de cidadania: uma cidade inclusiva que parte da referência nacional e se amplia, em círculos alargados, à dimensão da terra e da humanidade. O ser humano compreende que é um habitante do planeta e que por isso deve pensar e agir segundo uma nova perspectiva e com responsabilidade em relação não só ao indivíduo, à família, ao estado, mas num âmbito planetário.

Através de uma visão planetária da cidadania é importante ter como pontos de referência na educação para a cidadania, não só o Conselho da Europa e a União Europeia, mas também outras instituições como a ONU e a UNESCO.

A UNESCO sublinha de um modo especial a importância da educação nos direitos humanos, ao afirmar que esta se converte numa educação moral e cívica no que se refere às relações dos indivíduos com a sociedade e das sociedades entre si.

Neste âmbito, é de relevar o projecto Que educação para a cidadania? E o Relatório Delors da UNESCO A educação, um tesouro a descobrir (1996). Todos estes projectos são convergentes nos seus objectivos e orientações: o desenvolvimento humano, a participação democrática e a coesão social; partilham a convicção de que o exercício da cidadania é sustentado por um conjunto de valores e virtudes universalmente aceitáveis como a justiça, a verdade, a coragem, a liberdade, entre outras; definem através de atitudes o perfil do cidadão democrático, designadamente: o respeito de si, do outro, do diferente, do bem comum e da responsabilidade pessoal e colectiva.

No referente às componentes de uma educação para a cidadania, estas encontram-se inseridas nas aprendizagens fundamentais, referidas no Relatório Delors (1996) através dos quatro pilares de educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver juntos. Segundo este relatório a educação para a cidadania «constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas na vida pública» (Delors, 1996: 54). Se se procura uma relação entre a educação e a experiência de uma democracia participativa então, para além da preparação que cada individuo deve ter para o exercício dos seus direitos e deveres, é necessário o apoio da educação permanente, de modo a construir uma sociedade civil activa, onde indivíduos e poder político, possam assumir a sua responsabilidade como cidadãos e como decisores, ao serviço de um destino solidário. A educação dos cidadãos deve pois, realizar-se durante toda a vida, de modo a poder ser uma força da sociedade civil e da democracia viva.

É ainda de realçar no âmbito dos trabalhos realizados pela UNESCO o Plano de Escolas Associadas (PEA) que foi criado em 1953 com o objectivo de dar às crianças e aos jovens uma preparação que contribua para a promoção da compreensão e a cooperação internacionais.

Pode dizer-se que a UNESCO cria o Plano de Escolas Associadas com o objectivo de promover a educação para a compreensão internacional através do desenvolvimento de actividades experimentais que se empenham em melhorar as dimensões humanistas, culturais e internacionais da educação, através da realização de materiais didácticos para o estudo de problemas relacionados com a paz, os direitos humanos, o desenvolvimento, entre outros (UNESCO, 1993).

Entre os finais do século XX e início do século XXI têm-se verificado grandes transições democráticas mas simultaneamente encontram-se ainda países que necessitam urgentemente aprender a resolver os conflitos de modo não violento a todos os níveis: local; sub-regional, regional; nacional e internacional. Por estes motivos tem sido crescente o pedido de material didáctico referente à educação para a democracia. É de referir que a interdisciplinaridade, como é entendida pela UNESCO, implica uma vertente intelectual que é caracterizada por uma cultura democrática, uma capacidade de abordar as questões a partir da complexidade das suas reais dimensões, que só podem ser analisadas segundo uma perspectiva prática e é neste sentido que a educação deve pressupor um elevado nível prático.

3. A educação para a cidadania em Portugal

No que concerne à educação para a cidadania em Portugal, por vezes, existe o temor da endoutrinação e uma resistência passiva que impede a sua efectiva concretização, apesar das iniciativas legislativas e das experiências educativas feitas após o 25 de Abril de 1974. Assim aconteceu com a Área-Escola, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e o programa de Educação Cívica, criados pela Reforma Curricular de 1989, no cumprimento das finalidades enunciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo de1986 (LBSE).

Após a Revolução de 1974, a Constituição da República Portuguesa (1976) define três objectivos básicos da educação (Grácio, 1981): a) promover o desenvolvimento pessoal, b) promover o desenvolvimento e o progresso da comunidade nacional, e c) reforçar a coesão social e um sentido colectivo de identidade.

Em 1986, a LBSE solicita que as escolas promovam a) o desenvolvimento de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e capazes de investirem no progresso e na transformação social; b) um espírito democrata e pluralista, que respeite os outros e as suas ideias, e esteja aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; e c) uma identidade nacional aberta à diversidade, num espírito de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional. As escolas devem ainda providenciar oportunidades para a promoção da consciência cívica, da maturidade emocional de atitudes e de hábitos de cooperação na família e na comunidade (artigo 2º a 7º).

Para atingir estes objectivos é preciso que as escolas funcionem como instituições democráticas e o currículo do Ensino Básico inclua «uma área de formação pessoal e social, possivelmente compreendendo a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a educação para a saúde, a prevenção de acidentes e a educação para a participação nas instituições democráticas» (artigo 47º).

Na revisão curricular de 1999 afirma-se o compromisso indispensável da sociedade e da escola, no sentido de viabilizar a formação pessoal e social das crianças e dos jovens. Apesar das várias reformas surge ainda a necessidade de uma nova reorganização curricular, devido ao novo contexto social português.

Para Reis et al (2002) «a cidadania não se aprende, vivencia-se» (p.33). Assim compete à escola organizar-se de tal modo que possa fornecer aos jovens um leque alargado de experiências, que lhes permita desenvolver as competências essenciais de participação cívica. De acordo com os mesmos autores, esta organização passa por dois patamares distintos: um de âmbito curricular e outro de organização administrativa da escola e dos seus órgãos de administração e gestão. Contudo no âmbito curricular tem havido uma preocupação crescente em valorizar a educação para a cidadania, integrando-a nos programas das diferentes disciplinas.

Perante este contexto apresenta-se a nova Reorganização Curricular do Ensino Básico, implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que institui a Educação para a Cidadania como uma componente curricular transversal a todos os ciclos da escolaridade obrigatória e cujos objectivos se regulam na construção de uma identidade e no desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Esta componente curricular atravessa todos os saberes e passa pela vivência de todas as situações na escola. Concretiza-se por meio de um plano que abrange competências a desenvolver nas várias disciplinas e/ou áreas curriculares não disciplinares. Ela pode abordar aspectos como a educação ambiental, a educação sexual, a educação para a saúde ou a educação rodoviária, entre outros.

Desta Reorganização Curricular do Ensino Básico surge a área curricular não disciplinar de Formação Cívica como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania. Constitui-se como um espaço de reflexão e de diálogo sobre preocupações sentidas e experiências vividas pelos/as alunos/as, e questões relativas à participação individual e colectiva dos mesmos na vida da turma, da escola e da comunidade onde se inserem. As actividades a desenvolver na área de Formação Cívica contam com um tempo semanal, de quarenta e cinco minutos, no horário dos/as alunos/as da turma, para sessões de informação e debate que se podem concretizar na realização de assembleia de turma.

Do ponto de vista da Educação para a Cidadania, a criação deste espaço de discussão e de diálogo proporciona aos/às alunos/as a vivência de um conjunto de experiências e de situações que lhes permitem desenvolver aptidões e competências essenciais para a aquisição de uma autêntica cidadania e para a construção da sua identidade como seres autónomos e empenhados nos problemas do mundo que os rodeia.

Constata-se que uma educação para a cidadania responsável implica uma educação em valores, nomeadamente, o da justiça, da liberdade, do respeito, da igualdade, da solidariedade que são, por sua vez, fundamentos de uma educação para a paz e de uma cultura de paz.

4. Educar para os valores

Actualmente vivem-se momentos de contínuas e aceleradas mudanças a nível mundial em todos os âmbitos, e sectores da actividade humana. São tempos de instabilidade, de transitoriedade, de incertezas e de riscos. É, pois, o momento de reflectir sobre aquilo em que se acredita, as posições científicas, as convicções ideológicas, as atitudes e o estilo de vida.

Ninguém pode viver só com os conhecimentos que adquiriu na sua formação básica, nem com os obtidos durante os estudos superiores. Actualmente, nem sequer é suficiente compreender o presente, porque este é quase efémero. Urge, portanto, aprender a prever as mudanças, o sentido e o significado das mesmas com o objectivo de se formularem preposições adequadas sobre as necessidades educativas com que se enfrenta o futuro.

Só quem dispõe, no momento exacto, do saber pretendido, da informação exigida e saiba actualizar as suas competências segundo os requisitos e dinâmicas da sociedade em mudança, pode sobreviver.

Num mundo que se encontra cada vez mais unificado, mas onde se verificam simultaneamente tendências opostas, constata-se a necessidade de ultrapassar a falsa globalização e abrir espaço a uma outra que não é imposta nem absolutista, mas de diálogo e respeitadora das diferenças.

Apesar de ser difícil, deve-se, do ponto de vista ético, promover uma globalização saudável que contraste com os seus efeitos etnocêntricos, através dos quais se pretende impor abusiva e injustificadamente a particularidade em benefício próprio. Este tipo de globalização só se pode alcançar a partir da diversidade, pois é esta que garante a riqueza do ser humano e que conduz à pluralidade de uma sociedade e/ou de uma cultura. Este aspecto é importante, sobretudo, no campo educativo, visto que a escola é um lugar de confluência de uma diversidade humana sem precedentes. Neste sentido, a educação para os valores é imprescindível, assim como a procura de um consenso sobre os valores fundamentais susceptíveis de serem partilhados por todos, no âmbito da racionalidade dialógica e a partir de onde se reconheçam as exigências universais que resultam da própria condição humana e da sua dignidade.

Os valores a mencionar são em primeiro lugar os valores da vida digna que são nucleares e próprios de uma moral universal, pois são o ponto de partida dos direitos humanos que correspondem ao incondicional respeito que merece cada indivíduo de qualquer sociedade e cultura a que pertence.

No entanto, os valores de uma vida digna não se concretizam se não estão enraizados nos sujeitos; caracteriza-os a mediação jurídica e política através da qual reforçam eficazmente o seu vigor. Os valores de um ethos democrático referem-se sobretudo aos que se concretizam institucionalmente e estão ligados ao âmbito das atitudes, entre as quais se destacam a solidariedade, a justiça, o respeito, a liberdade e a igualdade.

Todos estes valores quando se concretizam em atitudes pessoais traçam o perfil de indivíduos capazes de viver em democracia. Assim, a operacinalização destes valores, corresponde à formação de cidadãos livres e responsáveis, solidários e tolerantes, honestos e disponíveis, com um compromisso participativo e de esperança. São pessoas capazes de actuar segundo uma moral democrática e de alargar na sua dimensão socio-política, a capacidade cívica que é essencial ao desenvolvimento da própria humanidade (Tapias, 1996).

Neste contexto, trabalhar a cidadania conduz, inevitavelmente, à promoção de determinados valores fundamentais, suporte da própria acção humana e do sentido de comunidade que lhe está subjacente. A promoção de valores não se pode afastar do princípio fundamental da construção da cidadania, ou seja, do processo pelo qual se ajuda a formar/construir cidadãos conscientes, autónomos, críticos e responsáveis. É preciso ter em conta que os valores se constituem como ideais condicionantes da acção humana, como algo que se procura enquanto princípios orientadores e estruturantes do próprio conhecimento e das relações. É pois importante trabalhar os valores fundamentais globais da vida e da acção social comum.

Conclusão

A trilogia legada pela Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade), matriz dos direitos humanos e das conquistas democráticas, recupera-se no projecto actual de educação para a cidadania. O desafio está em assegurar, neste conjunto de valores, a sua globalidade e a sua concomitância.

Têm sido abordadas as questões da liberdade (valor fundamental para assegurar os direitos individuais) e da igualdade (princípio fundamental da democracia e garantia da liberdade), deixando para segundo plano o que hoje é uma exigência: a fraternidade, ou, se preferirmos, a solidariedade. O desafio da nova ordem social, consiste na (re)valorização da solidariedade como princípio orientador da existência em comunidade, pois permite abarcar, reunir e consolidar a diversidade.

Lubich (2000) sublinha que é através da fraternidade que a liberdade e a igualdade podem adquirir novos significados e ser plenamente alcançados. Deste modo estabelece-se uma nova cidadania que tem como principal objectivo a fraternidade universal. No entanto, esta só é possível quando cada povo ultrapassar o seu próprio confim, olhar para além, amar a pátria do outro como a sua e fizer da humanidade uma família universal, isto é, ultrapassar o limitado conceito de sociedade nacional. Neste contexto deve-se promover a responsabilização de cada indivíduo como membro de toda a humanidade, e oferecer-lhe a possibilidade de atingir a sua própria realização e felicidade através da fraternidade universal.

Para que tal se concretize, é necessário que se ame todos os indivíduos, sem discriminação alguma; que não se espere dos outros, que se seja o primeiro a amar; que se ame o outro como a si mesmo, como Gandhi dizia: «tu e eu somos uma só coisa, não posso fazer-te mal sem ferir-me» (Mühs, 1996: 82). Importa ainda fazer-se um com os outros, o que significa entrar na pele do outro, assumir como seus, os pesos do outro, as suas preocupações, os seus sofrimentos e as suas alegrias.

Quando o amor se encontra na base das relações dos indivíduos, estabelece-se a unidade que não é uma simples concórdia de propósitos ou de opiniões baseadas numa mesma opção, mas uma realidade que une de modo mais profundo, e que ultrapassa as diferenças de cultura e de pertença política, entre outras. Assim, as diferenças adquirem o seu verdadeiro significado e, na reciprocidade, tornam-se riqueza comum.

O cidadão, segundo esta perspectiva, não é um mero objecto, é o verdadeiro actor da comunidade política, devendo, por isso, ser consciente e responsável pela sua intervenção. O poder político deve colocar-se ao serviço do cidadão. Para que este modelo se possa actuar, de maneira sempre mais completa, a política deve ser vivida pelo governante como serviço de verdade e de amor, à qual deve corresponder, por parte do cidadão, uma maior participação na causa pública, pois só na reciprocidade se pode construir o bem de toda a humanidade.

Reflectindo ainda sobre as temáticas das cidadanias, importa realçar que a sua construção só é possível quando alicerçada na autonomia, com a garantia da liberdade e traduzida em direitos individuais fundamentais. O pleno exercício da cidadania exige uma concepção da vida em comum em torno da igualdade, perspectivando a liberdade no sentido do respeito pelo outro e no sentido da reposição da justiça. Garantir a concretização destes valores passa pela noção de solidariedade, sustento da existência plural e democrática, e pela valorização da associação como forma de conquista de um outro ideal: a paz.

Para além do anteriormente referido, julga-se importante realçar ainda a necessidade de promover o respeito pela natureza, como um valor essencial. Os ataques de que é alvo, constituem um dos paradoxos da actualidade, que urge ultrapassar, sob pena de colocar em risco a vida das gerações futuras. A construção da cidadania coloca todos perante um quadro de valores não propriamente inovador, mas exigente. Cumpri-lo constitui, provavelmente, um dos maiores desafios que se assume na missão de ajudar a construir uma sociedade nova.

Não se pode, contudo, formar bons cidadãos, restringindo a educação para a cidadania, à simples formação académica. Sobre este aspecto Platão defende que determinados valores e atitudes só se podem transmitir eficazmente quando a lição teórica e a argumentação são acompanhadas da familiaridade e da relação com os outros. E porque na actualidade se convive quotidianamente com novos, mas não menos influentes, interlocutores no processo de desenvolvimento de cada ser humano, nomeadamente: a televisão; a Internet; o cinema, entre outros, importa ter em conta o seu real poder como transmissores de valores e/ou de anti- valores.

Referências bibliográficas

Audigier, F. (1996). Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe. Council for Cultural Cooperation. Strasburg: Council of Europe Publishing.

Bell, G. H. (1995). Educating european citizens. London: David Fulton Publishers. Besalú, C. X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Editorial Sintesis.

Cogan, J. J. & Derricott, R. (1998). Citizenship for the 21st century. An International perspective on Education. London: Kogan Page. Conselho da Europa (2001).

Constituição da República Portuguesa (1976). Amadora: Plátano Editora. Darhendorf, R. (2000). Universities after communism. Hamburgo: Korber-Stiftung. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Diploma da Reorganização Curricular do Ensino Básico).

Delors J. (Ed.) (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. Porto: Asa/UNESCO.

Grácio, R. (1981). Educação e processo democrático em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte.

Hahn, C. (1998). Becoming political: comparative perspectives on citizenship education. NewYork: State University of New York Press.

Jares, X. R. (2005a). Educar para a verdade e para a esperança. Porto Alegre: Artmed;

Jares, X. R. (2005b). Reflexiones y propuestas. Cuadernos de Pedagogía, 350 Octubre, 88-92.

Kennedy, K. J. (1997). Citizenship education and the modern State. London: Falmer Press. Kerr, D. (1999). Changing the political culture: The advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Oxford Review of Education, 25(1, 2), 275-284. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lubich, C. (2000). Il Movimento dell'unità per una politica di comunione. Nuova Umanità,131, 605-613.

Morin, E.(2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa: Instituto Piaget. Mühs, W. (1996).

Parole del cuore. Milano: Edizioni San Paolo.

Nai-Kwai Lo, L. & Si-Wai, M. (Ed.) (1996). Research and Endeavours in moral and civic education. Hong-Kong: Hong-Kong Institute of Educational Research.

Naval, C. (2006). Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática. Em C. Naval e M. Herrero, Educación y ciudadanía en una sociedad democrática (pp.135-153). Madrid: Encuentro.

Paixão, M. L. (2000). Educar para a cidadania. Lisboa: Lisboa Editora.

Peres, A. N. (2007). Repensando a cidadania europeia. Jornal a Página da Educação, 164 de Fevereiro, 16.

Reis, J. et al (2002). Formação cívica. Cadernos áreas curriculares não disciplinares. Porto: Porto Editora.

Tapias, J. A. P. (1996). Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor. Madrid: Anaya.

Torres, M. G. & Durán, C. N. (2000). Una aproximación de la educación para la ciudadnía en Europa en la última década. Em C. Naval & J. Laspalas (Ed.). La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar (1ª ed.) (pp. 221-248). Navarra: EUNSA.

UNESCO (1993). Un mundo para aprender. Manual práctico. Realzar el efecto multiplicador del Plan de Escuelas Asociadas. Paris: UNESCO.

[196]

PENSAR SAÚDE PROMOVER COMPETÊNCIAS

Ana Coelho,[1] Ana Sousa[2] e Arcângela Carvalho[3]

[1] ESE Almeida Garrett | Agrupamento de Escolas Francisco Arruda | Agrupamento de Escolas Paula Vicente

[2] ESE Almeida Garrett | Universidade Atlântica

[3] ESE Almeida Garrett | Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

[Resumo]A importância da saúde e qualidade de vida geraram, nas entidades promotoras de saúde, a preocupação de promover esta temática no âmbito escolar, pretendendo atingir faixas etárias em pleno desenvolvimento de modo a fomentar a aprendizagem e assimilação de hábitos.

O presente artigo visa abrir perspectivas sobre o modo como o tema "saúde" pode ser trabalhado no âmbito da educação, mediante a aplicação de metodologias activas e tendo sempre em consideração a adequação das práticas educativas à idade das crianças, ao seu contexto ambiental e familiar; colocando o enfoque na sua preparação como futuras interventoras sociais.

1. Da teoria à prática

A educação e o desenvolvimento das crianças tem sido uma preocupação constante quer de professores, quer das diversas correntes educativas, quer das políticas educacionais e, consequentemente, do Estado e das diferentes organizações, que se debruçam sobre a educação e o progresso educativo e social. As nossas crianças crescem para integrar uma sociedade evoluída tecnologicamente e em constante mutação. Tal progresso impõe a cada indivíduo um esforço de integração e acompanhamento que exige um carácter versátil e poder de adaptação e adequação a um padrão cada vez mais mutável, mais abrangente, mais global.

Já a Unesco, no Relatório Delors: Os quatro pilares da educação, no sub-capítulo "aprender a ser", foca que "Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida" (Unesco, 1996: 99). Assim, o esperado é que todas as crianças cresçam e se desenvolvam de forma plena para desempenharem o seu papel social, tornando-se cidadãos conscientes e participantes, de modo a contribuir para a evolução e desenvolvimento dessa mesma sociedade.

O desenvolvimento de qualquer criança está, segundo a nossa opinião, intrinsecamente ligado ao aperfeiçoamento das suas competências, sendo este processo evolutivo essencial para a sua plena integração na sociedade. A mesma perspectiva é defendida pelo Ministério da Educação, que explicita que as competências constituem um leque variado de conhecimentos que vão evoluindo com a criança à medida que esta cresce e efectua a sua aprendizagem.

Nesta medida, o Currículo Nacional do Ensino Básico, estabelece um conjunto de competências que cada aluno deve possuir no final deste percurso educativo, das quais destacamos as que se enquadram nas actividades desenvolvidas: "mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; […] pesquisar, seccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; […] cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora de saúde e da qualidade de vida" (Abrantes, 2001: 15).

As competências que se apresentam podem ser desenvolvidas em diferentes áreas de aprendizagem, que se conjugam

de modo a permitir uma educação mais abrangente e transversal, em vez de compartimentar o tratamento dos diversos saberes em áreas estanques. A convergência de diferentes áreas curriculares incide, em particular, nas seguintes operacionalizações transversais explanadas no Currículo Nacional do Ensino Básico: "Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões: identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões; seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema; debater a pertinência das estratégias adoptadas em função de um problema; confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas; propor situações de intervenção, individual e, ou colectiva, que constituam tomadas de decisão face a um problema em contexto" (Abrantes, 2001: 23), "Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns: participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos; manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros; comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaço de intervenção aos seus parceiros, avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados" (Abrantes, 2001: 25).

É nesta medida de transversalidade, que se enquadra a abordagem da temática da saúde junto de crianças muito jovens, uma vez que a promoção de hábitos de vida saudável e da qualidade de vida tem sido uma preocupação dos principais órgãos promotores de saúde, em geral, fazendo essa medida parte da Lei de Bases da Saúde, em particular: "É incentivada a educação das populações para a saúde, estimulando nos indivíduos e nos grupos sociais a modificação dos comportamentos nocivos à saúde pública ou individual" (LBS, 1990: 3453).

A promoção de hábitos de saúde, assim como, a análise e reflexão sobre a importância e a abrangência desta temática junto da população escolar, permite que as crianças efectuem aprendizagens, não só, abrangentes pelo seu carácter social, mas também, numa vertente particular, uma vez que o conhecimento adquirido implica transformação e modificação de hábitos e uma maior preocupação com a qualidade de vida no ambiente que as rodeia.

Na sequência das reflexões e aprendizagens efectuadas, foram as próprias crianças a actuar no ambiente que as envolve e o veículo de transmissão dos conhecimentos que adquiriram de modo activo.

2. O projecto "Forum da Cidadania"

A saúde e a qualidade de vida são decorrentes de uma multiplicidade de factores, entre eles a alimentação, a habitação, o acesso à educação, o trabalho, o lazer, o saneamento básico, a liberdade e o bem-estar físico e mental. Este enfoque gerou a preocupação de promover a adequação dos modos e hábitos de vida da população, tendo em vista o bem-estar geral da sociedade. O âmbito escolar é, por excelência, o espaço em que a educação para a saúde chega a todos os cidadãos, pois o estágio de desenvolvimento físico, mental e social dos alunos permite uma grande capacidade de aprendizagem e assimilação de hábitos.

O desejo de desenvolver competências e contribuir para o desenvolvimento das crianças tem sido uma preocupação da Junta de Freguesia da Ajuda (J.F.A.) que, balizada pelo Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, onde o Ministério da Educação lhe atribui, entre outras proficiências, a responsabilidade da promoção de acções dinamizadoras que envolvam toda a comunidade escolar; criou um conselhoconsultivo, composto por Instituições e/ou personalidades de relevo na sua área, para opinarem sobre as várias actividades a desenvolver ao longo de cada ano lectivo.

Foi neste contexto que a J.F.A. aderiu ao nosso projecto "Fórum da Cidadania", vocacionado para o ensino: Pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo; cujo objectivo foi fomentar um ambiente de partilha e discussão sobre as temáticas de interesse dos alunos pertencentes a realidades diferenciadas, mas residentes na mesma freguesia. Para o ano lectivo de 2010/2011 a temática seleccionada foi: "Educação/Saúde", tendo por finalidade repensar o conceito de saúde desde as idades mais precoces.

Após a delineação do tema, todas as escolas públicas, semi-públicas e privadas, pertencentes à freguesia, foram convocadas, no princípio do ano lectivo, para uma reunião onde foi explanado o projecto, tendo estas aderido, desde logo entusiasticamente. No projecto participaram três níveis de crianças: a) crianças do pré- escolar, b) do 1.º ciclo e c) jovens e jovens com incapacidades, sendo o modelo adaptado à faixa etária e fase de desenvolvimento de cada criança. Cada nível trabalhou o tema de forma diferenciada e adaptada à faixa etária das crianças envolvidas.

Depois da apresentação da proposta e do tema, coube a cada escola a escolha do ano de escolaridade e da turma que participou no debate final, podendo ser desenvolvido um subtema subordinado ao tema geral. A turma seleccionada realizou diversas actividades (pesquisa do tema, composição de textos, criação de histórias, estruturação de jogos, entrevistas, debates, etc.), no final, a reflexão efectuada sobre a temática constituiu-se numa proposta consolidada para ser apresentada, onde constava uma reflexão do tema aplicado à escola e sugestões de melhoria que tinham em vista beneficiar toda a comunidade escolar.

Todo este trabalho de preparação e principalmente de reflexão culminou com o Fórum da Cidadania, que este ano decorreu a 7 de Abril, dia em que se comemorou o dia Internacional das Crianças Hospitalizadas. Por esta razão a organização Nariz Vermelho congratulou a realização do evento enviando uma carta que foi previamente dada a conhecer a todos os interventores. A missiva inspirou todos os participantes, que vestiram uma t-shirt branca e pintaram o nariz de vermelho; assim como os professores, que trajaram uma t-shirt vermelha e igualmente pintaram o nariz. No intervalo do Forum este simbolismo foi registado através de uma foto de conjunto, representando um coração. Com esta intervenção as crianças compreenderam que saúde não é só sinónimo de ausência de doença, mas foi importante lembrar aqueles que no momento não podem usufruir da mesma.

O modelo de apresentação foi especificamente adaptado às diferentes faixas etárias e às especificidades das crianças, sendo estas acompanhadas pelos docentes, durante o percurso de preparação da apresentação e debate. Todos os grupos tiveram oportunidade de apresentar as suas propostas.

No pré-escolar as actividades foram essencialmente lúdicas e com um objectivo único e bem definido. O pré-escolar apresentou a sua proposta num painel da especialidade que só contemplou esta faixa etária e foi moderado por educadoras. Todos os jardins-de- infância tiveram oportunidade de expor, resumidamente, as suas propostas no painel geral. Esta apresentação foi feita pela educadora convidada para moderar o painel específico, tendo os meninos colocado as maquetas, jogos, desenhos, etc., nos placards destinados para o efeito no painel principal.

No 1º ciclo o modelo repetiu-se, mas procedeu-se à votação das três propostas que mais empolgaram este painel. Posteriormente procedeu-se à votação de dois elementos que fizeram parte da mesa do painel principal.

Os jovens com e sem incapacidades, realizaram um trabalho conjunto, tendo como base as expressões musical e/ou dramática, através das quais conseguiram transmitir as suas preocupações e soluções para as temáticas seleccionadas pelos mesmos.

Após o debate decorrido nos três painéis da especialidade, todos os participantes do Fórum se reuniram no auditório principal num painel mais alargado. Desse painel fizeram parte os representantes do poder local: Presidente da Junta de Freguesia, unidade familiar de Saúde Infantil da Ajuda (três enfermeiras), representantes do 1.ºciclo, do pré-escolar, educadora e professora moderadoras dos painéis da especialidade e a mentora do projecto. As crianças do pré-escolar foram as primeiras a apresentar as suas propostas com a colaboração da educadora, de seguida os dois alunos do 1.º ciclo expuseram as moções mais votadas e, por último, os jovens e jovens com incapacidades exibiram através da expressão musical as suas propostas. Por fim, foi dada a oportunidade aos convidados (enfermeiras e Presidente Junta) de explanar as suas opiniões sobre a viabilidade e pertinência de todas as propostas apresentadas.

No final das apresentações, foi dada uma contribuição monetária, igual para todas as escolas que participaram, de modo a que fosse possível concretizar as propostas. Desta forma, todas as propostas apresentadas poderão ser executadas total ou parcialmente.

Figura 1- Símbolo do Nariz Vermelho

Figura 2- Pré-escolar: apresentação de propostas

3. Análise da actividade

A análise que apresentamos foi delimitada ao pré-escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. A nível do pré-escolar foi apenas estabelecida uma breve análise de carácter exploratório, que visou, essencialmente, estabelecer um esboço do modo como as actividades foram concretizadas, nestas idades, uma vez que estas crianças irão, em breve transitar para o 1.º Ciclo, daí a importância da retrospectiva. O nosso estudo incidiu, em particular, sobre as crianças do 1.º Ciclo, num universo que englobou as seis escolas participantes.

A nossa abordagem encontra-se balizada pelos dados recolhidos em duas entrevistas efectuadas a duas moderadoras do painel, sendo uma educadora e outra professora do 1.º Ciclo, integrando ambas as escolas participantes e tendo acompanhado o percurso escolar realizado pelas crianças; analisámos também as propostas apresentadas pelo 1.º Ciclo e o material que decorreu das actividades realizadas para trabalhar o tema durante o ano lectivo, o que nos permitiu efectuar uma retrospectiva curricular de todo o processo.

Recorremos também aos dados do número de alunos que participaram na 1.ª e na 2.ª fase do projecto, de modo a delimitar o universo de crianças envolvidas em ambas as fases. Aqui também juntámos dados relativos ao 2.º Ciclo, apenas para demonstração da totalidade do universo de alunos envolvidos.

Na avaliação da 1.ª fase, em que o desenvolvimento do tema apresentado decorre no âmbito escolar, verificou-se a participação de um número alargado de alunos, que oscilaram entre os 36 e os 96 para o pré-escolar, os 36 e 106, para o 1.º Ciclo e os 25 e 70 para os jovens e jovens com incapacidades:

No caso do pré-escolar, os trabalhos desenvolvidos em sala centraram-se na realização de trabalhos mediante diferentes abordagens da temática: "[…] a participação, a apresentação dos trabalhos realizados e a partilha de outras abordagens à temática enriquece o leque de conhecimentos dos crianças" (Isabel Martins, entrevista pessoal, 1 de Junho, 2011). Estas abordagens constituem-se como transversais, abrangendo diferentes áreas do currículo, que são variadas e dependentes das diversas abordagens que as crianças efectuam.

A realização destes trabalhos ao longo do ano "[…] promovem a capacidade de trabalhar um projecto e ir realizando comunicações e debates sobre do seu processo, sendo de grande utilidade para o desenvolvimento de competências nas crianças. Elas desenvolvem a capacidade de comunicar autonomamente, de ouvirem e serem ouvidos" (Isabel Martins, entrevista pessoal, 1 de Junho, 2011).

Os assuntos discutidos com as crianças constituíram "[…] um treino para a comunicação dirigida ao grupo alargado, contribui para a aumento de confiança, auto estima e sentido de cidadania" (Isabel Martins, entrevista pessoal, 1 de Junho, 2011). O modo

Figura 3-1.º Ciclo: apresentação de propostas

Figura 4- Crianças participantes escutando a apresentação de propostas

Figura 5- Jovens com e sem incapacidades: expressão musical

Figura 6- Painel final: apresentação de propostas do 1.º Ciclo

como o processo de desenvolvimento do tema decorreu permitiu que mesmo as crianças que não participaram na apresentação dos trabalhos nos painéis finais adquirissem competências válidas para o seu desenvolvimento: "A prática activa de exposição dos trabalhos por parte das crianças dota-as de ferramentas muito necessárias para o futuro" (Isabel Martins, entrevista pessoal, 1 de Junho, 2011).

A nível do 1.º Ciclo, verificou-se que as actividades desenvolvidas pelas crianças abrangeram um leque muito variado, que possibilitou trabalhar diferentes áreas e disciplinas do currículo. Cada escola seleccionou uma abordagem diferenciada, que se dividiu nos diferentes subtemas focados e que abrangeram, por vezes, diversos tópicos:

Mediante a análise do material das actividades realizadas no decorrer do ano lectivo, compreendemos que cada escola praticou metodologias diversas nas abordagens da temática, assim, umas pautaram-se por pedir às crianças que observassem o ambiente que as rodeava, tendo em atenção o tema a trabalhar. Estas escolas trabalharam subtemas relacionados com o ambiente e qualidade de vida e os alunos desenvolveram o espírito crítico e de observação a par com a criação de propostas de melhoria ou solução das realidades que detectaram e pretenderam corrigir. Outras escolas optaram por pedir aos alunos que efectuassem pesquisas e levantamento de dados na internet sobre o assunto, de modo a depois poderem reflectir sobre a informação recolhida e realizar trabalhos de opinião ou propostas de melhoria, como foi o caso das escolas que desenvolveram temas como alimentação, desporto e higiene, tendo duas elaborado panfletos em computador para distribuir com conselhos de saúde. Uma escola destacou- se, uma vez que optou por levar a escola e a aprendizagem para fora de portas, sugerindo uma intervenção didáctica junto do Centro de Saúde da Área e elaborando um plano de actividades para a sua realização.

A entrevistada do painel do 1.º ciclo, Cristina Costa, deu-nos um *inside*, do modo como as actividades se processaram na escola em que lecciona: "Antes do debate no fórum, os alunos têm de se reunir e realizar vários debates, uns com mais ajuda de um professor, outros com menos, sendo este último de grande responsabilidade para o referido grupo. Nesses debates eles identificam problemas e começam a elaborar um projecto que culmine na ou nas possíveis resoluções. Por norma, são os alunos mais velhos da escola que realizam estes trabalhos, mas sempre com a participação de todos os alunos. Identificam o ou os problemas e depois de escolhido entre eles, vão colocar à votação de todos os colegas da escola, situação de um primeiro debate. No final, quando o projecto está concluído, e antes de ser apresentado fora da escola, voltam a reunir com todos os colegas e a apresentá-lo. /Quando chegam ao Fórum já estão muito mais à vontade para comunicar uns com os outros" (Cristina Costa, entrevista pessoal, 1 de Junho, 2011).

Nesta sequência, segundo Cristina Costa, foram desenvolvidas as mais diversas competências: "[…] o saber observar o ambiente que o rodeia, o saber estar, o saber escutar, o saber argumentar, o saber sintetizar a informação…, mais concretamente:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

Figura 7- Representação gráfica- Número de alunos participantes na 1.ª fase: pré-escolar

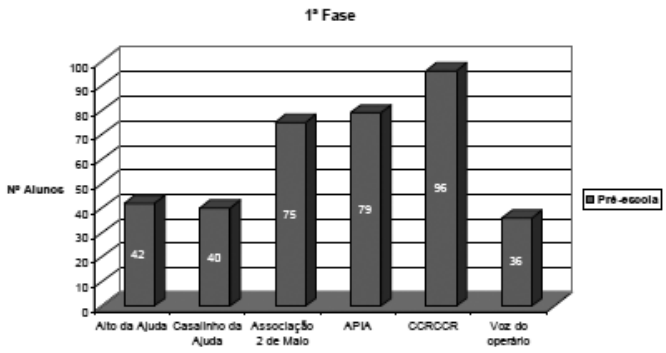


Figura 8- Representação gráfica -Número de alunos participantes na 1.ª fase: 1.º Ciclo

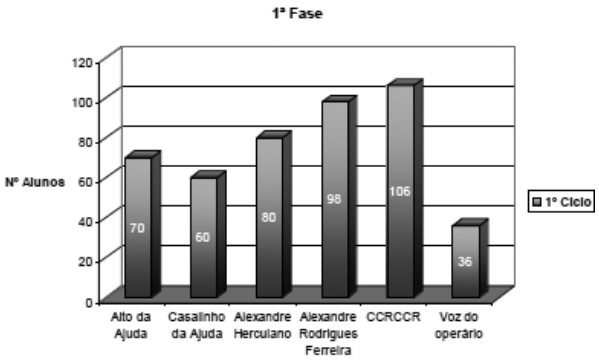


Figura 9- Representação gráfica -Número de alunos participantes na 1.ª fase: Jovens

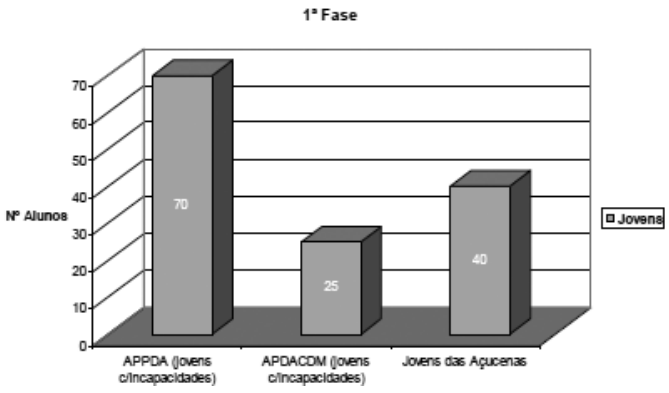
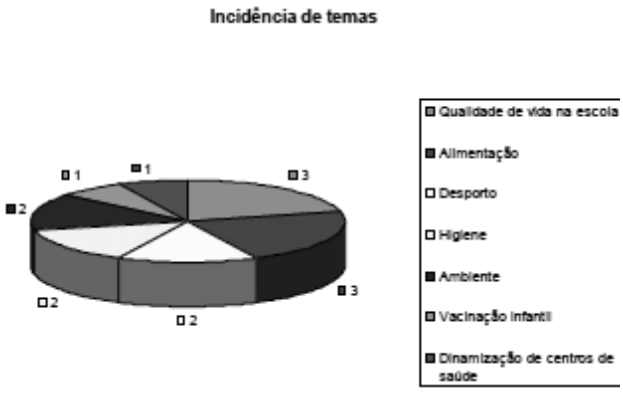


Figura 10- representação gráfica -Incidência dos diferentes temas trabalhados



2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

4. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

5. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;

6. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;

7. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida" (Cristina Costa, entrevista pessoal, 1 de Junho, 2011).

A selecção das temáticas a serem estudadas e desenvolvidas foram da responsabilidade dos alunos mais velhos, que delimitaram o leque de abordagens sugerido pelos colegas de outros anos: "Na escola que represento os subtemas abordados pelas crianças foram seleccionados por todos os alunos de 4.º ano da escola, que em debate colectivo fizeram um levantamento das questões que se relacionavam com a saúde/qualidade de vida na escola e nas ruas circundantes da escola, com as quais estavam intrinsecamente envolvidos" (Cristina Costa, entrevista pessoal, 1 de Junho, 2011).

Os alunos efectuaram um percurso de evolução na sua participação, sendo que as crianças mais novas, se encontram ainda em fase de desenvolvimento da aprendizagem deste género de apresentações, assim, as suas práticas limitaram-se ao âmbito escolar, o que já lhes garantiu desenvoltura, envolvência e auto-estima perante o esforço realizado. No entanto, coube aos alunos mais velhos levarem as propostas e sugestões ao painel do Fórum, criando, assim, uma expectativa nas crianças mais novas, que esperam que chegue o 4.º ano para poderem também apresentar as suas propostas perante crianças de outras escolas.

Após o tratamento do tema nas escolas, os alunos passaram para a 2.ª fase, onde apresentaram as suas propostas, nos diferentes painéis, perante a comunidade educativa. O número de alunos ficou reduzido, uma vez que só os representantes seleccionados seguiram para o Fórum. Deste modo, o número de alunos intervenientes, foi de 10 alunos para cada escola do pré-escolar, 14 a 37 para o 1.º Ciclo e 7 a 12 jovens com e sem incapacidades:

A apresentação de propostas no Fórum da Cidadania constituiu o culminar de todo o percurso de reflexão e de apresentação de propostas efectuado durante o ano lectivo, pelo que todos os participantes estavam conscientes da importância do seu papel enquanto representantes da sua comunidade escolar e da importância de exporem as suas ideias e propostas, perante colegas e adultos, que equacionaram os trabalhos apresentados: "O debate é um momento extraordinário onde as crianças sentem que estão a ser ouvidas, não só por pares como por elementos da comunidade que estão efectivamente interessadas em auxiliá-las a ultrapassar as dificuldades. Com esta actividade, elas percebem que se agirem, mesmo que os resultados não sejam logo visíveis, conseguem mover a pouco e pouco as mentalidades da sociedade e alterar alguns comportamentos" (Cristina Costa, entrevista pessoal, 1 de Junho, 2011).

A participação dos alunos no Fórum foi acima do espectável, pois nos painéis da especialidade intervieram entusiasticamente, com uma argumentação consistente e enriquecedora sobre as várias temáticas. As crianças demonstraram estar perfeitamente conscientes da importância que as suas propostas iriam ter perante a comunidade, pelo que os alunos defenderam as mesmas de uma maneira assertiva e convincente. Os alunos do 1.º Ciclo apresentaram as suas propostas com um discurso fluente e argumentativo, para que a restante assistência votasse nas mesmas, viabilizando-as para o painel geral.

Já no painel alargado, destacou-se a atenção que todos, sem excepção, dedicaram às propostas e a maneira como receberam as explanações por parte dos técnicos sobre as suas preocupações. Durante 45 minutos, toda a comunidade esteve uníssona, atenta às soluções que os representantes com o poder de decisão apresentavam para as problemáticas veiculadas. A cada decisão que iria beneficiar determinada escola, todos os alunos aplaudiam como se fosse sua.

Assim, verificou-se que as crianças demonstraram ser possuidoras de espírito de grupo e de colaboração solidária, empatizando com os problemas apresentados pelos colegas de outras instituições e apoiando cada proposta de resolução com o espírito comunitário e de partilha, que consideramos essencial para o desenvolvimento da consciência social e de grupo.

Figura 11- representação gráfica -Número de alunos participantes na 2.ª fase: 1.º Ciclo

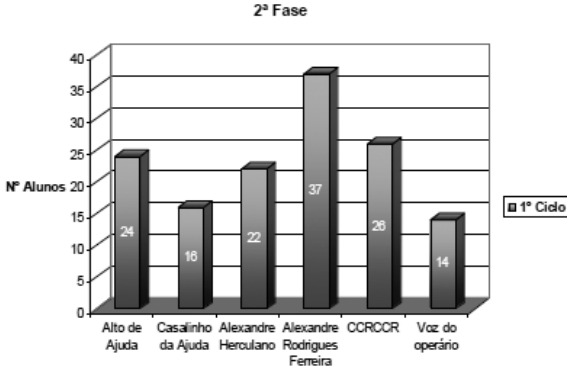
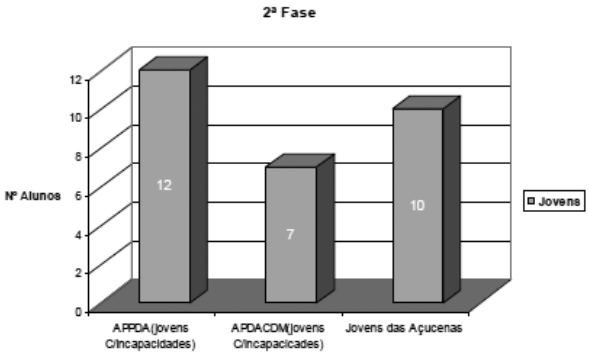


Figura 12- Representação gráfica - Número de alunos participantes na 2.ª fase: Jovens



4. Reflexão final

A concepção e realização do Fórum da Cidadania, teve como móbil principal introduzir as crianças não só num percurso de pesquisa e descoberta sobre a abrangência do tema saúde, mas também que estas trabalhassem capacidades como a análise crítica do ambiente que as rodeia, a capacidade de expressar os seus pontos de vista e de trabalhar em grupo. Uma vez que as crianças desenvolvem mais facilmente actividades que lhes sejam familiares, esse foi, em muitos casos, o ponto de partida para as levar a realizar tarefas mais complexas, como o debate dos seus pontos de vista perante uma comunidade que não lhes era familiar, não obstante se encontrarem rodeadas pelos seus pares.

É certo, que as crianças efectuaram intervenções que reflectiam as suas vivências e que estas se relacionavam de perto com a concretização de projectos concebidos para a melhoria da sua qualidade de vida, o que constituiu uma óptima base para depois poderem alargar o seu conhecimento do mundo. Assim, encontra-se plenamente justificada a abordagem transversal em disciplinas como Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Formação Cívica e a abordagem extra-curricular da matéria, que as levou a trabalhar o Conhecimento do Mundo que possuem.

O ambiente de conhecimento e de partilha leva a que as crianças se apercebam do interesse em discutir ideias e defender os pontos de vista que consideram pertinentes. Nestas crianças, ainda muito jovens, a prática democrática desenrolou-se em intervenções que partiram de uma problematização de uma situação vivenciada no quotidiano, para se efectuarem propostas e se defenderem possíveis soluções. Este percurso permitiu que as crianças se apercebessem da importância de contribuir com a sua opinião e as suas propostas para melhorar o espaço escolar.

O trabalho desenvolvido transmitiu também aos alunos a importância de seguirem práticas de vida saudáveis, sendo que a experiência vivida se repercutiu das crianças para o ambiente familiar, um dos alvos secundários do nosso projecto de saúde. Podemos, assim, concluir, que os alunos podem também ser o móbil de processos de mudança junto das suas famílias. O que coloca mais uma vez as instituições de ensino como elemento preponderante no serviço à comunidade.

5. Bibliografia

Abrantes, Paulo (coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho. (2008). *Diário da República*, I Série, n.º 144, pp. 4753-4756.

Lei de Bases da Saúde (LBS). (1990). Lei n.º 48/90 de 24 de Agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 195, pp. 3452-3459.

Matos, M. G. (2004) Psicologia da Saúde, Saúde pública e Saúde internacional. *Análise Psicológica*, *3*(XXII).

Unesco. (1996). "Os quatro Pilares da Educação". In *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc.XXI*, pp. 89-102.

[197]

O REPTO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA - ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA DE ACESSO PARA NOVOS PÚBLICOS MAIORES DE 23 NA ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO DE LAMEGO

Sandra Antunes[1] e Nídia Menezes[2]
ESTGL, Instituto Politécnico de Viseu

[Resumo] Este estudo investigou as estatísticas de acesso dos alunos admitidos no âmbito do Programa Maiores de 23 nos cursos de primeiro ciclo ministrados na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu, no período compreendido entre os anos lectivos de 2006/07 e 2010/11. O objectivo foi, por um lado, o de analisar o percurso destes alunos, a sua segmentação por cursos e os seus níveis de sucesso e, por outro, refletir sobre o impacto e os desafios colocados com a implementação da Reforma de Bolonha sobre este perfil de alunos. A fundamentação teórica assentou numa análise do quadro que regulamenta o Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23, das medidas implementadas para adequação à Reforma de Bolonha e dos conceitos de Convergência e Diversificação. A metodologia incluiu a pesquisa bibliográfica para análise e reflexão e a recolha de dados que foram sujeitos a uma análise estatística. Os resultados indicam que: i) o Programa tem uma elevada adesão; ii) que os alunos matriculados registam um assinalável índice de sucesso; iii) que os alunos estão sujeitos a dificuldades e desafios acrescidos, durante o seu percurso académico, devido a medidas implementadas no âmbito do processo de adequação a Bolonha.

Introdução

A motivação que nos conduziu à escolha do "Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23" como tema central neste artigo decorre da nossa atividade docente numa instituição de Ensino Superior Politécnico e do contacto diário que temos tido, nos últimos anos, com os alunos admitidos no âmbito deste programa, com as suas dificuldades, com os seus dilemas, histórias de vida, fracassos e sucessos, é, em suma, resultante do profundo respeito que nos merecem.

A estrutura seguida para organizar o artigo desdobra o enquadramento teórico em três eixos de análise: 1) O quadro de fundo da Sociedade da Informação e do Conhecimento e a forma como ela se entrelaça com o repto da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) por via dos seus programas educativos; 2) A apresentação do Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23, do seu enquadramento legal e processual enquanto promotor da ALV no contexto do ensino superior português; 3) A referência à Reforma de Bolonha, aos seus princípios orientadores e às contradições que suscita entre o ímpeto para a convergência dos vários sistemas de ensino nacionais num espaço de ensino superior europeu e os movimentos de diversificação imprescindíveis ao processo de adequação dos vários sistemas.

Apresentadas as considerações teóricas, analisamos o estudo de caso realizado sobre os Maiores de 23 na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu, atendendo às seguintes variáveis: anos lectivos; candidaturas; aprovações; inscrições; cursos; diplomados. O artigo termina com a discussão dos resultados à luz do quadro teórico utilizado e a apresentação das conclusões.

Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida

Alguns autores, ainda que muito controversamente, situam o aparecimento de uma nova era, período

1- Licenciada em Sociologia, Pós-graduada em Sociologia do Desenvolvimento e da Transformação Social, Doutoranda em Educação e Formação de Pessoas Adultas, Professora do Instituto Politécnico de Viseu;
2 - Licenciada em Serviço Social, Doutoranda em Ciências Sociais – especialidade em Serviço Social, Professora do Instituto Politécnico de Viseu;

[Palavras-chave] Aprendizagem ao Longo da Vida. Programa para Novos Públicos Maiores de 23. Reforma de Bolonha. Convergência. Diversificação.

histórico ou mundo em finais dos anos 60 e meados da década de 70.

Graças ao paradigma tecnológico organizado em torno das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) apareceu um novo modelo de desenvolvimento que estabelece uma forma de organização social em que as fontes fundamentais de produtividade e de poder são a geração, o processamento e a transmissão da informação (Castells, 2007). Esta forma de organização social emergente nos países ocidentais designa-se por Sociedade da Informação, enfatizando precisamente aquele que é o seu traço mais característico – o facto da informação se constituir na variável chave da geração e distribuição do poder na sociedade.

Este conjunto de transformações conduziu, então, a uma nova ordem nas relações de produção, de poder e de experiência. As relações de produção transformaram-se, tornando-se a tecnologia da informação e a capacidade cultural de utilizá-la fundamentais na nova função de produção; a tal ponto que a mão-de-obra passa a ser distinguida com base na capacidade de atingir níveis educacionais mais altos, em detrimento dos conhecimentos especializados de que possa ser portadora. Conhecimentos especializados que, num contexto de mudança tecnológica e organizacional, rapidamente se podem tornar obsoletos se os seus portadores não forem dotados da educação/instrução que lhes permita reprogramarem-se.

O imperativo de formar amplos e, cada vez mais, diversos sectores sociais, como sejam as crianças e jovens, os profissionais, os quadros dirigentes, diversos tipos de funcionários, a população mais idosa, …, lança sobre os sistemas educativos a premência da planificação e implementação de programas e ações que promovam o acesso ao conhecimento e às tecnologias da informação e comunicação, condição de base da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

É com este intuito que, desde há quase uma década, a União Europeia (UE) tem vindo a lançar e promover variados programas destinados ao desenvolvimento de projetos e experiências educativas que têm como meta a utilização pedagógica das novas tecnologias da informação e comunicação e a mobilidade no espaço europeu como forma de promover a interculturalidade. Nesta esteira foram-se sucedendo programas sectoriais como o *Comenius, Grundtvig, Leonardo da Vinci, Minerva* ou *Media Plus*, entre outros.

Em Dezembro de 2003, o Parlamento Europeu divulgou o Programa eLearning (2004-2006)[3] definindo a estratégia e os objectivos a perseguir para preparar a população para a Sociedade da Informação. As ações, dirigidas a todas as idades e todos os sectores da sociedade, tinham como principal objectivo o de promover e facilitar o recurso efetivo às tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos sistemas europeus de educação/formação.

Tratava-se, em suma, de promover uma educação de qualidade e de adaptar os sistemas educativos e de formação às necessidades da Sociedade do Conhecimento e do modelo europeu de coesão social. Este programa bianual não foi renovado sob forma de programa sectorial, contudo os seus objectivos foram reintegrados no programa de ação que lhe sucedeu em Novembro de 2006, o programa *Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*[4].

O objectivo deste novo programa de ação, ainda em vigor, é genericamente o de desenvolver e promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade, a fim de que os sistemas de ensino e formação passem a constituir uma referência mundial de qualidade, em conformidade com a Estratégia de Lisboa. O programa de ação abrange seis subprogramas, entre os quais, quatro programas sectoriais que pretendem atender tanto às necessidades em matéria de ensino e aprendizagem de todos os sectores sociais, como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem o ensino em cada sector respectivo. Todas as ações integram a mobilidade, as línguas e as novas tecnologias. Deste modo, pretende-se contribuir para o desenvolvimento da comunidade enquanto sociedade avançada do conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social.

3 - http://europa.eu.int/scadplus/leg/pt/cha/c11073.htm
4 - http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11082.htm

Estas iniciativas revelam muito claramente o desafio que perpassa os sistemas de educação: promover a formação de recursos humanos que possam fazer frente às novas necessidades laborais, culturais e sociais geradas pela sociedade informacional, favorecendo, desta forma, um acesso mais igualitário aos serviços prestados através das tecnologias digitais.

O ressurgimento da velha utopia da "aprendizagem ao longo da vida" (ALV), na década de 90, proposta como paradigma que deverá orientar os sistemas de educação foi de certa forma inspirada pelo acréscimo dos índices de longevidade e pela expansão das TIC na generalidade dos países desenvolvidos. Considerar esta dimensão ou contexto da educação parece ser imprescindível para dar resposta às necessidades formativas dos segmentos populacionais que se encontram à margem do sistema de educação formal. Para segmentos como os da população ativa, desempregada, reformados, jovens em idade extraescolar, mulheres, emigrantes, …, que de uma ou outra forma se encontram à margem da evolução tecnológica, revela-se importante o investimento em iniciativas que promovam o seu acesso e formação.

O que queremos destacar é que, cada vez mais, é importante dar respostas eficazes às necessidades educativas que aparecem fora do sistema escolar e que afectam vários segmentos populacionais, designadamente ao nível da reciclagem profissional, da aprendizagem de novos conhecimentos, daaquisição de destrezas e competências para a utilização dos meios e das tecnologias, da obtenção de títulos, da utilização de ferramentas de telecomunicações, …, obrigando os indivíduos a empenharem-se num processo de permanente atualização formativa. Por conseguinte, a formação ocupacional deve integrar a realidade tecnológica nos seus planos através de medidas: que passem pela preparação dos trabalhadores no conhecimento e utilização profissional das novas tecnologias da comunicação; que apostem na melhoria dos processos formativos e de aprendizagem dos alunos, apoiando a atividade docente no uso destas tecnologias; que desenvolvam cursos específicos de formação para postos laborais previsíveis, por via do teletrabalho e pela criação de redes telemáticas ao serviço da formação aberta aos vários sectores sócio- ocupacionais do mundo do trabalho. Também neste contexto a UE desenvolveu várias iniciativas, de entre as quais destacamos o *Memorando Europeu sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*[5], divulgado em 2000, que destacou como elementos chave:

- Novas competências básicas para todos: garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;

- Mais investimento em recursos humanos: aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos;

- Inovação no ensino e na aprendizagem: desenvolver métodos de ensino-aprendizagem eficazes que possam enquadrar-se numa oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;

- Valorizar a aprendizagem: melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;

- Repensar as ações de orientação e consultoria: assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;

- Aproximar a aprendizagem dos indivíduos: providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas se necessário em estruturas TIC.

Ainda na esteira deste programa enquadra-se um outro, de implementação mais recente, a que já fizemos referência, o *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*[6] que afirma o intuito de promover uma "'aprendizagem ao longo da vida', que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma ('do berço ao túmulo'), abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal)". Trata-se, na essência, de perspectivar e implementar uma política educativa global que facilite o acesso à tecnologia e cultura digitais por todos os cidadãos, de modo a que as pessoas jovens e adultas conheçam os mecanismos técnicos e as formas de comunicação das distintas tecnologias, adquiram critérios de valor que lhes permitam discriminar e selecionar produtos de maior qualidade cultural, tomem consciência dos interesses económicos, políticos e ideológicos que estão por detrás de toda a empresa e produto mediático e do papel que os meios e tecnologias assumem na nossa vida quotidiana, ao mesmo tempo que se preparam para as exigências desta nova forma de organização social.

Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23 como promotor da ALV

O estímulo à formação profissional aparece no quadro que acabámos de descrever como uma ação de máxima prioridade, considerado o défice de qualificação da população ativa portuguesa mas também a necessária reconversão e reciclagem dos seus saberes e competências.

Em Portugal, a aposta em aumentar o número de participantes em ações educacionais e de formação concretizou-se em medidas de incentivo à formação em contexto laboral mas também, entre outras, por via da implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)[7] enquadrada na iniciativa *Novas Oportunidades* que tem como prioridade fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação para jovens e adultos, alargando a oferta de cursos profissionalizantes de nível secundário para 50% e qualificando 1 000 000 de ativos até 2010. Era esta a aposta.

5 - http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf

6 - http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11082.htm

7- http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/BA37746E-CB11-4FD8-ACD3-7F3192709D89/0/ Apres_Novas_Oportunidades_Balanco1.pdf).

Esta iniciativa tem contribuído, à parte as críticas de que tem sido alvo, para elevar o nível educacional de pessoas que abandonaram a sua formação escolar precocemente ou não completando o 12º ano e a quem se propõe a certificação das competências entretanto adquiridas no seu percurso de vida, junto com a aquisição de competências consideradas em falta, normalmente no domínio das línguas e das TIC.

O Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23 aparece como a medida que, a partir de 2006, veio suceder ao antigo Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidade para Acesso ao Ensino Superior (Exame Nacional ad hoc), introduzindo-lhe algumas alterações, designadamente a redução da idade mínima de candidatura para os 23 anos e a possibilidade de apresentar candidatura, no mesmo ano lectivo, a mais do que um curso de primeiro ciclo do ensino superior. O programa representa, assim, a resposta portuguesa ao repto da ALV no que diz respeito ao contexto do ensino superior.

A regulamentação do acesso por maiores de 23 foi estabelecida no Decreto-lei nº49/2005 de 30 de Agosto que ajustou a Lei de Bases do Sistema Educativo de modo a flexibilizá-lo, atribuindo às diversas instituições de ensino superior a responsabilidade pela seleção dos alunos adultos.

O Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de Março veio colmatar o vazio deixado na anterior publicação relativamente à regulamentação das provas destinadas a avaliar a capacidade dos candidatos maiores de 23, estabelecendo, entre outros aspectos, as componentes obrigatórias da avaliação a praticar pelas instituições de ensino superior e fixando que as provas devem contemplar: a) uma apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; b) a avaliação das motivações do candidato, sugerindo-se a realização de uma entrevista para este efeito; c) a realização de provas teóricas e/ou práticas de avaliação de conhecimentos e competências diretamente relevantes e considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso a que os mesmos se candidatam.

Neste último Decreto-Lei podemos perceber os objectivos da medida e a forma como esta se propõe responder ao desafio da ALV no contexto do ensino superior:

O Programa do XVII Governo Constitucional consagra como um dos objectivos a prosseguir para a política do ensino superior a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida.

A prossecução de tal objectivo passa pela aprovação de regras que facilitem e flexibilizem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respectiva área de recrutamento.

Neste contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou o direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência.

A partir de 2006 as Universidades e os Politécnicos portugueses receberam, por cada ano lectivo, cerca de 10 000 candidatos abrangidos por esta medida. A partir dos dados disponíveis na Tabela 1 podemos verificar que, apesar do número considerável de alunos que beneficiaram deste programa, a percentagem de alunos inscritos maiores de 23 tem vindo a perder peso no total de alunos inscritos no ensino superior, tendo representado no ano com mais inscrições (2006-07) cerca de 14,8% e cifrando-se no ano lectivo de 2009-10 nos 12,3% do total de alunos inscritos no ensino superior português.

Da análise dos dados obtidos junto do GPEARI podemos ainda perceber que o subsistema de ensino que mais tem beneficiado do programa é o ensino superior privado, sobretudo as suas universidades. No caso do subsistema superior público têm sido os Institutos Politécnicos os que acolheram mais alunos maiores de 23, ainda que também aqui se confirme a tendência para a diminuição deste tipo de candidaturas e inscrições.

Fruto das medidas que acabámos de apresentar e do impulso que a sociedade vai alimentando para a aprendizagem ao longo da vida, assistimos nos dois últimos anos à entrada de maiores de 23 que previamente requalificaram as suas formações através da iniciativa das *Novas Oportunidades*. Esta sequencialidade preconizada no espírito da ALV complexifica ainda

Tabela 1 – Alunos inscritos com provas de maiores de 23 segundo o subsistema de ensino por ano lectivo

SUBSISTEMA DE ENSINO	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10	
	Inscritos	%	Inscritos	%	Inscritos	%	Inscritos	%
Ensino Superior Público	4 257	8,3	6 039	10,2	5 373	8,9	4 960	8,2
Universidades	1 271	4,3	2 083	6,4	1 887	5,6	1 727	5,0
Politécnicos	2 986	13,9	3 956	14,9	3 486	13,0	3 233	12,4
Ensino Superior Privado	6 599	29,6	5 734	24,1	5 116	23,7	5 043	24,6
Universidades	4 705	31,8	3 663	23,2	3 370	22,2	3 357	22,6
Politécnicos	1 894	25,4	2 071	26,0	1 746	27,2	1 686	29,8
Total	10 856	14,8	11 773	14,2	10 489	12,8	10 003	12,3

Fonte: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI)/MCTES, 2009.

mais o contexto educativo em que nos movemos: lidamos diariamente com públicos cada vez mais diversos, de idades que podem ir dos 17 aos 71, portadores das mais diversas expectativas e motivações, …, e com perfis de formação e de vida absolutamente diferentes. Segmentos populacionais aos quais nos vamos ajustando enquanto professores e para os quais vamos planificando e desenvolvendo diferentes estratégias pedagógicas, de acompanhamento, de motivação e de avaliação.

Esta tendência para a diversificação experimentada dentro das Instituições de Ensino Superior como consequência do movimento para a ALV mas também fruto da globalização da economia e de um crescendo concorrencial parece, num primeiro olhar, colidir com os objectivos de harmonização e convergência que o Processo de Bolonha propôs para as estruturas educativas. É essa aparente contradição que nos propomos analisar no ponto seguinte.

Bolonha: Convergência e Diferenciação

O Processo de Bolonha, iniciado em Maio de 1998 com a Declaração de Sorbonne, assinada em Paris pelos ministros da educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha, foi oficialmente iniciado em Junho de 1999 com a conhecida Declaração de Bolonha.

Assinada inicialmente por 29 países europeus, entre os quais o nosso, a Declaração de Bolonha definiu o conjunto de etapas e passos que deviam ser seguidos pelos sistemas de ensino superior europeus, até ao ano de 2010, tendo em vista a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Posteriormente objecto de reformulações nos vários encontros que se foram sucedendo (Salamanca, Março de 2001; Praga, Maio de 2001; Berlim, Setembro de 2003; Bergen, Maio de 2005; Londres, Maio de 2007; Leuven/ Louvain-la- Neuve, Abril de 2009; Budapeste-Viena, Março de 2010) a Declaração de Bolonha já foi assinada por 47 estados europeus e preconiza, actualmente, as seguintes linhas de ação[8]:

1) Adopção de um sistema de graus facilmente inteligível e comparável, incluindo a aplicação do Suplemento ao Diploma como mecanismo de promoção de mobilidade e empregabilidade no Espaço Europeu e de competitividade internacional do Sistema Europeu de Ensino Superior;

2) Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos, pré e pós-graduado, sendo que o primeiro será relevante para o mercado de trabalho europeu e o segundo requerendo ter terminado o primeiro ciclo de duração de pelo menos três anos, deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor;

3) Estabelecimento de um sistema (de acumulação e transferência) de créditos, tal como o sistema ECTS utilizado no âmbito do Programa *Erasmus*, como meio de promover a mobilidade estudantil. Os créditos devem poder ser adquiridos em contextos de ensino não-superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, conquanto sejam reconhecidos por instituições de ensino superior;

4) Promoção da mobilidade transpondo obstáculos à efetiva livre circulação de estudantes, professores, investigadores, por via do reconhecimento e valorização de períodos passados em contexto europeu para estudar, estagiar, ensinar, investigar,…, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

5) Promoção da cooperação europeia na avaliação e garantia da qualidade de forma a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

6) Promoção das necessárias dimensões europeias no ensino superior, especialmente em relação ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas de estudo, formação e investigação integrados;

7) O foco na Aprendizagem ao Longo da Vida como elemento essencial do EEES como forma de aumentar a competitividade económica;

8) A inclusão das instituições de ensino superior e dos estudantes no processo de criação do EEES;

9) A promoção do carácter atrativo do EEES entre os estudantes europeus e entre os das outras partes do mundo;

10) A necessidade de promover laços mais sólidos entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação (EEI) de forma a fortalecer a capacidade de pesquisa na Europa, melhorando a qualidade e reforçando a competitividade do Ensino Superior;

11) Alargamento do sistema de dois ciclos para incluir o ciclo de doutoramento no Processo de Bolonha e aumentar a mobilidade a nível do doutoramento e do pós- doutoramento através do aumento da cooperação das IES nos domínios dos estudos de doutoramento e da formação de jovens investigadores.

Numa primeira análise, a Declaração de Bolonha propôs a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) em que um qualquer aluno, de um qualquer estabelecimento de ensino superior possa iniciar a sua formação, dar continuidade aos seus estudos, concluí-los e obter um diploma europeu em uma qualquer instituição de ensino superior de qualquer um dos estados-membros da União Europeia. O processo que torna esta situação possível implica a necessária convergência e harmonização da estrutura dos vários sistemas de ensino existentes dentro da Europa. Assim, Bolonha propõe a homogeneização ou a desdiferenciação das estruturas educativas existentes nos diversos estados-membros através de determinados instrumentos ou, como lhes chama Fejes (2006), de diversos "discursos planetários".

Segundo o mesmo autor os instrumentos propostos pela Declaração de Bolonha para atingir os seus objectivos transformam-na num processo de estandardização e simultaneamente de governação, por via de uma construção em torno de ideias que não sendo novas reaparecem legitimadas por força do discurso bolonhês. São instrumentos ou "discursos planetários" os: da sociedade do conhecimento, empregabilidade e mobilidade; da aprendizagem ao longo da vida; da garantia da qualidade; mas também o sistema de créditos proposto; o Suplemento ao diploma; e a estrutura dos ciclos e graus.

8 - http://europa.eu/legislation_summaries/

Em todos estes mecanismos encontramos o movimento de homogeneização proposto por Bolonha para atingir os seus objectivos, construído como um discurso racional e lógico que aponta o caminho para a construção de uma sociedade baseada no conhecimento, na qual existe mobilidade e emprego para todos, bastando para isso que os indivíduos invistam na formação e/ou requalificação das competências que o mercado reivindica, o que sera possível e facilitado pela existência de um sistema de graus comparável e transferível em todo o espaço europeu (Fejes, 2006).

Uma análise de conteúdo indirecta deste discurso revela o seu pressuposto latente: haverão os que participam desta sociedade e os que, não aceitando o caminho proposto, se auto-excluem da sociedade do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade, podendo produzir-se uma divisão na Europa com consequências claramente negativas para os não- convergentes (Tovar & Cardeñosa, 2003). Trata-se, por conseguinte, de um caminho que parecendo permitir uma adesão voluntária não o permite. Ainda assim, o grau de semelhança pode ser menor do que o que inicialmente se esperava (Teichler, 2002, 2008).

A Declaração de Bolonha também contém argumentos, igualmente construídos como lógicos, que acomodam a heterogeneidade e a possibilidade de diversificação: "*We thereby undertake these objectives – within the framework of our institutional competences and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy – to consolidate the European area of higher education*" (The Bologna Declaration of June 1999. (1999), p. 4).

Por outras palavras, pressupõe-se a estandardização (homogeneização) dos sistemas educacionais dos diversos países, ao mesmo tempo que se assegura o respeito pelas diferenças, salvaguardando a possibilidade de escolha e a legitimidade da diversidade institucional e da heterogeneidade das culturas académicas (Neave, 2002). Ou seja, a tendência para a convergência não aboliu a inerente diversidade das instituições de ensino superior nos diversos países europeus, e diferentes tipos de IES continuarão a ostentar quer diferenças verticais (baseadas em vários critérios de hierarquização e ranking) quer diferenças horizontais (orientadas para diferentes clientelas estudantis) (Guri-Rosenblit & Sebkova, 2006).

Os maiores de 23 na ESTGL: Apresentação do estudo realizado

Os dados estatísticos que apresentamos nesta secção são resultado de uma recolha relativa ao período temporal compreendido entre o ano lectivo de 2006-07 e o ano lectivo de 2010-11 e cobrem todos os cursos que, existindo na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego do Instituto Politécnico de Viseu, estão abertos ao Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23. A recolha realizou-se tendo por base os registos administrativos existentes na instituição e, como tal, está limitada aos dados considerados administrativamente relevantes, o que limita parcialmente o estudo do perfil sociodemográfico destes alunos eventualmente relevante para compreendermos as suas motivações e constrangimentos. Ainda assim, o facto de sermos professores em alguns dos cursos analisados, e por conseguinte observadores participantes, permite-nos o conhecimento, ainda que parcial e desprovido de rigor estatístico, de algumas variáveis que compõem esse perfil.

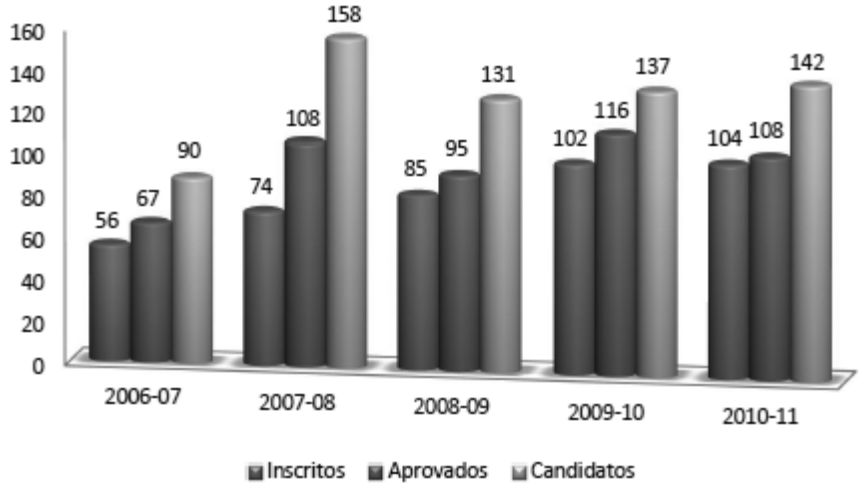
A partir da análise dos dados colhidos podemos constatar que o Programa tem sido objecto de uma procura mais ou menos estável ao longo dos vários anos lectivos, registando sempre mais de 130 candidatos por cada ano lectivo. A única exceção é relativa ao ano em que o Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23 começou a funcionar, no qual a procura foi mais baixa muito provavelmente devido ao relativo desconhecimento do Programa por parte dos seus destinatários.

O ano lectivo de 2007-08 foi aquele para o qual se verificou um maior número de candidaturas (158), seguido do ano de 2010-11 para o qual foram registadas 142 candidaturas no âmbito do programa (Gráfico 1).

O número de aprovados no Programa tem variado, logicamente, em função do número de candidatos, das restrições existentes em relação às quotas de admissão reservadas a esta forma de acesso e das provas de acesso estabelecidas pela instituição ao abrigo da Legislação em vigor.

Assim se compreende que apesar de 2007-08 ser o ano lectivo para o qual se candidataram mais indivíduos o maior número de aprovações nas provas de acesso foi obtido para o ano lectivo de 2009-10: dos 137 candidatos admitidos 116 viram a sua candidatura aprovada (gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de candidatos, aprovados e inscritos por ano lectivo



Muitos factores intervêm explicativamente para esta situação. Factores que são inerentes ao processo de seleção dos candidatos: o guião da entrevista e a sua condução; as sessões de esclarecimento e preparação organizadas para preparar os candidatos Maiores de 23 para a realização das provas de acesso; as provas elaboradas e o seu grau de dificuldade variável; os critérios estabelecidos nas matrizes de correção; … Junto com factores associados ao próprio candidato: o currículo e a carta de apresentação que o candidato elabora; o grau de adequação do seu perfil ao curso a que se candidata; a sua motivação e preparação para realizar a entrevista; a disponibilidade para frequentar as sessões de esclarecimento e se preparar para as provas; a disponibilidade e motivação para realizar as provas; …

No período temporal abrangido pela nossa análise, poderá parecer paradoxal, à luz do que acabámos de expor relativamente à oscilação verificada no número de aprovações obtidas, que o número de inscrições realizadas venha a registar, ano lectivo após ano lectivo, uma tendência estável de crescimento. De facto, das cerca de 56 inscrições registadas no primeiro ano de funcionamento do programa passámos para 104 inscritos no último ano de que há registo (gráfico 1).

Para explicar esta situação parece-nos importante referir o melhor funcionamento e preparação dos serviços administrativos nas diligências que são tomadas para contactar os candidatos Maiores de 23 no sentido de anunciar a sua aprovação e informar sobre os prazos a respeitar para a matrícula. Diligências às quais respondem positivamente adultos ativos que sentem a pressão mediática e social e que estão conscientes da necessidade de reconversão permanente das suas formações académica e profissional, enquanto mecanismos mobilizáveis para salvaguardar o emprego-trabalho: é a sociedade da informação e do conhecimento e o repto da ALV.

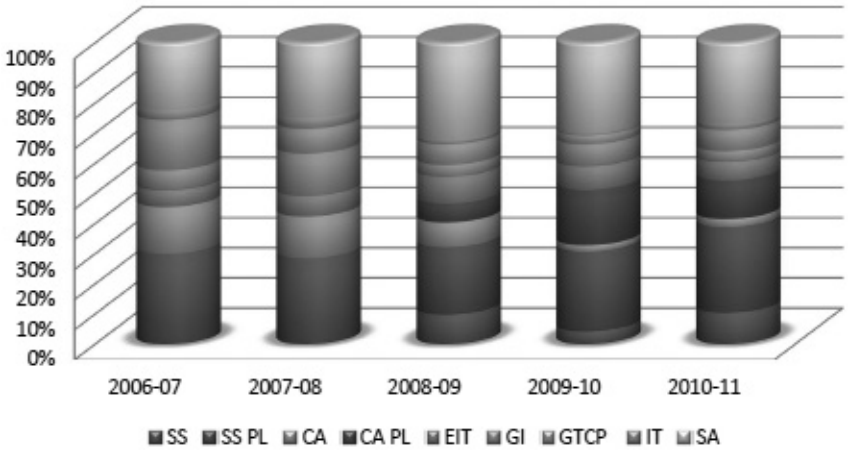
Analisando a evolução das candidaturas segundo o curso ao qual elas foram apresentadas é possível aprofundar um pouco mais a análise. Desde logo, apercebemo-nos de que existem dois cursos que se mantêm particularmente apetecíveis ao público de Maiores de 23 ao longo dos vários anos lectivos: Serviço Social e Secretariado de Administração. Ao longo dos vários anos lectivos considerados neste estudo estes dois cursos são os que mais contribuem para o número de candidaturas apresentadas na ESTGL no âmbito deste programa, tendo-se mantido estável a sua procura ao longo do tempo (gráfico 2).

No respeitante ao curso de Serviço Social é interessante constatar que a partir do ano lectivo de 2008-09, com a abertura do regime pós-Laboral, a procura dos Maiores de 23 se deslocou do curso em regime diurno para o novo regime aberto. O mesmo tendo sucedido com o curso de Contabilidade e Auditoria, o terceiro curso mais procurado na ESTGL pelos candidatos deste programa de acesso, que também viu a sua procura passar a ser repartida entre os regimes diurno e pós-laboral, com evidente ganho para o regime pós-laboral nos últimos dois anos (gráfico 2).

A elevada procura do curso de Secretariado de Administração é explicada pelo seu regime noturno mas também pela vasta abrangência de qualificações e perfis profissionais do mesmo, quer a montante, do lado dos perfis profissionais dos candidatos, quer a jusante, do lado das saídas profissionais abertas e requalificadas pela sua frequência. O curso está vocacionado para o sector terciário, encontrando aí um grande número de profissionais ávidos de formação superior que complete a sua escolaridade básica e secundária e permita, em alguns casos, a progressão na carreira ou mesmo a mobilidade profissional.

Razão semelhante atribuímos à procura do curso de Contabilidade e Auditoria, uma área em que a formação foi durante muito tempo limitada pela Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas e em que o exercício da atividade é regulado pela mesma, definindo diferentes patamares de atuação e regulando, correlativamente, os diferentes perfis profissionais autorizados. Um curso reconhecido pela Câmara que concede a possibilidade de adquirir o estatuto de Técnico Oficial de Contas a muitos contabilistas antes impedidos de o fazer é, claro está, apetecível.

Gráfico 2 – Percentagem de candidatos segundo o curso por ano lectivo



O curso de Serviço Social tem sido, como vimos, um dos dois mais procurados pelos Maiores de 23, mesmo quando apenas existia o regime diurno. Tal procura, no nosso entender, está relacionada com a existência de um grande número de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), a sua esmagadora maioria ligada à área Geriátrica, que estando localizadas em regiões do interior do país têm vindo a ser geridas por indivíduos (sobretudo mulheres) com níveis de escolaridade básica e secundária, alguns deles obtidos em cursos profissionais de áreas afins, que estavam sequiosos de formação superior. Desenganem-se os mais românticos: a sede de formação é menos resultante da vontade e desejo de adquirir novas e/ou consolidar antigas competências profissionais do que do imperativo legal de que a gestão de IPSS esteja a cargo de um Diretor Técnico que deverá ser possuidor de formação superior na área social. Trata-se, por conseguinte, em primeira instância, de salvaguardar o emprego-trabalho e/ou de progredir profissionalmente.

Não podemos ignorar, igualmente, o peso do sector público na área social: as Câmaras Municipais; a Segurança Social; os Centros de Acolhimento Temporários; as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco; os Centros de Emprego e de Formação Profissional, são alguns dos empregadores, atuais e/ou futuros, dos candidatos a este curso, tornando-o, por isso mesmo, muito procurado.

Em qualquer dos três casos analisados, a esmagadora maioria destes candidatos é trabalhador-estudante ou está em vias de o ser, optando, sempre que possível, pela frequência de cursos em regime pós-laboral e noturno que permitam a gestão da carreira académica sem criar incompatibilidades com a gestão da sua atual ou futura carreira profissional. Tal facto está longe de nos surpreender atendendo ao limite mínimo de idade estabelecido pelo Programa.

Outro dos objectivos deste estudo era o de conhecer os níveis de sucesso deste tipo de alunos. Atendendo ao Gráfico 3, podemos verificar que houve uma ligeira evolução positiva nas percentagens de sucesso destes alunos, quando considerados os dois grupos de diplomados que tendo entrado por esta via de acesso nos anos de 2006 e 2007 conseguiram concluir a sua formação em 2009 e em 2010.

Do primeiro grupo de matriculados (ano lectivo de 2006-07) mais de metade dos alunos (57%) não conseguiu diplomar-se nos três anos de duração da licenciatura enquanto do segundo grupo de alunos a matricular-se (ano lectivo de 2007-08) apenas 38% não se diplomaram dentro dos três anos previstos (gráfico 3).

Ainda será cedo para tirar ilações (tomando por base apenas dois ciclos) mas acreditamos que as razões por detrás desta evolução se relacionarão com o tempo inerente a uma incontornável fase de adaptação: a melhor preparação dos professores, resultante de uma experiência anterior, para lidar com a complexidade associada à diversificação dos perfis dos seus alunos; a capacidade e o tempo necessários para reajustar processos pedagógicos e de avaliação que estavam concomitantemente a passar por uma profunda transformação para responder aos objectivos de Bolonha, poderão ser factores explicativos da evolução positiva que se registou nos níveis de sucesso entre um e outro período.

Quando analisamos a percentagem de diplomados atendendo ao curso em que se matriculam e frequentam revelam-se diferenças significativas. O curso de Serviço Social é, de longe, aquele em que os alunos matriculados no âmbito deste programa registaram percentagens mais elevadas de sucesso, com 70% no primeiro grupo de alunos diplomados e 87% no segundo (gráfico 4).

No primeiro grupo de diplomados verifica-se, na generalidade dos restantes cursos da ESTGL, uma fraca percentagem de alunos diplomados dentro dos três anos previstos para a duração da licenciatura, com as percentagens a oscilarem entre 35% no curso de Gestão Turística, Cultural e Patrimonial e nenhum diplomado no curso de Informação Turística. Quando observamos o segundo grupo de diplomados percebemos algumas diferenças entre os cursos, com Secretariado de Administração a registar 68% de alunos a obterem o diploma dentro do tempo previsto, Gestão e Informática a registar 56% de alunos diplomados, os cursos de Contabilidade e Auditoria e de Engenharia, Informática e Telecomunicações a registarem ambos 50% de diplomados, e os restantes cursos, Gestão Turística, Cultural e Patrimonial e Informação Turística a conseguirem 44% e 33%, respectivamente, de diplomados, no universo de alunos inscritos nesses cursos (gráfico 4).

Os baixos índices de sucesso registados na generalidade dos cursos devem-se, a nosso ver, às dificuldades com que os alunos Maiores de 23 se deparam no decorrer do seu percurso formativo, resultantes de uma incapacidade de adaptação à escola que hoje encontram, tão diferente daquela que deixaram há muitos anos atrás, bem como de uma

Gráfico 3 – Número de alunos matriculados e diplomados por ano de conclusão

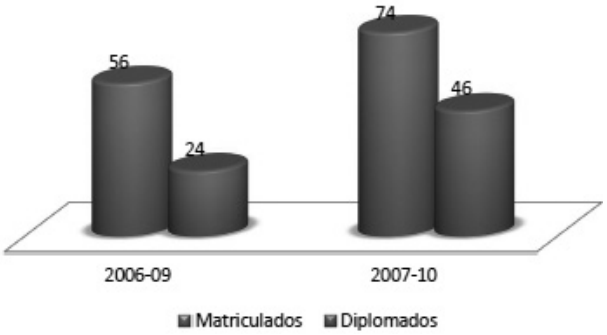
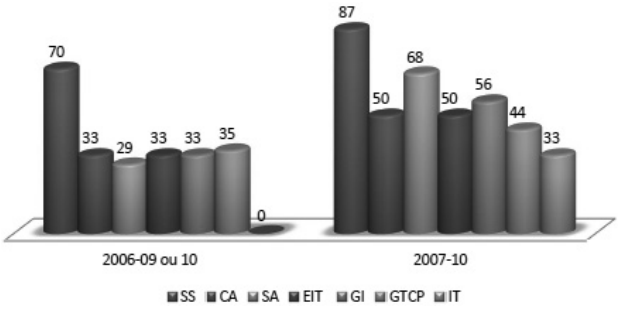


Gráfico 4 – Percentagem de diplomados segundo o curso por ano de conclusão



evidente falta de método de estudo e ritmo em contexto de sala de aula.

Para os alunos que entram pelo Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23 e que, como vimos, optam deliberadamente por cursos em regime pós-laboral ou noturno, a dificuldade em conciliar o horário de trabalho (no caso de serem trabalhadores), os horários familiares, com os horários escolares e o tempo consumido (na maior parte das vezes, fora das horas de contacto) com a realização de trabalhos individuais ou em grupo obrigatórios para avaliação das competências exigidas, é enorme. Resulta daqui um esforço acrescido que só pode ser atenuado pelas motivações subjacentes à decisão de retomar os estudos[9] e de se candidatarem a um curso no ensino superior e pelos sucessos académicos que vão acumulando e reforçando o fito inicial.

Não é por acaso que a maioria dos que desistem o fazem no decorrer do primeiro semestre de estudos quando contatam com a realidade, nem sempre fácil, de estar no ensino superior, dos primeiros fracassos académicos e do difícil reajuste de todas as dinâmicas e horários em torno dos quais a sua vida estava estruturada até então, já para não falarmos das dificuldades económicas associadas aos gastos com o pagamento das suas propinas e, em alguns casos, das dos seus filhos.

São imprescindíveis, por isso mesmo, os esforços empreendidos na generalidade das Instituições de Ensino Superior que, no seu processo de adequação aos requisitos de Bolonha, foram estabelecendo modalidades de avaliação diferenciadas para este perfil de alunos em relação às dos alunos ditos ordinários.

Parte da diferenciação introduzida assenta em modelos de ensino--aprendizagem que contam com horários de acompanhamento individualizado destinados a suprir as dificuldades daqueles que não podem comprometer-se com um regime de presenças exigente nem tampouco com a avaliação contínua realizada no decurso das horas de contacto. Criaram-se, assim, modelos que não fazendo equivaler a aprendizagem à assiduidade não determinam o insucesso, criando alternativas de estudo acompanhado, de orientação e acompanhamento de trabalhos (fazendo, por exemplo, recurso das TIC) e de maior flexibilidade nos *timings* dos processos educativo e avaliativo.

Não obstante, a diferenciação não se pode traduzir em discriminação positiva: as competências a creditar em ECTS são as estabelecidas para o perfil formativo do curso e não para o perfil formativo do aluno. Os alunos que obtêm um diploma de um ciclo de estudos são, por princípio, portadores das mesmas competências, independentemente da sua forma de ingresso e do modo como adquiriram essas mesmas competências.

Discussão dos resultados e notas conclusivas

A sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida aparece traduzida em algumas das linhas de ação da Declaração de Bolonha assinada por vários países europeus. Ora, o Processo de Bolonha que enfatiza como um dos seus eixos prioritários a ALV é o mesmo que reclama a convergência do sistema de ciclos e graus e dos processos de creditação da formação sob a forma de unidades ECTS facilmente transferíveis no quadro europeu de ensino superior que pretende criar.

A mudança de paradigma que Bolonha propiciou enfatiza a aquisição, desenvolvimento, avaliação e creditação de competências facilmente equiparáveis e transferíveis no contexto europeu[10], tendo em vista facilitar a mobilidade dos indivíduos nesse espaço, visando a empregabilidade dos estudantes e o primado do desenvolvimento económico. A sociedade do conhecimento e da informação é simultaneamente sociedade dos mercados e da economia.

Ainda que tendencialmente positivo por potenciar a aprendizagem de competências exigidas pelo mercado e promotor, assim sendo, da empregabilidade, o novo modelo proposto contém algumas ameaças: a tendência para transformar numa mera operação de cosmética algo que se pretendia verdadeiramente transformador da essência do ensino; a ameaça de transformar os sistemas de ensino em instituições corporativas que se movem por princípios meramente mercantilistas; a tendência para massificar a educação, esvaziando-a de conteúdos significativos como resposta à necessidade de reduzir os custos com a formação de alunos por via da redução da duração dos ciclos de estudos a três anos.

As competências promovidas por processos educativos mais centrados no aluno e assentes em pressupostos construtivistas, objecto de avaliação e creditação, redundou, na generalidade das instituições de Ensino Superior, em planos de estudos compostos por unidades curriculares estruturadas em torno de programas que modulam temáticas e conhecimentos e cuja avaliação se organizou em componentes de trabalho e atividades mais práticas que se pressupõem reveladoras das competências adquiridas pelo aluno.

Diante do novo paradigma, os Maiores de 23 recentemente enquadrados no ensino superior por via da legislação aprovada para responder ao repto da aprendizagem ao longo da vida veem, paradoxalmente, a sua vida académica dificultada. Por culpa das contradições contidas no processo de Bolonha ou da adequação operada nas instituições de ensino superior portuguesas, é uma questão para a qual ainda desconhecemos a resposta.

9 - Muitos deles depois de estarem vários anos fora do sistema de ensino.

10 - Relembre-se, a este propósito, o projeto denominado "Tuning - sintonizar as estruturas educativas da Europa", elaborado, em 2000, por um grupo de universidades que aceitou o objectivo proposto por Bolonha e elaborou um projeto destinado a abordar as várias linhas de ação acordadas em Bolonha (a adopção de um sistema de títulos facilmente reconhecíveis e comparáveis, a adopção de um sistema baseado em dois ciclos e o estabelecimento de um sistema de créditos), contribuindo para a realização dos demais objectivos fixados e tendo proposto os descritores Dublin como forma de equalizar as competências a reconhecer.

Referências Bibliográficas

(1999). The Bologna Declaration of June 1999.

Area Moreira, M. (2001). La igualdad de oportunidades en el acesso a las nuevas tecnologías. Políticas educativas para la alfabetización tecnológica. In F. Blázquez, Sociedad de la información y educación. Badajoz: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

Castells, M. (2007). A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. A Sociedade em Rede. (3ª ed., Vol. 3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fejes, A. (2006). The Bologna Process: governing higher education in Europe through standardization. Revista Espanola de Educación Comparada, 12, pp. 203-231.

Gabinete de Planeamento, E. A. (2009).Inscritos no Ensino Superior com provas para maiores de 23 anos. Lisboa: Minsitério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Guri-Rosenblit, S., & Sebkova, H. (2006). Diversification of higher education systems: Patterns, trends and impacts. In G. Neave (Ed.), Knowledge, power and dissent (pp. 295-323). Paris: UNESCO Publishing.

Neave, G. (2002). Anything Goes: Or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates an inspiring number of contradictions. Tertiary Education and Management, 8(3), pp. 181-197.

Teichler, U. (2002). Diversification de l'enseignement supérieur et profil individuel des établissements. (OCDE, Ed.) Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, 14, nº 3, pp. 199-212.

Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. Higher Education, 56(3), pp. 349-379.

Tovar, E., & Cardeñosa, J. (2003, 2-6 December). Convergence in higher education: effects and risks. In T. D. Senta, G. Falquet, & E. Tovar (Ed.), CONVERGENCES '03 - International Conference on the Convergence of Knowledge, Culture, Language and Information Technologies (pp. 15-19). Alexandria, Egipto: ICOM - Alexandria - Egypt.

Portugal. Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 166/05 – I Série A.

Portugal. Decreto-Lei nº64/2006 de 21 de Março. Diário da República n.º 57/06 – I Série A.

[198] INTEGRAÇÃO DE UM LMS NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Ana Torres[1] e Pedro Reis[2]
[1] Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação
[2] Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] Esta comunicação descreve e fundamenta o processo de desenvolvimento de uma acção de formação concebida com o objectivo de estimular a integração de uma LMS nas práticas lectivas dos docentes de uma instituição de ensino superior portuguesa. Depois do estudo da forma como a LMS estava a ser utilizada pelos docentes da instituição e do levantamento das dificuldades destes na integração da plataforma nas actividades docentes, criou-se um dispositivo de formação que implica um processo de desenvolvimento, pessoal e profissional, promotor das capacidades e dos conhecimentos técnicos e didácticos necessários à integração das ferramentas da plataforma nas práticas pedagógicas.

A pertinência deste estudo reside no facto das evoluções tecnológicas não serem acompanhadas pela utilização de modelos e contextos pedagógicos adequados, tornando-se necessário desenvolver investigação sobre as potencialidades e o impacto da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino superior, bem como sobre as estruturas de apoio e desenvolvimento profissional mais adequadas à promoção da sua integração nas práticas pedagógicas deste nível de ensino.

1. Introdução

Com o aumento da carga de trabalho não presencial imposto pela adequação dos cursos superiores ao Processo de Bolonha, as LMS têm um papel relevante na medida em que disponibilizam meios que facilitam a comunicação entre os docentes e os alunos, permitindo-lhes uma maior liberdade espaço/temporal.

A integração de plataformas de e-learning, no universo do ensino superior, ultrapassa os aspectos tecnológicos e tem implicações no processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem preparar os alunos para a nova realidade mas também se devem ajustar às novas exigências. A via para uma docência de qualidade não pode orientar-se por dons inatos ou por aprendizagens efectuadas pelo método de ensaio erro (Eisenhart, Behm e Romagnano, 1991).

Uma docência de qualidade passa por aprender em contexto de trabalho (Mettetal, 2001), desenvolvendo ideias fundamentadas sobre: a) os processos pelos quais os adultos aprendem; b) os aspectos relevantes na preparação de um curso; c) a gestão das experiências presenciais com os alunos de forma a criar ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes; d) o que constitui uma boa avaliação e como realizá-la; e) a que aspectos atender durante e no final do ano lectivo de forma a potenciar a aprendizagem posterior dos alunos (Bain, 2004).

2. O Contexto

A utilização de LMS pelos professores do ensino superior implica o desenvolvimento de competências de criação de redes de interacção a distância, nomeadamente no que respeita à gestão e manutenção de uma relação pedagógica suportada por comunicação síncrona e assíncrona em suporte digital. O professor, para além de estabelecer presencialmente uma relação com o aluno, deverá prolongar essa relação através de uma plataforma de ensino que permita complementar as sessões presenciais, o que representa que às competências necessárias para o desempenho da função de professor na formação presencial acrescem-se as necessárias à formação em rede o que faz com que o seu papel se torne mais complexo. Em vez de um fornecedor directo do conhecimento, o professor é incentivado a assumir-se como um animador da inteligência colectiva do seu grupo de alunos (Lévy, 1999). Não poderá ser só o especialista em conteúdos; deverá ser também especialista em processos de aprendizagem, estratégia de pesquisa de informação e em gerar e manter uma relação pedagógica suportada por uma forma de comunicação assíncrona. A formação contínua é uma necessidade inegável para que os professores do ensino superior possam corresponder ao seu papel e à semelhança do pretendido para as suas práticas profissionais, deverá assumir um modelo construtivista que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho, como referido por Nóvoa (1991a: 21), em regime de

b-learning por ser a realidade com que se confrontam os docentes.

3. Levantamento das necessidades

Foi realizada uma análise à plataforma da Escola Superior de Educação ESES referente ao ano lectivo 2008/2009 que se caracterizava por ter 2126 utilizadores dos quais 312 com o papel de professores, 7 cursos superiores e 2 mestrados com o total de 466 disciplinas criadas, das quais 152 com conteúdo e 314 vazias.

Conclui-se que a utilização das disciplinas Moodle na plataforma está relacionada com os professores e não com os cursos, se bem que a licenciatura e o mestrado de Educação e Comunicação Multimédia, pelo seu elevado número de unidades curriculares relacionadas com a informática são a excepção, todos os restantes cursos têm professores transversais o que faz com que as unidades curriculares trabalhadas na plataforma sejam basicamente sobre as mesmas temáticas.

As ferramentas da plataforma dividem-se em dois grandes grupos: recursos e actividades. Em termos lectivos poderemos, resumidamente, caracterizar os recursos como o espaço dos conteúdos e as actividades como as ferramentas em que se pede aos alunos que desenvolvam trabalho sobre os conteúdos abordados. Nos recursos o aluno tem um papel passivo enquanto nas actividades o seu papel é activo.

Na plataforma da ESES os recursos mais utilizados foram os apontadores para páginas ou ficheiros (3422 registos) e nas actividades foram os fóruns (404) e o envio de um único ficheiro (358), valores que reflectem o uso da plataforma como repositório de ficheiros e a interacção com os alunos resume-se à entrega de trabalhos ou à utilização de fóruns como forma de indicação dos grupos de trabalho ou das temáticas escolhidas.

Foram realizadas entrevistas a 10 professores que não se enquadravam no perfil de utilizador assíduo da plataforma. Na sua maioria os professores consideram o Moodle: Uma ferramenta de fácil utilização, intuitiva; Que vem complementar o processo de ensino/aprendizagem, de encontro àquilo que são os pressupostos de Bolonha, que é alargar o leque de oportunidades de formação dos alunos e que sejam eles a gerir o seu próprio processo de formação; Permite mais possibilidades em atender aos diferentes estilos e tempos de aprendizagem; Exige um investimento inicial (em termos de tempo) que depois pode ser rentabilizado; A sua integração nas rotinas leva um certo tempo; Os professores sentem-se pressionados pelos alunos a utilizá-la principalmente por parte dos alunos trabalhadores-estudantes; É um instrumento facilitador da comunicação e da circulação de informação com os alunos; As plataformas pelas oportunidades e pelas facilidades de contacto que criam, são um contributo em termos de cidadania porque ajudam bastante ao trabalho corporativo; Como desvantagens apontam o não desenvolvimento obrigatório de determinadas competências relacionais presenciais e comunicacionais, interpessoais e relacionais, fundamentais nos contextos de trabalho.

4. O curso de formação

Após o levantamento das necessidades efectuado através da análise da plataforma e das entrevistas, elaborou-se um curso de formação em regime b-learning, por ser a modalidade a promover nas unidades curriculares e por permitir uma maior flexibilidade temporal, para um grupo inicial de 20 professores, designado por "construção de unidades curriculares em regime b- learning". O curso realiza-se na plataforma Moodle e os formandos iniciam a sua utilização em ambiente imersivo, realizando actividades de aprendizagem que lhes permitem aplicar os conhecimentos adquiridos e desenvolver os seus próprios conteúdos.

As Metodologias de aprendizagem a adoptar no contexto deste curso são metodologias associadas ao construtivismo, sendo utilizadas técnicas pedagógicas activas. Em particular destacamos a utilização da metodologia de aprendizagem baseada em projectos que permitirá aos formandos, desde o início, desenvolver o seu próprio projecto de unidade curricular e respectivos conteúdos de aprendizagem, para que os resultados possam ser transferíveis de forma imediata para os contextos de trabalho.

A estruturação do curso tem por base o modelo CLE (Constructivist Learning Environments) proposto por Jonassen (1997). O problema ou contexto do projecto, como verificado pela análise realizada à utilização da plataforma na ESE, reside na elaboração das unidades curriculares dentro da plataforma por parte dos docentes. Em relação à representação/Simulação do Problema/Projecto, a estrutura do curso foi pensada para que os docentes assumissem o papel de alunos de forma a simular o contexto, reproduzindo o mesmo tipo de actividades que os professores irão propor. Como espaço de manipulação do Problema/Projecto, numa primeira fase do curso os docentes assumem o papel de alunos onde terão que realizar as actividades propostas e numa segunda fase o papel de docentes onde terão que criar as actividades a propor aos seus alunos. A estrutura do curso foi pensada de forma a permitir aos professores experienciar uma unidade curricular nas duas perspectivas, desenvolvendo o pensamento crítico e a apresentação de múltiplas perspectivas na resolução de problemas reais.

O desenvolvimento do curso tem por base o modelo R2D2 e o curso de formação iniciou-se com uma sessão presencial para análise das necessidades, avaliação dos pré-requisitos, registo das expectativas de cada participante e negociação da proposta de programa. Com base nos resultados foram feitos os ajustes acordados nos conteúdos, nas actividades e no calendário.

A estrutura e planificação do curso apresentada está em aberto para qualquer alteração, quer de tempo quer de actividades. Estão previstas sessões presenciais bem como a realização de um balanço semanal das actividades realizadas e a realizar.

O principal objectivo na realização deste curso é a efectiva utilização das potencialidades da plataforma nas unidades curriculares, numa primeira instância dos envolvidos neste processo, procurando a partir dos seus contributos, afinar a estrutura para que esta possa ser reproduzida pelas outras escolas e para os outros professores.

Nos ambientes de aprendizagem o professor deverá assumir o papel de e-moderador que segundo o modelo proposto por Gilly Salmon, existem cinco níveis ou etapas orientadoras

da actividade do professor tendo em vista a promoção da construção de comunidades virtuais de aprendizagem e visando a independência do aluno, no trabalho com os outros elementos do grupo – o êxito da formação online depende do apoio aos participantes organizado mediante um processo estruturado de desenvolvimento que assenta em cinco etapas que conduzem progressivamente, os participantes, a uma maior autonomia na aprendizagem, através de uma modificação gradual das experiências de formação online em que cada etapa.

A relação entre formandos e formadora assumirá um modelo de tutoria designado por peer coaching definido por Showers e Joyce (1996) por ser um método de desenvolvimento profissional através do qual os professores partilham os seus conhecimentos e fornecem feedback, apoio e assistência para aprimorar as competências actuais, realizar aprendizagem de novas competências e / ou resolver problemas relacionados com a docência. Peer Coaching está relacionado tanto com a formação em sala, como com o tutor de apoio que auxilia o professor a aplicar as competências aprendidas, é um processo contínuo que envolve um curso de formação seguido por várias extensões dessa formação, num processo de tutoria ou acompanhamento individual nas aplicações dos conteúdos.

5. Conclusão

O sucesso da utilização das LMS passa pelo desenvolvimento de conteúdos com qualidade aplicando correctamente as recomendações pedagógicas para a estruturação e o desenho da sua interface, e respeitando os requisitos de cada uma das fases envolvidas no planeamento e desenvolvimento de uma unidade de informação como por exemplo uma disciplina no Moodle. O grande objectivo deste trabalho é realizar um estudo cujo resultado seja, um dispositivo de formação, em regime de b-learning, com recurso às TIC, que auxilie e efective a integração de LMS nas práticas lectivas ao nível do ensino superior e que, acima de tudo, promova a reflexão, uma vez que a reflexão na acção é elementar na superação de situações complexas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática. A reflexão permite que os professores se assumam como investigadores na prática (e sobre a prática) e se envolvam num processo contínuo de auto-formação.

6. Referências Bibliográficas

Bain, K. (2004). What the best College teachers do. Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press.

Eisenhart, M., Behm, L. & Romagnano, L. Learning to teach: Developing expertise or rite of passage? JOURNAL OF EDUCATION FOR TEACHING, 17, 1991, 51–71.

Garcia, C. M. (1999). Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Gomes, M. J. d. S. F. (2004). Educação a distância. Um estudo de caso sobre a formação contínua de professores via Internet. Braga: Universidade do Minho.

Jonassen, D. (1997). Designing constructivist learning environments. , INSYS, 527. Lévy, P., (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34

Mettetal, G. The what, why and how of classroom action research. The JOURNAL OF SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING, 2 (1), 2001, 6-13.

Salmon, G. (2000). E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page.

Salmon, G. (2002). E-tivities. The key to active online learning. London: Kogan Page. Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. Educational Leadership, 53(6), 12-16.

Veiga Simão, A. M. & Flores, M. A. O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. CIÊNCIAS & LETRAS, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, nº 40, 2006, p. 229-251.

Willis J. & Wright K. (2000) A general set of procedures for constructivist instructional design: the new R2D2 model. Educational Technology, 40, p.5-20.

[199]

COLLEGE STUDENTS' ASSUMPTIONS AND EATING HABITS

Ferreira M. E., Tracana R. B., Oliveira F., Velho F. and Reis C. S.
Polytechnic Institute of Guarda

[Keywords] Eating habits, Health, Attitudes, Knowledge, Students

Recent research has shown that lifestyle strongly determines health quality condition. Once human organism functional reserve is complete around approximately the age of 30, we should imply that habits maintained until that age are largely responsible for shaping people's health. Besides, as several studies have showed (Martins, 2009, Ej et al., 2009), eating patterns established during the universitary phase seem to be maintained for life. The age group that starts at eighteen is therefore a critical target to assess individuals' practices and health condition; focusing on it we can also found a sound basis to estimate the need to intervene on their knowledge, attitudes and eating habits. Considering these references, we have developed a questionnaire, avaiable through a web site, aiming to characterize students' lifestyle, especially the constraints and obstacles relating to eating habits of young students who attend the Health Superior School of the Polytechnic Institute of Guarda. From a total of 464 students, we collected 211 questtionaires, corresponding to 173 women and 35 men. Results suggest the convenience to put in question students' eating assumptions and behaviors in order to promote healthy habits among them.

[200]

NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS APRENDIZAGENS

Mónica Quinteles[1], Maria do Rosário Prisal[1], Arcângela Carvalho[2] e Ana Cláudia Sousa[3]
[1] ESE Almeida Garrett, Lisboa
[2] ESE Almeida Garrett, Lisboa | Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra
[3] ESE Almeida Garrett, Lisboa | Universidade Atlântica, Oeiras

[Resumo] A utilização da internet nas escolas pode ser vista como mais um recurso para dinamizar e facilitar o processo de ensino - aprendizagem, onde é possível atingir o maior nível de interactividade e assimilação entre os vários elementos de Multimédia, ou seja, a animação integrada com áudio e texto.

O objectivo deste artigo é propor um conjunto de actividades que potencializem estes recursos. As actividades foram postas em prática e avaliadas, tendo-se revelado motivadoras de aprendizagem e adequadas para uma maior aproximação da escola à realidade dos alunos.

1. Introdução

A internet nos últimos anos entrou em força no mundo do trabalho, no quotidiano privado das famílias e no currículo do sistema de ensino. Muitas crianças despendem bastante ou até mesmo demasiado tempo, em jogos de vídeo. Esta alteração, da sociedade, conduziu a um novo conceito: o de infância digital (Osório e Pinto, 2011) e conduz a um aumento da diferenciação entre gerações.

O processo de ensino - aprendizagem em sala de aula exige cada vez mais dedicação do professor, para que o conteúdo ministrado seja transmitido de uma forma dinâmica, eficiente e prazerosa. O professor tem a função de planear, dirigir e controlar o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a actividade própria dos alunos para a aprendizagem. A didáctica desenvolvida pelos docentes é essencial neste percurso. Assim, a utilização de recursos didácticos interactivos serve para estimular o aluno a descobrir o seu próprio mundo, esclarecer as suas dúvidas e a valorizar o ambiente que o rodeia.

A utilização da internet nas escolas, pode ser vista como mais um recurso para dinamizar e facilitar o processo de ensino - aprendizagem, onde é possível atingir um maior nível de interactividade e uma maior assimilação entre os vários elementos de Multimédia, ou seja, a animação integrada com áudio e texto. A introdução do computador "Magalhães" e das tecnologias *wireless* elevou as possibilidades de adequar as potencialidades que a internet oferece ao sistema de ensino. Apesar de muitos docentes já estarem conscientes e preparados para esta nova realidade, ainda falta ultrapassar alguns obstáculos técnicos e disponibilizar mais formação nesta área.

2. Novas tecnologias como recursos de novas aprendizagens

Os recursos são todos os meios que permitem facilitar o processo de aprendizagem, que estimulam o aluno, assim, um recurso ajuda a transformar as ideias em factos e em realidades, no entanto, deve de ser utilizado de forma adequada e correcta.

A internet tornou mais fácil a vida de muitas pessoas que trabalham em diversas profissões, dando aos professores uma maneira de conectar a sala de aula com o mundo à sua volta de uma maneira totalmente inovadora, visto que os alunos têm o "magalhães", o qual dominam melhor do que qualquer adulto. Quantos mais recursos o docente tiver, como os livros, os mapas, os cartazes, as TIC, etc., mais formas irá encontrar para motivar a turma.

De facto as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) chegaram já há alguns anos à nossa sociedade, todavia foram vistas com alguma desconfiança por parte de alguns professores. Actualmente, elas são consideradas como um recurso e uma mais-valia para o ensino criando novos espaços e construção de conhecimento nas escolas apresentando novos e aliciantes desafios aos professores como se pode ver nos *Novos Programas de Português do Ensino Básico* (2008):

O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação, estreitamente associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede Programas de Português do Ensino Básico, 2008:5

Consequentemente, a comunidade escolar deve apostar cada vez mais no desenvolvimento integral dos alunos e da sua inserção num mundo em constante evolução, nomeadamente tecnológica, porque caso falhe nesta sua missão formadora, fracassará no seu objectivo fundador. O professor terá, obrigatoriamente, de incorporar nos seus métodos de ensino as novas tecnologias e utilizá-las, no contexto de sala de aula e, mais importante, ensinar os seus alunos a usá-las eficientemente.

3.“Bem-vindo ao mundo virtual… do Jardim Zoológico”

Este projecto foi desenvolvido no âmbito da cadeira de Didáctica do Estudo do Meio, no 1º ano do Mestrado Integrado Pré-escolar e 1º Ciclo. Consiste numa viagem virtual ao Jardim Zoológico, que se encontra disponível no site: *O Sótão da Inês*.

A ferramenta principal utilizada pelos alunos neste projecto foi o computador “Magalhães”, pois esta também é uma forma de incentivá-los ao estudo de uma forma diferente da tradicional. Com esta utilização, os alunos apercebem-se que o “Magalhães” não serve apenas para jogar ou utilizar nos momentos de lazer, mas também é útil para estudar, pesquisar e adquirir novos conhecimentos.

O projecto enquadra-se no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, na área de Estudo do Meio e foi construído como recurso dinâmico e lúdico, com o objectivo de, alunos do 3º e 4º ano, estudarem a diversidade de animais (revestimento, locomoção e hábitos alimentares e comportamentais) através da “*exploração*” de uma apresentação electrónica em *PowerPoint*. Esta apresentação foi concebida com texto, sons e hiperligações que levam os alunos à descoberta do *site* e permitem uma aprendizagem contínua. Ao longo dessa exploração vão respondendo a um questionário manuscrito.

Esta estratégia foi aplicada na escola EB1/JI de Ouressa – Sintra no dia 02 de Junho de 2011, numa sala com 25 alunos do 4º ano. Foi realizada em grupo de 3 a 4 elementos porque para além de alguns dos computadores não se encontrarem operacionais, o trabalho de grupo reforça a troca de ideias e promove a partilha de conhecimentos e de opiniões.

Avaliação da implementação

O portátil “Magalhães”, cujo nome provém do navegador português Fernão de Magalhães, éum computador portátil de baixo custo, baseado na segunda versão do portátil Classmate PC da

Figura1: Apresentação do ficheiro de exploração do site O sótão da Inês

Figura 2: A entrada no Zoo

Figura 3: A introdução do texto na imagem de fundo original do sótão da Inês.

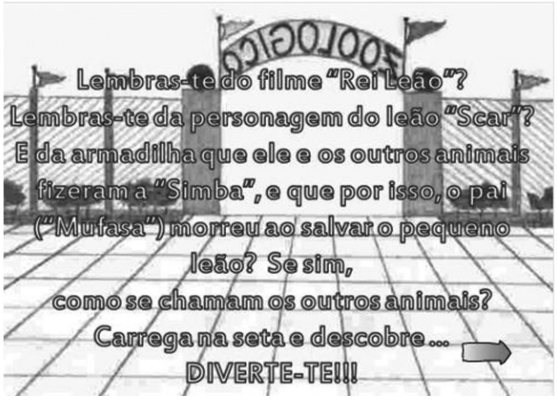


Figura 4: Realização da actividade de grupo

Intel. A montagem deste computador em Portugal, sob o âmbito do programa e-escolinha, resulta de um protocolo, anunciado em 31 de Julho de 2008, entre o Governo da República Portuguesa e a Intel. Foi disponibilizado em duas versões com diferentes processadores: numa primeira fase o Intel Celeron a 900 MHz e numa segunda fase o Intel Atom a 1,6 GHz. O primeiro é mais antigo na linha de produtos da fabricante americana e o segundo mais recente e mais eficiente em termos energéticos. A sua capacidade média a nível de autonomia (duração da bateria) é de cerca de 3 horas.

Devido à fraca autonomia e à má utilização (em casa) por parte das crianças, os "Magalhães" rapidamente acabam por ter as baterias "viciadas". Assim, a sua autonomia acaba, muitas vezes, por ser ínfima quando utilizados em sala de aula. Por este motivo é necessário as escolas dotarem-se de meios capazes de suprirem esta fraqueza do computador, nomeadamente através da colocação de fornecimento energético nas salas de aula, capaz de alimentar numerosos computadores simultaneamente.

De início verificaram-se algumas dificuldades em organizar todo dispositivo necessário para a realização deste projecto, nomeadamente na instalação do sistema *wireless* da escola, o qual estava inactivo. Também grande parte dos "Magalhães" nunca tinha navegado na internet e tinham carências a nível de software e configurações básicas.

Apesar das dificuldades encontradas, não existiu qualquer desmotivação ou desinteresse por parte dos alunos, antes pelo contrário demonstraram sempre uma grande receptividade e interesse na sua viagem. Todo este entusiasmo foi bastante produtivo na medida em que os alunos foram muito participativos e colaborantes, pois para eles este tipo de aula era novidade e como tal estavam entusiasmadíssimos.

Os resultados da aplicação deste projecto foram bastante positivos e satisfatórios em todas as vertentes, tanto para as crianças como para nós, professores. No final da aula, a opinião geral das crianças é que queriam repetir a experiência, com outros conteúdos.

4. Conclusão

Com a introdução do "Magalhães" no ensino básico surgiu uma nova ferramenta de trabalho e novas oportunidades de aprendizagem. Todavia, alguns professores ainda manifestam alguma resistência na utilização destas novas tecnologias e das suas potencialidades. Não basta disponibilizar computadores, é necessário fornecer os restantes meios e criar a necessidade, nos professores, para aplicarem as novas tecnologias e não temerem a mudança dos métodos de ensino.

É necessário ainda que os professores estejam à vontade com a utilização e potencialidade da Internet para poderem guiar os alunos no novo mundo da informação, ajudando-os a construir e adquirir novos conhecimentos para que eles utilizem a internet de maneira mais eficiente, principalmente na pesquisa e na construção de recursos interactivos e criativos. Sendo assim, a utilização e benefício destes materiais é tão vasto que é urgente incentivar a sua aplicação no ensino.

5. Bibliografia

Amante, L. (2007) « Infância, escola e novas tecnologias» in Costa et al (Org) As TIC na Educação em Portugal, Concepções Práticas, pp. 102-103, Porto Editora.

Bain, A. e Smith, D. (2000) Technology enabling school reform, T.H.E. Journal, 28(3), 90.

Cardoso, A., Peralta, H. e Costa, F. (2007) «Materiais Multimédia na escola: a perspectiva dos alunos» in Costa et al (Org) As TIC na Educação em Portugal, Concepções Práticas, pp. 102-103, Porto Editora.

Dgidc (2008) Programas de Português do Ensino Básico, Lisboa, Ministério da Educação.

Flores, P. A. E Escola, J.J., (2008) «As novas tecnologias de informação e de comunicação no desenvolvimento da língua materna, ABZ da Leitura orientações teóricas.» (Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_novas_tecnologias_informacao_comuni cacao_c.pdf)

Freitas, M.T.A. e Costa, S.R. (2005) Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica.

Osório, A. J. e Pinto, M.M., (2011) Infância no digital, 1ª edição, Arca-comum. http://sotaodaines.chrome.pt/ (consultado de Janeiro a Junho de 2011)

[201] OS SABERES ACADÉMICOS SOBRE OS TEIP E OS EPIS – ANÁLISE DE TESES DE MESTRADO E DOUTORAMENTO (1996-2011)

Catarina Tomás[1], Ana Gama[2] e Mariana Dias[3]

[1] Departamento Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação de Lisboa | CICS, Universidade do Minho

[2] Departamento Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação de Lisboa

[3] Departamento Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação de Lisboa |CIED, ESELx

[Resumo] Neste artigo pretende-se apresentar os resultados, ainda parciais e provisórios, do mapeamento e análise de saberes académicos (teses de mestrado e de doutoramento) produzidos a nível nacional, no período compreendido entre 1996 e 2011, sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e sobre os projectos desenvolvidos pelos Empresários pela Inclusão Social (EPIS).

Na primeira parte é realizada uma contextualização dos dois programas, na segunda parte são apontados os caminhos adoptadas na pesquisa e na terceira parte, é apresentada a cartografia do conhecimento resultante das produções académicas nestas áreas.

1. Introdução

Neste artigo pretende-se apresentar os resultados exploratórios do trabalho de mapeamento e análise das produções académicas produzidas a nível nacional, entre 1996 – 2011, sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), de iniciativa governamental e sobre a Associação EPIS - Empresários pela Inclusão Social, de natureza privada[1]. Embora os programas tenham características diferentes, que serão apresentados no ponto dois, o seu objectivo principal é comum: combater o insucesso e o abandono escolares.

O principal objectivo desta análise é o de cartografar a investigação produzida sobre os TEIP e sobre o EPIS na academia portuguesa, através da análise de teses de mestrado e de doutoramento. Este processo está ainda a decorrer, contudo, considera-se importante apresentar os resultados parciais desta pesquisa. Como afirma Rocha e Ferreira "o acesso a uma sistematização documental desta natureza proporcionará aos investigadores uma visibilidade maior do estado da arte em Portugal, como permitirá, numa perspectiva antecipatória, desenhar também o campo das investigações pertinentes" (2010, p.3). Essa visibilidade a que nos referimos é uma característica e uma exigência da comunicação científica, uma vez que representa a capacidade de exposição que uma fonte ou fluxo de informação possui (Joly *et al*., 2010).

Para além destes *dados bibliográficos significativos* (Pacheco, 2006) é importante referir que, numa fase posterior do projecto de investigação, irá fazer-se o mapeamento e a análise de artigos, comunicações e livros produzidos sobre estes programas. O resultado final do trabalho do projecto de investigação permitirá conhecer e sistematizar, de forma actualizada, o conhecimento produzido sobre programas de intervenção nacionais que estão a ser ensaiados nas escolas portuguesas situadas em zonas desfavorecidas, associados com a implementação de novos programas de intervenção educativa e social.

O presente texto encontra-se organizado em três pontos distintos. No primeiro ponto procura- se enquadrar e contextualizar a criação dos programas TEIP e EPIS. Os caminhos metodológicos adoptados nesta pesquisa são discutidos no segundo ponto e, no terceiro ponto, apresenta-se o mapeamento e a análise realizada sobre as produções académicas produzidas sobre estes dois programas.

1- Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projecto "Estratégias Locais de Melhoria da Escola em Áreas Desfavorecidas: Programas públicos e privados de intervenção", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, desenvolvido pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa (PTDC/CPE-CED/114789/2009) coordenado por Prof. Doutora Mariana Dias (2011-2014).

2. TEIP e EPIS: dois programas para "combater" o abandono escolar

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86, de 14 de Outubro pretendia democratizar o acesso à escola através da universalização da educação básica baseada na igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Neste contexto, o insucesso e o abandono escolares emergiram como grandes problemas da escola, associados, muitas vezes, a públicos considerados difíceis (Canário, 2005). Como consequência foram definidas e implementadas diversas medidas políticas de combate a este fenómeno: como exemplo, os Currículos Alternativos criados pelo Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril; o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) criado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro; e os Cursos de Formação e Educação (CEF) criados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho.

Mais recentemente foram criadas duas respostas diferentes para ultrapassar o problema do abandono e insucesso escolares, os programas TEIP e EPIS. Iremos realizar uma breve contextualização dos mesmos, no sentido de enquadrar a reflexão sobre a produção científica que sobre estes programas tem sido elaborada.

Quando analisamos os TEIP podemos afirmar que os mesmos se têm, segundo Lopes:

"orientado quer para uma acção compensatória, baseada no principio de que o sistema pode e deve compensar a desigualdade através de uma prioridade em termos de meios (dar mais a quem tem menos) e de atenção (projectos, formação, avaliação); quer para o reforço da fecunda dialéctica «recentragem sobre a escola/abertura através de parcerias» e de contacto activo com território envolvente, os seus recursos, instituições e populações (que se traduz numa certa territorialização das políticas educativas e na própria ideia de «projecto educativo»; quer na criação de infraestruturas (pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares), quer, ainda, numa integração dos ciclos de ensino (já que as descontinuidades acentuam as fragilidades do sistema) e no combate ao absentismo, abandono e insucesso escolares" (Lopes, 2011, p.15).

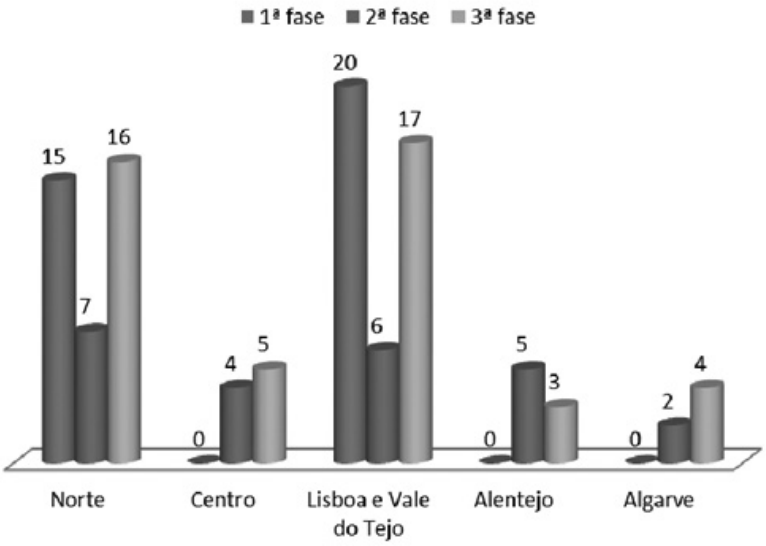
A primeira geração do programa TEIP foi criada em 1996, pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. Actualmente está numa segunda geração, retomada em 2006, e alargado o âmbito geográfico pelo Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de Outubro. Esta segunda geração TEIP (TEIP2) é caracterizada por três fases, a saber: a primeira fase entre 2007/09, tendo abrangido 35 escolas/agrupamentos, situados em contextos com elevado número de crianças em risco de exclusão social e escolar, pertencentes nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto; posteriormente, este programa foi alargado a escolas e agrupamentos de escolas situados fora destas áreas metropolitanas; a segunda fase teve lugar em 2009 (Despacho nº 8065 de 20 de Março), com a aprovação de mais 24 agrupamentos de escolas e a terceira fase referencia os territórios criados depois dessa data, corresponde à inclusão de mais 45 escolas/agrupamentos de escolas na "rede" TEIP (Rodrigues, 2010).

Na figura 1 são apresentadas as fases da segunda geração TEIP (2007-2010) e a sua distribuição de acordo com as direcções regionais de educação.

Para que fosse possível estabelecer a contratualização deste programa, os agrupamentos de escolas/escolas tiveram que elaborar os seus projectos e negociá-los com a tutela. Através destes, foi possível requerer mais recursos humanos para as escolas (por exemplo, professores de apoio socioeducativo, animadores socioculturais, assistentes sociais, psicólogos), assim como ter acesso a outros apoios, designadamente de ordem financeira. São objectivos centrais do programa TEIP2:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- Combater o abandono escolar precoce e o absentismo;
- Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa;

Figura1 - Caracterização dos TEIP2 em função da localização das Direcções Regionais de Educação



Fonte: Adaptado de Rodrigues (2010)

- Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo;

- Constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural, etc.).

Com objectivos similares mas origem e metodologias diferenciadas foi criada, a 4 de Setembro de 2006, a Associação EPIS constituída por um grupo de empresários e gestores portugueses, que se associaram, para dar resposta a um desafio colocado pelo Presidente da República, no sentido de um maior envolvimento da sociedade civil no combate à exclusão social e escolar. O trabalho desta associação é voltado para estratégias no âmbito da prevenção, especialmente, no 3º Ciclo do Ensino Básico com jovens entre os 13 e 15 anos que estejam em situação de "risco" em termos de sucesso escolar[2]. Esta Associação tem desenvolvido vários projectos com o objectivo de combater o insucesso e o abandono escolares, a saber: a "Rede Nacional de Mediadores de Capacitação para o Sucesso Escolar", o projecto "Abandono Zero" e o projecto "Boas Práticas de Gestão nas Escolas".

A "Rede Nacional de Mediadores de Capacitação para o Sucesso Escolar" foi um projecto experimental iniciado no ano lectivo 2007/2008, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação e com os concelhos de Paredes, Odivelas, Resende, Aljezur, Vila Franca de Xira, Matosinhos, Tavira, Amadora, Santarém e Setúbal (Fig.2).

Em cada município o projecto é implementado por equipas concelhias de técnicos especializados - os mediadores, que trabalham com uma metodologia baseada em duas etapas fundamentais "(1) um sistema de sinalização de jovens com factores de risco em termos de sucesso escolar – organizados em quatro grupos: aluno, família, escola e território e (2) um portfólio de métodos de capacitação específicos para cada um destas categorias, que possibilitam a construção de planos individuais de acompanhamento em proximidade e em continuidade" (Bessa e Pereira, 2011, p.7).

Apesar de recente, a Associação já desenvolveu novas vertentes de trabalho e estabeleceu novas parcerias. É disso exemplo o projecto - "Boas Práticas de Gestão nas Escolas", que teve a participação do Ministério da Educação e da consultora *McKinsey&Company,* possibilitando a realização de um estudo extensivo e a aplicação de um inquérito a 500 escolas. Na mesma linha de reconhecimento da complexidade do combate ao abandono escolar está em curso uma iniciativa pioneira, designada por "Abandono Zero, que envolve a associação EPIS e Câmara Municipal de Sesimbra. As premissas deste projecto são resultado da experiência acumulada, designadamente a consciência de que "(i) a escola está muito limitada para combater o abandono, dado o seu foco de actuação e a sua reduzida capacidade de dispor dos recursos humanos dedicados; (ii) é necessário um novo tipo de intervenção, centrando a acção onde o problema efectivamente ocorre, i.e., "na rua" e na comunidade, através de uma metodologia de mediação transversal e do trabalho articulado de vários parceiros sociais" (Bessa e Pereira, 2011, p.13).

Tendo em conta estas premissas foi pensada uma metodologia-piloto para a implementação do projecto composta por três fases, descritas como: o recenseamento exaustivo desde 2009 dos alunos que estão em abandono e dos que estão sinalizados, criação de carteiras de alunos e das ofertas educativas e formativas existentes; planos de intervenção "à medida" a partir de um diagnóstico individual e familiar profundo a elaboração de três planos; e a implementação que passa por uma fase de capacitação e por uma fase de monitorização.

Numa perspectiva comparativa, entre os programas TEIP e EPIS, são de realçar os seguintes aspectos:

Figura 2

Fonte: http://www.epis.pt/epis/rede_parceiros.php

2 - Para saber mais sobre o assunto consultar http://www.epis.pt/epis/epis

- 1. A origem e o cariz institucional das iniciativas (governamental no caso dos TEIP e privada no que respeita aos programas da Associação EPIS)

- 2. A natureza dos públicos – alvo (mais limitada nos programas da Associação EPIS, cujo trabalho incide sobre grupos de alunos que frequentam o 3º Ciclo do Ensino Básico);

- 3. As estratégias de intervenção, designadamente no que respeita à natureza do trabalho desenvolvido com os alunos;

- 4. A estrutura organizacional dos projectos e o seu grau de "enquadramento" no universo escolar e comunitário.

3. Os caminhos da pesquisa

Do ponto de vista metodológico foi realizada uma pesquisa em todos os repositórios (*online*) existentes no país e na PORBASE - Base Nacional de Dados Bibliográficos no sentido de encontrar teses de mestrado e doutoramento produzidas sobre TEIP e EPIS. Nas instituições que não têm este recurso, a pesquisa foi feita a partir da base de dados das bibliotecas de cada instituição, o que originou, em alguns casos, a necessidade de analisar, *in loco*, os trabalhos produzidos.

Foram analisados, até à data, 18 teses de mestrado que tomam por objecto de estudo os TEIP e/ou os EPIS. As palavras-chave utilizadas foram TEIP, territórios educativos, insucesso escolar, abandono escolar, mediação escolar, exclusão social e escolar, políticas educativas, EPIS, empresários, inclusão social. O procedimento de recolha de informação, envolveu três etapas:

- (1) Identificação das teses nos repositórios (online e in loco), catálogo bibliográfico das universidades (online e in loco) e PORBASE (online);

- (2) Selecção das teses em que o objecto de estudo seja os TEIP e os EPIS e a leitura dos resumos, da introdução, da metodologia e das conclusões.

- (3) A construção da base de dados foi feita a partir da diferenciação e classificação em relação a: Títulos/ Autores/ Grau/ Orientador/ Instituição/Quota; Ano; Temáticas e Objectivos; Actores; Contextos; Metodologias e Conclusões.

É importante relembrar que se trata de um trabalho de investigação ainda em desenvolvimento e que face às dificuldades encontradas deve ser interpretado como um mapeamento provisório e não exaustivo. Cabe aqui indicar algumas dessas dificuldades: a informação nem sempre se encontra disponível ou não está actualizada nos repositórios; só recentemente algumas instituições passaram a poder conceder o grau de mestre, pelo que alguns trabalhos poderão estar em curso, mas não terminados ou inseridos em repositórios (que são raros, no caso do Ensino Superior Politécnico); o número de teses identificado foi muito reduzido, apesar da opção de considerar as produções académicas sobre o TEIP e EPIS num sentido amplo, isto é, incluir teses de mestrado que convoquem esta medida política para análise, mas também investigações cujo objecto de estudo está de alguma forma relacionada com os referidos programas.

4. A cartografia do conhecimento produzido

As 18 produções académicas analisadas foram identificadas em universidades públicas e privadas, entre 1998 a 2010, conforme se pode observar no quadro seguinte.

A análise do referido quadro permite-nos constatar o nítido predomínio dos estudos realizados nas universidades públicas.

Nesta investigação considerámos, ainda, a dimensão da localização geográfica das instituições onde foram produzidas as teses de mestrado sobre os TEIP. Assim, destacam-se, nesta fase da investigação, Lisboa e Porto como os principais centros onde são produzidos trabalhos académicos nesta área (fig.3).

Em relação à área científica onde foram desenvolvidas as teses de mestrado sobre TEIP é evidente a importância das *Ciências da Educação (89%)*, seguida a grande distância pelas Ciências Sociais e Humanas (11%).

No que diz respeito às temáticas específicas abordadas nas teses de mestrado, e após categorização das mesmas, destacam-se 6 teses sobre os TEIP que incidem sobre as questões da gestão organizacional; seguem-se 5 teses sobre o poder e participação local e duas sobre dinâmicas de sala de aula (uma sobre atitudes e comportamentos dos alunos e outra sobre tecnologias de informação e comunicação). Com menos expressão ainda encontrámos uma tese sobre avaliação, outra sobre mediação e outra sobre desigualdades sociais.

A análise da figura 5 possibilita identificar duas grandes linhas de leitura:

(i) O predomínio, neste campo de estudo, do domínio da Administração Educativa (estudos organizacionais e estudos sobre o poder e participação local) em detrimento das abordagens sociológicas e pedagógicas destes programas de intervenção (mediação, desigualdades sociais, trabalho em sala de aula). Confirmam-se, assim, as tendências já enunciadas por Canário relativamente à investigação em Educação: "durante décadas, a investigação sobre a escola foi dominada e é ainda hoje dominada por uma visão que privilegia o que está ao nível

Quadro 1 - Teses de Mestrado sobre TEIP identificadas por Universidades Públicas e por Universidades Privadas

	Universidade Pública	Universidade Privada
Norte	6	-
Centro	2	1
Lisboa e Vale do Tejo	6	3
Total	14	4

macro, preocupando-se com o que faz o Governo, o que diz a reforma, o que diz a legislação, como são os manuais, que recursos tem a escola. E temos privilegiado pouco os estudos sobre as instituições educativas a partir do modo como elas são subjetivamente vivenciadas pelos alunos e pelos professores" (2004, p.68).

(ii) O reduzido número de estudos académicos realizados sobre os programas desenvolvidos pela Associação EPIS. Esta descoberta vem confirmar o carácter ainda reduzido dos trabalhos desenvolvidos em Portugal sobre a privatização da educação e a incidência dos mesmos sobre a natureza das políticas públicas e sobre o fenómeno da escolha parental (Barroso, 2006; Dias, 2008; Antunes & Sá, 2010).

Uma outra questão interessante, resultante da análise, refere-se à metodologia utilizada nas teses. Num conjunto de 18 dissertações, dezassete são de matriz qualitativa. Além disso, as entrevistas predominam claramente na recolha de dados, embora alguns trabalhos recorram a procedimentos de triangulação. Este aspecto sugere a existência de uma relação privilegiada entre alguns universos académicos e os procedimentos de pesquisa utilizados.

5. Considerações finais

O mapeamento dos estudos efectuado confirma o relativo apagamento a que as problemáticas da equidade social têm sido remetidas nas últimas décadas, quer no plano nacional quer no plano internacional (Gewirtz, 2002; Lima, 2006; Dias, 2008; Antunes & Sá, 2010; Ball, 2007, 2008). Confirma, igualmente, a crescente importância concedida à problemática da governação e avaliação da educação implicando uma relação próxima entre a agenda académica e a agenda política.

No entanto, para uma análise mais aprofundada dos resultados do nosso estudo exploratório convém ter presente os resultados dos estudos de avaliação que foram efectuados sobre os TEIP de primeira geração e que apontavam para diversos pontos críticos, designadamente no que respeita à (não) transformação do trabalho pedagógico (Canário, Alves & Rolo, 2001) e ao predomínio das mudanças organizacionais e curriculares (periféricas) sobre os aspectos pedagógicas e natureza do trabalho em contexto de sala de aula (Bettencourt, 2000). Os estudos realizados sugerem a persistência de alguma marginalização da reflexão sobre o impacto desses programas no trabalho pedagógico realizado nas escolas, designadamente no que respeita ao núcleo "duro " do currículo, às dinâmicas pedagógicas e a "voz" dos alunos na organização escolar até à participação dos diversos actores da comunidade educativa (Tomás e Gama, 2011).

Figura 3 - Localização geográfica das Universidades onde foram realizadas as teses de mestrado sobre TEIP, 1998-2010

Figura 4 - Caracterização das teses de mestrado sobre TEIP em função da área científica

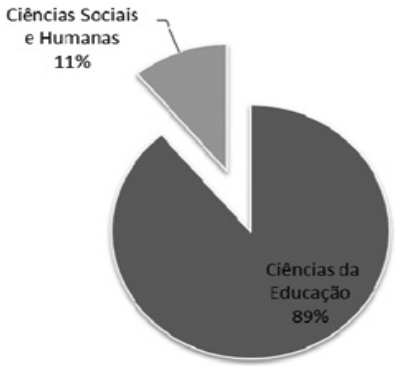
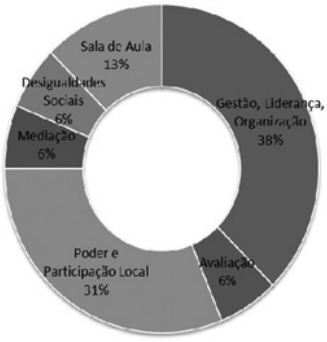


Figura 5 - Categorização das teses de mestrado sobre TEIP, 1998-2010



A natureza recente dos novos TEIP recomenda, contudo, prudência na interpretação destes estudos. Muitos dos trabalhos analisados ainda se reportam aos TEIP1 e a maioria dos actuais territórios de intervenção prioritária são recentes. Além disso, a intervenção educativa e social em contextos de risco é um processo complexo e cujo impacto não é imediatamente visível. A continuidade desta investigação revela-se um desafio uma vez que incide sobre uma temática de grande actualidade científica, de manifesta relevância social e de importante incidência no domínio das políticas públicas da educação. Necessitamos, por isso, saber mais sobre os TEIP e os EPIS.

6. Referências Bibliográficas

Antunes, F & Sá, V. (2010). Públicos escolares e regulação da educação. Lisboa: Fundação Manuel Leão.

Ball, S. (2007). Education plc: private sector participation in public sector education. London, Routledge.

Ball, S. (2008). The education debate: policy and politics in the 21st Century. Bristol, Policy Press.

Barroso, J. (org.) (2006). A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Lisboa, Educa. Bessa, A.R. e Pereira, D.S. (2011). "Já não há abandono escolar em Portugal?"- Evidências de três anos no terreno. CADERNOS EPIS, Escolas do Futuro, Volume 1.

Bettencourt, A. (Coord). (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R.; Alves, N.; Rola, C. Os Territórios Educativos de Intervenção prioritária: entre a "Igualdade de Oportunidades" e a "Luta contra a Exclusão". In: Bettencourt, A. (Coord). (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. 139-170. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. PERSPECTIVA, nº 22 (1), 47-78.

Canário, R. (2005). O que é a escola? Um olhar sociológico. Porto, Porto Editora.

Dias, M. (2008). Poder e Participação na Escola Pública (1986-2004). Lisboa, Colibri/IPL.

Gewirtz, S. (2002). The Managerial School: post-welfarism and social justice in education. London, Routledge.

Joly, M.; Berberian, A.; Andrade, R.; Teixeira, T. Análise de teses e dissertações em avaliação psicológica disponíveis na BVS-PSI Brasil. PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO vol.30, 2010, n.1, 174-187.

Lima, L. Administração da Educação e Autonomia das Escolas (1996-2006). In: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2006) Alguns contributos de investigação. http://www.debatereducacao.pt

Lopes, J. (2001). Escolas singulares – notas e recomendações sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. ACTAS DO II ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DE EDUCAÇÃO. Educação, Territórios e (Des) Igualdades, 2001, Porto: UP, 27 2 28 de Janeiro, 15-22.

Pacheco, J.A. Um olhar global sobre o processo de investigação. In: Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (orgs.). (2006). Fazer investigação – contributo para a elaboração de dissertações e teses. pp. 13-26. Porto. Porto Editora.

Rocha, C. & Ferreira, M. A saúde e os contributos (in)visíveis da família na produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. ACTAS DO COLÓQUIO INTERNACIONAL SAÚDE E SOCIEDADE. 2007, Braga, Universidade do Minho.

Rodrigues, M. L. (2010). A Escola Pública pode fazer a diferença. Coimbra, Almedina. Tomás e Gama, 2011. Cultura de (nao) participacao das criancas em contexto escolar.

ACTAS DO II ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DE EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E (DES) IGUALDADES, Porto, UP, 27 2 28 de Janeiro, 618-638.

[202]

ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – UMA PROPOSTA ECOLÓGICA A PARTIR DA ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA (AEC)

Bruno Avelar Rosa[1] e Abel Figueiredo[2]
[1] Universitat de Girona, Espanha
[2] Instituto Politécnico de Viseu

[Resumo] O presente documento incide nas possibilidades de articulação pedagógica que conferem as diferentes Actividades de Enriquecimento Curricular, assumindo por eixo de observação a Actividade Física e Desportiva. Nesta linha são observados os blocos de conteúdos programáticos das diferentes actividades considerados articuláveis, apresentando, neste seguimento, um projecto de reciclagem de material de desperdício para posterior utilização deste como material desportivo. Este projecto, com carácter ecológico, enfatiza a educação para o consumo e o respeito pelo meio ambiente, dando ainda resposta às necessidades de material desportivo específico da maioria das escolas.

Introdução

A articulação pedagógica no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular está contemplada no artigo 31º do Despacho 14460/2008, de 26 de Maio, o qual salienta ser esta uma "competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma". No entanto, ainda que do ponto de vista legal seja assinalada essa necessidade, não são dadas quaisquer orientações com vista ao desenvolvimento da articulação enquanto factor predominante na concepção e consecução do Projecto Educativo de Turma.

Neste seguimento, e do nosso ponto de vista, a articulação pedagógica deverá a um tempo só: (1) Garantir a coerência e ordem dos conteúdos aplicados entre as matérias curriculares e as matérias de Enriquecimento curricular; (2) Potenciar blocos de abordagem comum internamente às diferentes Actividades de Enriquecimento Curricular.

Assim, centrando-nos apenas nas matérias referentes às Actividades de Enriquecimento Curricular, é nossa pretensão, por um lado, observar os blocos programáticos das diferentes Actividades de Enriquecimento Curricular passíveis de articulação com a Actividade Física e Desportiva e, por outro lado, apresentar a possibilidade de realização de um projecto de articulação pedagógica que visa a construção de material desportivo através da reciclagem de diferentes matérias de desperdício. Este projecto deverá englobar transversalmente a recentemente criada disciplina de Actividades Lúdico-Expressivas e a Actividade Física e Desportiva.

1. Articulação Pedagógica – Possibilidades Programáticas a Partir da AFD

Ao observarmos as orientações programáticas das disciplinas que as apresentam formalmente (além da Actividade Física e Desportiva, encontramos a Educação Musical e o Inglês) podemos constatar que existem blocos de conteúdos que poderão ser alvo de uma abordagem comum entre a Actividade Física e Desportiva e outras Actividades de Enriquecimento Curricular, tal como poderemos observar seguidamente.

- Na actividade de Inglês existem dois âmbitos diferenciados de orientação programática. Um primeiro referente aos dois primeiros anos do 1º Ciclo do Ensino Básico e um segundo referente aos dois últimos anos do mesmo Ciclo. Por um lado, as orientações programáticas para o primeiro momento assumem uma organização com um carácter mais genérico as quais consideram, na abordagem de conteúdos transversais a outras áreas temáticas, o tópico "Body" (a desenvolver no mês de Outubro) e o tópico

"Playground Activities" (a desenvolver no mês de Maio). Para a segunda metade do 1º Ciclo do Ensino Básico, as orientações programáticas para o Inglês apresentam uma organização dos conteúdos por áreas temáticas. Nestas encontramos a abordagem de temas como "Sports", "Hobbies & Entertainement", "My Body", "5 Senses" e "Health".

- Agora integrada nas Actividades Lúdico-Expressivas, a actividade de Educação Musical apresenta nas suas orientações programáticas respectivas, a proposta de desenvolvimento de actividades focadas no "movimento corporal", na "relação com outras áreas de saber" e na "criação de materiais digitais e outros".

- Nesta nova disciplina de Actividades Lúdico-Expressivas, a qual inclui a opção da escola em eleger a Educação Musical, podemos observar, de acordo com o artigo 18º-A do Despacho 8683/2011, de 28 de Junho, que são objecto destas actividades "a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação".

- Por seu turno, as orientações programáticas da Actividade Física e Desportiva incluem também, nos conteúdos referentes aos primeiro e segundo anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, actividades de "Exploração da natureza" e "Actividades rítmicas e expressivas".

Nesta análise, ainda que superficial, podemos constatar que são vários os conteúdos programáticos das diferentes Actividades de Enriquecimento Curricular que possuem potencial para a realização de diferentes projectos de articulação pedagógica onde possa intervir de forma destacada a Actividade Física e Desportiva.

É neste seguimento que apresentamos uma proposta de realização de um projecto de articulação pedagógica, o qual apresenta o carácter transversal necessário para que possa ser desenvolvido em diferentes ambientes educativos. Como já assinalado, trata-se da realização de um projecto de reciclagem de matérias de desperdício com vista à sua posterior utilização enquanto material desportivo. É um projecto que, pela sua tipologia, deverá envolver de forma transversal a Actividade Física e Desportiva e as Actividades Lúdicas Expressivas, na sua componente de Expressão Plástica.

2. Reciclagem de Material – Um Projecto Ecológico para a Actividade Física e Desportiva

Na realidade académica e docente portuguesa não encontramos estudos ou trabalhos que se debrucem sobre a utilização de material reciclado nas aulas de Educação Física escolar nos seus diferentes âmbitos e ciclos de intervenção. Contudo, nos países hispânicos são vários os trabalhos que têm surgido dedicados a esta temática (destaque para Jardi & Rius, 1997; Ricadeneyra, 2001; Dols, 2005; Martín, 2007; Muñoz, 2008; Blanco & Sáenz-López, 2009; Navarro & Navarro, 2009; Martínez, 2009; Rivera, 2009; Sola, Álvarez, Blanco, Pérez & García, 2009; Dominguez, 2010; Gutiérrez, 2010; De las Heras & Sáenz-López, 2011), os quais apresentam não só propostas didácticas concretas como também justificam do ponto de vista curricular a sua utilização e interesse.

De acordo com a generalidade destes autores, é importante destacar que a realização de um projecto de construção de material reciclado deverá assumir sempre como objectivo último e prioritário a "Educação para o Consumo Responsável" e a "Educação para o Respeito pelo Meio Ambiente".

Do nosso ponto de vista e de acordo com a nossa experiência, um projecto destas características possibilita a intervenção educativa em três dimensões:

- *Dimensão Social*: aproveitamento e reciclagem de material de desperdício.

- *Dimensão Psicológica*: criatividade e empenho na construção de novos materiais e responsabilidade na manutenção destes por parte dos alunos.

- *Dimensão Motora*: possibilidade de realização de actividades lúdico-motoras não necessariamente vinculadas às actividades desportivas convencionais facilmente identificáveis através da tipologia do material específico utilizado.

Outro dos aspectos destacáveis deste projecto é o de dar resposta às necessidades materiais que possam existir no espaço escolar. São frequentes as dificuldades de aquisição de novo material ou a inexistência de material suficiente para todos os alunos, factos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem correspondente. Em resposta, a construção de material reciclado poderá assumir-se como uma alternativa credível face a estas frequentes carências também pelo baixo custo implicado.

Nesta linha, e segundo Martín (2007) são várias as vantagens na utilização de material reciclado nas aulas de Educação Física em comparação com o material desportivo específico, tal como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1. – Vantagens e Desvantagens da utilização de material reciclado na Educação Física Escolar relativamente ao material desportivo específico.

	Material Reciclado	Material Específico
Vantagens	- Baixo custo. - Enriquecimento da oferta e das experiências motrizes. - Desenvolvimento da criatividade e implicação dos alunos. - Fácil reparação. - Fácil obtenção de matéria-prima. - Possibilidade de fabricar um número adequado para cada aluno/a. - Consciencialização ambiental e para o consumo. - Abordagem globalizada das aprendizagens.	- Desenvolvimento de habilidades próprias das disciplinas físico-desportivas concretas. - Durabilidade do material.
Desvantagens	- Fragilidade e deterioração do material. - Tempo de fabricação. - Lugar amplo de armazenamento quer o material de desperdício quer para o material já transformado.	- Elevado custo. - Especificidade das experiências. - Não disponibilidade de um objecto por aluno.

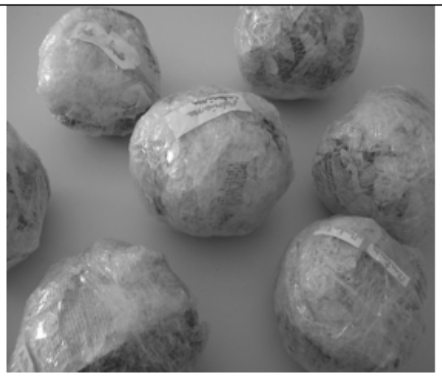
Observando os recursos a utilizar estes deverão, segundo Blanco & Sáenz-López (2009), ser organizados de acordo com a seguinte classificação:

- Material Doméstico (procedentes de casa ou da escola): papéis, recipientes de iogurte, garrafas de plástico, embalagens de detergente, tampas, plásticos, rolos, etc.
- Material Industrial (procedentes de lojas ou grandes armazéns): caixas de cartão, pneus, sacos, tubos, etc.
- Material Comercial (são necessários para a construção e deverão ser comprados): borrachas, fita-cola, elásticos, tesouras.

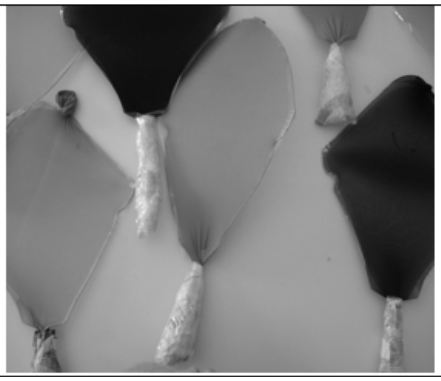
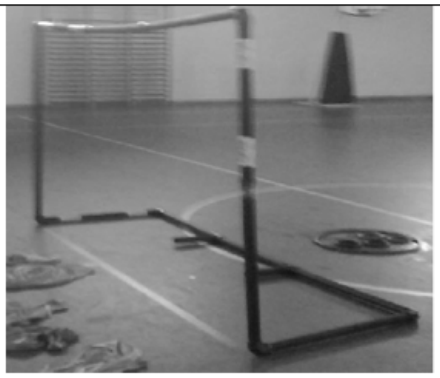
Desta forma, em função do material a construir, os professores responsáveis deverão garantir juntos dos alunos a existência da matéria e recursos necessários para a sua elaboração.

A título de exemplo, apresentaremos de seguida (Quadro 2.) alguns objectos com potencial desportivo possíveis de serem construídos com recurso a material de desperdício.

Quadro 2. – Alguns exemplos de material reciclado para a prática desportiva.

Patim / Trenó *Material necessário*: garrafão de água de 5 litros. *Processo*: pisar o garrafão na sua zona intermédia.	
Bolas *Material necessário*: papel de jornal, plástico de bolhas, fita-cola. *Processo*: enrolar o papel de jornal em forma de bola, revesti-lo com o plástico de bolhas e logo com a fita-cola de forma a dar-lhe consistência. O tamanho das bolas dependerá da quantidade de papel colocado.	
Discos / Frisby *Material necessário*: pratos de plástico, papel de jornal, fita-cola. *Processo*: colocar dois pratos em oposição, inserindo papel de jornal no seu interior. Colocar fita-cola nos pontos de junção dos dois pratos.	
Raqueta *Material necessário*: caixa de cereais, elásticos. *Processo*: Colocar um elástico para cada dedo da mão de forma a esta poder ficar justaposta à embalagem quando a mão é introduzida dentro.	

Quadro 2. – Alguns exemplos de material reciclado para a prática desportiva. (continuação)

Receptor de bolas *Material necessário*: embalagem de detergente. *Processo*: cortar a embalagem na parte contrária à mão com abertura suficiente para que possa entrar uma bola tamanho ténis.	
Raqueta *Material necessário*: collants de senhora, cabides de arame maleável, esponja, fita-cola. *Processo*: moldar o cabide até ter a forma de uma raqueta, enfiar uma perna da collant (realizando nó em ambos os extremos), revestir o gancho do cabide (agora pega da raqueta) de esponja e fita-cola.	
Volante / Peteka *Material necessário*: plástico de bolhas, papel de jornal, tampa de yogurt. *Processo*: colocar uma tampa de yogurt no centro de uma folha de jornal e aperta-la em redor. Revestir com plástico de bolhas, apertando com fita-cola na parte superior da tampa. Cortar o excesso de papel e plástico.	
Baliza *Material necessário*: tubos, fita-cola. *Processo*: encaixar os tubos reforçando com fita-cola.	

Como é possível constar, estes materiais permitem o desenvolvimento da grande maioria das actividades consideradas no planeamento curricular do docente da Actividade Física e Desportiva sem qualquer prejuízo dos conteúdos abordados, já que garantem as condições mínimas exigíveis para a realização das diferentes tarefas motoras consideradas do ponto de vista programático.

Conclusão

Estamos em crer que são inúmeras as vantagens educativas potenciadas por um projecto centrado nos processos de reciclagem, tal como aquele que propomos. O aproveitamento de materiais de desperdício, o ensino para um consumo sustentável, a construção de novos materiais por parte dos próprios alunos (considerando a sua responsabilização perante estes, bem como o empenho e motivação que este facto implica) e o acesso a materiais diversificados (possibilitando novas actividades despoletadas pelos novos materiais, bem como o custo reduzido do acesso a estes) são, do nosso ponto de vista, vantagens de considerável valor educativo e que merecem ser amplamente exploradas.

Outra das vantagens detectadas relaciona-se com a necessidade de, na consecução do projecto, implicar todos os agentes envolvidos no ambiente escolar (alunos, professores, família e escola) na sua concretização (fornecimento, construção, armazenamento e manutenção do material).

É também de salientar que a carga ecológica dos jogos desportivos que derivam da utilização do material reciclado permite, tal como afirma Gutiérrez (2010), que se "abra uma fonte de possibilidades que não nos dão os materiais desportivos específicos convencionais, já que estes vêm pré-concebidos na sua forma e utilização".

Contudo, no âmbito específico das Actividades de Enriquecimento Curricular, a qualidade da articulação entre a Actividade Física e Desportiva e as Actividades Lúdico-Expressivas, bem como entre qualquer outra actividade, depende sempre da intervenção do professor titular de turma, tal como exposto na legislação respectiva (artigo 31º do Despacho 14460/2008, de 26 de Maio). Desta forma, para o sucesso de um projecto com estas características, mais do que o envolvimento dos docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular, é necessária a sua inclusão no Projecto Educativo de Turma.

Referências Bibliográficas

Bento, C.; Coelho, R.; Joseph, N.; Mourão, S. (2005). Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas – Materiais para o Ensino e Aprendizagem. Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Lisboa: Ministério da Educação.

Blanco, M.; Sáenz-López, P. (2009). Elaboración y valoración de materiales para Educación Física en Primaria. Revista Wanceulen EF Digital (www.wanceulen.com/revista/index.html), 5, 138-145.

Despacho 14460/2008. Diário da República, 2ª série, nº 100. 26 de Maio.

Despacho 8683/2011. Diário da República, 2ª série, nº 122. 28 de Junho.

Dias, A.; Toste, V. (2006). Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas – 1º e 2º Anos. Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Lisboa: Ministério da Educação.

Dols, J. (2005). Reciclaje y materiales para la educación física en la escuela rural. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 87 (10).

Domínguez, G. (2010). El Reciclajuego: nuevas propuestas para las sesiones de Educación Física en el primer curso de la ESO. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 146 (15).

De Las Heras, M.; Sáenz-López, P. (2011). Una propuesta práctica para trabajar la educación del consumo a través de la Educación Física en Primaria. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 154 (15).

Gutiérrez, M. (2010). Juegos Ecológicos con Material Alternativo… Recursos Domésticos y del Entorno Escolar. Barcelona: Editorial INDE.

Jardi, C.; Rius, J. (1997). 1000 Ejercicios y Juegos con Material Alternativo. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Maria, A.; Nunes, M. (2007). Actividade Física e Desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas. Actividades de Enriquecimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Martín, F. (2007). ReciclaJuego – Cómo dar juego al material de desecho. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Martínez, J. (2009). Unidad Didáctica: 'Descubro y Juego con materiales alternativos'. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 130 (13).

Muñoz, D. (2008). Construcción de material alternativo en Educación Física. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 124 (13).

Navarro, A.; Navarro, J. (2009). Unidad Didáctica: 'La utilidad del material de desecho'. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 129 (13).

Rivadeneyra, M., (2001). Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo en la en la Educación Física. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 35 (7).

Rivera, R. (2009). Cómo utilizar materiales de desecho en las clases de Educación Física. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 133 (14).

Sola, J.; Álvarez, J.; Blanco, S.; Pérez, D.; García, V. (2009). Material convencional frente a material autoconstruido en el área de Educación Física en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria. Un estudio piloto. Revista Digital de Educación Física y Deportes (www.efdeportes.com), 135 (14).

Vasconcelos, A. (2007). Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas. Associação Portuguesa de Educação Musical. Lisboa: Ministério da Educação.

V. A. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

[204] A ÁREA DO ESTUDO DO MEIO NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE SAÚDE NO 1º CEB: ESTUDO DE CASO

Eduarda Ferreira, Rosa Tracana, Emanuel de Castro Rodrigues e Carlos Sousa Reis
Instituto Politécnico da Guarda - UDI

[Sumário] A relevância da Educação em Saúde, desde os primeiros anos de escolaridade é, hoje, reconhecida pelos especialistas da área. A Organização Mundial de Saúde preconiza que a Saúde é um direito humano fundamental e um valor universal que, desde há muito, preocupa o Homem e que, se deve assumir como um recurso ao alcance de todos. O ensino formal de conteúdos de saúde no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), aparece na área de "Estudo do Meio" no bloco "À descoberta de si mesmo". Os professores constituem um elemento fundamental no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais nas crianças de forma a que estas promovam e mantenham estilos de vida saudáveis. Este estudo teve, assim, por objectivo conhecer as motivações e práticas de leccionação dos blocos de Estudo do Meio no 1º CEB, em particular os conteúdos de saúde. Desenvolvemos um estudo quantitativo e de carácter exploratório, numa amostra de conveniência, de professores do 1º CEB, do Distrito da Guarda. Os resultados mostram que os respondentes maioritariamente atribuem grande relevância à leccionação da área do "Estudo Meio", constituindo o Bloco "Ambiente Natural" o bloco a que dedicam maior tempo de leccionação. Apesar de considerarem o bloco "À Descoberta de Si Mesmo" como muito importante para o desenvolvimento de comportamentos de saúde, dedicam-lhe menos atenção. Face aos resultados deste estudo julgamos existir alguma precariedade na docência dos conteúdos de saúde neste nível de ensino. Constituindo as crianças uma

Introdução

«A escola ocupa um lugar central na ideia de saúde. Aí aprendemos a configurar as 'peças' do conhecimento e do comportamento que irão permitir estabelecer relações de qualidade. Adquirimos, ou não, 'equipamento' para compreender e contribuir para estilos de vida mais saudáveis, tanto no plano pessoal como ambiental (estradas, locais de trabalho, praias mais seguras), serviços de saúde mais sensíveis às necessidades dos cidadãos e melhor utilizados por estes». (Constantino Sakellarides. in Rede Europeia e Portuguesa de Escolas Promotoras de Saúde. 1999).

A educação sempre preocupou os homens e as sociedades. A educação para a Saúde no 1º CEB é contextualizada através da intervenção formal com a abordagem de conteúdos da Área do Estudo do Meio, definidos pelo Ministério da Educação e numa intervenção não formal através das participações pontuais de técnicos de área da saúde, nomeadamente de Centros de Saúde. É igualmente de realçar, que actualmente, este objectivo de desenvolver comportamentos positivos de saúde está a ser integrado nos projectos educativos das escolas promovendo-se a participação das famílias. Comportamentos de saúde persistentes são indissociáveis dos suportes sociais. O indivíduo aprende e adquire experiências observando as consequências dentro seu ambiente, assim como as vivências dos que consigo convivem (Brandura, 2008)

Na educação para a saúde enfatiza-se a importância de combinar múltiplos determinantes do comportamento humano com múltiplas experiências de aprendizagem e de intervenções educativas com vista a facilitar acções voluntárias conducentes à saúde. Preconiza, assim, a aquisição de competências individual e social de modo a conseguir melhoria da qualidade de vida (Carvalho, 2002).

Segundo Brito Bastos (1979), a educação para a saúde escolar não se deve limitar a simples informações de assuntos de saúde. A educação para saúde só pode ser efectiva se promover mudança no comportamento da criança, tornando-a consciente do que é necessário à conservação da saúde. Os objectivos a serem atingidos são no sentido não somente de contribuir para que os alunos adquiram conhecimentos relacionados com saúde, mas, principalmente, no sentido de que eles sejam auxiliados a adquirirem, ou reforçarem hábitos, atitudes e conhecimentos relacionados com a prática específica de saúde (Barros, 2005).

Considerar a educação para a saúde como disciplina de acção significa dizer que o trabalho será dirigido para actuar sobre o conhecimento dos indivíduos, de modo a que desenvolvam juízo crítico e capacidade de intervenção sobre as suas vidas e sobre o ambiente com o qual interagem e, assim, criarem condições para se apropriarem de sua própria existência.

faixa etária considerada como favorável para se iniciar o desenvolvimento de comportamentos de saúde, a construção de conhecimentos suporte para o desenvolvimento e/ou reforço de comportamentos positivos em relação à saúde não poderá ser condicionada por uma precária transferibilidade de saberes. Este estudo deixa alguma apreensão sobre os conhecimentos que estes professores possuem nesta área da Educação para a Saúde.

[Palavras-chave] Estudo do Meio, Educação para a saúde, Professores do 1º CEB.

Pretende-se, assim capacitar os indivíduos para o controlo dos determinantes da saúde, contribuindo, assim, para a sua melhoria, e deste modo proporcionar qualidade de vida.

No programa do 1º Ciclo do Ensino Básico um dos objectivos gerais do Estudo do Meio é "Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo" (ME, 1991:105), o que preconiza uma educação para a saúde em contexto escolar. Ainda no programa encontramos no primeiro bloco de conteúdos "À descoberta de si mesmo" um sub-tópico que aborda a "Saúde do seu corpo" o qual atravessa os três primeiros anos de escolaridade, dando ênfase não só às questões de higiene (pessoal, alimentar), mas também à importância a vacinação bem como à identificação dos perigos de consumo de álcool, drogas, tabaco e outras drogas. Com o nosso estudo pretendemos saber quais as motivações e práticas de leccionação na área de Estudo do Meio com enfoque nos conteúdos de saúde, por parte dos professores do 1º CEB do Distrito da Guarda.

2. Metodologia

2.1 Amostra: objectivos e composição

Neste estudo foi elaborado um questionário (Anexo 1) para recolher informações, junto dos professores, acerca das suas motivações e práticas de leccionação na área de Estudo do Meio em relação aos conteúdos de saúde, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), na sala de aula. Houve previamente a aplicação de um questionário piloto a uma pequena amostra de professores. O questionário final foi ligeiramente alterado em relação ao questionário inicial utilizado no teste piloto. Eliminámos todas as questões onde os respondentes, no teste piloto, responderam mais ou menos da mesma forma. Esta informação, tendo sido adquirida no teste piloto, não necessita de ser repetida no questionário final. Também suprimimos todas as questões de baixa fiabilidade. Para a aplicação do questionário houve que atender a dois aspectos importantes: (i) anonimato dos questionários e (ii) preenchimento imediato na presença do investigador. A nossa amostra consistiu em 81 professores do 1º CEB do distrito da Guarda. Destes 74 são do sexo feminino (Figura 1), 65 têm mais de 40 anos e 64 têm licenciatura (Figura 2).

2.2 Aplicação da Análise Factorial de Correspondências Múltiplas

Com o objectivo de caracterizar os indivíduos que constituem a amostra e perceber o seu comportamento global face aos conteúdos da Educação para a Saúde, utilizou-se uma Análise Factorial de Correspondências Múltiplas (AFCM). As respostas obtidas com a realização dos questionários foram codificadas fazendo corresponder a cada variável um conjunto de modalidades. Esta análise está particularmente bem adaptada a descrever tabelas de dimensão elevada de dados qualitativos, tal como resultados obtidos na sequência de inquéritos. No essencial, trata-se de uma metodologia estatística que assenta nos princípios da análise factorial de componentes principais, sendo a grande diferença resultante da natureza da informação (qualitativa) e da forma de organizar os dados (tabelas de contingência ou de codificação binária). Também a métrica utilizada é diferente, assim como o significado e a interpretação dos resultados: valores próprios, coordenadas, contribuições

Figura 1. Distribuição da amostra por sexo

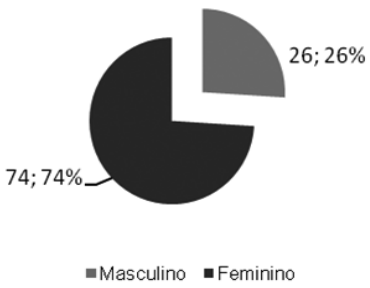
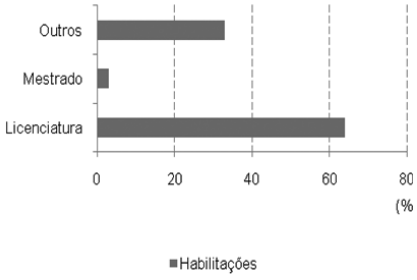


Figura 2. Distribuição da amostra por habilitações literárias



(absolutas e relativas). Devemos ter presente que a proximidade entre os indivíduos deve ser interpretada em termos de semelhança (dois indivíduos assemelham-se se escolhem as mesmas modalidades); a proximidade entre modalidades de variáveis diferentes indica associação (as modalidades estão mais próximas correspondendo aos mesmos indivíduos ou a indivíduos semelhantes); e a proximidade entre modalidades de uma mesma variável em termos de semelhança (semelhança entre os indivíduos ou grupos de indivíduos que escolheram as variáveis).

O tratamento dos dados foi realizado com o recurso ao programa informático ANDAD 7.2 e os aspectos teóricos e metodológicos foram inspirados em Sanders (1989), Lebart, Morineau e Piron (1995) e Gama (2004).

3. Resultados/Discussão

Para a classificação, desta amostra, utilizaram-se os primeiros 3 eixos (factores) que apresentam os maiores valores próprios e que correspondem a mais de 80 por cento da variância inicial (Quadro I e Figura 3). Com efeito, os primeiros 4 eixos/factores explicam cerca de 93 por cento da variância acumulada, sendo que a partir do quinto eixo a informação começava a ser redundante e não diferenciadora. Deste modo, é no primeiro factor (que assume um valor próprio de cerca de 0,100) que reside o maior peso, explicando cerca de 54 por cento da variância inicial. À medida que percorremos os restantes factores os valores próprios vão diminuindo, bem como a percentagem de variância, começando por não se traduzir uma grande diferenciação entre as modalidades, facto que não acrescenta nada à explicação. Acresce que neste tipo de análise, mais importante que considerar estes resultados, é analisar os valores próprios e a taxa de explicação associada. As coordenadas conjuntamente com as contribuições são os resultados da análise que ajudam a reter um determinado número de factores. Assim, torna-se fundamental que se analise a matriz de coordenadas (Quadro II), contribuições absolutas e contribuições relativas das modalidades das variáveis activas e a matriz de coordenadas, contribuições absolutas e contribuições relativas dos indivíduos, que espelha a tradução territorial dos dados (situação que não se aplica ainda nesta fase da investigação dada a especificidade da amostra). O resultado da análise conjunta destas matrizes com a matriz de valores próprios e com os questionários em causa poderá aferir, de forma relativa, o comportamento dos inquiridos face à sua posição em função dos conteúdos abordados no Estudo do Meio, assim como a sua prática de docência perante os mesmos.

O primeiro eixo, que explica aproximadamente 54 por cento da variância inicial (por isso a principal tendência resultante da aplicação dos questionários), é caracterizado por indivíduos (professores) maioritariamente do sexo feminino com menos de 40 anos de idade. Este grupo atribui grande relevância ao Estudo do Meio nos programas curriculares do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, considerando que o "Ambiente Natural" é o conteúdo com maior relevo no contexto desta área disciplinar. Este facto justifica o maior tempo (horas) despendido para a sua leccionação, à semelhança do que acontece com o bloco "À Descoberta de Si Mesmo", quer através de manuais escolares, quer de materiais multimédia.

Relativamente à Educação para a Saúde, enquadram-na no bloco "À descoberta de Si Mesmo", considerando-a muito importante na formação dos alunos, principalmente no desenvolvimento de comportamentos saudáveis. Segundo Gonçalves e colaboradores (2008), um dos objectivos da educação em saúde na

Quadro I. Matriz de Valores Próprios

Factor	Valor Próprio	Percentagem da Variância	Percentagem da Variância Acumulada
1	0.100	54.3	56.3
2	0.041	21.5	75.8
3	0.018	9.1	84.9
4	0.015	4.5	89.4
5	0.013	3.9	93.3

Figura 3. Representação gráfica dos valores próprios referentes a cada eixo/factor

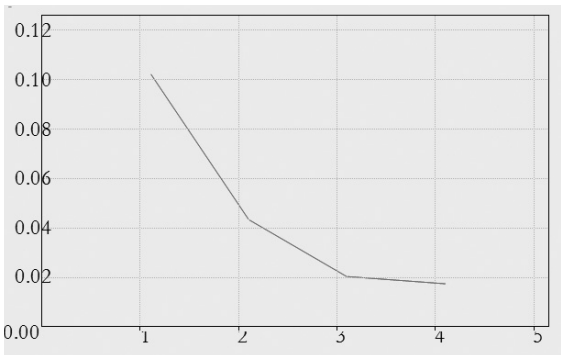
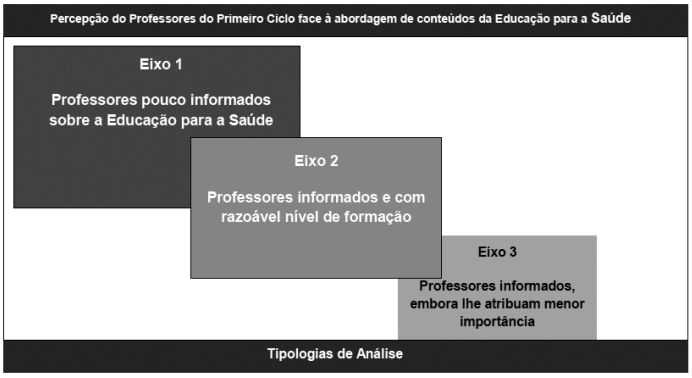


Figura 4. Representação gráfica dos diferentes eixos/comportamentos dos inquiridos



Quadro II. Matriz de Coordenadas das modalidades de cada variável.

Modalidade	Eixos Factoriais			Modalidade	Eixos Factoriais		
	1	2	3		1	2	3
Masculino	-0.048	0.333	-0.162	NR	-1.91	-0.306	-0.232
Feminino	0.018	-0.124	0.060	S	0.129	0.023	-0.0741
< 30	0.295	0.885	0.158	N	0.091	0.013	0.034
30 a 40	-0.231	0.070	0.23	NR	-1.913	-0.306	-0.232
> 40	0.048	-0.029	-0.05	S	0.091	0.026	-0.261
NR	0.232	-0.186	-0.028	N	0.103	0.010	0.151
< 10	-0.054	0.726	0.207	NR	-1.913	-0.306	-0.232
> 10	-0.005	-0.052	-0.016	S	0.111	-0.039	0.176
NR	-3.416	-0.413	0.897	N	0.079	0.107	-0.260
Licenciatura	0.050	-0.018	0.033	NR	-1.913	-0.306	-0.232
Mestrados	0.198	-0.296	-0.164	S	0.172	-0.538	-0.197
Outros	-0.119	0.415	-0.366	N	0.095	0.046	0.023
NR	-0.399	0.300	-0.260	NR	-2.070	0.019	0.392
3	-0.085	0.996	-0.033	2	0.084	0.148	-0.855
4	0.154	0.195	0.098	3	0.080	0.565	0.086
5	-0.035	-0.176	-0.023	4	-0.078	-0.156	-0.104
NR	-0.271	0.232	0.166	5	0.163	-0.239	0.047
A	-0.003	-0.043	-0.088	NR	-0.999	0.319	-0.130
B	-1.249	-0.195	0.018	1	0.150	-0.182	-0.152
C	0.056	0.391	-0.156	2	0.153	-0.054	0.429
D	0.138	-0.075	0.110	3	0.255	0.281	0.273
E	0.111	0.297	-0.377	4	0.227	0.175	-0.484
NR	0.270	-0.374	0.043	NR	-1.040	0.256	-0.167
A	0.189	-0.005	-0.104	1	0.052	0.294	0.516
B	-0.896	-0.064	-0.097	2	0.238	0.242	0.080
C	0.098	0.536	-0.049	3	0.186	-0.197	0.037
D	0.077	-0.079	0.077	4	0.183	-0.263	-0.215
E	0.054	0.551	-0.241	NR	-1.040	0.256	-0.167
S	-0.01	-0.010	-0.004	1	0.220	0.164	0.306
N	0.260	0.283	0.111	2	0.181	-0.249	-0.172
S	0.018	-0.108	0.030	3	0.196	-0.020	-0.016
N	-0.076	0.442	-0.124	4	0.197	0.104	0.295
NR	0.280	-0.172	-0.044	5	0.286	0.062	-0.385
S	-0.304	-0.133	-0.130	NR	-1.040	0.256	-0.167
N	0.056	0.034	0.029	1	0.208	-0.170	0.008
NR	-0.605	-0.091	-0.127	2	0.240	-0.197	-0.070
A	-0.003	-0.107	-0.003	3	0.156	0.031	-0.410
B	0.136	-0.052	0.041	4	0.206	-0.057	0.042
C	-0.006	0.892	0.033	5	0.102	0.242	0.712
D	0.144	0.478	0.168	NR	-0.107	-0.019	-0.014
E	0.194	0.914	-0.786	4	0.256	0.661	0.816
3	0.018	0.746	0.118	5	0.239	0.019	-0.000
4	0.053	0.100	0.022	NR	-1.444	-0.038	0.543
5	-0.026	-0.223	-0.038	1	0.063	-0.066	-0.024
1	0.251	-0.191	-0.136	2	0.197	-0.160	0.189
2	-1.745	0.082	0.811	3	0.118	0.144	-0.224
3	-0.095	1.130	-0.311	4	0.197	0.022	0.059
4	0.064	0.054	-0.020	5	-0.055	-0.039	-0.023
5	0.048	-0.150	0.015	NR	-1.926	-0.208	0.473
1	0.015	-0.294	-0.084	S	0.078	-0.181	0.005
2	0.244	0.065	-0.067	N	0.065	0.386	-0.064
3	-0.180	0.342	0.305	NR	-1.283	-0.164	0.302
4	-0.000	0.078	-0.170	1	0.205	-0.400	0.010
5	0.163	-0.162	0.133	2	0.264	-0.114	0.051
NR	-3.416	-0.413	0.897	3	0.053	0.208	-0.039
1	0.230	-0.171	-0.309	4	-0.018	0.132	-0.015
2	0.302	0.218	0.203	5	0.017	-0.203	-0.085
3	0.166	0.359	0.193	NR	-1.311	-0.193	0.434
4	-0.181	0.094	-0.061	1	0.252	0.208	0.185
5	0.091	-0.087	-0.014	2	0.241	0.063	-0.296
NR	-1.433	-0.425	0.001	3	0.119	0.292	-0.043
1	-0.080	0.542	-0.085	4	-0.050	-0.020	-0.129
2	0.178	-0.038	0.156	5	0.118	-0.085	0.029
3	0.060	-0.153	-0.084				

Legenda: NR: Não Responde; S: Sim; N: Não. As restantes modalidades devem ser confrontadas com o Questionário (Anexo 1)

escola, durante algum tempo, era centrar a sua acção nas pessoas, tentando mudar-lhes os comportamentos e atitudes sem, muitas vezes, considerar as inúmeras influências provenientes da realidade em que as crianças estavam inseridas. Contudo, no nosso estudo estes professores não consideram que os conceitos de saúde transmitidos melhorem os comportamentos de saúde dos seus alunos. Facto pelo qual a Educação para a Saúde não deva restringir-se apenas a este tipo de abordagem. Já em 1979 Brito Bastos, descrevia como a integração deste tipo de conhecimentos podia ser feita: através da acção directa pelos professores sobre os alunos, da acção directa sobre os pais e da acção indirecta dos próprios alunos sobre os pais, o que propiciaria a difusão dos conhecimentos, beneficiando toda a comunidade. Segundo a Organização Pan-americana de Saúde - OPS (1995), a promoção da saúde no âmbito escolar parte de uma visão integral e multidisciplinar do ser humano considerando as pessoas no seu contexto familiar, comunitário, social e ambiental.

Os indivíduos deste primeiro eixo não conseguem precisar o número de horas que despendem na abordagem destas matérias, embora sejam da opinião que existe uma escassez de tempo, no calendário escolar, e de formação, apesar do elevado interesse demonstrado pelos alunos. No mesmo sentido, não nos permitem identificar um conteúdo, no contexto da Educação para a Saúde, que consideram mais relevante. Nenhuma das quatro possibilidades de resposta oferecidas (Higiene Pessoa, Higiene Alimentar, Higiene Oral e Educação Sexual) mereceu a sua preferência. Este facto pode demonstrar alguma inexperiência na leccionação, ou apenas mera abordagem, destes conteúdos. Porém, afirmam que os docentes devem abordar sempre estas temáticas, mesmo que não se sintam completamente preparados para tal.

Os professores associados a este eixo, pela sua impreparação ou na tentativa de tornar os conteúdos mais atractivos para os alunos, revelam que solicitam frequentemente a intervenção de profissionais desta área nas suas aulas. Em relação ao papel que a família do aluno deve desempenhar nestas temáticas, voltam a não demonstrar qualquer opinião.

Deste modo, podemos associar este factor/eixo a professores pouco informados sobre a Educação para a Saúde, quer do ponto de vista da sua importância, quer da aplicação. Destaca-se também alguma incoerência de respostas dadas pelos docentes, o que pode resultar numa diminuição da qualidade do estudo em causa, ou apenas acentuar a sua falta de conhecimento sobre esta área.

O segundo eixo, com um poder explicativo de 21.5 por cento da variância, é constituído por um grupo de indivíduos, maioritariamente, do sexo masculino com idades inferiores a 30 anos e com experiência na docência inferior a 10 anos. Destaca-se neste eixo/factor, ao contrário do verificado no anterior, um peso significativo daqueles que apresentam qualificações académicas de mestre. Em relação à importância que atribuem à área disciplinar do Estudo do Meio, consideram-na relevante ou muito relevante, destacando as "Inter-Relações entre Espaços" o bloco mais significativo. Neste sentido, dedicam-lhe mais tempo na sua leccionação, o que demonstra uma certa coerência nas repostas. Curiosamente, preterem a utilização de manuais escolares ou materiais multimédia a outros meios, tais como actividades práticas, mapas ou notícias de jornais e revistas.

Este conjunto de inquiridos classificam Educação para a Saúde tendencialmente muito importante para os programas do Primeiro Ciclo, facto que permitirá desenvolver comportamentos mais saudáveis por parte dos alunos, embora não sejam claros quanto à capacidade que estes temas têm na melhoria do comportamento dos alunos nas escolas. Neste sentido, à semelhança do que se referiu no eixo/factor anterior, revelam alguma discordância em restringir-se a Educação para a Saúde apenas a conceitos científicos. A importância que atribuem a estes conteúdos é detectada, também, nos 3 a 7 dias, por trimestre, despendidos na sua leccionação. Pese embora admitirem a insuficiente formação e falta de tempo no calendário escolar. Na sua maioria caracterizam o interesse dos alunos como mediano, em consonância com as restantes opiniões expressas neste factor.

Relativamente aos conteúdos abordados na Educação para a Saúde não conseguem isolar apenas um, considerando que a Higiene Pessoal e a Educação Sexual devem apresentar algum relevo nestes currículos. Embora não concordem totalmente que os docentes devam ser obrigados a leccionar estes conteúdos, mesmo que não tenham formação apropriada, revelam que os mesmo devem ser explanados sempre que possível. Apesar das mudanças legislativas que se têm observado nos últimos tempos, as mentalidades parecem persistir imbricadas de preconceitos sociais remotos que impedem a aceitação da sexualidade e dos comportamentos sexuais de uma forma positiva, objectiva e natural e, por conseguinte, a implementação da educação sexual nas escolas. Pode estar neste conjunto de obstáculos a causa para que os professores essencialmente do 1º CEB continuem a evitar a Educação Sexual nas escolas (Anastácio, 2007).

Este conjunto de resultados sugere que os professores do eixo/factor 2 não têm por hábito solicitar a intervenção de profissionais destas áreas nas suas aulas. Por outro lado, assumem uma opinião favorável em relação à importância que a família deve ter na responsabilidade de educar para a saúde.

Assim, podemos caracterizar o eixo 2 como professores informados sobre a Educação para a Saúde e com um razoável nível de formação, e surpreendentemente dizem integrar esta área no bloco "Inter-Relações entre Espaços". Ao contrário do eixo 1, apresentam uma significativa coerência de respostas o que demonstra algum conhecimento das questões abordadas.

O terceiro eixo, com um poder explicativo de 9.1 por cento da variância inicial, caracteriza um conjunto de indivíduos, tal como acontece no primeiro eixo analisado, maioritariamente do sexo feminino, o que não deixa de corroborar a tendência do corpo docente em Portugal, principalmente no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Na sua maioria são professores experientes, com mais de 40 anos de idade e com formação superior de 1º Ciclo. Para estes docentes o Estudo do Meio no Primeiro Ciclo do Ensino Básico é, também, relevante ou muito relevante, considerando o bloco "À Descoberta de Si Mesmo" um dos mais importantes no currículo desta área. Por esta razão dedicam-lhe mais tempo na sua leccionação. Para tal, dão maior importância aos recursos multimédia que aos próprios manuais escolares, o que revela uma maior aptidão e formação destes docentes na área das TIC.

No contexto da área do Estudo do Meio, o Bloco Ambiente Natural é considerado por estes respondentes como o mais importante sendo a Educação para a Saúde medianamente relevante no conjunto do primeiro Ciclo. Para estes docentes esta temática é leccionada dentro deste bloco e tem com o objectivo principal desenvolver comportamentos saudáveis nos alunos, mas são também aqueles que defendem que estas abordagens produzem novos conhecimentos. Neste sentido, são de opinião que a Educação para a Saúde pode melhorar o comportamento dos alunos. Por outro lado, ao contrário dos anteriores, afirmam que este domínio do conhecimento deverá cingir-se apenas a conceitos científicos. Tal facto demonstra uma visão essencialmente pedagógico-científica, preterindo as abordagens cívicas ou sociais. Contudo, não conseguem delimitar um período de tempo ao qual dediquem a leccionação destes conceitos. Tal como os anteriores, consideram que a falta de formação e de tempo são as principais dificuldades sentidas. No geral, classificam o interesse dos alunos como elevado.

Para este professores, a "Higiene Alimentar" assumem maior relevo na abordagem que fazem à Educação para a Saúde, concordando que os docentes devem sempre abordar estas temáticas, com maior ou menor dificuldade. Tal deve ser feito com recurso a profissionais destas áreas, como revelam nas respostas obtidas no questionário que agora analisamos. À semelhança dos indivíduos do eixo/facto 2, reconhecem que é no seio da família que estes aspectos devem ser abordados, principalmente numa vertente mais cívica, deixando para a escola a formação científica. Os nossos resultados vão ao encontro dos de Barros (2005) no qual constatou que os professores têm consciência da importância da discussão da saúde dentro da escola, visando benefícios aos alunos bem como à comunidade envolvida.

Em suma, podemos classificar o eixo 3 de indivíduos informados sobre a Educação para a Saúde, embora lhe atribuam uma menor importância, e inexplicavelmente leccionam esta área no bloco "Ambiente Natural".

4. Conclusão

As conclusões a que chegámos podem ser resumidas na Figura 4, evidenciando as motivações e práticas de leccionação dos conteúdos de saúde no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Os respondentes, deste estudo, que consideram a Família como elo importante na aquisição de comportamentos de saúde representam 30,6% da variância. Concluímos, assim, que os professores pouco informados, média de idade inferior a 40 anos, têm uma representatividade muito elevada, e indiciam algum desconhecimento do papel da Família nas aprendizagens. A investigação tem mostrado que o contexto social da criança é factor condicionador das aprendizagens.

Os nossos resultados demonstram que a Educação para a Saúde em meio escolar, particularmente ao nível do 1º CEB, ainda não adquiriu a importância na percepção dos professores que as medidas legislativas preconizam. A nossa amostra demonstrou assim que os professores ou têm pouca formação ou então não a consideram particularmente importante em relação a nenhum dos outros conteúdos da Área do Estudo do Meio". Dentro dos conteúdos de saúde a maioria dos respondentes não enfatizou nenhum deles. Verificamos que aproximadamente 30,6% da variância inicial diz leccionar os conteúdos de saúde em blocos que não são o bloco "À descoberta de Si Mesmo"

É constatada, pela maioria dos respondentes, a necessidade de a Educação para a Saúde não se limitar à abordagem informativa. Nos dias de hoje está cada vez mais disseminada a convicção de que o estado de saúde está fortemente condicionado pelo comportamento do indivíduo, e que a escola deverá promover estratégias com vista à capacitação dos indivíduos à adopção e manutenção de estilos de vida saudáveis.

Parece-nos ser de considerar intervenções no âmbito da Educação para a Saúde para os professores do 1º CEB, visando contribuir para a melhoraria da literacia para a saúde por parte destes profissionais.

Bibliografia

ANASTÁCIO, Z.F.C. (2007). Educação sexual no 1º CEB: concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

BARROS, L.O. & MATARUNA, L. (2005). "A saúde na escola e os parâmetros curriculares nacionais: analisando a transversalidade em uma escola fluminense". Revista Digital – Buenos Aires, Ano 10, Nº 2.

BRITO BASTOS, N. C. "Educação para a Saúde na Escola". Revista da FSESP, vol. XXIV, nº 2, 1979.

CARVALHO, G.S. (2002) " Literacia para a Saúde: Um contributo para a redução das desigualdades em saúde", Actas do Colóquio Internacional Saúde e Discriminação Social.

COLLARES, C. A. L. & MOISÉS M. A. A. "Educação, Saúde e Formação da Cidadania", Educação e Sociedade, 10 (32), Abr. 1989.

DENMAN, S., Gillies, P., Wilson, S. & Wijewardene, K. (1994). Sex education in schools: An overview with recommendations. Public Health, 108, 251-256.

LOUREIRO, C. F. B. "A Educação em Saúde na Formação do Educador". Revista Brasileira de Saúde Escolar, vol. 4, nº 3/4, 1996.

PNSE - Programa Nacional de Saúde Escolar, Despacho nº 12.045/2006 (2ª Série).

OPS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. Educación para la salud: un enfoque integral. Washington: OPS, 1995. (Série HSS/SILOS, n. 37).

Castells, M. (2000) La Ciudad de la nueva economía, La Factoría, nº 12, Junio-Septiembre (www.lafactoriaweb.com), Madrid, sem paginação.

Anexo I

QUESTIONÁRIO

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

Julho de 2010

O objectivo deste estudo, é conhecer as motivações e práticas de leccionação dos conteúdos de saúde no 1º CEB. A importância da sua participação, neste estudo, centra-se no carácter individual das suas opiniões e na atitude profissional com que encara a importância desta pesquisa. O questionário é anónimo, as suas respostas serão confidenciais e os dados serão utilizados para meios estatísticos. Pedimos que seja o mais sincero e objectivo nas suas respostas.

Identificação

1. Sexo:
   a) Masculino □
   b) Feminino □

2. Idade:
   a) 20-30 □
   b) 31-40 □
   c) Mais de 40 □

3. Anos de docência:
   a) 1-5 □
   b) 6-10 □
   c) Mais de 10 □

4. Habilitações académicas:
   a) Licenciatura □
   b) Mestrado □
   c) Doutoramento □
   d) Outros □
   Especifique: _____

5. Local onde Lecciona:

_____

Estudo do Meio no 1ºCiclo

1. Considera relevante a área disciplinar do Estudo do Meio no 1ºciclo? (marque apenas uma caixa)

Pouco relevante	1	2	3	4	5	Muito relevante

2. Dos blocos leccionados no Estudo do Meio qual, na sua opinião, adquire maior importância? Seleccione apenas uma resposta:

a) À Descoberta de si mesmo □
b) À Descoberta dos Outros e das Instituições □
c) À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços □
d) À Descoberta do Ambiente Natural □
e) À Descoberta dos Materiais e Objectos □

3. A qual dos blocos, dedica mais tempo na leccionação? Seleccione apenas uma resposta:

a) À Descoberta de si mesmo □
b) À Descoberta dos Outros e das Instituições □
c) À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços □
d) À Descoberta do Ambiente Natural □
e) À Descoberta dos Materiais e Objectos □

4. Que meios utiliza para leccionar essa área?

a) Manuais □
b) Multimédia □
c) Outros □
Exemplifique:_____

Educação para a Saúde

5. Em qual dos blocos aborda mais os conteúdos de Educação para a Saúde (seleccione apenas uma resposta):

a) À Descoberta de si mesmo □
b) À Descoberta dos Outros e das Instituições □
c) À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços □
d) À Descoberta do Ambiente Natural □
e) À Descoberta dos Materiais e Objectos □
f) Outros □
Especifique: _____

6. Qual o grau de importância da temática da Educação para a Saúde no programa do 1ºCiclo? (marque apenas uma caixa)

Pouco importante	1	2	3	4	5	Muito importante

7. Na sua opinião, o objectivo principal da Educação para a Saúde nas escolas deve ser: (marque apenas uma caixa)

Providenciar conhecimento	1	2	3	4	5	Desenvolver comportamentos saudáveis

8. A Educação para a Saúde nas escolas melhora o comportamento dos alunos: (marque apenas uma caixa)

Concordo	1	2	3	4	5	Não concordo

9. A Educação para a Saúde nas escolas deverá ser restrita a dar apenas informações científicas (regras alimentares, o risco das drogas etc):

Concordo	1	2	3	4	5	Não concordo

10. Quanto tempo, durante um trimestre, despende na abordagem da Educação para a Saúde (seleccione apenas uma resposta)?

a) 1 dia □
b) De 1 a 3 dias □
c) De 3 a 7 dias □
d) Mais de 7 dias □

11. Assinale a(s) dificuldade(s) sentida(s) na leccionação da Educação para a Saúde?

a) Falta de formação □
b) Falta de tempo no calendário escolar □
c) Falta de material pedagógico de apoio □
d) Outro □
Especifique: _____

12. Na sua ideia, qual o interesse que acha que os alunos têm pelos conteúdos de Educação para a Saúde? (marque apenas uma caixa)

Pouco interesse	1	2	3	4	5	Muito interesse

13. Dentro dos diversos conteúdos da Educação para a Saúde quais considera mais relevantes (coloque 1 a 5 por ordem de importância, sendo 1 o mais importante e 5 o menos importante)?

a) Higiene Pessoal □
b) Higiene Oral □
c) Higiene Alimentar □
d) Educação Sexual □
e) Outros □
Especifique: _____

14. Os professores não devem ser obrigados a abordar a Educação para a Saúde na escola se não se sentirem à vontade: (marque apenas uma caixa)

Concordo	1	2	3	4	5	Não concordo

15. Alguma vez solicitou a intervenção nas aulas, de um profissional desta área?

a) Sim □
b) Não □

16. Relativamente ao que seleccionou na resposta anterior:
a) Se "Sim": Porquê: _____
_____
b) Se "Não": Porquê:_____
_____

17. A Educação para a Saúde nas escolas envolve, principalmente, o desenvolvimento das capacidades pessoais dos alunos assim como a sua auto-estima e a gestão do stress:

Concordo	1	2	3	4	5	Não concordo

18. É da família a responsabilidade, exclusiva, de lidar com a Educação para a Saúde:

Concordo	1	2	3	4	5	Não concordo

Obrigado(a) pelo atenção e pelo tempo disponibilizado.

[205]

RESILIÊNCIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Ana Jorge
Instituto Politécnico da Guarda

[Palavras-chave] Resiliência; mecanismos protectores; auto-estima; ensino de enfermagem; ensino clínico.

A resiliência é considerada como uma capacidade do ser humano para fazer face às adversidades da vida, superá-las e inclusivamente ser transformado por elas. Faz parte de um processo evolutivo e deve ser promovida desde a infância nos diferentes contextos (Grotberg, 1995).

A resiliência não é absoluta, nem perfeitamente estável e é governada por uma interacção de factores protectores do indivíduo, do contexto familiar e do contexto social mais vasto. Ao longo da vida vai havendo um balanço entre acontecimentos de vida adversos e stressantes que aumentam a vulnerabilidade e factores protectores que promovem a resiliência. Desde que este balanço seja favorável aos factores protectores, a adaptação bem sucedida será possível. Nesta linha, a intervenção poderá ser uma oportunidade para mudar a balança da vulnerabilidade para a resiliência, não fazendo somente diminuir a exposição ao risco mas sobretudo aumentando os factores protectores.

Este estudo pretende dar um contributo para a compreensão da importância do conceito de resiliência no sentido do desenvolvimento de competências do jovem já que esta pode ser construída e modificada pelos chamados tutores de resiliência. Teve como objectivo analisar as estratégias de resiliência utilizadas pelos estudantes em contexto de ensino clínico.

A amostra foi constituída por estudantes do Curso de Enfermagem os quais registaram em diário como viveram a prestação de cuidados à criança e família.

Para identificação das estratégias de resiliência enquadraram-se os registos dos estudantes em três dimensões: procedimentos em enfermagem, organização do estágio e estratégias de relação. Com base nos indicadores de presença/ausência de estratégias de resiliência de acordo com o modelo de Grotberg, os estudantes revelaram: ter pessoas a quem recorrer quando necessitam aprender; sentir-se felizes quando fazem algo de bom para os outros e lhes demonstram afecto; segurança de que tudo correrá bem.

Os profissionais de saúde e da educação podem desenvolver acções que promovam a resiliência. Estas dependem do contexto cultural em que os indivíduos estão inseridos, da família e das características individuais.

Uma compreensão dos contextos de resiliência sugere que a educação, em sentido lato é uma importante fonte de factores protectores para resiliência.

Como implicações realça-se: importância de professores/orientadores reconhecerem a auto-estima como pilar da resiliência; introdução da temática como conteúdo curricular, pensando no estudante como agente da promoção da resiliência na criança e família.

[207]

UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO BRASIL: O PROBLEMA DO "PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO" ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO

José Carlos Matozinho
Departamento de História da Educação da Faculdade de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo

[Resumo] O presente trabalho procura compreender a concepção de "Projeto Político Pedagógico" desenvolvido em âmbito de educação básica pública no Estado de São Paulo. Uma ação coletiva que deveria trazer novas diretrizes ao ensino no nível em questão, mas que encontra desafios para sua efetivação no dia-a-dia escolar. Aqui ela esta atrelada ao problema da burocracia estatal onde suas bases como democracia e autonomia têm sido negligenciadas colocando-a em risco em função de um modelo de organização administrativa similar ao setor privado o que, compreendemos, concorre para o fracasso daquele Projeto.

Titulo de seção: Educação, projetos e valores.

No Brasil, o Estado de São Paulo surge como a região mais rica de todo seu território. Possuidor de um total populacional de 41.262.199 habitantes em uma área de 248.196.960 km2 e com densidade demográfica de 166,25 habitante por quilômetro quadrado, dado do último Censo 2010[1] do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é o Estado de maior Produto Interno Bruto brasileiro superando 1 bilhão de reais, o equivalente a 33,1% do país[2].

Embora com um PIB elevadíssimo, cotado entre os 20 maiores[3] do mundo, e possuidor de uma estrutura técnica equiparada a de capitais internacionais é uma das regiões brasileiras que mais apresentam problemas sócio-econômicos possuindo um déficit de moradia, segundo a Secretaria de Habitação, acima de 1 milhão e segundo o Ministério da Justiça, ocupando o 25º lugar em termos de violência[4] na confederação brasileira.

É neste contexto que emerge a problemática da educação que exporemos aqui e em cujo quadro, entre os muitos problemas que se apresentam, para além da negligência que o setor vem sofrendo quanto aos investimentos regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB, lei federal que rege a educação no Brasil, destaca-se a falta de uma política concisa que dê conta de abarcar a superestrutura educacional do Estado. O tratamento negligente que se nota desde a falta de estrutura adequada para o exercício da educação até os baixos salários pagos aos educadores, estabelece uma condição político-pedagógica precária para o trabalho de formação dos cidadãos.

Tendo isso em vista, esta reflexão trabalha a inadequação entre teoria e prática, Lei e realidade docente restringindo-nos ao Projeto Político Pedagógico, regimento que procura ordenar a vida escolar no Brasil, vinculado à questão da burocracia seja pública ou privada.

No que diz respeito à política educacional no país de dimensões continentais, há no geral avanços significativos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001, que, embora carreguem consigo alguns problemas que emperram uma educação mais progressista, como a ênfase sobre a

1 - Dados do IBGE 2010: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm.
2 - Dados do PIB por Estado: http://lista10.org/miscelanea/os-10-estados-que-mais-e-menos-contribuem- para-o-pib-do-brasil-2010/; http://www.integraglobal.net/blog/o-estado-de-sao-paulo-representa-33-do- pib-nacional/.
3 - Dados sobre o ranking dos Estados e cidades mundiais por PIB: http://www.logisticadescomplicada.com/ranking-do-pib-mundial-brasil-e-outros-paises-comparados/; http://origin-pwc.pwc.com/pt_BR/br/sala-de-imprensa/assets/release-cidades-mais-ricas-portugues- nov09.pdf.
4 - Dados sobre a violência por Estados: http://edsonram.blogspot.com/2011/02/alagoas-e-1-estado-no- ranking-da.html.

gestão administrativa e a fiscalização escolar, permitem e recomendam, com base nas leis internacionais de educação, um trabalho aberto à participação da coletividade na construção de uma escola que deve cumprir sua função de espaço "cultural, educacional, esportivo, social" etc[5]. Deste ponto de vista, membros diretos da educação da rede pública do Estado de São Paulo encontrariam respaldo legal para exigir do governo sua efetiva atuação no direcionamento dos recursos financeiros adequados para contribuir com a transformação do campo educacional em nível básico, embora esta dependa também de outras variáveis reais para além do campo material, como, por exemplo, o envolvimento direto dos sujeitos no processo pedagógico.

Outro aspecto muito importante é que esses mesmos regimentos regulamentam os financiamentos em âmbito nacional por meio dos órgãos governamentais FUNDEF, Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, FUNDEB, Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico etc., de modo que contribuam para a concretização daquela transformação por meio do repasse de seus competentes recursos diretamente aos Estados e Municípios, conferindo-lhes certa autonomia e agilidade na transformação do quadro atual.

Por um lado, aquilo que vem para descentralizar os trâmites da administração pública, tornando-os mais acessíveis e menos burocráticos, por outro, permite os descumprimentos por parte das instâncias municipais e estaduais aos regimentos em razão de inadequações nas leis, que permitem variedades de interpretações, e da falta de uma fiscalização efetuada pelas autarquias responsáveis. Como já citado e como será visto, parte daquelas instâncias não tem cumprido os regimentos que as obrigam dar o necessário apoio ao setor da educação no país.

Assim, em meio a tais dificuldades, cabe nos perguntar sobre a realidade do que é efetivamente executado no dia a dia escolar da região brasileira em que atuamos. Indagar se o governo do Estado de São Paulo tem cumprido aquilo que é regulamentado em nível federal, como, por exemplo, o financiamento em sua porcentagem integral de 25% da arrecadação em impostos no setor educacional. Já encontraríamos aqui uma discrepância material entre aquilo que se recomenda e aquilo que se cumpre em nível de educação pública. Segundo Antonio Carlos Lacerda em "No Brasil, os estados deixam de investir R$ 1,2 bilhão na educação"[6] adverte que federações como São Paulo vêm desrespeitando o investimento real recomendado pelo regimento federal não aplicando na área de educação o fundo que lhe é destinado.

Some-se a isto, o descumprimento da LDB acerca do estabelecimento de um "Plano Estadual de Educação" para consolidar uma política educacional permanente, inclusive de investimentos, com caráter de Lei. Segundo Mariana Mandelli, para o Jornal O Estado de São Paulo (01.12.2010), o estado paulista está entre os 16 da confederação que não possuem tal Plano, o que deixa a esfera educacional desprovida de um regimento legal e a cargo de modificações implementadas através de medidas provisórias, liminares.

Porém, para melhor situar o tema que nos leva a pensar a educação no estado paulista, para além do problema de recursos, é importante enfatizar a recomendação da LDB de 1996, que o Plano Nacional de Educação de 2001ratifica: o estabelecimento do chamado "Projeto Político Pedagógico" da escola. Projeto este que deve ser construído por meio da participação coletiva que envolve colegiados, alunados, comunidade etc. na vertente política de diálogo, participação e formação de sujeitos.

Segundo Maria Baffi, recuperando teóricos brasileiros da educação, como Veiga e Savianni:

> *O projeto pedagógico tem duas dimensões, como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (André, p. 189) e "é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo". Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, p. 12). Assim sendo, a "dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani, citado por Veiga, 2001, p. 13). Para Veiga (2001, p. 11) a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:*
>
> *a) ser processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade especifica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão (BAFFI, 2002).*

Vemos um deslocamento profícuo de responsabilidade que consistiria na possibilidade da execução da transformação escolar que antes era exclusivamente governamental, devido ao seu caráter normativo e à forma de financiamento através de uma concreta participação social na construção da educação. Uma participação comunitária na construção do conceito e prática de escola:

> *(...) com o foco na legislação educacional vigente, depreende-se que é da escola a tarefa de elaborar o Projeto Político Pedagógico. Para tanto, precisa de apoio dos órgãos e instâncias intermediárias do sistema educacional, que devem fornecer à escola subsídios, parâmetros, para que a equipe escolar, entendida como conjunto de professores, do pessoal técnico-administrativo, dos pais e dos alunos, possa decidir sobre as formas e os modos de levar adiante o trabalho educacional, responsabilidade dessa mesma equipe, uma vez que um dos seus objetivos é a afirmação ou a construção simultânea da identidade da escola (PALMA f., 2010, p. 51).*

5 - Sobre o assunto ver: FONSECA, 2003.

6 - Fonte: Pravda Ru Brasil 12.05.2010.

Desta forma, mesmo que o tal apoio governamental de subsídios não seja completamente efetivado, como vimos ocorrer anteriormente, obstáculo que não se deve negligenciar, o Projeto Político Pedagógico abriria ainda a oportunidade para a comunidade educacional "determinar" o ambiente escolar por meio da contribuição coletiva interna e de entorno, "democrático--paticipativa", pelas mãos daqueles para os quais a escola deve fazer sentido. É o momento no qual o espaço escolar e suas margens podem e devem atuar, decidir e construir.

Porém, um problema similar ao que se dá em muitas instâncias governamentais que se perdem em suas práticas de burocratização da ação dos sujeitos, a contradição entre aquilo que se prescreve e aquilo que se concretiza, ou seja, entre o que é normatizado e o que é executado, pode ocorrer também no ambiente escolar visto que ele, como espaço público, participa daquelas instâncias. A despeito de possuir teoricamente certa autonomia em sua construção, ele continua atrelado, pela lógica burocrático-regimentar e de fiscalização dos órgãos públicos e privados, ao cumprimento das exigências burocráticas do Estado e das instituições privadas internacionais. Na prática, sua ação é regulada pelos órgãos que financiam a educação no Brasil, quais sejam, autarquias Federal, Estadual, Municipal ou mesmo órgãos privados internacionais, como o BIRD e o Banco Mundial, através de modelos adotados do setor privado como regimento administrativo eficiente.

A esse respeito, a educação no Estado de São Paulo se encontra na atualidade restrita às diretrizes de um "projeto de modernização", "estratégia", "eficiência", "racionalização" e "administração", que tem encontrado apoio do governo acerca de paradigmas como: "adoção do modelo de planejamento estratégico, que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa" (FONSECA, p. 303, 2003) de maneira muito similar ao "taylorista" adotado pelas empresas. Cabe lembrar que até a gestão anterior a Secretaria de Educação do Estado era gerida por profissionais que atuaram no Banco Mundial.

Um projeto que se pauta no caráter de autonomia segundo o entendimento neoliberal, que dá importância excessiva à administração própria do funcionamento empresarial que emerge da direção escolar como forma única de se alcançar resultados "satisfatórios": "a liderança equivocadamente vem sendo apontada como elemento nuclear para o fortalecimento da autonomia escolar, contrariando a perspectiva de participação, sendo atribuída prioritariamente ao diretor" (idem, p. 305) de escola sob a fiscalização das Diretorias de Ensino.

Isso faz do diretor um representante autoritário local e imediato do poder governamental. Um braço estendido do centro regulador, portanto, contrário à ideia de autonomia no interior da escola, nas relações entre corpo docente e discente e na relação dela com seu exterior, a comunidade que a cerca, e o Estado, que a fiscaliza e pune. Segundo Marília Fonseca, isto revela um "modus operandi do setor privado" (idem) em âmbito público que, pautado por uma ideia teórica de autonomia, impõe na prática a reprodução reguladora da administração privada em uma relação simples de trabalho e hierarquias.

Vê-se que um dos grandes desafios da Política Educacional no Estado em questão, e que, alerta a pesquisadora, se apresenta claramente em outros estados brasileiros, é a democratização real de gestão e participação da sociedade na educação, bem como a efetiva inserção coletiva daqueles que atuam pedagogicamente no processo educativo:

> *Na medida em que recupera princípios e métodos da gerência técnico-científica [a organização escolar de cunho taylorista] fragmenta as ações escolares em inúmeros projetos desarticulados e com "gerências" próprias, facilitando a divisão pormenorizada do trabalho, com nítida separação entre quem decide e quem executa as ações (idem, p. 311).*

Neste contexto, há uma necessidade de se pensar na adequação do ambiente escolar em relação às suas reais necessidades a partir de todos os esforços que a envolvem direta ou indiretamente, incluindo neles desde a lei que a regulamenta, os investimentos que lhe garantem vida e, sobretudo, a prática pedagógica escolar nas atividades reais que se desempenham nela por colegiados, alunados e comunidade.

Em outras palavras, no intento de revisão dos sentidos dos conceitos autonomia e democracia naquele âmbito, os quais possibilitariam aquela adequação, é urgente a criação de condições que possam contribuir para a efetivação na prática do universo geral teórico da educação. Ou seja, é necessário direcionar tudo aquilo que é de caráter teórico, regimento legal, proposta político-pedagógica, objetivos educacionais, estrutura escolar do trabalho, fundos de investimento etc. para a sua possibilidade real de prática concorrendo para o paradigma político-participativo pela aproximação entre autonomia e democracia.

Diante disso, parece-nos que um dos grandes entraves à aproximação dos conceitos citados anteriormente refere-se justamente à introdução de aspectos contraditórios no teor dos próprios regimentos públicos ou privados. Que os separa ou os acomoda desarranjadamente em uma relação conflituosa e introduzindo, muitas vezes, em seu próprio conteúdo, a dificuldade de realizá-los. Por exemplo, a norma que recomenda a participação democrática no processo educativo, é a mesma que determina a relação de hierarquização, de separação, entre os membros envolvidos em função de seu caráter técnico-administrativo. Assim, temos na teoria uma regulamentação que traz em si mesma a dificuldade objetiva de sua realidade. Uma inadequação na teoria e entre ela e sua prática.

Assinala-se uma faceta da concepção burocrática pública, cuja resolução só pode ser o seu desaparecimento ou substituição. Um conflito que, em se tratando de política educacional no Estado de São Paulo em tempos contemporâneos marcada pela globalização, mostra a necessidade de tornar determinados setores públicos mais eficientes na medida em que evidencia sua burocratização. Esta, resultado de uma lógica que o capital privado evidenciaria, seria o argumento para transgredi-la no intuito de torna o setor educacional mais produtivo, que, no entanto, é ampliada de maneira igualmente excessiva, por meio da imposição de regras de conduta, hierarquização, fiscalização, metas imediatistas e punição.

Marília Fonseca ao estudar as políticas baseadas nas diretrizes do PDE, Plano de Desenvolvimento da Escola, aplicadas nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste de modo similar ao que se faz nos outros estados brasileiros, como o Sudeste, revela que se vem implementando nas regiões um modelo que tem

acomodado novas burocracias:

> *O planejamento escolar sustentado por essa orientação valoriza, principalmente, o preenchimento de quadros, fichas, formulário do funcionamento da escola, de prestação de contas e questionário de avaliação do desempenho da escola (idem, p. 310).*

Como então adequar os preceitos do processo educativo que visa à inserção do alunado na sociedade por meio do conhecimento, da cultura, da autonomia e da democracia a uma determinação lógica preconcebida de "eficiência mercadológica" própria da empresa privada?

Semelhante processo está inevitavelmente obrigado a contemplar aquelas bases de cunho burocrático que no novo modelo posto atualmente de educação devem servir à sua "utilidade" prática que tem por horizonte uma "eficiência" baseada na produção de mercado capitalista. O privado, então, passa equivocadamente a determinar de antemão o público a partir das experiências administrativas, metaforicamente, usadas nas "linhas de produção".

Outros problemas que decorrem dessa relação, sob o conceito de "eficiência", são as novas representações que adquirem a concepção de "autonomia" e de "democracia" da gestão educacional atrelada ao business world.

A primeira, em tese, conforme o princípio da "autonomia", dá ênfase à capacidade administrativa da escola e a intelectual dos indivíduos envolvidos no sentido de "emancipá-los" em relação à ação direta das instâncias Federal, Estadual e Municipal. Deve-se, por isso, aliviá-las, por exemplo, da responsabilidade de alocar a totalidade dos recursos necessários para manter o espaço escolar e a formação contínua dos educadores que nelas atuam. A escola por sua capacidade administrativa deve construir seu próprio caminho na arrecadação de fundos para completar a renda faltante sem contar com sua totalidade vinda por intermédio do Estado. Isto cria a ilusão de suspensão da tutela daquelas autarquias sobre seu processo de construção material, o que no limite seria uma autonomia inverossímil, pois a unidade escolar tem que prestar contas diariamente sobre os recursos que entram e os que saem. O resultado disso é o afastamento dos recursos públicos devidos e a abertura de oportunidade para as empresas privadas ocuparem os espaços escolares e uma tutela dissimulada por parte do Estado e de órgãos privados que criam novos mecanismos de controle de sua gestão e administração.

A segunda, conforme o princípio de "democracia", visaria a participação coletiva do corpo escolar mais a sociedade civil em todos os processos que envolveriam a educação; uma comunhão que só existe prescritivamente em regimentos e documentos, como, no Projeto Político Pedagógico, já que o quadro escolar deve ser formado sob a lógica da hierarquização na relação do trabalho, de um único meio diretor.

Já é possível verificar que isso converte a prática escolar desempenhada no Estado de São Paulo em um emaranhado confuso de determinações, regimentos, objetivos, regulações etc. com dificuldades de levá-la à autonomia e muito menos à democracia.

Essa perspectiva parece constituir uma tentativa de submeter esses princípios a um "modelo" apresentado como aquele capaz de substituir ou superar a forma de organização pública, taxada como ineficiente, por meio das últimas novidades das teorias da administração empresarial, que surgem como emplastro para os "problemas de natureza público-burocrático".

No geral, atreladas aos modelos propostos de inovações organizacionais, aparecem novas burocracias; "a proposta burocrática (...) vem se fortalecendo nas escolas" (idem) na medida em que as leis regimentares e de fiscalização de cunho técnico-científico se sobrepõem ao Projeto Político Pedagógico. E isto traz algumas consequências para o discernimento entre aquilo que deve ser oferecido como direito social e aquilo que deve ser vendido como mercadoria.

Nesta situação são confundidos dois princípios contrários como se fossem um único, ainda que marcados por características bem distintas no que diz respeito às suas quantificações e qualificações:

Primeiro, o princípio da formação e a inserção do homem na sociedade através do conhecimento e da cultura, as quais não se pode se medir, pois não são resultados de uma linha de produção, visto que o cidadão não é avaliado pela "quantidade" de aspectos que denotem sua cidadania, mas pela "qualidade" de seu "ser social" no acesso aos seus direitos. Assim, este acesso não pode ser quantificado, como se faz com ações do mercado financeiro, mas apenas qualificado.

Segundo, o princípio de "eficiência" do trabalho técnico, quantitativo, que é atrelado à atividade educativa, qualitativa, não técnica, em um erro de entendimento que confunde essas duas formas de atividade e toma ambas sob a perspectiva do lucro que pode ser medido e avaliado através daquela concepção que revela a alta ou baixa produtividade ou rendimento.

Nessa inverossímil relação, que, na essência, é uma contradição, poderíamos ser levados hipoteticamente a aceitar descuidadamente, como as sucessivas políticas educacionais no Estado de São Paulo têm aceito nas últimas décadas, a incorporação da lógica da estrutura administrativa de caráter privado no setor público, porque, em primeiro lugar, a escola também possui uma organização administrativa, e, em segundo, porque, como diz Palma, em uma sociedade capitalista o Estado também passa a se estruturar sob a égide do capital:

> *É da natureza do modo de produção capitalista, a incessante busca de novos processos tecnológicos que viabilizem o incremento da produção. Essa característica, aliás, tem garantido a sua longa sobrevivência (Ianni, 1995). Nos dias atuais, é nesse contexto que atua o estado capitalista (PALMA f., p. 11, 2010).*

Assim, a experiência administrativa do capital passaria a determinar a pública, o que temos visto acontecer no contexto de política no Estado aqui examinado.

O problema que observamos em tal cozedura da administração pública e privada é que ela engloba duas formas de relação bem distintas entre seus membros:

Se no Estado o que se visa segundo a legislação é a democracia participativa do processo educacional, incluindo aí sua gestão, o mesmo não ocorre na produção do capital privado, pois as relações que se estabelecem nela estão sob a perspectiva da hierarquia entre aqueles que detêm o poder e aqueles

que obedecem. Nesta, no limite, em um ambiente profissional, por exemplo, haveria a possibilidade da participação sugestiva, mas não de decisão, votação. E mesmo neste caso muitas vezes seria uma sugestão outorgada pelo superior imediato e não aquela que é pautada pelo comprometimento com a iniciativa democrática e a decisão coletiva.

Por outro lado, verossimilmente, haveria sim, em ambos os casos público e privado, uma autonomia intelectual, mas não haveria neste o espaço para a exposição e ação espontâneas de caráter democrático-participativo, e sim individual permissiva dentro dos limites que a hierarquização permite, o que seria possível na escola sob a perspectiva do Projeto Político Pedagógico caso seus princípios fossem realmente aplicados.

Ao que parece é através dessa vinculação ou tentativa de adequação que as instâncias governamentais e privadas de investimento vêm tentando acomodar a Política Educacional, razão porque têm surgido vários problemas para sua efetivação. O que para muitos pesquisadores e críticos tem demonstrado até agora não ser o melhor caminho:

> *Em meus estudos anteriores (FONSECA, 1995 E 2001) mostrei que, em mais de 30 anos de experiência no âmbito da educação básica, os resultados práticos dos acordos [entre o BIRD e os governos brasileiros] não justificam seus recursos e suas continuidades (FONSECA, p. 313-314, 2003).*

Se o intuito atualmente é a participação e a democratização da educação, como poderia dar certo uma relação que se estabelece sob o modelo "técnico--administrativo" recomendado pelos órgãos mundiais de desenvolvimento usado no setor empresarial privado, que visa uma eficiência quantitativa e que ainda promove novas burocracias?

Este parece ser um importante problema a resolver, latente no setor educacional no Estado em que atuamos e verificável em outros da confederação brasileira, demonstrando que se trata de uma política partidária de governo que se alia aos modelos prescritos pelas instituições internacionais. O que ocorre, segundo Fonseca, também em âmbito federal desde a década de 1970 através do Ministério Brasileiro da Educação. Em princípio, os órgãos competentes concedem financiamento e auxílio técnico através de modelos prontos sem levar em consideração as condições locais e abstendo-se de acompanhar todo o processo de transformação que propõem:

> *Além dos prejuízos financeiros, merece atenção o fato de que os poucos ganhos que podem ser atribuídos aos projetos internacionais não duram mais que o tempo de execução desses projetos, especialmente quando ocorre cancelamento de crédito e o projeto deve encerrar-se prematuramente, conforme já ocorreu com três acordos entre o Brasil e o BIRD para a educação básica. Estas evidências ilustram o caráter transitório e fugaz da cooperação internacional, no que diz respeito às ações educacionais propriamente ditas. O mesmo não se aplica à questão do financiamento: ao ser encerrada a execução de um determinado projeto, o processo de pagamento da dívida continua em exercício por vários anos. O primeiro acordo MEC, Ministério Brasileiro da Educação/BIRD para a educação técnica, cujas ações foram encerradas em 1978, encontra(va-se) ainda em fase de exercício financeiro no início do século XXI, isto é, o país (...) pag(ou) juros e taxas até o ano de 2004, conforme cláusulas no acordo inicial (idem, 315).*

Assim, concluímos que a nova lógica que não possui grandes modificações em relação à anterior, visto que tem sido tendência manter e reformular os ditames neoliberais, sobretudo no âmbito dos países em desenvolvimento procura determinar uma ação de fragmentação em relação ao Projeto Político Pedagógico criado pelas escolas públicas no Brasil e consequentemente no Estado de São Paulo. Uma recomendação que deveria transformar o cotidiano educacional e que fica a meio caminho quando encontra já em sua criação os entraves para que ela não se realize efetivamente: a impossibilidade da democracia e da autonomia para além de suas utilidades práticas para o mercado. Uma prescrição que se contenta, ao que parece, apenas com a existência conceitual sem se concretizar na realidade.

Bibliografia

ARRETCHE, M. T. S. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um estudo federativo. São Paulo UNESP, s.d.

BAFFI, Maria Adélia T. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. Petrópolis: Pedagogia in Foco, 2002.

FONSECA, M. O Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola. Campinas: UNICAMP, CAD. CEDEDS, v. 3, n. 61, dez. 2003.

LACERDA, A. C. No Brasil, os estados deixam de investir R$ 1,2 bilhão na educação. In Pravda Ru Brasil, 2010.

MARQUES, L. R. O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In Educ. Soc. Campinas, v. 24, n. 83, p. 577-597, agosto, 2003.

MONFREDINI, I. O Projeto Pedagógico em escolas municipais analise da relação entre autonomia e manutenção e/ou modificação de praticas escolares. In Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 41-56, jul/dez, 2002.

NOVOA, A. "Relação Escola/Sociedade Novas respostas para um velho problema". In Formação de professores, Introdução à Educação. São Paulo: UNESP, V.1, 2010.

PALMA f., João C. "Impacto da globalização nas Políticas Publica em Educação". In Formação de Professores, Introdução à Educação. São Paulo: UNESP, V. 2, 2010. Idem. "A autonomia da Escola e a Construção do Projeto Político Pedagógico".

[208]

FORMAÇÃO CÍVICA E INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO/ACÇÃO

Adelaide Pereira e Isabel Freire
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Palavras-chave] Formação Cívica; Educação Intercultural; Investigação--Acção- Participada

Nesta comunicação apresentaremos um estudo realizado numa Escola Secundária pública, do concelho de Oeiras, numa turma multicultural do 9º ano do Ensino Básico, no âmbito da área curricular não-disciplinar de Formação Cívica.

Com esta investigação pretendeu-se contribuir para uma clarificação e fundamentação do contributo da Formação Cívica para uma Educação Intercultural, ou seja, para a aceitação de Si e dos Outros, visando promover uma sociedade mais justa e um mundo melhor numa vivência intercultural. Perspectivaram-se os seguintes objectivos: i) conhecer a auto-imagem/ estatuto social percebido que o aluno tem no grupo/turma; ii) identificar situações e factores de discriminação e factores que a sustentam (etnia, classe social, género, sucesso/insucesso escolar…); iii) equacionar e implementar estratégias de promoção de relações interpessoais e de educação intercultural; iv) conhecer e compreender o impacto que o uso de estratégias de auto e heteroconhecimento numa turma, pode ter na construção da interculturalidade.

Para a concretização destes objectivos foi escolhida uma metodologia de Investigação-Acção e seguido um procedimento sequencial e em espiral de diagnóstico, planificação, intervenção e avaliação/reflexão.

A análise dos dados qualitativos e quantitativos indicou existirem efeitos favoráveis depois da intervenção, traduzidos na melhoria do auto-conceito, das relações interpessoais e das atitudes e comportamentos dos alunos.

Deste modo confirmou-se que a área de Formação Cívica é um espaço privilegiado de educação intercultural, devendo para isso utilizar-se dispositivos pedagógicos diferenciados adequados à diversidade dos alunos em geral e à especificidade de cada um em particular.

[209]

LIMITES AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: (REPRESENTAÇÕES SOBRE UM MODELO DE RESPOSTA POSSÍVEL)

Maria Teresa Leão
Instituto Superior de Entre o Douro e Vouga

Introdução

O projecto de investigação, intitulado: "Limites ao desenvolvimento de competências no ensino superior (representações sobre um modelo de resposta possível)", é integrado por um enquadramento teórico de referência que compreende a sistematização de um conjunto de perspectivas conceptuais sobre competências, enquanto conceito; uma caracterização do modelo de ensino-aprendizagem perspectivado para o ensino superior, na sequência da assunção do Tratado de Bolonha e, por último; uma reflexão sobre barreiras ao sucesso académico e profissional, associadas às diferenças ou descontinuidades, no que concerne às metodologias de ensino nos níveis secundário e superior, bem como uma componente de verificação empírica destinada a medir o impacto da disponibilização de um programa de diluição dos constrangimentos associados à transição entre os referidos níveis.

O presente projecto compreende, assim, como objecto de estudo, o indivíduo enquanto actor do seu percurso escolar, académico e de transição para o mercado de trabalho. São igualmente considerados, nesta análise, os estádios de maturidade do indivíduo, como factores que condicionam o respectivo sucesso académico e profissional.

Por outro lado, são equacionadas as metodologias de ensino aprendizagem do ensino de nível superior, na perspectiva do desenvolvimento das competências transversais e a respectiva clivagem com o modelo vigente, no âmbito do nível de ensino que o precede (secundário).

Relevam-se ainda aspectos que se prendem com as abordagens, ao nível dos recursos humanos, por parte das organizações, os quais evidenciam correlações, tratadas por um vasto conjunto de autores, com as problemáticas associadas aos modelos de organização e de produção do trabalho e a factores de contexto, como sejam, a globalização e competitividade do sector económico.

Com base nos objectivos definidos com a mudança de paradigma, no âmbito do ensino superior, preconizados através da adopção de novas metodologias de ensino-aprendizagem, relativamente aos quais se constata um considerável grau de concordância com o modelo de gestão por competências, praticado pelo actual mercado de trabalho, pretende-se, através do caso prático a apresentar, fundamentar a criação e a disponibilização de um programa, destinado a alunos do ensino secundário, que os prepare ou habilite, no sentido de conseguirem potenciar os

respectivos desempenhos académicos e, por conseguinte, evoluir para a fase seguinte (ingresso no mercado de trabalho) dotados de um perfil que além de técnico, confira superior capacidade de resposta aos requisitos requeridos e, inclusive, susceptíveis de "fazer a diferença" pela positiva, entre os níveis de desempenho, por parte dos colaboradores das organizações. O referido programa, cuja relevância se testará, no âmbito deste projecto, assume-se assim com um propósito de diluição dos constrangimentos de desenvolvimento de competências, a promover pelo ensino superior e, como um instrumento privilegiado para uma superior maturação dos jovens adultos, na fase que precede a transição de nível de ensino, e por conseguinte, o ingresso no ensino superior e, como consequência, para a potenciação das competências que aí se venham a desenvolver, bem como para o aumento das probabilidades de um percurso com superiores níveis de sucesso académico e profissional.

Neste sentido, o principal objectivo do presente trabalho consiste em contribuir para a evolução do conhecimento e da produção científica, em particular, no âmbito da encruzilhada entre as ciências da educação e a gestão dos recursos humanos e, numa dimensão mais aplicada, para um superior estreitamento entre as competências exercitadas no ensino superior e as requeridas pelo mercado de trabalho, através de uma diluição das clivagens associadas às metodologias de ensino-aprendizagem adoptadas pelo ensino secundário e pelo ensino superior.

De entre as técnicas a utilizar para a verificação empírica das hipóteses colocadas no âmbito do enquadramento teórico a considerar, privilegiaram-se os inquéritos por questionário, recorrendo-se ao SPSS para o tratamento estatístico dos dados recolhidos. As conclusões extraídas resultaram da confrontação entre ambas as componentes desenvolvidas.

O presente projecto de investigação obedeceu a um criterioso trabalho de revisão bibliográfica e de consulta de publicações científicas produzidas no âmbito das respectivas palavras-chave: competências, modelo de Bolonha, descontinuidades entre ensino secundário e superior e mercado de trabalho.

CAPÍTULO I

1 – O ensino superior e o ensino-aprendizagem das competências

1.1. A mudança de paradigma no ensino superior

A constituição de um espaço europeu de ensino superior foi perspectivada no âmbito da Declaração da Sorbonne, assinada em Maio de 1998, em Paris, pelos Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Um ano mais tarde, e mais concretamente, em Junho de 1999, foi subscrita, pelos Ministros da Educação de 29 estados europeus, a Declaração de Bolonha através da qual se preconiza, como objectivo, a criação, até ao ano de 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de outros países e, por assim dizer, uma Europa do conhecimento estruturada com base no reforço da qualidade e da eficácia dos seus recursos institucionais e humanos. De entre um amplo conjunto de metas definidas, estabeleceu-se o incremento substancial da mobilidade de docentes e de estudantes, enquanto fonte de aprendizagem e de desenvolvimento por si mesma. Na essência da concretização deste objectivo, definiram-se alguns pressupostos tais como, a adopção de uma metodologia de aprendizagem mais activa e participativa, o desenvolvimento de capacidades e competências, apelidadas como "horizontais" e entre as quais se privilegiam: aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ensinar. Por outro lado, no que respeita às competências de índole específica da profissão ou profissões, a que o curso conduz, estabeleceu-se a necessidade de estas últimas se aliarem a capacidades de intercomunicação; de integração em equipa; de capacidades de liderança; de inovação e de adaptação à mudança.

No intuito de proceder à definição da qualificação e das estruturas de formação para cada área do conhecimento, o Ministério visou identificar perfis e competências de formação entre as quais considerou: perfis para exercício profissional ou para empregabilidade, competências gerais e específicas, pessoais e académicas, associadas aos distintos perfis, adequação das necessidades da sociedade às competências, capacidades e conhecimentos a promover no âmbito do perfil formativo da estrutura e da duração de cada ciclo de estudos do ensino superior. Desta forma, o ensino superior deveria assumir-se prioritariamente como uma esfera promotora de uma educação generalista sólida e dinamizadora de uma compo-nente vocacional de profissionalização relevante económica e socialmente para o país e para os jovens que a abracem.

1.2 - O ensino-aprendizagem das competências

De algumas décadas a esta parte, tem-se assistido no âmbito das organizações, à transição do tradicional modelo de gestão de recursos humanos para o modelo de gestão de competências, o qual elege como factor determinante para efeitos de selecção e de recrutamento, formação, remuneração, avaliação, etc. as competências dos indivíduos. De acordo com Prahalad e Hamel, 1990, a habilidade crítica da gestão no futuro residirá na capacidade de se identificar, aplicar e potenciar as competências fundamentais que proporcionam o desenvolvimento e competitividade das organizações. Considerando-se as três componentes básicas de uma estratégia organizacional, como sendo as definidas por Chiavenato, 2006, isto é; o ambiente em que a organização intervém, a organização em si, e dentro desta muito em particular os recursos, designadamente humanos, de que a mesma dispõe, e, por último, a adequação entre ambos, não será difícil conceber a centralidade que assume, para a respectiva definição, o desenvolvimento de uma aprofundada análise organizacional e, dentro desta, a detecção da sua própria capacidade e competência, em particular, ao nível dos indivíduos que a integram.

Mas afinal, o que é uma competência?. De acordo com este último autor, competência corresponde a um conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, atitudes, comportamentos, interesses e tipos de raciocínio adquirido em função da aprendizagem e das experiências de vida que distinguem as pessoas e as organizações e que as tornam mais ou menos eficazes e competitivas em determinada situação. Jardim (2010:76) desagrega o conceito de competência em três grupos: básicas, técnicas e transversais. No que concerne às competências ditas transversais que são, de facto, o nosso objecto de estudo, este autor define-as como um conjunto de qualidades pessoais

relacionadas com o saber-ser, com as atitudes e com os comportamento que se correlacionam com a personalidade e não necessariamente com o exercício de uma função. O referido autor verifica ainda, na sequência das suas investigações sobre o problema em estudo, que é unânime reconhecer-se--lhes uma "notória transferibilidade", o que as torna passíveis de utilização em diversas funções. De acordo com Cohen, 1991, competência corresponde a um conjunto de princípios e estruturas internas, usadas para potenciar os desempenhos e das quais só se tem conhecimento parcialmente, em virtude de a respectiva mobilização se processar de forma espontânea. Mitrani et al., 1994, por seu turno, definiu competência como o conjunto de "características pessoais, os traços de carácter, os talentos e as capacidades". Para Boyatzis, 1982, uma competência define-se como uma característica subjacente de um indivíduo, a qual tem uma relação de causa e efeito com o desempenho médio ou superior de uma função. As competências críticas, de acordo com o mesmo autor, distinguem o sujeito superior do sujeito médio. As competências básicas ou essenciais, por sua vez, são as de nível mínimo, requeridas a fim de se obter um desempenho mínimo ou médio. Algumas competências determinantes são comuns ou transversais a diversas funções. Nesta acepção, as competências podem ser motivações, traços de carácter, conceitos de si próprio, atitudes ou valores, conhecimentos, ou ainda aptidões cognitivas ou comportamentais e, por conseguinte, toda e qualquer característica individual susceptível de ser medida e comparada. A propósito do "Eu" competente, Jardim (2010:80) preconiza a capacitação de competências de diversos níveis: intrapessoais, interpessoais e profissionais como meio para habilitar, psicologicamente, os indivíduos para enfrentarem, de forma positiva, os desafios da vida contemporânea.

Tendo em conta as definições apresentadas, impõe-se tentar encontrar respostas para a questão: serão as competências passíveis de se aprender? ou, formulada de outra forma,: as competências ensinam-se?...Mitrani et al., 1994, preconiza que as competências são ensináveis e passíveis de ser aprendidas, sugerindo, todavia, que umas o são mais do que outras. Nesta relação, considera que as competências ao nível dos conhecimentos e dos comportamentos são mais fáceis de ensinar do que competências, consideradas de alguma forma mais enraizadas no indivíduo e de que são exemplo as que integram o respectivo sistema de atitudes e de valores ou os traços de personalidade, isto é; aquelas que considera como "profundamente pessoais". Considera, ainda, que as competências associadas à motivação, como a motivação para o êxito, começam a desenvolver-se na infância e que só são passíveis de se alterar, de forma lenta, na idade adulta, enquanto que outras, de carácter mais técnico, como as associadas à capacidade para programar computadores ou para o desenvolvimento de análises financeiras, por exemplo, podem ser adquiridas com relativa rapidez e em qualquer fase da vida profissional dos indivíduos. Assim sendo, este autor agrega as competências em dois vastos conjuntos: no primeiro considera os conhecimentos e a qualidade de trabalho, facilmente adquiridos, pelo estudo, experiência e prática, no segundo, os traços de personalidade mais intrinsecamente enraizados, bem como as qualidades pessoais dos indivíduos, mais difíceis de desenvolver e de modificar.

Face à crescente valorização das competências, dos talentos dos indivíduos, relativamente ao respectivo contributo para as organizações através da criação de valor acrescentado, desenvolvimento de produtos criativos e inovadores, captação de novos mercados e da capacidade de proporcionar superiores níveis de satisfação e de fidelização, o capital humano, considerado no conjunto dos distintos grupos de recursos afectos às organizações, tem conquistado um considerável protagonismo. As investigações efectuadas neste campo, evidenciam, todavia, que não é tarefa fácil estabelecerem-se relações de adequação óptima entre os indivíduos e os lugares: funções e/ou cargos que os mesmos ocupam nas organizações. Ainda que, de alguma forma, se tenha assumido uma metodologia, mais ou menos corrente, que preconiza que a fase que sucede a identificação dos critérios-chave da função é a de clarificação quanto às qualidades pessoais do respectivo titular, tendo em linha de conta os objectivos e níveis de desempenho visados pela organização, tal tarefa reveste-se de tanta maior dificuldade, quanto maior a natureza intelectual e comportamental das competências determinantes subjacentes à dita função. Nesta acepção, e de acordo com Woodruffe, 1991, a função é, pois, perspectivada como um conjunto de papéis e resultados que requerem um determinado número de competências individuais.

"Até agora, a teoria em vigor consistia sobretudo em procurar a melhor afectação possível:

> *"A pessoa certa, no lugar certo e no momento certo." Actualmente, trata-se sobretudo da adequação das competências determinantes disponíveis às exigências da empresa, num quadro de evolução permanente." (Mitrani et al., 1994:58)*

Os sistemas de gestão de recursos humanos abandonam a focalização vigente na função, para passarem a privilegiar o ajustamento à organização. Cunha et al. (2006,34) assume mesmo, com base nas investigações efectuadas, que se esteja a considerar, na esfera da política de compensação dos colaboradores das organizações mais dinâmicas e competitivas, pressupostos bem diferentes daqueles a que se atendiam há bem pouco tempo atrás:

> *As políticas salariais passam a ter por referência as competências detidas por cada empregado, em lugar de ter por base a sua função e posição na hierarquia, podendo implicar diferenciação salarial consoante a importância estratégica das competências detidas pelos diferentes indivíduos.*

Por outro lado, a compensação com base no mérito significará que o salário está associado à forma como as competências são utilizadas em benefício da organização. As políticas de formação e desenvolvimento envolvem normalmente planos individuais de formação e têm em vista a aquisição de novas competências, que contribuam para alcançar os objectivos estratégicos da organização.

De acordo com Cardoso, Vinícius et al. "…o conceito de competência está mais para a prática tanto quanto o de conteúdo do conhecimento, ou simplesmente conhecimento, está para a teoria." Considerando que ser competente pressupõe o conhecimento das condicionantes da acção, como sejam, dos conceitos, das ferramentas, do ambiente e genericamente do contexto no qual se dará a acção consciente, poder-se-á assumir conhecimento e

competência como duas faces de uma mesma moeda. A ideia de competência, de acordo com Cunha et al.(2006, 22-23) está ainda indissociavelmente ligada à trajectória profissional dos indivíduos, a qual não se compadece já com a gestão de uma carreira de sentido único, mas antes com a capacidade dos indivíduos realizarem um itinerário profissional que não pode ser planificado ou previsto por antecipação, dada precisamente a instabilidade das relações de trabalho. Na mesma linha de pensamento, Boterf (2000:36) alude a "navegar na complexidade", em que o significado de agir com competência ou ser competente, se encontra intimamente relacionado com uma dada situação profissional ou com uma dada família de situações profissionais, no âmbito das quais os indivíduos assumem uma postura criativa, positiva e decidida.

Numa perspectiva que poderemos considerar mais macro, preconizada por Prahalad e Hamel (1990), as competências centrais correspondem, no âmbito da gestão estratégica, a aprendizagem colectiva, a qual permite à empresa desenvolver um conjunto distintivo de "outputs" que lhe conferem vantagens competitivas. Para Boterf (2005) a noção de competência implica demonstrabilidade, não sendo suficiente ter-se aptidões ou habilidades para uma dada actividade profissional, mas igualmente necessário evidenciar-se a respectiva aplicabilidade. As competências que, de acordo com Jardim (2010), melhor se adequam com a atitude de auto-formação valorizada pelo mercado de trabalho, são: capacidades ao nível da tomada de decisões, iniciativa, planificação, comunicação, cooperação, responsabilidade e flexibilidade. Desta forma, considerando, o actual contexto de constante mutação no mercado de trabalho e as características valorizadas na esfera da acção profissional:

...o factor diferenciador do desempenho não reside, de forma predominante, na avaliação descontextualizada de indicadores construídos para a sua predição, ou na organização rigorosa das tarefas, mas num conhecimento mais aprofundado das pessoas e da sua competência, definida como o conjunto integrado de características, manifestadas durante o processo que leva ao desenvolvimento de uma acção concreta.

1.3– Limites à eficácia do modelo de ensino-aprendizagem preconizado no âmbito do ensino superior

Diversos autores se debruçaram já, como tema central, mas sobretudo periférico dos seus trabalhos de investigação, sobre a transição entre o ensino secundário e o superior e, em particular, sobre a correlação entre o sucesso académico e factores relacionados com aspectos organizacionais da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, ou numa perspectiva mais abrangente dos respectivos subsistemas em que os primeiros se inserem.

De acordo com os estudos encetados por Jardim (2010:23), os dados revelam que o insucesso[1] é motivado por factores de ordem diversa, tais como; a ausência de políticas de apoio aos processos de transição, aspectos culturais relacionados com a democratização do ensino superior, a falta de preparação pedagógica por parte dos docentes do ensino superior e outros de natureza sociocultural expressos na falta de hábitos de leitura e de métodos de estudo. A este propósito, também Fontaine (1988), ao considerar que a capacidade intelectual apenas explica, em média, até 25 por cento da variação dos resultados escolares, apela a outros factores com vista à optimização da realização escolar dos alunos.

Por outro lado, de acordo com Rosário (1997), a memorização mecânica e repetitiva dos conteúdos curriculares, assume-se como um procedimento muito mais cómodo e económico em tempo e energia para o aluno do que a "construção de significados mediante a procura e o estabelecimento de relações substantivas entre o novo e o já conhecido."

Esta ideia é, aliás, complementada por Ferreira, Almeida et al., 2001:8

Reduzir o sucesso académico dos estudantes às suas classificações curriculares é, muitas vezes, querer desenvolver competências nos alunos para reproduzir informação e enfatizar pouco a preparação dos estudantes para se entenderem a si próprios e integrarem-se, de forma adequada, nos ambientes profissionais e sociais com os quais terão que lidar ao longo da vida.

Já em 1977, Heath D., ao investigar os preditores de êxito na vida, identificou cinco áreas fundamentais: a simbolização e inteligência baseada numa capacidade de reflexão, o alocentrismo, empatia e altruísmo, a integração ou capacidade para combinar uma variedade de pontos de vista, a estabilidade e a autonomia e autodirecção de acordo com valores humanos profundos. Com as investigações encetadas sobre a problemática em causa, ficou nitidamente demonstrado que não existe uma relação directa entre as aptidões escolares e o sucesso, uma vez que tanto os estudantes com notas elevadas, como outros com notas baixas podem ser bem ou mal sucedidos nos diferentes âmbitos da sua vida. Aliás, os resultados do trabalho de investigação, preconizado por este último autor, permitem concluir que o factor com maior peso no nível de competências a atingir é "o nível de maturidade do sujeito quando começa os seus estudos superiores", do que se poderá aferir que "para o desenvolvimento do jovem adulto, interessa operacionalizar um conjunto de iniciativas conducentes à sua maturidade", investindo na sua responsabilização e comprometimento com os projectos em que se envolvem. Também em 2008, Alcoforado preconiza que os desempenhos de nível mais elevado se encontram dependentes, quer do processamento dos conhecimentos e habilidades (inteligência), quer da adopção das atitudes mais indicadas (personalidade) e, por conseguinte, neste último caso, do processo de mobilização dos recursos e características pessoais para agir. De acordo com Mayer (2003) este último processo é passível de ser treinado (produzido, trabalhado), através de situações de simulação: assessment might be done by confronting the

1 - De acordo com estudo datado de 2006 da OCES-Observatório da Ciência e do ensino Superior, a taxa total de insucesso no ensino superior é de 35,1%.

student with a sample of such (eventually simulated) situations. Com base na acepção de Roth (1971) in Hartig et al, 2008, o objectivo central da educação é o de produzir competência para a acção responsável.

> *There is a marked difference between possessing knowledge and skills, and being able to use them well under diverse circumstances, many of which contain ambiguous, unpredictable, stressful elements (Bandura, 1990:315)*

Afonso (2001:431), considera que urge promover-se:

> *um tipo de ensino e de aprendizagem radicalmente distinto daquele que as instituições académicas em geral, e as de ensino superior em particular, têm vindo a oferecer até aos dias de hoje… centrado no aprendente e na aprendizagem, e capaz de os recolocar no centro do processo educativo.*

Considerando por um lado, os requisitos que extravasam, por assim dizer, as qualificações académicas e outros de ordem, por assim dizer, mais técnica, valorizados pelo mercado de trabalho, atendendo à adopção, na sequência da assunção do Tratado de Bolonha, no ensino superior, de um modelo de ensino-aprendizagem mais focado no estudante, enquanto protagonista do referido processo e, finalmente, face à essência dos factores aos quais, de acordo com os autores estudados, se atribui a responsabilidade pelo insucesso académico no ensino superior, e destacando-se, em particular, a inexistência de apoio ou de quaisquer mecanismos facilitadores do processo de transição entre os níveis de ensino secundário e o superior, propomo-nos estudar, no âmbito do estudo de caso a tratar no último ponto, a relevância de um projecto cuja missão corresponda à de potenciar o sucesso académico e profissional dos alunos, numa fase em que se encontram a frequentar ainda o ensino secundário. Dito de outro modo, com a investigação empírica encetada, visa-se medir o grau de interesse que, um projecto desta natureza, assume para os jovens a frequentar o ensino secundário e respectivos encarregados de educação. De acordo com autores como, Nico (2000); Ferraz (2000) e Ataíde (2005), os períodos de transição conduzem a situações de desequilíbrio, de descontinuidade, de ansiedade e de empenho no sentido da adaptação. No caso da transição do nível de ensino secundário para o superior, verifica-se a necessidade de redimensionamento dos espaços de trabalho e de lazer, de realização de uma nova gestão do tempo, muitas vezes em condições que exigem elevados níveis de autonomia, de adaptação e de relacionamento com novas pessoas e realidades organizacionais distintas e que, inclusive, impõem novos métodos de ensino- aprendizagem e de avaliação. O projecto em estudo assume-se, desta forma igualmente, e em particular, pelo facto de prever na sua operacionalização a adopção de metodologias de ensino- aprendizagem conformes com as preconizadas no âmbito do modelo de Bolonha, como um processo de diluição do impacto dessa transição e facilitador face à mudança de ambiente na sua dimensão pedagógica. Perspectiva-se que o referido programa seja percepcionado como um processo de iniciação às novas metodologias de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, susceptível de potenciar o trabalho a desenvolver no ensino secundário e, no limite, passível de produzir impactos positivos ao nível de desempenhos profissionais futuros.

CAPÍTULO II

2 – Estudo de Caso

2.1. – Objecto de estudo e metodologia

O presente projecto de investigação tem por objecto o estudo das percepções de alunos do ensino secundário e respectivos encarregados de educação, face à existência de mecanismos de apoio susceptíveis de potenciar o trabalho de desenvolvimento de competências transversais, por parte do ensino superior e, de promoção, por essa via, do sucesso académico e profissional futuro dos jovens que perspectivem ingressar no ensino superior.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo-se considerado como universo, a população estudantil do nível de ensino secundário de todas as Escolas, com o referido nível de ensino, de um dado concelho da região norte do país.

A amostra foi constituída por 22,3% dos 1985 estudantes do concelho estudado, o que corresponde a 443 alunos, tendo-se adoptado a técnica de recolha de informação através de inquéritos por questionário. Os questionários realizados aos alunos foram entregues e recolhidos, em sala de aula, enquanto que os respeitantes aos encarregados de educação, foram entregues em casa pelos primeiros e devolvidos na Escola, em dias posteriores, após o respectivo preenchimento. A consumação deste processo demorou cerca de uma semana, em média, para o conjunto das Escolas e ocorreu no mês de Maio, a seguir às férias da Páscoa do ano lectivo de 2010/11.

2.2. - Apresentação e análise dos dados

Relativamente à caracterização da amostra, constata-se que prevalece o género feminino com 61,2% em relação aos 38,8% do masculino e a idade dos 16 anos com 45,5% da amostra, logo seguida da dos 15 com 42,8%. No que respeita à escolaridade 53,6% dos inquiridos frequentavam o 10º ano e 46,4%, o 11º ano. No que respeita às áreas de ensino frequentadas, 69,7% frequentavam a de Ciências e Tecnologias, 18,8% a de Línguas e Humanidades, 7,9% as Ciências Socioeconómicas e, por último, 3,6% as Artes Visuais[2]. De entre os inquiridos 94,9% pretendem ingressar no ensino superior e relativamente ao curso a prosseguir, 59,4% tem em mente o que pretende e os restantes 40,6% não tem ainda resposta para a questão em causa. Os cursos mais indicados foram os da área da saúde, seguida da de engenharia e informática. As instituições de ensino superior com maior preferência por parte dos inquiridos foram as do Porto, Coimbra e Aveiro, escolhas que perspectivamos ser motivadas por questões de prestígio institucional, notoriedade e proximidade geográfica.

No que concerne às respostas alusivas às questões mais focalizadas naquele que é o objectivo deste estudo, e concretamente

2 - Note-se que foram excluídos da constituição da amostra alunos de 12º ano, por se considerar que a excessiva proximidade face ao ingresso no ensino superior pudesse condicionar as respostas, bem como alunos de áreas de ensino/cursos de nível secundário menos vocacionados para a prossecução de estudos.

às quatro questões alusivas às características do projecto, constata-se uma elevada taxa de respostas positivas a todas elas:

Apoio na futura organização e gestão do estudo no ensino superior; preparação e realização de apresentações públicas (orais e escritas); desenvolvimento do sentido crítico e da criatividade; trabalho em equipa que a frequência académica e o mundo do trabalho requerem, com os resultados de: 88,0%; 86,1%; 88,2% e 88,7%, respectivamente. No que respeita às respostas à questão de natureza aberta, colocada na sequência das questões anteriores e relativa a actividades concretas que gostariam de desenvolver, a maioria dos respondentes afirmam ter "medo de apresentações em público", "ter dificuldades na oralidade e na escrita" e a "falta de preparação para elaborar e apresentar trabalhos".

No que respeita aos encarregados de educação, a taxa de respostas foi sensivelmente a mesma (21,3%), sendo que a maioria dos respondentes (76,1%) são do género feminino, com idades entre os 40 e os 49 anos (71,6%) e, em segundo lugar, com idades entre os 50 e os 59 anos (14,6%). No que respeita à escolaridade, 59,05% tem "até ao 9º ano concluído", 25,10%, o ensino secundário e 13,74%, a licenciatura e apenas 2,11% é detentor de mestrado ou doutoramento. No que respeita à situação profissional, 83,0% estão empregados a tempo inteiro, sendo que o 2º valor com maior expressão recai sobre os que não estão empregados. Do total dos encarregados de educação que compõem a nossa amostra, 61,3% afirma proporcionar apoios/complementos educativos/ formativos aos respectivos educandos. De entre os apoios/complementos mais comuns, proporcionados fora da escola, identificamos as explicações individuais. Quando questionados se consideram importante os seus educandos frequentarem um programa que lhes proporcione aperfeiçoamento de competências transversais que os apoie no respectivo percurso escolar/ académico e profissional, 94,8% responde afirmativamente e 90,5% afirmam vir a inscrever os seus educandos num programa que proporcione as referidas valências. Os 4,55 dos respondentes que respondem negativamente, assumem que não o fariam por falta de tempo por parte dos educandos e por motivos financeiros, caso o programa em causa não fosse de frequência gratuita.

Conclusão

O presente projecto de investigação integra duas componentes fundamentais: um quadro teórico de referência, assente numa cuidadosa revisão bibliográfica e no qual assentam os pressupostos abaixo elencados e um estudo empírico que nos permitiu confirmar a hipótese colocada sobre a relevância na disponibilização de um programa de apoio aos jovens a frequentar o ensino secundário, com o intuito de promover o sucesso académico no ensino superior e de potenciar o trabalho desenvolvido, por este último, com vista a dotá- los das competências transversais requeridas pelo mercado de trabalho e particularmente relevadas, pelas organizações da economia moderna, nos respectivos processos de desenvolvimento de carreira.

Considerando que a forma como os indivíduos interagem nos distintos contextos das actividades profissionais, ao nível de iniciativa, trabalho em equipa, comunicação, gestão do tempo, etc., constituí um factor consideravelmente relevado pelas organizações; face à alteração do modelo de ensino--aprendizagem, no seio do subsistema de ensino superior, na sequência da adopção do modelo de Bolonha, que preconiza uma maior autonomia e iniciativa, por parte dos estudantes no respectivo processo e, por conseguinte, a correlação entre as competências trabalhadas, neste último nível de ensino do sistema educativo, e as privilegiadas pelo mercado de trabalho; atendendo ao desfasamento existente entre as metodologias pedagógicas empregues nos subsistemas de ensino (secundário e superior), assumido por autores vários, na sequência dos respectivos projectos de investigação, bem como a correlação estabelecida entre o grau de maturidade do jovem, quando ingressa no ensino superior, e o grau de sucesso do respectivo percurso académico.

Tendo por base, ainda, as elevadas taxas de insucesso académico, bem como a ausência de mecanismos de apoio à transição entre dois modelos de ensino com características e níveis de exigência consideravelmente distintos, bem como os constrangimentos associados ao processo de mudança entre os dois subsistemas em análise, comuns com outros processos de transição, que exigem, do sujeito em acção, adaptações significativas e considerável sentido de autonomia, e que, por conseguinte, o expõem a estados de vulnerabilidade, motivados por ansiedade e stress, considerou-se como objecto de estudo do presente projecto de investigação a avaliação do impacto, junto de alunos do ensino secundário e respectivos encarregados de educação, da existência de um programa que, fora do tempos lectivos, lhes permitisse desenvolver as competências ditas transversais, a potenciar no ensino superior, e por conseguinte, susceptível de potenciar o sucesso académico neste nível de ensino e os futuros desempenhos profissionais no próprio mercado de trabalho.

Neste sentido, adoptou-se como metodologia o estudo de caso, desenvolvendo-se a técnica de recolha de informação, através de inquérito por questionário junto de alunos e encarregados de educação do ensino secundário das escolas de um dado concelho da zona norte do país, tendo-se procedido ao respectivo tratamento estatístico e à apresentação de resultados, através dos quais se conclui que efectivamente os dois grupos de inquiridos, constituídos por amostras com pesos muito semelhantes, não só consideram o programa de considerável relevância, assumindo as suas próprias fragilidades ao nível das competências que se perspectivam desenvolver, no âmbito do mesmo, no caso dos primeiros, como evidenciam intenção de se inscrever num projecto com objectivos ao nível da diluição dos referidos constrangimentos e da potenciação do sucesso académico e profissional futuro.

Bibliografia

Afonso, A. (2001). " Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem", II conferência internacional challenges'2001/Desafios'2001;

Alarcão I. (2000). " Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In Tavares e R.A. Santiago (Org.), Ensino Superior: (In)sucesso Académico", p:11-23, Porto: Porto Editora;

Alcoforado, J. (2008). " Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos". Coimbra;

Amaral, A. (2002). "A problemática do insucesso no ensino superior". In C.S. Lopes (Ed.), Sucesso e insucesso no ensino superior português. Lisboa: C.N.E., Editorial do Ministério da Educação;

Arroteia, J.C. (1996). "O ensino superior em Portugal", Aveiro: Universidade de Aveiro;

Ataíde, R. (2005) "Estudante do Ensino Universitário: necessidades e desafios". In A.S. Pereira e E.D. Motta (Eds). Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Acção. Actas do congresso nacional, p:237-243, Coimbra: SASUC;

Azevedo, J. (1999). "Voos de Borboleta. Escola, trabalho e profissão". Porto: Edições Asa;

Bandura, A. (1990). "Refletions on nonability determinants of competence." In R.J. Sternberg & J. Kolligian Jr. (eds), New Haven, CT: Yale University Press;

Bidarra, M.G., e Festas, M.I. (2005). "Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas". Revista Portuguesa de Pedagogia, 39(2), p: 177-195;

Cardoso, Vinicius et al. (s.d.). "Gestão por competências: o papel dos processos de mapeamento de competências no Banco do Brasil". http://www.scribd.com/doc/6188585/Monografia-Gestão-Por-Competências;

Cohen, A. et al. (1991). "Comportamento organizacional – conceitos e estudos de casos". Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2ª Edição;

Chiavenato, Idalberto (2006). "Gestão de pessoas: Estratégias e interesses das organizações", São Paulo: Atlas;

Chiavenato, Idalberto (2006 (a)). "Administração de Recursos Humanos (Fundamentos Básicos)", São Paulo, Editora Atlas, 6ª Edição;

Ferreira, J.A. Almeida et al. (2001) "Adaptação Académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso". Psico-USF, 6(1), p:1-10;

Cunha, M.P. et al. (2006)."Manual de Competências Organizacionais e Gestão". Lisboa: Recursos Humanos Editora, 5ª.Edição;

Ferreira, J.M.Carvalho et al. (1998). "Psicossociologia das organizações", Portugal: Mcgraw-Hill;

Fleury, Maria Teresa e Afonso (2001). "Construindo o conceito de competência", RAC, Edição Especial, p:183-196;

Fontaine, A.M. (1988). "Motivação e realização escolar em função do contexto social". Revista Portuguesa de Pedagogia, 22 (2), p:313-336;

Hartig J. et al. (Editors) (2008). "Assessment of competencies in educational contexts". Cambridge: Hogrefe & HuberPublishers;

Heath, D.H. (1977). "Maturity and competence: A transcultural view". Nova Iorque: Gardner Press;

Heath, D.H. (1977a). "Academic Predictors of adult maturity and competence". Journal of Higher Education, 48 (6), p:613-631;

Jardim, Jacinto (2010). "Programa de desenvolvimento de competências sociais e pessoais". Lisboa: Instituto Piaget;

Martins, A.M. (1997). "Sistema de emprego e novos perfis profissionais. Sociologia problemas e práticas", 24, p:115-139;

Mayer, J.D.et al. (2003). "Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0 Emotion", 3 (1);

Nico, J.C.B. (2000). "Tornar-se Estudante Universitário(a): Contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso". Évora: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora;

OCES-Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2006). "Sucesso Escolar no Ensino Superior. Diplomados em 2003-2004" (disponível on-line:www.oces.mctes.pt/docs/ficheiros/Indice_Sucesso-_Escolar_04.pdf);

Pardal, L et al. (Coord) (s.d.). "Educação e trabalho representações competências e trajectórias". Aveiro: Universidade de Aveiro; Perrenoud, Philippe (1999). "Construir as competências desde a escola?". Porto Alegre: Artmed;

Perrenoud, Philippe (2001). "Porquê construir competências a partir da escola?" Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades". Porto: Asa;

Prahalad, C.K. e Hamel G. (1990). "The core competence of the corporation", Harvard Business Review, V.90, nº3, May/June, p:74-91;

Rosário, Pedro (1997). "Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar", Psicopedagogia, Educação e Cultura, I, 2, p: 237-249; Tavares J. e Santiago R.A. (Eds) (2000). "Ensino Superior: (in) sucesso académico". Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). " Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências.". Lisboa: Edições Colibri;

Veloso, H et al. (Coord.) (2010)." Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior". Porto: Uporto Editorial;

Woodruffe, C. (1991). "Competent by any other name-Personnel Management".

[211]

ÁLVARO RIBEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NOS PRIMEIROS DISPERSOS

José Carlos de Oliveira Casulo
Instituto de Educação da Universidade do Minho
(Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física)

[Resumo] Nesta comunicação apresenta-se uma análise que prosseguiu o objectivo de estudar as reflexões sobre o ensino secundário que o filósofo português Álvaro Ribeiro (1905-1981) deixou em quatro pequenos textos publicados entre 1931 e 1949.

Ao longo da análise evidencia-se que o autor se preocupou em defender a autonomia didáctica dos professores face à tendência de os obrigar a seguir métodos de ensino impostos governamentalmente. Evidencia-se, também, um reformulação da questão do ensino da religião. Torna-se claro, por fim, que a sua reflexão se debruçou, ainda, sobre questões relacionadas com o ensino técnico.

1. Introdução

O filósofo Álvaro Ribeiro (1905-1981), aluno de Leonardo Coimbra na primeira Faculdade de Letras do Porto e seu discípulo para toda a vida, foi um prolixo publicista em cujos textos se podem haurir reflexões sobre diversos aspectos da acção e da cultura humanas, sendo que alguns deles têm por objecto temáticas educacionais.

A sua extensa actividade editorial não se manifestou, todavia, unicamente sob a forma de livros, mas também através de pequenos artigos dados a lume em jornais, boletins e revistas, colaboração esta em vários títulos da imprensa periódica que teve uma extensão cronológica de seis décadas, iniciada ainda quando muito jovem, com dezasseis anos, em 1921, e mantida até 1981, ano do seu falecimento.

O trabalho de recolha, organização e apresentação destes escritos dispersos foi levado a cabo pelo Dr. Joaquim Domingues (Domingues, 2004) e publicado em três volumes pela Imprensa Nacional (Ribeiro, 2004-2005), cada um dos quais referente a um determinado número de anos das referidas seis décadas de publicações dispersas: 1921 a 1953 o volume I, 1954 a 1960 o volume II e 1961 a 1981 o terceiro e último volume (Ribeiro, 2004-2005).

Os objectivos do presente trabalho são, precisamente, os de, no âmbito temporal delimitado pelo primeiro volume dos dispersos do nosso autor:

- Identificar os textos directa e substancialmente dedicados à reflexão sobre questões do ensino secundário português;
- Analisar tais textos e proceder à apresentação do ideário alvarino sobre este aspecto particular do fenómeno educacional;
- Elaborar uma síntese reflexiva pessoal sobre os dados resultantes da análise.

2. Dispersos com interesse educacional

Colocando de parte aquelas publicações em que lhe é feita uma muito ligeira alusão[1], a problemática da educação surge, de modo a exigir atenção própria e abordando duas temáticas facilmente identificáveis –o ensino secundário e o ensino universitário-, nos seguintes dispersos alvarinos da década de trinta: *A pedagogia e a democracia: uma tese notável que sugere algumas considerações de carácter pedagógico* (1932) e *Inquérito sobre a Universidade* (1933). Há ainda a considerar, já na década seguinte, oito títulos: *Questões de ensino, Programa de um estudo nacional* e *Um problema pedagógico*, todos de 1943; *Faculdade de Filologia* (1944), *O Porto e os estudos humanísticos* (1945), *A história da filosofia e o*

1 - Trata-se dos seguintes textos: *Centro de estudos Europeus. Retrocesso ou Progresso?* e *Escola de Poesia*, um e outro de 1948; *Como devem ser estudadas as grandes figuras literárias* e *Teses de filosofia*, de 1949, *Como vivem os intelectuais portugueses a sua relação com cultura passada em Portugal?*, de 1952,e, de 1953, *Depoimento a Bem Viver* e *Educação de adolescentes*. Se é verdade que, em todos eles, há linhas que aludem à educação, também é verdade que, exceptuando o último, são mesmo linhas, que essa alusão é mesmo ligeira e que, no conjunto, não se encontra um núcleo temático consistente e aceitavelmente identificável.

ensino universitário (1947); em 1949, *Bibliotecas e bibliotecários* e *Faculdade de Letras ou Faculdade de Filosofia?*.

Nos anos cinquenta marcam presença, em 1952, *O ensino da teologia e a filosofia portuguesa,* e, em 1953, *Para a história da filologia portuguesa.*

Destes doze dispersos, quatro correspondem ao primeiro objectivo atrás formulado - reflexão sobre questões do ensino secundário português-, a saber, *A pedagogia e a democracia: uma tese notável que sugere algumas considerações de carácter pedagógico*, *Questões de ensino*, *Um problema pedagógico* e *Bibliotecas e bibliotecários.* São estes, pois, os títulos que passamos a analisar.

3. Análise dos textos sobre ensino secundário

No artigo *A pedagogia e a democracia: uma tese notável que sugere algumas considerações de carácter pedagógico*, o nosso pensador, partindo do princípio de que, em democracia, nenhum governo pode impôr autoritariamente aos professores os métodos de ensino que estes terão que utilizar, lamenta que assim não tenha acontecido em Portugal com a República, conceito este que aqui transparece de modo muito vago, talvez porque, em nosso entendimento, Álvaro Ribeiro pretendese, subtilmente, uma interpretação ambígua das suas palavras: escrevendo apenas "República" tanto eram abrangidas a primeira República como a segunda, a do Estado Novo, não democrática, evitando, deste modo, o incómodo de explicitamente fazer esta distinção. É, pois, tendo em mente esta ideia de que, em Portugal e sob a República (a primeira e a segunda), o ensino não tinha sido nem era democrático, que o filósofo portuense, nas demais linhas deste texto, comenta, tomando como também suas as ideias do autor, o relatório sobre ensino de Português e de Francês apresentado a exame de estado para o magistério liceal por José Marinho, seu amigo desde o tempo de frequência da primeira Faculdade de Letras do Porto, pese embora terem cursado diferentes matérias -Álvaro Histórico- filosóficas e Marinho Filologia Românica, acrescida, porém, de algumas disciplinas filosóficas.

Assim, para Álvaro Ribeiro, este relatório constituia uma pedrada no charco do autoritarismo didáctico do governo sobre o ensino liceal, uma vez que, nele, Marinho contestava "... toda a pedagogia sociocrática e especialmente [...] a pedagogia (?) nacionalista que monárquicos e republicanos abraçam em Portugal..." (Ribeiro, 1932, p. 94) e, na sequência desta contestação e da formulação de uma nova finalidade para a educação, criticava particularmente o modo como, no ensino liceal e no âmbitpo da disciplina de Português, o governo pretendia que se leccionasse *Os Lusíadas*.

Álvaro Ribeiro, que fez suas as ideias de José Marinho, como já se referiu, classificou a teleologia educacional deste – "... encaminhar o homem para a consciência de si mesmo e a acção sobre si mesmo [porque] só esta acção será adequada aos reais interesses, possibilidades e tendências de cada um..." (ib., p. 95)- como defensora da liberdade, evidentemente que da liberdade de cada um face à opressão totalitária que quer moldar o indíviduo para a colectividade, jamais atendendo à especificidade e idiosincrasia de cada pessoa humana.

Com base, então, nesta finalidade educativa, julgava o nosso pensador que "... os manuais [...] sacrificam a intenção educativa à intenção pat riótica, contribuindo para formar um ambiente que está fortemente saturado de nacionalismo, de patriotismo..." (ib.)[2], pelo que, citando-o, manifestava total adesão à crítica feita por Marinho a uma didáctica de *Os Lusíadas* que era imposta governamentalmente e que pretendia utilizar o grande poema épico para valorizar um belicismo e um nacionalismo que, de modo algum, encontravam eco na realidade contemporânea, a não ser em "... uns tantos membros da sociedade portuguesa ou da sociedade europeia atrasados pela sua ignorância e irreflexão para uma dessas épocas indecifráveis que não pertencem à história..."(ib.).

Em *Questões de ensino*, Álvaro debruçou-se sobre o ensino técnico, já para lhe tecer uma crítica de fundo, já para aduzir algumas recomendações pertinentes. Começou por apreciar negativamente a centralidade tendencial que esta via didáctica estava a assumir no âmbito do ensino secundário. Tal centralidade tendencial, justificada pela máxima pedagógica segundo a qual "... a escola prepara para a vida..." (Ribeiro, 1943a, p. 209) devia-se, na sua perspectiva, a razões de natureza político-económica que levavam a encarar a escola apenas utilitariamente, isto é, como um meio para conferir uma formação profissional potenciadora da criação de riqueza, pelo que a esta centralidade tendencial opunha o discípulo de Leonardo a convicção de que "... não pode o ensino técnico aspirar a uma função central no sistema pedagógico..." (ib., p. 211). E não podia, em seu entender, porque, a ser assim, assistir-se-ia a uma regressão pedagógica, na medida em que seriam relegadas para um plano secundário as discilinas clássicas, justamente aquelas "... cuja nobreza elevou o homem acima da necessidade da espécie..." (ib., p. 209).

Para além desta crítica, o nosso pedagogo recomendava que o ensino técnico se iniciasse aos catorze e não aos dez anos, isto porque, para ele, não havia fundamentos biopedagógicos que tal justificassem. Em sua defesa, invocava Álvaro Ribeiro uma tradição pedagógica que não identificava, mas que entendemos ser de raíz clássica, *maxime* aristotélica. Ouçamo-lo: "Uma esquecida pedagogia –que atribui a idade da razão aos sete anos e que determina a maioridade aos vinte e um - acompanhava de mais perto a periodicidade biológica e indicava-nos uma divisão mais certa dos ciclos da actividade educativa." (ib., p. 210)

Daqui partindo, subentendendo a existência de três ciclos etários educativos desde o nascimento até aos vinte e um anos, de sete anos cada um, portanto, o Letrado diferenciava entre educação e ensino, reservando àquela os dois primeiros ciclos (até aos catorze anos) e a este o terceiro (dos catorze aos vinte e um anos). Assim, em defesa dos próprios alunos, pugnava para que o ensino técnico se estruturasse de tal modo que permitisse que a opção, feita aos catorze anos, por qualquer um dos seus ramos de aprendizagem, não os

2 - Quer pelo momento e circunstância político-social em que escrevia, quer, sobretudo, pela intenção descortinável no texto, é nosso entendimento que, usando os termos "patriótico" e "patriotismo" é ao nacionalismo que Álvaro Ribeiro se está a referir.

obrigasse irrecorrivelmente ou a nela persistirem, mesmo quando descobriam que essa primeira escolha não tinha sido a mais correcta e que outra lhe era preferível, ou a desistirem dos estudos, assim deixando inconclusa a sua formação. Acabar-se-ia, se se adoptasse esta orientação pedagógica, com a "... [situação] angustiosa e clamante [...] [dos] jovens de cursos incompletos..." (ib., p. 211).

Foi sobre o ensino da religião "... nas escolas públicas e particulares..." (Ribeiro, 1943b, p. 231) que, nas linhas de Um problema pedagógico, Álvaro Ribeiro brevemente discorreu. Fê-lo essencialmente para afirmar que havia um equívoco no modo como este problema tradicionalmente se colocava. Com efeito, para o nosso autor, não tinha sentido equacionar este problema através da questão restritiva de saber se se devia, ou não, reservar um espaço curricular para o ensino da religião, resposta esta que, em qualquer caso, lhe parecia ser, sempre, "... uma solução simples, prática ou política..." (ib., p. 233).

Não podia ser assim, para Álvaro. A religião não podia "… ser considerada como «disciplina» escolar ao lado das outras matérias didácticas, nem como complementar ou sintética, como a filosofia…" (ib., p. 231), porque, a ser assim, diminuir-se-lhe-ia o valor, deturpar-se-ia a sua essência, já que a religião não é redutível a uma matéria de aprendizagem num qualquer quadro curricular, mas é, antes, "… uma actividade que não tem fim [e que] absorve a vida inteira…" (ib.). Por isso, ela informa todo o saber e está presente em toda a actividade humana; logo, também no ensino.

E era neste ponto que, para o nosso pedagogo, se devia perspectivar a questão religiosa no ensino: não se tratava de criar, ou não, uma disciplina, mas sim o de redescobrir a dimensão religiosa simbólica de qualquer processo educativo, também do ensino, portanto, ideia esta assim apresentada:

> *"...educar é revelar: a educação é um correspondente simbólico da religião. Um pedagogo que ignore a fenomenologia religiosa tenderá a usar na sua didáctica somente os processos elementares e mecânicos [.] Não confundindo a atitude perante o culto, perante determinado culto, com a atitude perante a religião […] pode talvez dizer-se que entre a educação e a religião, de direcções aparentemente contrárias, há o movimento pelo qual o homem inscreve neste mundo o seu destino…" (ib., 232-233).*

No artigo *Bibliotecas e bibliotecários*, o autor de *Escola Formal* retornou à temática do ensino técnico, agora para defender a formação de bibliotecários neste nível didáctico e não noutro. Álvaro exprime assim a sua posição: "… a formação do bibliotecário não carece de habilitações universitárias, mas apenas de uma preparação técnica de nível médio…" (Ribeiro, 1949, p. 357). Consequentemente, não aceita que seja necessária uma formação de bibliotecários no curso de pós-graduação próprio das Faculdades de Letras – o curso de bibliotecário-arquivista- não aceitando também, aliás, a formação conjunta de bibliotecários e arquivistas, "... dada a separação normal entre bibliotecas e arquivos…" (ib., p. 358).

Em defesa da sua tese, o nosso pensador, estribando-se no pressuposto de que "… a profissão de bibliotecário deve ser reconhecida de utilidade, não só nos Serviços públicos mas, também, nos organismos corporativos e nas empresas industriais e comerciais…" (ib., p. 357), começa por admitir que, ao se ministrar o curso de bibliotecário no ensino técnico aumentaria o número de pessoas disponíveis para o exercício desta profissão, e, assim, mais rapidamente e em maior abrangência se resolveria o problema "… na maioria dos escritórios e das secretarias […], dos livros e […] revistas [que] não são classificados nem catalogados…" (ib.).

Como segunda razão em defesa da sua pretensão, Álvaro invocou de novo o primeiro argumento, mas agora aplicando-o aos serviços públicos.

Terceira razão: a escassez de bibliotecários, devida ao modelo universitário da sua formação, fazia com que muitos departamentos do estado colocassem nas suas bibliotecas pessoas indevidamente habilitadas para o exercício desta função, o que resultava em que "... o trabalho de classificação e catalogação das espécies bibliográficas [fosse], de biblioteca para biblioteca, executado com critério diferente..."(ib.)

Por fim, não sem concomitantemente ter concedido como excepção o caso da Biblioteca Nacional, instituição na qual entendia que deveria haver, "... entre os seus funcionários superiores [...] pessoas habilitadas com diversos cursos universitários..." (ib., p. 359), aduziu o nosso autor uma justificação segundo a qual o trabalho normal de uma biblioteca não necessitava, para ser executado, de universitários posteriormente diplomados nos cursos de ciências documentais, podendo perfeitamente ser realizado por bibliotecários oriundos do ensino técnico:

"Para contrariar a rotina, para exercer funções directivas, e para prestar informações bibliográficas, em útil convívio com os leitores, não é indispensável a formação universitária do historiógrafo; basta, para tanto, a presença de um homem verdadeiramente culto que saiba interpretar, de maneira moderna e activa, a função da biblioteca especializada." (ib.).

4. Síntese reflexiva

A finalidade da educação formulada por José Marinho no relatório pedagógico comentado por Álvaro Ribeiro parece-nos ser a chave de leitura do sentido educacional subjacente aos textos que acabámos de analisar, por nela se valorizar de cada pessoa através da apologia de uma educação que leve cada educando à autoconsciência de si mesmo, não a uma autoconsciência estática e contemplativa, mas a uma autoconsciência activa que o leve, a ele, educando, a descobrir e realizar os seus verdadeiros "interesses, possibilidades e tendências".

Trata-se, pois, de uma finalidade substancialmente personalista, ou, pelo menos, que o nosso pensador apresentou como tal, na medida em que a exaltou por sobre as concepções que defendiam a educação como meio de imposição da vontade social e nacionalista, exemplificadas com o caso concreto das orientações didácticas governamentais para o ensino liceal de *Os Lusíadas*. Mas trata-se, ainda, de uma concepção que não abrange apenas os educandos, mas também os educadores, aqui na dimensão de professores, pois é também nela que ganha sentido a encomiástica da autonomia e liberdade de ensino dos docentes face à referida centralização didáctica.

Tão alto se elevava o personalismo pedagógico alvarinho, que chegava a considerar a educação como símbolo correspondente da religião, porque revelava aos homens o seu destino, no sentido em que, ao proporcionar a cada um a consciência de si mesmo, o levava a perceber o sentido da sua existência. De facto, ressurge aqui, de novo, a expressão da importância de uma educação voltada para a pessoa: para elevar o aluno do ensino secundário e, assim, educar o ser humano, cada pessoa humana, o que havia a fazer, na perspectiva religiosa, não era tanto ensinar religião, mas antes revestir, ou melhor, subordinar o ensino à categoria religiosa da revelação, contemplada na "consciência de si mesmo" e nos "reais interesses, possibilidades e tendências de cada um" constantes do princípio teleológico adoptado de José Marinho.

Era esta, então, para o Letrado, a verdadeira questão sobre o ensino e a religião: tratava-se de reconhecer a importância da envolvência religiosa do ensino e não de averiguar se se deveria, ou não, instituir nos currículos uma disciplina de religião. Assim se compreende que desta reformulação da questão do ensino da religião decorresse, segundo o nosso pensador, que reduzir a religião a uma disciplina do currículo escolar era um erro de raciocínio, algo ilógico, era querer fazer passar por religioso aquilo que não o era.

Álvaro Ribeiro defendeu que este processo educativo encontrava preciosas auxiliares nas normais disciplinas do currículo liceal, pois este, por si, dava um passo importante na personalização ao alcandorar os alunos a horizontes mais amplos do que os ditados pelo condicionamento biopsicológico próprio da sua condição de seres da natureza. Daqui que o autor de *Liceu Aristotélico* não visse com bons olhos a centralidade tendencial a que o ensino técnico se guindava, por este ter como intenção substancial a formação de trabalhadores para o sistema produtivo. Contudo, não o marginalizou. E prova de que não havia sobranceria ou desprezo do nosso autor para com este ensino, foi a sua pretensão de que, para além da preparação para as profissões directamente produtivas, ele comportasse, também, uma dimensão de serviço à cultura e passa-se a encarregar-se de uma tarefa tradicionalmente nem sequer entregue ao ensino liceal, mas ao próprio ensino universitário: a formação de bibliotecários.

Assinale-se, para além disto, que, no que ao ensino técnico concerne, Álvaro, ao pretender que este se iniciasse aos catorze e não aos dez anos, como acontecia, defendeu uma alteração que visava salvaguardar um maior tempo para o desenvolvimento educativo dos seus futuros alunos, desenvolvimento educativo, subentenda-se, na perspectiva personalizadora que temos vindo a referir. Sempre nesta perspectiva, propôs uma flexibilização curricular que permitisse que o próprio ensino técnico pudesse contribuir, também ele, para a educação personalizadora: é que, com esta proposta, conseguir-se-ia que os alunos não se sentissem obrigados a abandonar os estudos ou seguir o mesmo curso em que se tinham inicialmente inscrito, quando, descobrindo-se a si mesmos, descobrissem também que os seus "reais interesses, possibilidades e tendências" lhes ditavam que optassem por diferente especialidade. Sempre a pessoa na frente.

Há algo, enfim, que implicitamente resulta da análise feita: filósofo português, filósofo de Portugal, foi a Portugal que se dirigiu a reflexão de Álvaro Ribeiro, foi a educação dos portugueses, concretamente a dos frequentadores do ensino secundário, que o nosso autor teve em mente. Também nestes breves artigos, então, o Letrado serviu, com o seu pensamento, este o seu maior instrumento de trabalho, a pátria que tanto amou.

5. Bibliografia

5.1. Passiva

Ribeiro, Álvaro (2004-2005). Dispersos e Inéditos (3 vols.) – organização e apresentação de Joaquim Domingues. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda

Ribeiro, Álvaro. A pedagogia e a democracia: uma tese notável que sugere algumas considerações de carácter pedagógico (Diário da Noite, de 6 de Fevereiro de 1932). In: Ribeiro, Álvaro (2004). Dispersos e Inéditos I – organização e apresentação de Joaquim Domingues. 93-96. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda

Ribeiro, Álvaro. Questões de ensino (Diário Popular, de 15 de Julho de1943). In: Ribeiro, Álvaro (2004). Dispersos e Inéditos I – organização e apresentação de Joaquim Domingues. 209-211. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ribeiro, Álvaro. Um problema pedagógico (Diário Popular, de 16 de Dezembro de 1943). In: Ribeiro, Álvaro (2004). Dispersos e Inéditos I – organização e apresentação de Joaquim Domingues. 231-233. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ribeiro, Álvaro. Bibliotecas e bibliotecários (Diário Popular, de 20 de Janeiro de 1949). In: Ribeiro, Álvaro (2004). Dispersos e Inéditos I – organização e apresentação de Joaquim Domingues. 357-359. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

5.2. Activa

Casulo, José Carlos. Contributo para o estudo da teoria escolar de Álvaro Ribeiro. In: AA.VV. (2005). O pensamento e a obra de José Marinho e de Álvaro Ribeiro (vol. II). 161-172. Lisboa. UCP-Porto/Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Cruz, Alexandrina Emília Moreira Marques (2006). Álvaro Ribeiro: praxis educacional, ideias pedagógicas e tipos de ensino [Dissertação de Mestrado Educação, área de especialização em História da Educação e da Pedagogia, orientada por José Carlos Casulo e apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. Braga. Universidade do Minho (IEP).

Domingues, Joaquim (1997). Filosofia Portuguesa para a Educação Nacional. Lisboa. Fundação Lusíada.

Domingues, Joaquim. Apresentação. In: Ribeiro, Álvaro (2004). Dispersos e Inéditos I – organização e apresentação de Joaquim Domingues. 11-18. Lisboa. Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Paszkiewicz, Cristiana de Soveral. Da educação individual à educação nacional: um estudo de pedagogia alvarina. In: AA.VV. (2005). O pensamento e a obra de José Marinho e de Álvaro Ribeiro (vol. II). 173-195. Lisboa. UCP-Porto/ Imprensa nacional- Casa da Moeda.

Patrício, Manuel Ferreira. Discurso na Sessão de Encerramento. In: AA.VV. (2005). O pensamento e a obra de José Marinho e de Álvaro Ribeiro (vol. II). 305-312. Lisboa. UCP-Porto/Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Teixeira, António Braz. Álvaro Ribeiro. In: Calafate, Pedro (dir.) (2000). História do Pensamento Filosófico Português (vol. V – t. I). 179-209. Lisboa. Ed. Caminho.

[212]

CONTEXTUALIZAR O CURRÍCULO PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

José Carlos Morgado,[1] Preciosa Fernandes[2] e Ana Mouraz[2]
[1] Instituto de Educação, Universidade do Minho
[2] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

[Resumo] A contextualização curricular é hoje uma temática central nos discursos sobre a educação, sendo vista como pressuposto fundamental para dar sentido e utilidade aos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem na escola. No texto que a seguir se apresenta, procuramos deslindar alguns dos significados associados ao conceito de contextualização curricular e identificar algumas premissas que, em nosso entender, se revelam essenciais para a sua concretização.

Introdução

Um dos problemas que continua a afectar as escolas e, em particular, o trabalho dos professores é a dissonância que existe entre aquilo que se ensina, ou pretende ensinar, e aquilo que, de facto, os alunos aprendem durante o seu percurso de escolarização. Na verdade, muitas das aprendizagens que deviam realizar-se nesse período têm ficado aquém do desejável, interferindo tanto com a realização pessoal de muitos jovens, quanto com a sua integração futura em termos sociais e profissionais.

Dos vários aspectos que têm contribuído para "perpetuar" esta dissonância, a contextualização do currículo que se desenvolve nas escolas é, quanto a nós, um factor relevante, sobretudo se tivermos em conta que, como advoga Karl Popper, qualquer aprendizagem implica sempre a modificação de algum conhecimento previamente adquirido, sendo por isso facilitada quando se processa a partir de saberes que o jovem possui e/ou de experiências por si vivenciadas. Assim se compreende que as recentes políticas curriculares tentem mobilizar as escolas no sentido de flexibilizarem, integrarem e articularem o currículo que desenvolvem, procurando contextualizar todo esse processo, isto é, enquadrá-lo numa realidade mais próxima dos alunos e adequá-lo às suas necessidades, características e ritmos de aprendizagem.

Foram estas ideias que serviram de base a um projecto de investigação em curso no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, aprovado pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), com o intuito de averiguar que importância tem sido consignada à contextualização do currículo tanto ao nível da produção científica como das políticas educativas e dos programas/estudos desenvolvidos a nível nacional e internacional.

Nesta comunicação, e face à diversidade de sentidos que abarca o conceito de contextualização curricular, propomo-nos, a partir da revisão de literatura, problematizar o conceito e modos da sua materialização. Pretendemos, em síntese, explicitar argumentos que contribuam para sustentar a tese de que a contextualização curricular constitui um meio para a melhoria das aprendizagens.

1. Aproximações ao conceito de contextualização…

Existem pelo menos dois motivos que, em nosso entender, justificam uma reflexão mais aturada sobre o conceito de contextualização curricular. Desde logo, a mudança paradigmática em que a Educação e, por conseguinte, a escola se encontram mergulhadas. As intensas transformações que têm perpassado o panorama social

contemporâneo tornaram visível a necessidade de um paradigma educativo capaz de apetrechar cada indivíduo com um conjunto de capacidades e competências que lhe permitam aprender continuamente ao longo da sua vida, condição imprescindível para poder integrar-se e (re)agir em contextos que se transfiguram rapidamente.

Em segundo lugar, e em consonância com o ponto anterior, a necessidade de concretizar processos de ensino-aprendizagem centrados nos alunos, de modo a que estes se assumam como protagonistas na construção dos seus próprios saberes. Sendo a aprendizagem dos alunos a missão última de toda a actividade escolar, deixa de fazer sentido que, na situação actual, a aprendizagem continue a circunscrever-se, basicamente, a procedimentos que privilegiam a acumulação e a reprodução de conhecimentos, numa lógica de *uniformidade curricular*. A diversificação dos públicos escolares, a facilidade de acesso a inúmeras fontes de informação e a constatação de que os conhecimentos têm um "prazo de validade" cada vez mais limitado (Marcelo, 2002) requerem que a aprendizagem passe a ser entendida como uma construção contínua, o que, na opinião de Teresa Mauri (2001, p. 83), "implica o entendimento tanto da dimensão do conhecimento como produto como da dimensão do conhecimento como processo, isto é, do caminho através do qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos".

Nesta perspectiva, torna-se inevitável repensar o papel e a missão das escolas e dos professores, o que, na opinião de Antonio Bolívar (2000), implica mudar os modos de trabalho e de ensinar. Caso contrário, o currículo desenvolver-se-á mais numa perspectiva normativa e prescritiva do que, tal como seria desejável, numa lógica de projecto, capaz de abarcar os distintos interesses e características dos vários agentes educativos que participam nesse processo, em especial dos estudantes. Daí a importância da contextualização curricular, um pressuposto de primeira ordem, cuja concretização permitirá responder de forma cabal aos aspectos enunciados.

Mas, a que nos referimos com a expressão *contextualização curricular*?

A dicionarização do termo *contextualizar* remete-nos para as ideias de "inserir ou enquadrar no conjunto de factos ou circunstâncias com que se relaciona, que o rodeiam ou tornam lógico", "estabelecer o contexto", "inserir no conjunto de elementos linguísticos que o rodeiam", "pôr no contexto", circunscrevendo o termo *contextualização* à "integração no contexto" e ao "acto ou efeito de contextualizar" (ACL, 2001, p. 948), o que permite constatar a diversidade de situações em que estes termos podem ser utilizados. É esta amplitude semântica que está na base da polissemia que caracteriza o termo contextualização e torna aconselhável que se clarifique(m) o(s) sentido(s) em que o mesmo é utilizado, uma vez que, para nos apropriarmos do sentido e/ou significado de determinados factos ou acontecimentos é necessário relacioná-los com o contexto em que os mesmos se realizam ou acontecem.

Aliás, esta foi uma das primeiras dificuldades sentidas pelos elementos que integram a equipa de investigação do projecto "Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos", uma dificuldade compreensível se tivermos em conta que a contextualização do saber [ou a contextualização do currículo] depende da forma como cada um entende o que é o ensino ou a aprendizagem, bem como da função social que lhe atribui. Acresce o facto de o processo de contextualização, para além dos distintos significados que transporta, pode delinear-se e concretizar-se de formas diferentes.

Todavia, esta diversidade conceptual não tem sido impeditiva de existirem aspectos comuns, sempre que nos referimos à contextualização do saber, do currículo, do ensino ou da aprendizagem, como demonstram os trabalhos de Stephanie Kalchik e Kathleen Marie Oertle (2010) que, reunindo opiniões de diversos estudiosos, concluem que a contextualização é um processo que envolve o recurso a um conjunto diversificado de estratégias de ensino para interligar a aprendizagem de habilidades básicas e de conteúdos académicos com as experiências prévias do aluno e com a sua aplicação concreta num contexto específico. Tal interligação, para além de permitir aproximar os processos de ensino-aprendizagem da realidade concreta dos alunos, tem em conta as suas diferenças e necessidades e torna-se permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar.

É nesta ordem de ideias que Bond (2004)[1] considera que, contrariamente ao que se verifica nos modelos académicos mais tradicionais, o desenvolvimento contextualizado do currículo requer que os processos de ensino-aprendizagem se estruturem em torno dos seguintes propósitos:

- Desenvolvimento de competências concretas e conhecimentos necessários para o trabalho e para a vida;
- Interligação da aprendizagem escolar com experiências dos estudantes e com situações locais de trabalho;
- Personalização do ensino em função das necessidades de cada aluno;
- Clarificação do sentido e utilidade da informação disponibilizada;
- Recurso a dados factuais, nas experiências práticas, de modo a fazerem sentido para os alunos;
- Apresentação de pequenos excertos de informação, em vez de utilizar fontes enciclopédicas de conhecimentos.

Como podemos constatar, a polissemia do conceito de contextualização curricular torna visível a necessidade de, por um lado, se ter em conta um conjunto de aspectos que, inevitavelmente, se lhe associam e viabilizam a sua concretização, e, por outro lado, se clarificar a que nos referimos quando utilizamos esta expressão. Aliás, esta clarificação permitirá reconhecer as diferenças entre a contextualização do currículo e outro tipo de procedimentos que lhe estão próximos, ou mesmo associados, como, por exemplo, a flexibilização, a integração ou a articulação curriculares.

1 Citado por Stephanie Kalchik e Kathleen Marie Oertle, 2010, p. 1.

Foi com base nos aspectos enunciados que, no seio do grupo de investigação que desenvolve o projecto referenciado, se sentiu necessidade de proceder a um debate que permitisse clarificar, em termos conceptuais, a que é que nos referimos quando falamos em contextualização curricular [ou em contextualização do saber]. Tal debate, permitiu desde logo consensualizar algumas perspectivas, tais como o facto de a contextualização estar associada à *territorialização do currículo proposto a nível nacional*, de ser uma forma de romper *com as ideologias tecnocráticas e instrumentais que separam a conceptualização, a planificação e o desenho dos currículos dos processos de aplicação e de execução*, de privilegiar o recurso a *actividades e experiências de aprendizagem próximas da realidade dos alunos* alargando, assim, as *oportunidades de sucesso para todos*, e, ainda, ser um *processo de desconstrução e reconstrução do currículo e dos saberes*.

No que diz respeito à definição do conceito, e dado o carácter aberto e processual inerente a qualquer projecto de investigação, optámos por falar não de um conceito mas sim de aproximações ao conceito de contextualização curricular. Como evidenciado por um dos elementos do grupo, qualquer situação educativa surge na confluência de três dimensões – (i) uma dimensão estrutural, como por exemplo os programas, os horários, os espaços, os dados pessoais dos intervenientes, (ii) uma dimensão dinâmica configurada pelos comportamentos dos actores, que podemos observar directamente no decorrer das acções, e (iii) uma dimensão relativa ao pensamento/significado, às crenças, expectativas, interesses e motivações dos sujeitos intervenientes nas situações, e que não é observável de forma directa – que lhe conferem uma singularidade própria e inviabilizam uma "predefinição tipo" dessa situação, remetendo, por isso, a materialização do conceito de contextualização curricular tanto para a forma como o processo se idealiza, organiza e decorre, como para o(s) modo(s) como é vivido e percebido pelos actores. Ao nível das práticas pedagógicas nas escolas, a contextualização resultará da interacção destas dimensões, que interferem significativamente na forma como o currículo é concretizado pelo professor face aos seus alunos, isto é, nas actividades de ensino e aprendizagem, e na forma como esse processo é compreendido e apropriado por cada um dos actores.

Porém, a complexidade inerente ao próprio conceito de contextualização não deve impedir-nos de clarificar a que nos referimos quando falamos de contextualização do currículo. Nesse sentido, contextualizar o currículo é dimensionar os processos de ensino-aprendizagem em função das características, necessidades e interesses pessoais, socioculturais e profissionais dos estudantes. Na abordagem dos conteúdos e na organização das actividades a desenvolver nas aulas, a contextualização configura-se como uma condição necessária para que os alunos possam conferir sentido e utilidade ao que estão a aprender e para se poderem apropriar dos significados implicados nesses conteúdos. Para que isso seja possível, é necessário ter em conta as suas experiências e saberes prévios, bem como as suas motivações e ritmos de aprendizagem.

2. Para quê contextualizar o currículo?

Debruçar-nos sobre esta questão pressupõe ter em atenção o que atrás indiciámos sobre o conceito de contextualização curricular. Pressupõe ainda ter em conta que o recurso à contextualização do currículo configura uma possibilidade para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos. No entanto, e apesar de aderirmos a esta ideia, consideramos importante aprofundar esta reflexão convocando outros elementos que possam contribuir para aclarar sentidos sobre *para quê contextualizar o currículo?*

Num momento em que assistimos ao alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos (Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto) renasce o debate em torno quer dos significados de uma educação que se define como básica, quer das possibilidades de ser proporcionado sucesso escolar a todos os alunos. Perseguir este desiderato representa, pois, um elemento justificativo do recurso a processos de contextualização curricular. Dito de outro modo, contextualizar o currículo legitima-se pela necessidade de o sistema educativo, as escolas e os professores organizarem recursos materiais, físicos, humanos e pedagógico-curriculares que possam beneficiar todos os alunos e potenciar condições que a todos proporcionem melhores e mais amplas aprendizagens.

Transpondo as ideias que estamos a sustentar para o domínio da dimensão social da educação, podemos considerar que a contextualização do currículo se justifica também por gerar condições que têm como meta a concretização da igualdade de oportunidades e dos princípios de equidade. Neste sentido, corroboramos Meirieu (2006, p. 29) quando sustenta que "quem tem educação, em maior medida e de mais qualidade, tem condições que não são evidenciadas por quem não as tem". É por isso, que consideramos que a educação básica terá hoje de ser fundada em pressupostos e em crenças que contemplem as especificidades (e diferenças) sociais e culturais dos diversos públicos que a ela acedem. Do ponto de vista pedagógico-curricular, a atenção a estes aspectos pressupõe conhecer as realidades sociais e culturais em que se movimentam os alunos, e que constituem as suas pertenças identitárias, e tomá-las como pontos de partida para a organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Estamos neste propósito a ter em conta as ideias de Muñoz (2005, p. 17) quando sustenta que a "democratização e universalização de uma educação de qualidade para todos (…) só será possível tomando seriamente em conta a singularidade e as necessidades de cada sujeito, seus contextos e condições de vida". E quando, nesta linha, advoga que " (…), uma igualdade real e efectiva tem que oferecer oportunidades adequadas e diferenciadas para que cada estudante, sejam quais forem os seus pontos de partida, suas necessidades e circunstâncias possa alcançar as aprendizagens escolares essenciais e não somente os mínimos" (*ibidem*).

O principal argumento para contextualizar o currículo será, então, contribuir para consolidar uma *escola para todos e com todos* (Leite, 2002) porquanto, como referimos, se reconhece constituir um meio para atender às especificidades culturais e sociais de origem dos alunos, considerando-as nos processos de ensino-aprendizagem. Reconhece-se, igualmente, que ao cumprir este propósito se estará a criar condições para dirimir desigualdades.

Nesta ordem de ideias, são de dois níveis os fundamentos que legitimam a contextualização curricular. Uns de nível macro, relativos à definição de políticas educacionais e curriculares promotoras de uma formação para a diversidade; outros de nível micro, referentes às possibilidades de agência local nas tomadas de decisão curricular, numa lógica de *territorialização da educação* (Leite, 2005). Dito de outro modo, será na conjugação destas duas dimensões, macro e micro, que se poderão celebrar dinâmicas educacionais e curriculares não completamente dependentes de lógicas normativas e prescritivas.

Mas, como sustentamos ao longo do texto, para conjugar estas dimensões, torna-se também fundamental repensar a missão da educação e o papel das escolas e dos actores que nelas intervêm, de modo particular os professores.

Focando-nos na dimensão micro, do domínio da acção dos professores e de outros actores educativos, consideramos, na linha das ideias atrás referidas, que é inevitável mudar os modos de ensinar e de fazer aprender. Consideramos também que a contextualização do currículo pressupõe a existência de processos de autonomia curricular (Morgado, 2002) e, portanto, práticas de inovação curricular local.

É no quadro deste pensamento que apoiamos a ideia de que contextualizar o currículo, mais do que uma técnica curricular, representa uma filosofia pedagógica orientada por um entendimento de currículo como um projecto global de formação. Isto é, um currículo que se orienta para o desenvolvimento de competências globais e que se pretende que seja *reflexivo*, *recursivo* e, por isso, *rico* e *rigoroso* (Doll, 1997).

Para tal, e voltando ao foco de reflexão que iniciámos neste ponto, importará considerar os alunos como protagonistas activos na construção e desenvolvimento desse currículo (Leite e Fernandes, 2002). Isso significará escutar os seus interesses, motivações, expectativas, saberes experienciais, dificuldades e êxitos para, a partir deles, e com os alunos, se definirem estratégias de ensino-aprendizagem coadunadas aos diferentes perfis. Significa também não ignorar que os pontos de chegada têm de ir muito além dos que foram os pontos de partida identificados, pois o conhecimento destes tem como finalidade constituírem a base para novas aprendizagens. Acreditamos, em síntese, ser este um caminho para a contextualização do currículo, e que a justifica.

3. Como contextualizar o currículo?

Não suscita controvérsia a ideia de que, em sentido amplo, não existe prática sem algum substrato teórico que a suporte, nem teoria sem prática que lhe sirva de base nutritiva. Daí que a relação teoria-prática seja uma relação dialéctica complexa, sobretudo no terreno educativo, já que qualquer actividade resulta sempre da intersecção da acção concreta sobre uma dada realidade e a representação dessa mesma realidade. Assim se compreende a diversidade de formas que pode assumir a relação teoria--prática, espraiando-se num *continuum* que se situa entre meras rotinas, quase sempre sem ter em conta os conceitos que as consubstanciam, e perspectivas teóricas construídas à margem das realidades concretas que lhes servem de fundamento. Daí a importância que tem vindo a ser atribuída quer aos actores educativos e às práticas que desenvolvem, quer aos contextos em que trabalham, quer, ainda, à reflexão que deve perpassar qualquer acção educativa.

Contudo, a tomada de consciência desta diversidade, bem como a preponderância das representações dos sujeitos envolvidos e das características de cada contexto específico no processo de desenvolvimento curricular, não podem eximir-nos de, neste segmento de análise, procurarmos materializar os fundamentos teóricos a que aludimos nos pontos anteriores. Dito de outro modo, é nosso intuito argumentar porque é que as ideias acima referidas podem servir de esteio a uma adequada operacionalização do conceito de contextualização curricular e, ao mesmo tempo, chamar à atenção para algumas dificuldades com que se depara esse processo.

Se a produção desta argumentação se sustenta, por um lado, em alguma literatura compulsada, ela resulta, sobretudo, da apreciação que 28 professores de Física e Química e de História e Geografia de Portugal fizeram sobre estas estratégias e metodologias, quando lhes pedimos que as confrontassem com as suas práticas lectivas. Este trabalho de cotejo foi realizado no ano lectivo de 2009/2010, no âmbito da iniciativa desenvolvida pelo Observatório da Vida das Escolas (OBVIE), da FPCEUP.

Cada uma das práticas referidas é analisada no que diz respeito às suas potencialidades como promotora de um esforço de contextualização curricular, bem como aos objectivos que lhe estão associados, à estrutura organizativa (do plano curricular, do departamento curricular e da aula) que exige, ao sucesso educativo que autoriza esperar e aos constrangimentos vários que a dificultam.

O Currículo Nacional do Ensino Básico enfatiza como competências gerais, entre outras, "Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano" e "Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões" que o aluno deverá adquirir durante o seu percurso de aprendizagem. É a pensar nessa ligação básica entre o currículo e a vida, que discutimos as potencialidades de algumas práticas de contextualização curricular que a seguir se listam: 1 – formas de exploração de actividades experimentais; 2- utilização de materiais autênticos; 3- Realização de projectos de intervenção com recurso a conhecimentos disciplinares; 4- Recuperação /exploração dos saberes tradicionais e 5- Inclusão do local/ cidade no desenvolvimento do currículo disciplinar.

3.1 Formas de exploração das actividades experimentais

A produção de actividades experimentais nas escolas portuguesas tornou-se uma necessidade por efeito dos Decretos-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, nº 74/2004, de 26 de Março, passando a ser uma componente explícita da avaliação das disciplinas incluídas na designação geral de ciências naturais. Tal preocupação do legislador decorre da crescente importância que a actividade científica foi passando a ter por efeito da agenda de Lisboa que valoriza o conhecimento e a produção científica e estriba sobre estes a possibilidade do progresso

social. Antes disso, outros movimentos, como o Programa *Ciência, Tecnologia e Sociedade* ou o Programa *Ciência Viva*, vinham já promovendo a importância das actividades experimentais.

No entanto, essas influências mantiveram e até reforçaram a dicotomia ciências naturais / ciências humanas, cabendo às primeiras a finalidade de desenvolver um espírito investigativo que pudesse ser treinado pela componente experimental. Desde a entrada em vigor dos decretos-lei acima referidos, foi notória a maior preocupação de todos os actores educativos directamente envolvidos em estimularem acções que contribuíssem para o aumento das actividades experimentais nas escolas, formação dos professores incluída (Lopes *et al*., 2010). Demonstrar conhecimentos/ princípios/ teorias/ leis estudados constitui o principal objectivo destas actividades, tendência que é ratificada pelo painel de professores que questionámos. Ao planear e realizar experiências em situação de aprendizagem, os professores foram frequentemente ultrapassando as sugestões que as orientações curriculares e os manuais escolares lhes faziam, utilizando por vezes outros materiais, outras operacionalizações de variáveis em estudo, já que eram mais significantes para os alunos e potenciavam melhor o seu interesse e motivação para a disciplina. Quando a apropriação dessas actividades experimentais transvaza a mera demonstração de uma lei, quer porque os recursos experimentais são locais, quer porque a ciência experimentada assume o carácter de coisa viva, podemos afirmar que as actividades experimentais são uma forma de contextualização curricular.

Os dois constrangimentos encontrados à realização deste desígnio são a utilização de protocolos experimentais rígidos que impeçam a transposição curricular e a menor valorização das ciências humanas como ciências onde é, igualmente, possível experimentar.

3.2 Utilização de materiais autênticos

Em Desenvolvimento Curricular, entende-se comummente por *materiais autênticos* as substâncias, objectos, maquinaria e processos cuja principal função não é didáctica mas que podem ser utilizados como um recurso educativo (ex: seres vivos – vegetais ou animais, rochas, produtos químicos, alimentos, quaisquer objectos de uso quotidiano e outros artefactos, quaisquer máquinas de uso comum ou industrial; quaisquer processos de uso comum, científico ou industrial). A utilização destes recursos na construção curricular contraria, em parte, o processo de construção das disciplinas escolares e a separação essencial entre a ciência, a literatura, etc., e a sua congénere escolar, que com o tempo se veio a autonomizar como coisa própria (Chervel, 1991). Nesse processo de autonomização incluem-se todo um conjunto de pessoas e de indústrias (por exemplo as indústrias que produzem materiais escolares) que contribuem para essa separação.

De facto, como refere Ulf Lundgren (1991), as disciplinas escolares aparecem por força da revolução industrial, quando deixa de haver apenas um contexto social que simultaneamente produz e reproduz, que é o mundo dos mestres de ofícios e das guildas medievais. A revolução industrial separa produção e reprodução e confia à escola esta última tarefa. A partir daí, o problema do ensino será marcado pelo problema da representação criado com esta separação: como representar o processo de produção de modo a poder ser transmitido? Como se fará a comunicação entre esses dois pólos agora separados? A utilização de materiais autênticos é um exemplo dessa comunicação.

Demonstrar a cientificidade de objectos do quotidiano a par da ideia de religar a prática que os objectos autênticos indiciam, com a teoria que subjaz à disciplina escolar, parecem ser os dois preferenciais objectivos que justificam o uso de materiais autênticos no trabalho curricular. Por outro lado, no caso específico das Línguas estrangeiras, a utilização daqueles recursos tem uma especificidade muito própria que é a da demonstração da aplicabilidade das aprendizagens.

O único constrangimento na utilização destes recursos diz respeito à dificuldade de assegurar a dupla ligação entre teoria e prática: se é evidente que o objecto autêntico pode ser visto como uma aplicação/ exemplo de um conhecimento, frequentemente se escamoteia a sua essência teórica.

3.3 Realização de projectos de intervenção com recurso a conhecimentos disciplinares

A realização de projectos de intervenção, com recurso a conhecimentos disciplinares, inclui-se na preocupação de relevância social das aprendizagens que os currículos centrados na sociedade advogam como a sua dimensão mais importante. Frequentemente, acrescenta-se a esta preocupação de relevância social a procura de coerência e de significância das aprendizagens para os alunos, que assim vêem justificado o esforço acrescido de articular saberes e de trabalhar segundo uma metodologia diferente – a metodologia de projecto (Beane, 2000). Às vezes, estes projectos conseguem uma maior integração porque articulam disciplinas escolares diferentes ou são projectados para resolver problemas reais[2]. Demonstrar o potencial de conhecimento e intervenção de uma disciplina é a principal vantagem que os professores viram na realização destas formas de contextualização curricular, que foi igualmente aquela que foi menos referida como praticada por eles. As dificuldades inerentes ao equilíbrio das exigências curriculares formais (ter um programa para cumprir) com o tempo necessário à implementação do trabalho de projecto foram as mais citadas. Um certo academismo na representação do conhecimento produzido/ mobilizado, a que falta uma componente de estudo de impacte ou de capacidade de disseminação do conhecimento produzido, será outra dificuldade.

3.4 Recuperação/exploração dos saberes tradicionais

Outra forma contextualizar o currículo formal é utilizá-lo como modo de questionar, de corroborar, ou até de complementar saberes tradicionais. Tal prática curricular assume duas finalidades distintas, que se inscrevem,

2 O Concurso anual Jovens Cientistas e Investigadores, que a Fundação para a Juventude organiza e ao qual podem concorrer equipas de escolas Secundárias com projectos de investigação e/ou intervenção, é um exemplo deste tipo de contextualização curricular, bem como da tese de como contingências exteriores ajudam a mobilizar modelos curriculares alternativos à tendência dominante.

respectivamente, numa perspectiva técnica e numa perspectiva crítica de currículo. À primeira forma, importa recuperar os saberes tradicionais para lhes questionar a cientificidade, ou para lhes descobrir uma mais-valia técnica que esconde a cientificidade que as disciplinas lhes vão outorgar *a posteriori*. O exemplo da levedura do pão e das técnicas empregues tradicionalmente na sua feitura encerram um potencial de explicações alternativas que a Biologia se encarregará de reduzir ao estudo dos bolores e das suas funções. Todavia, o recurso a estes saberes cumpre aqui a função de motivação que manterá o interesse dos alunos na aprendizagem quando se passar da descrição das técnicas mais ancestrais à explicação científica que as legitima ou desautoriza. A uma leitura crítica do currículo interessará esta forma de contextualizar o currículo, porquanto ela porá em relevo a questão do saber que é dominante e, por isso, importa ensinar, de que grupo social é que emerge esse saber e, ainda, a resposta à questão sobre que sociedade se pretende construir com ele.

Apesar da duplicidade da filiação, a importância concedida aos saberes tradicionais que o currículo recupera, inscreve-se sobretudo na primeira finalidade e tanto serve como identificação e exemplo dos pré-conceitos científicos que o saber escolar irá fazer progredir (Santos, 1992), como serve para identificar o núcleo mais ideológico do currículo que é aquele que contribui para a identidade de uma nação (Ross, 2000).

3.5 Inclusão do local/cidade no desenvolvimento do currículo disciplinar

A última forma seleccionada de operacionalizar a contextualização curricular passa pela inclusão do local, em que se está e a que se pertence, no processo de desenvolvimento curricular das disciplinas escolares. Os modos dessa inclusão organizam-se tendencialmente segundo dois processos distintos, e de algum modo semelhantes aos antes referidos a propósito dos saberes tradicionais: o local é o exemplo ou o local é o microcosmos. No primeiro processo, que se inspira também numa dimensão técnica de currículo, o local é o exemplo, que concretiza uma explicação, iniciada de forma mais universal e abrangente. No segundo processo, o local é, simultaneamente, o ponto de partida e de chegada de um movimento de cariz hermenêutico, que passa por leituras mais universais, para poder informar o potencial de intervenção no mesmo local, que esta forma de organizar o currículo encerra. A este segundo processo associa-se uma finalidade de cariz crítico, que lhe serve de horizonte.

Não há propriamente riscos ou constrangimentos (para além do tempo) que possam ser associados a estas duas formas de contextualização curricular. Quando muito, uma utilização mais superficial determinará aprendizagens, igualmente mais superficiais.

Considerações Finais

A problemática da contextualização do currículo é, como referimos, um tema corrente nos discursos educacionais e curriculares, ainda que nem sempre a nomenclatura utilizada seja exactamente essa. Com efeito, e também como aludimos, a polissemia que envolve o conceito não auxilia a sua clarificação. De acordo com o exposto e discutido nos tópicos anteriores é, pois, possível concluir que o conceito de contextualização está longe de poder ser considerado sistematizado e fixado, porquanto, e em última instância, as apropriações de que tem sido alvo dependem da forma como cada um entende as finalidades do ensino e da aprendizagem, bem como da função social que lhe atribui. O facto de ser um processo, e menos um produto final ou uma premissa que se estabelece como condição de partida, acresce essa maior variabilidade de interpretações e operacionalizações. Todavia, a ideia de potenciar condições que a todos proporcionem melhores e mais amplas aprendizagens é um desígnio comum e, por isso, um caminho possível na construção educativa da igualdade de oportunidades.

Os dados convocados, relativos a práticas de contextualização curricular, corroboram esta leitura. Apesar de apontarem para dificuldades na concretização de práticas de contextualização do currículo, eles revelam também indicadores de "boas práticas". As dificuldades dizem sobretudo respeito a exigências curriculares, nomeadamente a obrigatoriedade de cumprimento dos programas e a sua incompatibilidade com a temporalidade exigível para o desenvolvimento de processos curriculares que atendam aos pontos de partida dos alunos e os contemplem nos processos de ensino-aprendizagem. As "boas práticas" podem ser associadas a preocupações reveladas pelos professores em desenvolverem acções que contribuam para um maior protagonismo dos alunos na sua formação, nomeadamente através do aumento de actividades de experimentação que estabeleçam uma maior relação com as experiências de vida dos alunos.

Neste quadro, reiteramos a ideia de que o principal argumento para contextualizar o currículo será, então, o de contribuir para consolidar uma *escola para todos e com todos.*

Referências Bibliográficas

ACL – Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.

Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente? In J. Pacheco (Ed.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 39-57.

Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. Sarmento (org.), *Autonomia da Escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa, 157-190.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *REVISTA DE EDUCACIÓN*, *295*, 59-111.

Doll, W. (1997). *Currículo*: *uma perspectiva pós--moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas. Kalchik, S. & oertle, K. M. (2010). The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways. *TRANSITION HIGHLIGHTS*. Office of Community College Research and Leadership, Issue 2.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portuga*l. *Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 15-32.

Leite, C. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Leite, C. & fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In ME/DEB, *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: DEB, 41-62.

Lopes, A. (coord) (2010). *Formação Contínua de Professores 1992-2007: Contributos de Investigação Para uma Apreciação Retrospectiva*. Relatório Final do Projecto Avaliação dos Efeitos da Formação Contínua de Professores em Portugal – AEF. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Lundgren, U. (1991). *Between education and schooling: outlines of a diachronic curriculum theory*. Victoria: Deakin University Press.

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES*, Vol. 10, nº 35. In http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/ (Consultado em 10.05.2007).

Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? *In* César Coll *et al., O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA, 74-119.

Meirieu, P. (2006). *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças*. Porto: Edições ASA.

Morgado, J. C. (2002). Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In M. Fernandes *et al.* (org.), *O particular e o global no virar do milénio*. *Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri, 1031-1040.

Muñoz, J. M. E. (2005). Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. In J. M. E. MUÑOZ *et al.*, *Sistema educativo e democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático.* Barcelona: Ediciones Octaedro, 9-36.

Ross, A (2000). Curriculum: construction and critique. London / New York: Falmer Press. Santos, E. (1992). As concepções alternativas dos alunos à luz da epistemologia bachelardiana. In F. Cachapuz (coord.), Projecto MUTARE - Ensino das Ciências e Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Referências legislativas

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

[213]

REGULAÇÃO TRANSNACIONAL DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO (1.ª DÉCADA DO SÉC. XXI)

Sandra Micaelo Rodrigues e **Joaquim Azevedo**
Universidade Católica Portuguesa

[Resumo] O presente trabalho constitui uma base de referência empírica sobre a regulação transnacional das políticas educativas, analisando as estruturas supra-nacionais - Conselho e Comissão da União Europeia - que mesmo (não) assumindo formalmente um poder de decisão, interferem activamente, no desenrolar das políticas nacionais de educação.

O Programa Educação e Formação 2010 da Comissão e do Conselho Europeus (Education & Training 2010) tem defendido uma valorização das profissões científicas e técnicas e tem proposto uma orientação mais profissional nos ensinos secundário e superior. A primeira década do século XXI foi para o ensino secundário em Portugal um período de crucial importância, dadas as mudanças significativas que sofreu. Todavia, a situação continua a ser preocupante, uma vez que o ensino secundário tem respondido com dificuldades (resultados aquém das metas) à formação e qualificação dos jovens portugueses.

Introdução

Portugal está inserido, desde 1986, num novo espaço social, económico e político polarizado pela organização constituída pela actual União Europeia. No âmbito do que ficou conhecido como "Estratégia de Lisboa", a União Europeia devia tornar-se, até 2010, na economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um desenvolvimento sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. Durante a Presidência Portuguesa do 1.º semestre de 2000, que foi pioneira na condução das temáticas educativas no Conselho Europeu, ficou claramente reforçado o poder normativo do **método aberto de coordenação** (*mac*). Este procurou desenvolver sinergias entre os sectores da educação e da formação, colocando em confronto o campo educativo com a sociedade da informação e do conhecimento. Citando informações do Jornal Oficial da União Europeia de 28 de Maio de 2009, relativas às conclusões do Conselho de 12 de Maio do mesmo ano, sobre o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação («EF 2020»), é possível ler o seguinte: «respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelos seus sistemas de educação e o carácter voluntário da cooperação europeia em matéria de educação e formação, o método aberto de coordenação baseou-se em: (i) 4 objectivos estratégicos para a cooperação europeia, (ii) instrumentos de referência e abordagens comuns; (iii) aprendizagem entre pares e intercâmbio de boas práticas, incluindo a difusão dos resultados; (iv) acompanhamento regular e apresentação periódica de relatórios; (v) elementos concretos e dados provenientes de todas as agências europeias pertinentes (Cedefop e a Fundação Europeia para a Formação), de redes europeias e de organizações internacionais (OCDE) e (vi) pleno aproveitamento das oportunidades oferecidas pelos programas comunitários, em especial no domínio da aprendizagem ao longo da vida.» (JO União Europeia, 28-05-2009, C 119/4). A Cedefop é uma agência europeia que analisa os programas de educação e formação (VET= *Vocational Education and Training*) ajudando a Comissão Europeia, os Estados-Membros e os parceiros sociais a implementar as suas políticas educativas.

Segundo Covas (2007, p.96), este método tem vindo a criar importantes impactos transversais entre as competências das autoridades nacionais, infra-nacionais e uma interdependência crescente no quadro da União. Veja-se que, em 2001, a União Europeia definiu 3 metas estratégicas e 13 objectivos concretos. Dois anos volvidos, a Comissão Europeia concluiu que as reformas empreendidas não estavam à altura das necessidades, criticando o ritmo de implementação do programa ao nível dos Estados- Membros. Para atingir os

fins a que se propôs, a Comissão elegeu 5 indicadores europeus quantificados e considerou-os níveis de referência a atingir até 2010. Em todos eles Portugal registava, em 2000, um atraso considerável nos seguintes parâmetros: (1) abandono escolar precoce; (2) conclusão do ensino secundário; (3) aprendizagem ao longo da vida; (4) diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologias e (5) competências básicas. Em 2010 fez-se um balanço do caminho percorrido e assinalaram-se novas metas para 2020.

É a esta dinâmica que temos vindo a assistir na última década: ciclos de trabalho (domínios prioritários em cada ciclo definidos pelo Conselho com base em propostas da Comissão); relatórios sobre os progressos alcançados (relatórios conjuntos do Conselho e da Comissão, com base nos relatórios nacionais elaborados pelos Estados-Membros); acompanhamento do processo (os Estados-Membros juntamente com a Comissão avaliam o processo e os resultados do EF2010); aprendizagem mútua (a Comissão em cooperação com os Estados--Membros calendarizam uma série de actividades envolvendo partes interessadas pertinentes) e difusão dos resultados (divulgação dos resultados de cooperação entre todas as partes envolvidas e, sempre que necessário, debates com os Directores-Gerais ou com os Ministros).

Segundo Covas (2007, p.97), o elemento mais importante no método aberto de coordenação é a dinâmica do processo: o Conselho estabelece uma estratégia geral e um prazo para um domínio político concreto organizado com base em novas práticas de planeamento e gestão: objectivos, indicadores, boas práticas, monitorização, avaliação; os Estados-Membros elaboram os seus planos nacionais com base naquela estratégia geral;e o Conselho Europeu, juntamente com o Conselho de Ministros, avaliam regularmente os resultados, com base nos relatórios da Comissão, o que pode dar origem a recomendações.

Este tema de investigação tem suscitado vivo interesse por parte de equipas de investigadores a nível internacional. Neste contexto, Azevedo (2007, p. 105) afirma que «tendo em conta que as reformas educativas se desenham sempre sob o efeito de uma enorme tensão entre um "núcleo central" e um "núcleo periférico", importa analisar o cruzamento crítico de racionalidades do ensino e da formação, ao nível nacional e ao nível das novas regulações políticas e económicas à escala mundial. Um outro investigador, Stephen Ball (2001) refere mesmo a existência de uma "convergência de políticas", "transferência de políticas" ou ainda "empréstimo de políticas". Este autor questiona-se até que ponto não estaremos a assistir ao desaparecimento da concepção de políticas específicas do Estado Nação em áreas como a Economia, a Educação e a Sociedade.

Em síntese, é importante perceber como é que diferentes organismos internacionais (Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO e o Conselho da Europa) são fontes de concepção e irradiação de políticas sobre a educação. O efeito regulador que produzem através de programas que sugerem/impõem diagnósticos, metodologias, técnicas e soluções (Azevedo, 2007, p.93) fazem parte da regulação da educação. Tendo em conta que a OCDE influenciou particularmente a região europeia, e o Banco Mundial, juntamente com a UNESCO, influenciaram sobretudo os países em vias de desenvolvimento (Azevedo, 2007, p.74), vamos sempre que for oportuno fazer a devida referência a estes organismos internacionais, com especial destaque para a OCDE (tendo por base, particularmente, as suas publicações «*Education at a Glance*»).

Deste modo, é nosso objectivo aferir sobre o sentido, a pertinência e a eficácia estratégicas destas dinâmicas num Mundo Globalizado. Com a nossa investigação pretendemos analisar a problemática da globalização económica e cultural e os seus impactos nas políticas educativas europeias e nacionais na última década, focalizando a nossa atenção na reforma do nível do ensino secundário e, simultaneamente, assinalando a emergência de novos modos de governação e regulação da educação em Portugal.

Métodos e Procedimentos

A nossa investigação procurará enquadrar o percurso das políticas educativas no ensino secundário nos últimos 10 anos, tomando como ponto de partida a Presidência Portuguesa do Conselho Europeu de 2000. Sob a proposta do Comité de Educação da Comissão Europeia, foram vários os assuntos centrados na questão da Educação que a presidência portuguesa, de forma pioneira, colocou na ordem do dia. Neste âmbito, o Ministério da Educação organizou um programa de eventos sob o tema «Europa e os Desafios da Sociedade do Conhecimento». Realizou-se uma Conferência de Lançamento dos Programas Comunitários Leonardo da Vinci II, Sócrates II e Juventude, subordinada ao tema «Aprendizagem ao Longo da Vida». No dia 18 de Março, reuniram-se (informalmente) em Lisboa os Ministros da Educação de todos os Estados-Membros para abordar o seu contributo para as conclusões da Presidência. Também por proposta da presidência portuguesa, foi tratada a questão da Educação Transnacional, no contexto da oferta de ensino superior fora dos espaços nacionais e com recurso às novas tecnologias da informação, com o «plano de acção para a mobilidade» e com o «Curriculum Vitae» europeu (Europass) (Almeida, 2005).

Neste contexto, vamos analisar em pormenor cada detalhe das Políticas Educativas Nacionais no Ensino Secundário, na última década, e tentar identificar aquilo que, segundo Ball (2001), é um processo de "bricolage", pelo constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de adopção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que se pensa que possa vir a funcionar. De acordo com Du Gay (1996, cit in. Ball, 2001), o Estado passa a exercer uma nova forma de controlo das políticas educativas, a "desregulamentação controlada". Trata-se de um controlo baseado em processos de re-regulação e não apenas de des-regulação.

As políticas nacionais precisam de ser olhadas e entendidas como o produto de uma série de influências e interdependências que resultam numa "inter-conexão, multiplicidade e hibridização", isto é, "a combinação de lógicas globais e locais" (Amin, 1997, p.129 a 133). Como afirma Azevedo (2007) " teremos de dar lugar e tempo ao pensar global e agir global, pensar local e agir local, pensar e agir glocal" (p. 120). Seguindo a linha de pensamento de Stephen J. Ball (2001), será importante ilustrar as redes políticas (*policy networks*) e as dinâmicas que se desenvolvem nessas redes, articulando o percurso das políticas educativas

nacionais no ensino secundário com um contexto político, social e económico mais amplo – União Europeia. Pretendemos evitar análises voltadas para a mera legitimação de políticas e sua justificação. Ao nível das mudanças introduzidas no ensino secundário, o nosso objectivo também passará por explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão, bem como explicitar indicadores de selectividade educativa ou de compromisso da educação cultural de massas. Até onde e como é que o desenrolar das políticas nacionais de Portugal, relativas ao ensino secundário, foram interdependentemente influenciadas pela "política" da União Europeia relativa à educação na União, na primeira década deste século? Esta é a questão de investigação que norteará o caminho de investigação aqui sumariamente descrito.

Referências Bibliográficas

Aimn, A. (1997). *Placing Globalisation. Theory, Culture and Society,* 14(2), 123-137. In. Ball, Stephen. J. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras, 1* (2), 99-116, Jul/Dez 2001.

Almeida, Rui. L.A. (2005). *Portugal e a Europa – Ideias, Factos e Desafios.* Lisboa: Edições Sílabo.

Ball, Stephen. J. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.

Currículo sem Fronteiras, 1 (2), 99-116, Jul/Dez 2001.

Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Covas, A. (2007). *A Governança Europeia – A política europeia no limiar de uma revisão de tratados.* Lisboa: Edições Colibri.

DuGay, P. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London: Sage. In. Ball, Stephen. J. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras, 1* (2), 99-116, Jul/Dez 2001. JO União Europeia, 28-05-2009, C 119/4.

[214]

DO OUTRO LADO DO ESPELHO: FAZER VENDO-SE FAZER, OU A FORMAÇÃO DOCENTE POR MICROENSINO

Urbana Bolota Cordeiro e Carlos Sousa Reis
UDI, Instituto Politécnico da Guarda

[Palavras-chave] Formação de professores, microensino, educação pré--escolar, primeiro ciclo do ensino básico

O microensino, permitindo a simulação de aulas emerge num quadro conceptual relativamente recente da formação de professores. Trata-se de uma abordagem que imbrica em novas conceções pedagógicas, sempre com um carácter prospectivo, visando um enriquecimento e aperfeiçoamento, cada vez mais elevados, das práticas pedagógicas, que pretendemos mais exequíveis e profícuas, fundamentando-as e clarificando-as científica e pedagogicamente. Uma vez que toda a teoria deve convergir na prática, elucidando e explicando essa mesma prática. O micro--ensino constitui um processo orientado para a promoção da autonomia, dinamismo, criatividade, espírito crítico e capacidade de reflexão. A sua concretização requer uma dinâmica mediada por debates e discussões críticas e reflexivas, que ocorrem a posteriori da simulação. Na sequência de tais experiências, o formando desenvolve-se como construtor do seu próprio conhecimento e sujeito ativo da sua formação pedagógica, que intervém no reconhecimento e diagnóstico dos problemas pedagógicos, argumentando de forma clara e rigorosa e descobrindo possíveis vias de os solucionar, pelo "aprender--fazendo". Neste estudo pretendemos explicitar o conceito e o valor atual do microensino na formação docente. Não como alternativa à própria prática supervisionada, nem sequer como complemento desta, mas como registo com virtudes específicas. Na prática executa--se e experiencia-se, num modo em que somos sempre objecto para outrem. Só quando nos tomamos a nós próprios com objeto nos libertamos dessa alteridade: podemos ver-nos com os olhos alheios, mas também com os nossos. Uma descentração dupla que, sem ter de nos reduzir ao plano avaliativo, nos revela essa pessoa que somos no exercício de uma atividade profissional. O potencial revelador constitui, aliás, o contributo mais incisivo deste processo. O nosso propósito é discutir a formação de professores a partir da análise desta abordagem, decorrente de uma experiência de sete sessões de micro--ensino, desenvolvida na formação de professores da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico português.

[216]

LA RED COMO DESAFÍO Y OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

José M. Muñoz Rodríguez y Maria J. Hernández Serrano
Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, España

[Resumo]El trabajo que presentamos pretende contribuir al avance de la Educación Ambiental a través de la Tecnologías de la Información y la Comunicación mediante la creación e implementación de un Portal Global que cuyo objetivo es la difusión de información sobre la diversidad de iniciativas en Educación Ambiental que se han desarrollado o están en curso en Castilla y León para, posteriormente, pasar a ser un espacio transfronterizo con Portugal. Así mismo, junto a la información el espacio será un lugar para la formación de todos aquellos que están o van a estar inmersos en los procesos educativos dentro del campo de intervención de la Educación Ambiental

1. Introducción

Entre las múltiples aplicaciones de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación se encuentra, sin duda, el campo de la Educación Ambiental. Probablemente no sea éste el ámbito más apropiado para la incorporación de las Nuevas Tecnologías pues, aparentemente, quedan superadas las coordenadas de espacio y tiempo. No obstante, pretendemos con este trabajo profundizar en la investigación de las vías más eficaces para la utilización de las Nuevas Tecnologías, como apoyo para un mejor avance de la formación en valores ambientales y de la Educación Ambiental en general, a tenor de las directrices marcadas en el Libro Blanco de la Educación Ambiental en España: "Potenciar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al campo educativo y a la creación de redes de comunicación a nivel local… que permitan… acceder a la información sobre experiencias, proyectos, materiales y recursos relacionados con la educación ambiental: Internet, grupos de discusión, etc." (Ceneam, 1999).

Se trata de un Red Social donde entran, salen, conviven, se forman y se informan educadores ambientales, favoreciendo la transferencia de conocimiento sobre formas de pensar y hacer Educación Ambiental, dando a conocer las mejores prácticas y los puntos de innovación surgidos en este campo, a través de las tecnologías de la información y la comunicación en educación. Presentamos un punto de encuentro de los distintos agentes sociales que trabajan en el ámbito de la Educación Ambiental donde se fomenta la cooperación entre sus participantes, a través del aprendizaje, la investigación, la innovación y la formación en Educación Ambiental, permitiendo la organización y almacenamiento de recursos, equipamientos, experiencias, investigaciones y compromisos para la acción, incorporando vías que ayuden a mejorar la búsqueda de información, potenciando el uso de la Red como instrumento de relación, conocimiento, comunicación y formación. El epicentro sobre el que gravita el trabajo es la Estrategia de Educación Ambiental de Castilla y León. Pretende contribuir al avance de las líneas de acción de la citada estrategia. La Estrategia necesita de la colaboración de todos y de una decidida inversión en distintos ámbitos, como son los de formación y capacitación, desarrollo de programas y materiales educativos, investigación, cooperación y difusión de información.

Esta experiencia se fundamenta en la idea de la necesaria colaboración y comunicación entre los distintos sectores sociales, con el fin de promover el avance hacia un desarrollo sostenible, en el que la Educación Ambiental juega un importante papel en base a la contingencia cultural que supone la Sociedad de la información y del Conocimiento y el uso de las Nuevas Tecnologías, no sólo como instrumentos de acción, sino también como herramientas capaces de

1 En este trabajo se presentan resultados parciales de dos investigaciones financiadas: El proyecto I+D+i con Ref. EDU2010-21299; y el Programa con Ref. 1210724G de la Orden EDU7894/2009 de 20/Abril.

generar nuevos lugares de encuentro, de interacción e intercambio, de formación y comunicación, redes sociales en definitiva, en beneficio de una sociedad basada en un equilibrio ecológico y una equidad social (Tilbury, 1995) .

2. Nuevas tecnologías y educación Ambiental. La descripción de una experiencia

Las Nuevas tecnologías se han constituido en la última década en uno de los espacios de referencia obligados para el mundo educativo, tanto como recurso como desde la perspectiva que lo conforma como medio, en el que desarrollar experiencias educativas, aprovechando el gran potencial comunicacional que la red de redes proporciona al usuario, la inexistencia de barreras físicas y temporales, así como, la riqueza de medios y recursos que puede ofrecer para el desarrollo de una actividad formativa on-line. En este sentido, el medio ambiente y la Educación Ambiental constituyen un tema que ha tenido y está teniendo una gran relevancia en este medio (Cabero, López, y Ballesteros, 2002; Cabero, y Llorente, 2005).

Así las cosas, las Nuevas Tecnologías y, sobre todo, Internet, ponen a disposición del maestro, del investigador, del educador ambiental en particular, multitud de recursos, documentación, fuentes de información en general, para un mejor desempeño de su función. Bases de datos, revistas, foros, grupos de noticias, bibliotecas, etc. están más cerca del usuario, de forma inmediata y a gran velocidad. Aquel que trabaja en el campo de la Educación, y más concretamente en el de la Educación Ambiental puede ya encontrar información y formación sobre cualquiera de los temas que circundan la temática educativo-ambiental.

"Desde la óptica de la EA y de las tareas de investigación a ella ligadas, las NTIC han venido a paliar las dificultades de índole más práctica para difundir la información y el conocimiento generado, tanto en los circuitos científicos que se ocupan de la disciplina (relativamente minoritarios), como en el ámbito más ligado a la práctica educativa. La naturaleza descentralizada y democrática de Internet, por ejemplo, ha hecho que un número significativo de personas y colectivos que llevan años trabajando en la EA puedan proyectar y compartir fuera de su círculo más inmediato experiencias y saberes adquiridos, que difícilmente tienen cabida en los medios de difusión convencionales" (Meira, 2001)[Revisado el 22-04-2011).

Desde esta perspectiva, la red de redes se nos presentó y se nos presenta como la opción más importante para desarrollar nuestro proyecto, buscando que su nivel de difusión fuera el mayor posible y el acceso a la información fuera libre y abierto. Así mismo, después de analizar lo existente en la red, consideramos que el ámbito de nuestro trabajo se circunscribiría al ámbito local, pues existen pocas experiencias de recopilación de información a este nivel. La información existente está muy dispersa y desordenada, limitándose a ofrecer la experiencia de forma puntual y limitada. Atendiendo a dicha necesidad, nos planteamos el objetivo de diseñar un Portal de Educación Ambiental que proporcionara una estructura clara y sistemática en la que organizar y almacenar la diversidad de iniciativas desarrolladas, así como un modo sencillo y ágil de realizar búsquedas de información.

2.1. Objetivos

El Portal, tal y como se encuentra actualmente diseñado, viene descrito desde dos grandes objetivos:

- El diseño y la implementación de una herramienta Web, compatible con la formación en espacios virtuales, que permita la organización de recursos y experiencias, así como el almacenamiento de proyectos y actividades prácticas ejemplares de Educación Ambiental, que puedan servir de modelo, referencia y consulta para los ciudadanía.

- La búsqueda, recopilación y almacenamiento de información acerca de proyectos y experiencias de interés, desarrolladas en el ámbito de la Educación Ambiental, en el contexto de la región de Castilla y León.

Más concretamente el Portal diseñado nos está permitiendo:

- Fomentar la difusión de los principios, objetivos y líneas de acción que marca la Estrategia de Educación Ambiental para la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en cada uno de los escenarios comprometidos.

- Mejorar la difusión de información y conocimiento de recursos, experiencias, investigaciones, servicios y compromisos para el avance de la Educación Ambiental, en todos los ámbitos y sectores de trabajo.

- Incrementar la productividad de los proyectos y actividades que marquen un avance en la Estrategia de Educación Ambiental, ya que al quedar registrados y almacenados en la Base de Recursos podrán servir de referencia y consulta para otros grupos que quieran seguir avanzando en la misma dirección. Ello permitirá aunar esfuerzos colectivos, evitar reiteraciones de errores, y dar vida al reto colectivo que supone la Estrategia para la toda la Comunidad de Castilla y León.

- Promover la integración de todas las ventajas que supone el uso de las Nuevas Tecnologías, tanto en facilitar el acceso a información de interés, como en la producción y almacenamiento de nuevas experiencias, permitiendo con ello un seguimiento del avance de la Estrategia.

- Proporcionar, en definitiva, un Portal Global de Educación Ambiental, abierto a continuas actualizaciones, de modo que se convierta en un recurso renovable para la actualización y mejora permanente de la Educación Ambiental.

En suma, la herramienta diseñada permite a los órganos competentes contar con un instrumento de organización, difusión y seguimiento de los recursos e iniciativas de Educación Ambiental; el cual, una vez validado en Castilla y león, podrá ser aplicado a otras provincias del territorio nacional llegando, incluso, en una fase posterior, a servir de espacio de trabajo transfronterizo dentro de la dinámica que presenta el Espacio Europeo de Educación Superior, principalmente con nuestro país vecino Portugal.

2.2. Contenidos

Estamos ante una Web Institucional, que integra diferentes tipos de contenido, elaborados en base al modelo de Bases de Datos, con integración de Buscadores en cada uno de ellos. Se ha configurado una *Interface de entrada* que sirve de presentación y de puerta de entrada al resto del portal cuya dirección provisional, -en breve cambiará de servidor-, es la siguiente http://www.dolmenmultimedia.es/EDUCACION/GRUPOMEDIOAMBIENTAL_ALB/index.html

En dicha pantalla se incluye la denominación del portal "Portal Global de Educación Ambiental. Nicolás Martín Sosa", los iconos representativos de las entidades que bien subvencionan dicha acción o bien respaldan y dan cobertura institucional al mismo, además del botón de "Entrar" a través del cual se accede al resto de páginas que configuran el Portal, a sus menús, y a cada una de las fichas de búsqueda.

Más concretamente, en la parte izquierda de la pantalla, aparecen recogidos una serie de menús e iconos que conforman el cuerpo principal de las opciones que ofrece el Portal para realizar las búsquedas y obtener la información deseada. Los diferentes campos temáticos se clasifican en los siguientes apartados:

- *Entidades y Agentes*: recoge los datos de identificación y localización de las diversas entidades y agentes que desarrollan iniciativas en el ámbito de la educación ambiental.
- *Sistema Educativo:* recoge las iniciativas de educación ambiental desarrolladas en el ámbito de las diversas instituciones del sistema educativo.
- *Formación, curso, congresos:* en este apartado se incluyen las diferentes iniciativas orientadas a la educación y formación ambiental, cursos, congresos, etc.
- *Equipamientos de EAl e interpretación*: integra espacios y recursos destinados a trabajar actividades de medio ambiente con carácter educativo, además de las diversas iniciativas de interpretación ambiental. su naturaleza es variada y rica en matices. se nos ofrecen espacios como aulas de la naturaleza, itinerarios, granjas escuela, fundaciones, etc.
- *Investigaciones y publicaciones*: recoge referencias de grupos de trabajo de interés para el avance de la educación ambiental, sus líneas de investigación y resultados de las mismas (patentes, tesinas, tesis doctorales, publicaciones…)
- *Programas y proyectos*: esta sección está destinada a recoger los diferentes programas y proyectos de educación ambiental, desarrollados o en curso de realización.
- *Materiales de EA*: integra aquellos medios y materiales educativos que puedan facilitar el desarrollo de actividades y programas de educación ambiental.
- *Iniciativas*: este apartado recoge de forma global todas las experiencias y actividades de educación ambiental integradas en el portal.

Con el fin de ofrecer una mayor información en materia de Educación Ambiental, se ha incluido un menú, de carácter más general e internacional, con recursos relativos al tema como son Fuentes Documentales, Ayudas y Subvenciones, Normativa Autonómica sobre educación Ambiental y la Estrategia de Educación Ambiental de castilla y León.. Así mismo, en la parte de arriba encontramos el enlace de "Envío de iniciativas" a través del cual llegamos a una ficha que debe ser rellenada por quienes desean que su iniciativa quede registrada en el portal. Cumplimentando una serie de campos y canalizado por el correo electrónico, los gestores del portal, filtramos, organizamos y sistematizamos la información que nos han enviado. Por último, destacar también que en la parte de la izquierda, abajo, se encuentra el enlace que nos lleva al aula virtual en el que se llevarán a cabo la formación de educadores ambientales.

2.3. Metodología y fases

Hemos llevado a cabo un proceso de investigación-acción cooperativa, a través de reuniones periódicas y comunicación electrónica entre los integrantes del equipo de investigación (Mayer, 1998). Un equipo formado por especialistas en Educación Ambiental, documentación e informática. Los especialistas en Educación Ambiental han ido explicando sus necesidades y el objetivo que se pretendía alcanzar con este proyecto y los especialistas en documentación e informática se

Figura 1. Página de entrada del Portal Global de Educación Ambiental Entrando en el portal encontramos la siguiente pantala:

Figura 2. Página principal del Portal Global de Educación Ambiental

encargaron de buscar las vías más factibles para materializar las ideas formuladas por los educadores. Todas las decisiones tomadas eran fruto de un esfuerzo cooperativo, y los problemas a estudiar y resolver, -problemas definidos y planteados tanto por los educadores como por los técnicos y los investigadores-, emergían en torno a lo que concernía a la totalidad del equipo.

Concretando este planteamiento metodológico en cada una de las fases, -hablamos de dos fases, una terminada y otra a punto de comenzar, y una tercera fase aún en proyecto-, podemos decir que, en la primera fase, las actividades llevadas a cabo han sido las siguientes:

- Búsqueda y selección de información de interés para el incluir en el Portal. Para ello hemos desarrollado diversas estrategias: por teléfono, correo postal, correo electrónico y visitas, siendo esta última la más fructuosa.

- Organización y clasificación de dicha información: Toda la información recogida ha sido organizada y clasificada atendiendo a los diseños de las fichas elaboradas para ello, de modo que puedan almacenar la información de forma clara, precisa y funcional

- Diseño e implementación del Portal Global de Educación Ambiental: para el diseño del Portal se ha utilizado un software basado en la estructura cliente-servidor, que permite que la información y recursos educativos puedan ser visualizados en los principales navegadores Web instalados en la mayoría de los ordenadores domésticos e institucionales.

- Diseño de asistentes telemáticos que puedan guiar el proceso de recogida de información para integrar recursos y experiencias de interés, dentro de la Base de recursos, de tal modo que aquellos grupos o educadores que quieran facilitar información sobre sus experiencias, puedan rellenar unos formularios donde se especifique la información a enviar.

- Supervisión del proceso de envío, revisión y almacenamiento de información sobre recursos y experiencias de Educación Ambiental, para su inclusión en la base de datos del Portal.

- Evaluación procesual del Portal en sus aspectos técnicos, pedagógicos y funcionales, de acuerdo a indicadores tales como facilidad de uso, accesibilidad, motivación, velocidad, ayudas, así como frecuencia de uso/consulta.

En una segunda fase se está empezando a proceder en:

- La elaboración de los contenidos que compondrán el Curso de Formación en el diseño de programas de Educación Ambiental, de carácter virtual (e-learning).

- La validación de la herramienta, con la aplicación de una prueba piloto del Curso de Formación Virtual, con alumnos de la Facultad de Ciencias Agrarias y Ambientales de la Universidad de Salamanca, con el fin de corregir errores e ir validando el Portal y el curso diseñado.

- Puesta en marcha del Curso de Formación Virtual en Diseño de Programas de Educación Ambiental, ofertado a todos los Educadores Ambientales de los diversos escenarios integrados en la Estrategia de Educación Ambiental, dentro de la ciudad y provincia de Salamanca. Este Curso tendría una duración bimensual y una periodicidad anual .

- Y por último, seguiremos, por un lado, con la supervisión del proceso de envío, revisión y posible almacenamiento de información sobre recursos y experiencias de Educación Ambiental, para su inclusión en la base de datos del Portal y, por otro lado, con la evaluación del Portal en sus diversos aspectos.

Y la tercera fase, está suponiendo la apertura informativa y, sobre todo, formativa, del Portal a todo el territorio de Castilla y León para, posteriormente, establecer los convenios pertinentes, en base a los contactos ya establecidos con universidades portuguesas, para ampliar el área de relación a Portugal. Es la manera de validar la herramienta dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, en un principio desde una perspectiva nacional-interuniversitaria y, posteriormente, desde el prisma imprescindible que aporta la vertiente interuniversitaria- internacional.

2.4. Evaluación

Estamos llevando a cabo la evaluación del proyecto desde tres frentes:

- Evaluación procesual de todo el desarrollo del proyecto: En base a reuniones periódicas del equipo de investigación, orientadas a valorar el logro de los objetivos diseñados para cada mes del calendario de ejecución.

- Evaluación del software, en sus aspectos técnicos: Hemos recogido datos sobre la calidad técnica del Portal diseñado, en lo referente a sus características técnicas, pedagógicas y funcionales. Para ello hemos construido Guías de evaluación a rellenar por expertos en tecnología educativa, en formato de escala, utilizando como indicadores, la facilidad de uso, la accesibilidad, motivación, velocidad, ayudas, etc.

- Evaluación de la eficacia del Portal: A través de una lista de control y escalas de valoración hemos comprobado la eficacia del recurso: frecuencia de uso/consulta, utilidad para los usuarios, etc.

2.5. Resultados

Los más destacados son:

- El diseño e implementación de un Portal Web Institucional que sirve de Base de recursos y experiencias para el fomento de la difusión de información y cooperación en Educación Ambiental, validado por expertos en Tecnología e Informática.

- La consolidación de un grupo permanente de trabajo, de carácter interdisciplinar, cuyo objetivo es la utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito de la Educación

Ambiental, y la adaptación de ésta al Espacio Europeo de Educación Superior.

- El mantenimiento del Portal Global de Educación Ambiental en la propuesta de la Universidad de Salamanca sobre Política medio--ambiental, en base al Convenio de Colaboración con la Consejería de Medio Ambiente, para la realización de programas de Educación Ambiental, dentro del programa de "Investigación, Desarrollo e Innovación". Programa en el que se incluye también, como Acción 2, la propuesta de Formación Virtual en diseño de Proyectos de Educación Ambiental, incluida en la segunda fase del proyecto de trabajo.

- La colaboración de diferentes entidades en la aportación de información sobre sus experiencias e iniciativas en Educación Ambiental. En este sentido estimamos que la colaboración ha sido bastante menor de la esperada, en función de todas las solicitudes que realizamos tanto por correo electrónico como por correo postal, llamadas telefónicas y visitas personales.

- La integración de diversas y heterogéneas iniciativas de Educación Ambiental desarrolladas en castilla y León, abarcando todas las temáticas contempladas en los diferentes buscadores.

- La difusión del Portal en el panorama científico de la Educación Ambiental.

- La construcción de un espacio colaborativo en red para nuestros estudiantes tanto de Pedagogía, como de Educación Social y también de Ciencias Ambientales.

2.6. Conclusiones y limitaciones

Estamos ante una experiencia interdisciplinar cuya finalidad ha sido la de buscar, recopilar y ordenar todo tipo de información acerca de proyectos, equipamientos, materiales, iniciativas y experiencias de interés en el campo de la Educación Ambiental, habilitando como lugar el espacio virtual, bajo la convicción de que cada vez es más importante potenciar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al campo de la Educación Ambiental. Algunas de las conclusiones que hemos extraído son las siguientes:

- La mayor parte de las iniciativas señaladas nos remiten a considerar que las iniciativas de Educación Ambiental se llevan a cabo, principalmente, desde los organismos públicos, no tanto en cuanto que ejecutores sino, más bien, como promotores. Esto demuestra que estamos ante una actividad más profesionalizada e institucionalizada que hace unos años.

- Existe una heterogeneidad y diversificación tanto en los contextos de intervención como en los problemas sobre los que se actúa, comprobando que siguen siendo mayoritarias las actividades que se realizan utilizando el contexto escolar como referente.

- Las investigaciones, publicaciones, e investigaciones presentadas se encuentran aisladas y desconectadas, en la mayoría de los casos, de la práctica educativo-ambiental.

- Si bien la participación y la colaboración por parte de las instituciones ha sido escasa y, en ocasiones, nula, sí podemos decir al menos que el espacio Web creado funciona, tanto técnica como pedagógicamente, permitiendo dar a conocer y coordinar investigaciones y grupos de trabajo, prácticas, equipamientos y experiencias de todo tipo.

- La combinación y el estrechamiento de lazos entre el espacio virtual y la Educación Ambiental ofrece una serie de rasgos distintivos que suponen progreso y mejora en la investigación y la innovación educativa. La ubicación dentro del espacio virtual implica una repercusión que trasciende los aspectos puramente instrumentales y funcionales de las Nuevas Tecnologías.

- Uno de los diferentes puntos de partida que resulta muy interesante y pertinente para trabajar la Educación Ambiental es el que fundamenta la acción en base a las estrategias locales de Educación Ambiental.

- La necesaria colaboración, interconexión y comunicación entre todos aquellos que de una u otra manera se encuentran inmiscuidos en este campo educativo sigue siendo un hecho evidenciado y demandado. Las diferentes instituciones y colectivos con los que hemos interactuado mencionaban la pertinencia de este tipo de iniciativas para tal objetivo.

3. Recuperando y abriendo perspectivas para la reflexión

Son tres las reflexiones que ponemos sobre la mesa en base a la experiencia presentad en el campo de las Nuevas Tecnologías y la Educación Ambiental.

En primer lugar proponemos pensar sobre dos cuestiones que pueden resultar de sumo interés y que quizá estén demandando mayor actualidad en la investigación. Por un lado, la experiencia llevada a cabo nos invita a plantear la investigación en Educación Ambiental entendiéndola en cuanto que proceso social de producción de conocimiento. Es decir, construyendo la EA en base a un proceso en el que se conoce y analiza la realidad partiendo de las experiencias vivenciales y concretas existentes, vinculando así la investigación con acciones de comunicación, organización, interacción e intercambio de experiencias, tal y como hemos hecho en esta investigación. Pensamos, a partir de los resultados positivos obtenidos, que la investigación en Educación Ambiental debe insistir en el carácter cooperativo, complementario y de participación amplia que subyace en esta modalidad metodológica.

Y, por otro lado, un posible cambio de perspectiva. El dibujo resultante en el Portal nos habla de diversidad de variantes educativas, -a favor del medio, sobre el medio, para el desarrollo, etc.- que, vistas en su conjunto, declaran insuficiente una Educación Ambiental apoyada sólo en conocimientos y valores, en procedimientos y actitudes, instrumentalista en definitiva. De este modo, en aras de ampliar el marco conceptual y de recoger el reto que nosotros mismo estamos planteando pensamos que una de las formas de conseguir esa amplia caracterización y centralidad de la Educación Ambiental es otorgándole al medio el protagonismo que se merece en los procesos

educativos (Muñoz, 2005; 2007). La educación Ambiental debe fundamentarse no sólo en principios estéticos o, incluso, éticos, referentes al bienestar y mejora en el trato que se le da al medio sino que, también, hemos de llegar a entender el medio, en base a su interconexión con el sujeto, como dimensión constitutiva de la educación y, por tanto, con posibilidad de tener mayor protagonismo en la Educación Ambiental.

En segundo lugar, nos detenemos a pensar en el binomio que describe esta iniciativa: el uso de las nuevas tecnologías en el campo de la Educación Ambiental. En principio, puede parecer que su usufructo supone la desaparición de una de las coordenadas que caracterizan tradicionalmente la Educación Ambiental, la dimensión espacial. Quienes defienden esta tesis piensan que el uso de las nuevas tecnologías supone la aparición de una nueva lógica espacial cuya tónica dominante es la deslocalización, es decir, el fin de los lugares, la desterritorialización. Expresiones que aluden a una pérdida de algunas de las dimensiones vitales del individuo como es el espacio y, por tanto, hablan de las nuevas tecnologías en tanto que herramientas o instrumentos propios de la sociedad actual que pueden mejorar la práctica educativo-ambiental. "De ahí que pueda hablarse de la globalización como una desterritorialización, como un paso de lo concreto (los territorios vividos, apropiados por sociedades singulares) a lo abstracto (el espacio global de los flujos, de la simultaneidad de lo discontinuo) (Bervejillo, 1996: 10).

Nadie pone en duda que las nuevas tecnologías son instrumentos o herramientas muy válidos para su uso en Educación Ambiental; no obstante existe otra tesis, complementaria y respaldada por numerosos autores entre los que nos encontramos (Burbules, 2001; Rodríguez de las Heras, 2004; San Martín, 2005; García, Martín y Muñoz, 2010; Martín, Muñoz y García, 2011), en la que ya nos posicionamos en la introducción de este trabajo, que indica que más allá de una nueva configuración "aespacial" de la sociedad, podemos hablar de lugares dentro de la red, que el Portal presentado no es sólo una herramienta sino que es un lugar de encuentro, de intercambio de experiencias, de comunicación y de relación. La dimensión social, cultural, personal -afectiva y emotiva, comunicativa, participativa y relacional-, se combinan en el espacio transformándolo en lugar, permitiendo que el portal en cuestión y cuantos lugares sean construidos a tales efectos aporten el referente territorial, de pertenencia, de comunicación que puede proporcionar cualquier otro lugar en donde se dicen y hacen cosas. La tecnología no origina un único modelo socioterritorial, sino que, como ha venido ocurriendo desde siempre, depende de la manera en que sea utilizada, ocupada, atravesada. "Por tanto, no se puede hablar propiamente de una pérdida de la noción de lugar, sino de una reformulación de la idea clásica de lugar" (Gutiérrez, 2000: 528-529).

Y en tercer lugar una última reflexión en torno a la formación de los educadores ambientales. La mayoría de los educadores ambientales se han formado en base a la autoformación y la experiencia, apoyados en los postulados de las grandes cumbres internacionales, documentándose lo más posibles para, en el mejor de los casos, crear grupos de trabajo con el objetivo de desenvolverse individualmente de forma integral y de participar colectivamente de manera activa y consciente, tanto en la resolución de problemas de su entorno inmediato como en la construcción de una nueva realidad global (Gough, 1999).

Una idea que nos permite entender la red como el lugar estratégico para crear auténticas comunidades de aprendizaje en Educación Ambiental. Este Portal presentado y otros muchos creados con objetivos similares permiten la puesta en marcha de procesos colectivos de construcción del conocimiento y de competencias, compartiendo saberes, experiencias, recursos, buscando su complementariedad y trabajando en torno a una realidad compartida. El estudio y la investigación en torno a la construcción de comunidades de aprendizaje representa un avance importante hacia nuevas perspectivas educacionales en cuyos fundamentos encontramos cambios en las condiciones de aprendizaje y cambios en las estructuras y los espacios de formación (Orellana, 2001). Ello abre una línea de investigación cuya raíz no es tanto la reflexión sobre el modo como las nuevas tecnologías pueden ayudar a desarrollar la formación permanente de los educadores ambientales sino, más bien, el estudio de la forma en cómo usufructuar las nuevas tecnologías para el tratamiento de la formación de educadores ambientales, incidiendo en la estructura pedagógica que estos nuevos lugares deben tener.

4. Referencias bibliográficas

AA.VV. Estrategia de Educación Ambiental. *Nº extraordinario de BoleCIN.* Valladolid: Junta de Castilla y León, 2003.

Bervejillo, F. *Territorios en la globalización. Cambio global y estrategias de desarrollo territorial.* Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, 1996.

Burbules, N. C. ¿Constituye Internet una comunidad educativa global? *Revista de Educación,* nº extra, 169-190, 2001.

Ceneam. *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, 1999.

García, J. y García, A. *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción.* Salamanca: Ediciones Universidad, 2001.

García, A.; Martín, A.V. y Muñoz, J.M. Análisis del tiempo en los entornos virtuales de formación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 22 (2), 2010, 111-130.

Gough, N. Rethinking the subject: (de) constructing human agency in environmental education research. *Environmental Education Research,* 5 (1), 1999, 35-48.

Gutiérrez, J. Geografía del ciberespacio. En AA. VV. *Lecturas geográficas, vol. 1.* (pp. 525-534). Madrid: Editorial Complutense, 1997.

Mayer, M. Educación Ambiental. *Enseñanza de las ciencias,* 16 (2), 1998, 217-231.

Martín, A.V., Muñoz, J. M. y García, A. Notas para una interpretación educativa del espacio-tiempo en la Red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 18, 2011, 13-30.

Muñoz, J. M. El lenguaje de los espacios. Interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 17, 2005, 209-226.

Muñoz, J. M. La Pedagogía de los espacios como discurso de la educación ambiental. *Bordón. Revista de pedagogía,* 59 (4), 2007, 641-659.

Orellana, I. La comunidad de aprendizaje en Educación Ambiental. Una estrategia pedagógi-

ca que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en Educación Ambiental,* 3 (7), 2001, 43-51.

Rodríguez de las Heras, A. Un nuevo espacio para la comunicación didáctica: la pantalla electrónica. *Bordon*, 56 (3-4), 2004, 507-516.

San Martín, A. La digitalización de la enseñanza o el sueño del aprendiz electrónico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 17, 2005, 157-184.

Sureda, J. y Calvo, A. Mª. *La red Internet y la educación ambiental.* Illes balears: Di7 Edició, 1998.

Sauve, L. La Educación Ambiental entre la modernidad y la postmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en educación ambiental*, 1 (2), 1999, 7-25.

Tilbury, D. Environmenatl education for sustainability. Defining the new focus of environmental education in the 1990´s. *Environmental education Research*, 1 (2), 1995, 195-212.

[217]

A SOCIEDADE SECRETA DAS CRIANÇAS: UMA LEITURA ACERCA DAS INTERAÇÕES INFANTIS

Lisandra Ogg Gomes
Departamento Filosofia da Educação e Ciência da Educação.
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – FEUSP – São Paulo/Brasil
Agência financiadora: FAPESP

[Resumo]O artigo é uma reflexão acerca das interações entre as crianças e do desinteresse dos professores acerca desse fato. Essa análise parte de uma pesquisa etnográfica realizada em 2009, em uma pré-escola pública (Campinas/Brasil), com um grupo de crianças de 3 a 5 anos de idade. Partindo do conceito de sociedade secreta, de Georg Simmel, e interação social, de Anthony Giddens, considera-se que as interações entre as crianças revelam práticas de socialização próprias, portanto elas não são naturais e tampouco típicas da idade. Assim, a reflexão acerca das interações auxilia a repensar as relações sociais desenvolvidas no espaço institucional.

[Palavras chaves] crianças, adultos, interações sociais

1.Apresentação inicial

O propósito desse texto é apresentar algumas reflexões a respeito da relação e da interação entre as crianças e delas com os adultos no espaço da pré-escola. Nesse sentido, esse trabalho será apresentado a partir de três pontos que são considerados principais e integrados. O primeiro refere-se à metodologia aplicada na pesquisa, portanto serão indicados os indivíduos, os contextos e as circunstâncias. Como segundo propósito, será realizada uma reflexão simples, correlacionando os conceitos de sociedade secreta, de Georg Simmel, e interação social, de Anthony Giddens. Julga-se que essas duas teorias auxiliam a entender a distância entre as crianças e os adultos. Por fim, com base nas observações realizadas na pré-escola, serão analisadas as ações e expressões desses dois grupos – crianças e adultos. Sem a pretensão de concluir o assunto, avalia-se que esse encaminhamento abrange as principais questões que envolvem o tema aqui tratado.

2.Considerações metodológicas a respeito da pesquisa na pré-escola.

As práticas e os discursos dos indivíduos são elementos fundamentais em um estudo sociológico, pois é a partir deles que são revelados os significados socialmente construídos. Acontece que eles não são evidentes e tampouco revelam-se de modo imediato. Por essa razão, é preciso submergir "[…] na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como "caso particular do possível", conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis" (Bourdieu, 1996a).

Assim, para compreender as interações sociais investigou-se a rotina de um determinado grupo de crianças em uma escola de educação infantil. Esse espaço foi escolhido, pois tanto a pré-escola como a creche são reconhecidas socialmente como ambientes socializadores e de reunião de crianças. Sendo assim, essa análise envolve a tríade: indivíduos, contextos e circunstâncias. Cada um desses componentes é importante para apreender as relações entre os indivíduos, entender os sentidos construídos pelas crianças e como são as atuações delas nesse espaço social.

Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico é sustentado por um diálogo entre o racional e o real[1]. Em outras palavras, a metodologia utilizada permite analisar as ações desenvolvidas nesse micro mundo infantil investigado em correlação à estrutura da sociedade. É um referencial teórico pautado nos

1 - Essa formulação foi feita com base em Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (1986).

campos da educação, da sociologia e, com atenção especial, à sociologia da infância. Além disso, o referencial metodológico contempla uma perspectiva qualitativa reflexiva e interpretativa, pois o que se quer compreender são os sentidos infantis e as relações sociais entre adultos e crianças. Em suma, é uma pesquisa qualitativa, que emprega a abordagem etnográfica e analisa um caso específico em um espaço instituído.

A abordagem etnográfica possibilita analisar o grupo, prestar atenção nos detalhes, realizar uma escuta atenta e participar de alguma forma do mundo dos indivíduos pesquisados (Geertz, 2005). Dessa forma, foi possível observar no quotidiano escolar das crianças como elas constroem significados e como agem ao colocar em prática um sistema de disposições diante de situações sociais variadas. Ademais, ao ser considerado o contexto e a circunstância o pesquisador consegue observar e descrever com mais critérios as ações e as interações que os indivíduos estabelecem entre si, isto é, as maneiras de fazer, pensar, sentir e dizer (Lahire, 2002, 2006; Giddens, 2003).

Portanto, no período de fevereiro a novembro de 2009, durante quatro dias da semana escolar, observou-se um grupo de crianças de uma pré-escola. A Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI – pesquisada estava situada na zona urbana e em bairro central da cidade Campinas, no Estado de São Paulo (Brasil). O grupo era composto, em média[2], por 25 meninas e meninos com idades entre 3 a 4 anos e 11 meses, mais uma professora fixa e outra suplente[3]. As atividades do grupo começavam a partir das 8 horas e encerravam ao meio dia. Durante esse período, foram observadas as atividades, as brincadeiras e as conversas das crianças. Sendo assim, essa prática foi qualificada de observação participante.

Manuela Ferreira (2004) avalia que participar de um grupo não significa ganhar o consentimento ou fazer parte dele, porque na base da pesquisa etnográfica estão relações e interações desiguais entre crianças e adultos e entre elas mesmas. Nesse sentido, o período de tempo de quase um ano foi essencial para adaptação, interação, aceitação, confiança e segurança entre todos os envolvidos – crianças, professoras, pais e pesquisadora. Além disso, a participação quase que diária ajudou na aproximação e criou laços de afeto.

No entanto, as manifestações infantis não foram de fácil compreensão para a pesquisadora, por isso e quando necessário foram realizadas entrevistas abertas – ainda que curtas e simples – com a intenção de esclarecer as práticas e as expressões dos participantes. Como esse estudo engloba a relação com os adultos, no final do ano letivo, também foi realizada uma entrevista com a professora do grupo.

Considera-se que esse itinerário de pesquisa facilitou e auxiliou a entender as ações e as expressões infantis. Porém, esse é apenas um entendimento, pois não se pretende construir uma lei geral que abarque o universo infantil. De qualquer modo, isso de forma alguma desqualifica esse estudo, pois para compreender o todo é imprescindível conhecer cada parte. Assim sendo, essa configuração[4] é apenas uma peça que auxiliará a compreender as relações e as interações entre indivíduos.

3.A sociedade secreta das crianças: configurações geracionais.

Um estudo a respeito das relações sociais entre crianças e adultos deve ter como parâmetro a concepção geracional. A geração é um conceito importante, pois demarca a configuração e a função de uma categoria – infância, idade adulta e velhice. Além disso, específica como os indivíduos devem agir e como são as expressões de cada categoria. Sendo assim, a geração é elemento crucial para compreender a relação entre crianças e adultos. Segundo Jens Qvortrup (2000) dificilmente pode-se falar da infância em termos estruturais sem fazer uso da perspectiva geracional. Berry Mayall (2005) concorda com essa afirmação e diz que "[…] tal como o conceito de gênero tem sido elemento-chave para a compreensão das relações das mulheres com a ordem social, também o conceito geração é o elemento-chave para compreender a infância".

Esse entendimento é importante, pois é através da geração que as crianças se tornam visíveis, membros de um estrato social específico, o qual pode ser comparado às demais categorias geracionais que participam da estrutura societária. Ademais, os estudos que consideram as relações sociais das crianças e a participação da infância na sociedade ajudam a compreender a estrutura da categoria, ou seja, o modo como a sociedade vê as crianças e como elas próprias se vêem.

A pesquisa a respeito das relações entre as crianças e delas com os adultos, a qual tem como fundamento a concepção geracional, revela com maior nitidez as tensões, os conflitos e as aproximações entre esses indivíduos. Nos encontros geracionais cada categoria tem comportamentos significativamente plausíveis, mas crianças e adultos manifestam sentidos sociais diferentes. Para Max Weber (1987 – grifos do autor), "A relação social consiste, assim, inteiramente na probabilidade de que os indivíduos comportar-se-ão de uma maneira significativamente determinável". Ocorre que essas relações determináveis podem ter um caráter formal ou informal. As relações formais são estabelecidas por normas e regras vinculadas a um sistema oficial de autoridade. No caso da escola de educação infantil existem mecanismos normativos que têm como propósito ajustar as condutas das crianças para uma determinada finalidade. Por sua vez, as relações informais são desenvolvidas com base em laços pessoais, ou seja, as formas de fazer as coisas afastam-se dos procedimentos reconhecidos formalmente (Giddens, 2005; Cândido, 1969). Nessas relações sociais os indivíduos agem e reagem às pessoas que estão ao seu redor. É desse modo que se caracteriza a interação social, isto é, quando os indivíduos atuam em conjunto – uns com e para os outros –, exercendo e recendo influências uns dos outros (Simmel, 2003; Giddens, 2005).

2 - Considera-se dessa forma, pois no decorrer do ano foram constantes as matrículas de novas crianças e a saída de outras. As mudanças de endereço ou de cidade e a alteração no horário do trabalho dos pais foram os principais fatores para a rotatividade.

3 - Na falta da professora fixa quem assumia o grupo era a professora suplente.

4 - "(…) a análise ou separação dos elementos é meramente uma etapa temporária numa operação de pesquisa, que requer a complementação por outra, pela integração ou sinopse dos elementos, do mesmo modo que esta requer a suplementação pela primeira; aqui, o movimento dialético entre análise e síntese não tem começo nem fim" (Elias e Scotson, 2000).

Porém, as relações entre as gerações não acontecem de modo semelhante; elas estabelecem-se a partir de laços próximos e distintos. Isso ocorre devido às relações de poder e às interdependências entre os indivíduos, as quais se correlacionam ao contexto e à circunstância. Assim, durante a pesquisa na pré-escola, observou-se a existência de uma espécie de sociedade secreta estabelecida a partir das relações e das interações entre as crianças. Todavia, essas relações e essas interações tiveram pouco reconhecimento das professoras. Considera-se que isso se deve à relação de dominação dos adultos sobre as crianças, o que acaba por ofuscar as práticas e as falas delas. De modo geral, a prática socializadora da escola de educação infantil dá importância para o desenvolvimento das crianças com expectativas em relação ao futuro delas. Sendo assim, as interações infantis ficam em um segundo plano.

Quando Georg Simmel (1986) formulou o conceito de sociedade secreta ele não estudava as crianças[5], mas a utilização dessa idéia é uma tentativa de compreender aquilo que é ainda não é compreensível sobre as relações e as interações entre elas. Nesse caso, parece percorrer entre as crianças um segredo que fica restrito ao mundo infantil e às relações sociais delas. Acontece que todo segredo é uma manifestação social e, por esse motivo, liga-se e é influenciado pelo mundo manifesto. Desse modo, existem elementos reais que caracterizam a sociedade secreta infantil e um deles é a posição de diferenciação em relação àqueles que não compartilham dessa categoria. Significa que a infância configura-se em oposição à geração dos adultos. Além disso, nessa sociedade secreta infantil, as crianças dominam um conhecimento e têm atitudes e modos de pensar que não são compreendidos pelos adultos. Assim, esse conhecimento dá às crianças uma posição diferencial e, de certo modo, um poder sobre os adultos. A partir dessa relação interna entre as crianças são destacadas duas propriedades, a confiança e a discrição (Simmel, 1986). A confiança pode ser interpretada como a familiaridade que as crianças têm em compreender as ações e as falas de seus pares. Já a discrição poderia ser entendida como uma atitude muito mais lacônica, pois elas dão poucas informações quando questionadas sobre suas relações e suas interações. De fato, é preciso reconhecer que "[…] há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação" (Bastide, 2004). Ademais, quando os adultos procuram entender a infância, em geral fazem-no com base nas suas infâncias e nos discursos construídos sobre ela.

Certamente, sempre existiram diferenças entre adultos e crianças, em especial, predominaram as diferenças biológicas e psicológicas. Mas, a infância também estruturou-se a partir de parâmetros diversos – morais, éticos e econômicos, por exemplo. Isso significa que a infância estruturou-se a partir de discursos feitos pelos adultos aos adultos (especialistas, profissionais, pais, acadêmicos, por exemplo) e pelos adultos às crianças (literatura, materiais, imagens e outros) os quais produziram, e ainda produzem, determinadas imagens e conceitos sobre essa geração (Buckingham, 2004).

De todo modo, as diferenças entre adultos e crianças não são construções oportunistas criadas por eles, são sim construções históricas e culturais fundamentadas em distinções variadas e relativas que instituíram uma divisão extrema e ontológica com base no valor de cada geração. Essas diferenças configuraram-se em maior ou menor medida a partir de uma compreensão científica, natural e contemplativa, e em paralelo às teias de interdependência, às funções sociais e aos interesses individuais. Com razão, o poder está intrinsecamente vinculado às interações entre os indivíduos e correlacionado às funções ocupadas nessa teia de interdependência (Elias, 2005). Conforme o contexto e a circunstância o poder pode estar com as crianças ou com os adultos. Portanto, o problema relacional entre crianças e adultos não é propriamente o poder, mas a dominação legítima[6] e naturalizada deles sobre elas. Nesse sentido, eles são considerados superiores, seres desenvolvidos e preparados socialmente, enquanto elas são imaturas, incapazes e em desenvolvimento.

Na relação cotidiana as interações sociais não partem dessa dicotomia, mas elas estão presentes. As crianças e os adultos convivem em diferentes espaços – escola, família, igreja, por exemplo – e juntos tanto aprendem quanto ensinam. Portanto, é a relação de dominação que é importante desmistificar, uma relação fundamentada entre aqueles que sabem e aqueles que aprendem. Sendo assim, o que se quer revelar é a possibilidade de ocorrerem trocas constantes entre adultos e crianças sem que seja necessário fazer referências ao seu futuro ou ao desenvolvimento delas (Qvortrup, 2010).

4.Relações e interações infantis no espaço da pré-escola.

A pesquisa em uma escola de educação infantil tem uma natureza diferenciada, porque esse é um lugar reconhecido socialmente e construído para as crianças. Segundo Anete Abramowicz (2003), com a educação infantil a criança passou a ter um espaço próprio para o exercício da infância. A escola de educação infantil é um direito delas e é um espaço que se constituiu a partir de uma longa trajetória de embates e conquistas que envolveram – e ainda envolvem – movimentos sociais, militantes e intelectuais.

Como já foi pontuado, as práticas desenvolvidas na instituição escolar inserem as crianças em um sistema que tem como propósito o desenvolvimento delas e a transmissão intergeracional. Portanto, as ações infantis têm pouco significado na gramática dos sistemas sociais atuais. Ademais, as ações dos adultos têm como principal objetivo o governo das crianças, pois é uma forma de garantir a continuidade do projeto idealizado pela sociedade.

Nessa ordem, cria-se uma divisão entre um modelo ideal de criança – o qual é sustentado pelos discursos dos profissionais e um projeto para o futuro – e as crianças reais que atuam presentemente nos espaços sociais. Todavia, é preciso considerar que "As gerações estão em constante interação" (Mannheim, 1993).

5- Nesse estudo o autor faz algumas referências às crianças quando analisa questões que envolvem a sociedade.

6 - De acordo com Pierre Bourdieu (2002; 1996b), a dominação legítima é exercida com base em um princípio simbólico conhecido e reconhecido com disposições práticas de adesão e submissão. Por sua vez, Max Weber (1987 – grifos do autor) entende "[…] por poder a oportunidade existente dentro de uma relação social que permite a alguém impor a sua própria vontade mesmo contra a resistência e independentemente da base na qual esta oportunidade se fundamenta".

Mesmo na relação de ensino há uma tendência retroativa, isto é, não apenas educa o professor ao aluno, mas o aluno educa aquele que ensina (Id.). Para ilustrar essas afirmações que seja lida a seguinte nota de campo.

Sempre às sextas-feiras as crianças podem levar para a escola algum brinquedo próprio. Sendo assim, nesse dia quase todas chegaram à pré-escola com um brinquedo de casa. De modo geral, as meninas levaram bonecas e os meninos carrinhos, aviões e trens. No encontro inicial, as crianças mostraram seus brinquedos umas às outras e combinaram a brincadeira que fariam posteriormente. Porém, quem organizou a brincadeira foi a professora. Sem dar atenção às trocas ocorridas entre as crianças, a professora dividiu a sala de atividade em espaços para os meninos e as meninas, colocou alguns apetrechos para que eles construíssem uma pista e, para elas, objetos para que brincassem de casinha.

Por sua vez, as crianças não contrariaram a professora e cada grupo foi para a brincadeira indicada. Contudo, dois meninos interessaram-se pela brincadeira de casinha e aproximaram-se das meninas. Rapidamente elas avisaram: – Aqui é só lugar de menina, não é de menino.

A professora escutou a conversa entre eles e novamente ordenou aos meninos que voltassem para a brincadeira com os carrinhos. Inicialmente, eles aceitaram, mas logo após retornam para a brincadeira das meninas. Dessa vez, a estratégia utilizada por eles foi de perguntar e saber como era a brincadeira delas. Nesse processo de explicações e trocas os meninos participaram da brincadeira de casinha e sem a interferência da professora – que relevou a regra imposta (Análise de campo – 15/05/2009).

Entende-se que é pelas brechas que as crianças atuam nos seus espaços sociais. A regra determinada pela professora, com base na diferença entre sexos, é aceita inicialmente pelo grupo, mas como foi imposta não significa que as crianças a obedecerão. A situação supracitada revela que nas relações sociais existe um movimento constante de tensão. Conquanto a professora tenha um propósito para a separação dos grupos, é no interior dessa relação que as crianças mostram-se atuantes. Há entre as crianças e entre elas e a professora um movimento constante e modulado que se vincula às interações e aos conteúdos dessas interações, como, por exemplo, os sentimentos, os desejos, os impulsos, as normas e os valores. Sendo assim, o poder de crianças e adultos influenciam--se mutuamente.

De fato, a atuação infantil é diferente em comparação ao dos adultos, mas isso não estabelece um privilégio nessa relação. Assim, como os demais indivíduos, as crianças compartilham tanto os benefícios quanto os infortúnios da vida social. Segundo Luisa Molinari e William Corsaro (1994), o conhecimento das crianças sobre o mundo é construído em comunidade e compartilhado com aqueles que pertencem a uma mesma cultura. Sendo assim, as crianças são parte de uma rede social e por meio da integração e das negociações com os demais indivíduos, elas constroem um modo de compreensão da realidade que se torna conhecimento social e que se modifica continuamente. A passagem a seguir procura demonstra essa relação.

Um grupo de crianças brinca com os jogos de encaixe e construção. Primeiro, elas envolvem-se com a construção de armas, depois mostram umas às outras suas produções e, por último, brincam de atirar. Nessa brincadeira fazem movimentos e sons de tiro e luta e, uma vez ou outra, correm pela sala. Ao ver essa movimentação, a professora suplente[7] pede às crianças para que não corram e tampouco brinquem de arma, pois podem machucar-se. Ainda brincando, um dos meninos aponta sua "arma" para a professora e diz: – Vou te matar!

A professora não gosta dessa atitude: – Não pode falar assim, é muito feio. Onde você está aprendendo isso?

A criança pede desculpas à professora, mas essa continua a reclamar da brincadeira e diz que antes ela não era assim (no ano anterior). As demais crianças param a brincadeira, voltam à mesa de jogos de encaixe, não respondem e apenas escutam as reclamações da professora. Assim que ela se distancia do grupo, uma das crianças diz: – A tia[8] parece boba, né. Ela não sabe que é só uma brincadeira?!

Um dos meninos que participa da brincadeira, comenta: – É, é mesmo, parece mesmo boba. Outro concorda com a afirmação feita pelos demais (Anotações de Campo – 1º/07/2009).

Com a apresentação dessas duas passagens o objetivo foi demonstrar que as ações das crianças e a idéia de infância ainda são interpretadas pelos adultos ideologicamente e com um olhar apenas para o indivíduo (Becchi, 1997). Sendo assim, são os adultos que ainda não conseguem aproximar-se das crianças. É importante considerar que é complexa a relação entre adultos e crianças, pois elas aprendem a falar quando já passaram da mais tenra idade, não são compreensíveis os traços das suas emoções e pensamentos e elas fazem uso dos materiais de uma forma que é considerado pelos adultos como inútil e insensato (Id.). Sendo assim, esse também é um dos objetivos do trabalho escolar, ou seja, compreender a atuação e as interações entre as crianças, e aproximar a prática escolar dos interesses delas.

5.Bibliografia

Abramowicz, Anete (2003). O direito das crianças à educação infantil. In: Pro-posições. Campinas, vol. 14, nº. 03, set./dez..

Bastide, Roger (2004). Prefácio. In: Fernandes, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. Pro- posições, Campinas, vol. 15, nº. 43, jan./abr..

Becchi, Egle (1997). New documents for at history of childhood. In: A collection of papers from the international conference. Childhood and children's culture. Organised by South Jutland University Centre and Odense University. Esbjerg, Denmark, 30 may to 2 june.

Bourdieu, Pierre (2002). A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

____(1996a). Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, São Paulo.

____(1996b). Marginália. Algumas notas adicio-

7- Nesse dia a professora do grupo havia faltado e quem assumiu a turma foi a professora suplente.

8 - Expressão comum utilizada nas escolas de educação infantil brasileiras para se referir à professora. O uso da expressão tem o sentido de aproximar família e escola.

nais sobre o dom. In: Mana. Rio de Janeiro, vol. 02, nº. 02.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Paseron, Jean-Claude (1986). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México: XXI.

Buckingham, David (2004). Né con la TV, né senza la TV. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo. Milano: FrancoAngeli.

Cândido, Antônio (1969). A estrutura da escola. In: Pereira, Luiz e Foracchi, Marialice Mencarini. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional.

Elias, Norbert (2005). Introdução à sociologia. Lisboa: Edições 70.

Elias, Norbert; Scotson, John (2000). Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Eds.

Ferreira, Maria Manuela Martinho (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.

Geertz, Clifford (2005). Obras e vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

Giddens, Anthony (2005). Sociologia. Porto Alegre: ARTMED.

(2003). A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes. Lahire, Bernard (2006). A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed.

(2002). O homem plural: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mannheim, Karl (1993). El problema de las generaciones. In: Revista Española de Investigaciones Sociológicas – Reis. Madrid, nº. 62, abr./jun..

Mayall, Berry (2005). Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: Cristensen, Pia; James, Allison (orgs.). Investigação com crianças. Perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Molinari, Luisa; Corsaro, William A (1994). La genesi e l'evoluzione della 'cultura dei bambini'. In: Bambini. Milano: Juvelina, anno X, nº. 4, mag..

Qvortrup, Jens (2010). A infância enquanto categoria estrutural. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 36, nº. 02, maio/ago..

(2000). Generation – an important category in sociological childhood research. In: Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. Volume II. Actas do II Congresso Internacional 'Os mundos sociais e culturais da infância'. Braga/Portugal: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.

(1990). Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports. In: Eurosocial Report. Vienna: European Centre, nº. 36.

Simmel, Georg (2003). Cuestiones fundamentales de sociología. Barcelona: Gedisa Editorial.

(1986). Sociología 1. Estudios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza Editorial.

Weber, Max (1987). Conceitos básicos de sociologia. São Paulo: Editora Moraes.

[218]

LIDERANÇA E PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA: RELAÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS

Maria Spínola[1], Alice Mendonça[2] e António V. Bento[2]
[1] Infantário "O Barquinho"
[2] Universidade da Madeira

1. Introdução

Esta investigação intitulada "Liderança e Projecto Educativo de escola: relações, discursos e práticas", realizada numa escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico da RAM, prende-se com a ambiguidade com que se depara a escola ao posicionar-se entre a utilização do PEE como uma estratégia na definição da sua lógica de funcionamento e o cumprimento de um decreto cuja obrigação, do exterior para o interior da escola, se impõe. É nesta dicotomia que enquadramos o papel da liderança como primeiro responsável pelo caminho que a escola decide seguir, nessa adaptação constante e diária, e tentamos determinar de que forma a sua influência é ou não determinante para a construção deste documento.

De facto, a escola, ao construir o PEE, pode assumir por um lado, a autonomia que lhe é reconhecida, como instituição, no desenvolvimento de um processo de identidade, que a caracteriza no meio onde se insere ou, por outro, pode dar apenas cumprimento a uma imposição decretada não introduzindo qualquer mudança na escola.

Importa, assim, determinar se a escola faz efectivamente a distinção entre o projecto elaborado por decreto e o projecto elaborado pela oportunidade de "institucionalmente, (de) marcar o seu espaço social, pensar-se como serviço público de educação e (re) organizar-se para melhor servir a comunidade em que se integra e serve." (Formosinho, 2000: 123).

A construção do Projecto Educativo de Escola (PEE) no 1º ciclo concretizou-se no enunciado da lei, no início da década de 90, e foi considerado como o instrumento capaz de operacionalizar a concretização da autonomia da escola, abrindo o espaço à participação de todos os intervenientes, numa adaptação coerente com a comunidade envolvente.

Após duas décadas e apesar dos princípios que preconiza, o PEE continua por um lado, a carregar o peso de uma política tradicionalmente centralista e, por outro, uma certa resistência à mudança por parte das escolas. Uma resistência que pode justificar-se pela "inacção interna à própria organização ou pela propensão desta em manter a estabilidade." (Bento, 2008:31). Também a acção das pessoas que ocupam posições de liderança nas escolas pode significar um entrave à mudança, pelo facto de terem "de desempenhar um simultâneo e duplo papel de gestores e líderes." (ibidem).

O envolvimento da comunidade, a autonomia da escola e a sua estratégia constituem elementos determinantes na construção do PEE, incumbindo à liderança a tarefa de os congregar. Por seu turno, os princípios de transparência, accountability, participação, empowerment e equidade também surgem no âmbito do PEE como símbolo de uma liderança forte e como motores duma escola que se quer mais próxima da comunidade e mais congruente com as suas funções e finalidades.

Deste modo, ao correlacionar o papel do líder escolar com o espaço cedido ao desenvolvimento do PEE, estaremos perante posturas diferenciadas que

poderão resultar em verdadeiros projectos reflexo da comunidade onde se inserem ou em supostos projectos com ideias contraditórias e ambíguas, afirmando-se como autênticos desvios ou resistências à sua elaboração. (Costa, 2000).

É assim, no contexto do discurso autonómico das escolas e das exigências de descentralização do modelo de gestão face ao ganho de uma melhor permeabilidade para responder às transformações emergentes, que a liderança na escola se assume como uma força capaz de revitalizar a organização escolar.

Neste contexto, o líder serve de referencial à escola, pela definição da visão e pela capacidade de a transmitir aos outros. A visão como a imagem mental de um estado futuro possível e desejável que só se reveste de significado quando o líder e os seus seguidores decidirem transformar essa visão em realidade. (Bento, 2008).

1.1 Questões de investigação

Neste contexto, pretendemos aferir qual a influência da líder no processo de desenvolvimento do PEE, em conformidade com o (s) seu (s) estilo (s) de liderança, perceber a importância que atribui ao PEE e saber qual a sua envolvência no desenvolvimento e concretização deste documento.

Pretendemos ainda averiguar as motivações da comunidade escolar para o desenvolvimento do PEE identificando os intervenientes e responsáveis neste processo e a sua abrangência em termos de comunidade exterior.

1.2. Enquadramento teórico

A escola como uma organização integra-se no contexto das várias organizações que, como afirma Perrow, "constituem o corpo da sociedade" (cit in Teixeira, 1995: 4).

A escola encontra-se inserida num universo mais amplo, o sistema educativo, (Díaz 2003) e enquanto organização constitui-se " […] como uma unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos". (Chiavenato,1983, cit in Carvalho e Diogo, 1994: 17).

Lançar um novo olhar à escola é fundamental se atendermos aos novos contornos que a envolvem. Costa, a este propósito, enquadra as escolas no seu contexto legitimador:

" dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora traduzida na definição e implementação de actividades que lhes interessem e sejam localmente significativas […] (2003: 1320).

Por seu turno, Carvalho (1992) refere que a escola "deverá procurar respostas flexíveis e adaptadas a um mundo em mudança" (cit in Carvalho e Diogo, 1994: 31) e neste sentido o foco de atenção passa do núcleo professor - aluno para um espaço comunitário, na interacção de todos os seus actores. De um conceito de sistema fechado passa-se para o "conceito de comunidade educativa onde muros e fronteiras se esbatem". (ibidem).

Deste modo, subjacentes à dinâmica da escola, todos os intervenientes educativos assumem um papel primordial, na medida da sua implicação na organização escolar.

Vicente (2004), por seu turno, elucida que a escola de qualidade só tem viabilidade quando detentora de algumas características, onde se destaca o papel da liderança:

" Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança". (cit in Trigo e Costa, 2008: 570).

Constituindo parte integrante do discurso normativo das últimas décadas, o PEE surge na escola como uma referência obrigatória, no contexto do novo modelo de administração e gestão, porquanto reforça a autonomia da mesma. (Barroso, 2005).

Assim, na prática, a autonomia é entendida como "a criação de dispositivos, competências, apoios e meios que permitem que os estabelecimentos escolares, em conjunto com o seu contexto local, possam construir o seu próprio espaço de desenvolvimento em função de uns objectivos assumidos colectivamente, bem como um projecto […] negociado com a administração ou a comunidade." (Bolívar, 2007: 33).

Enquanto documento organizacional ao serviço da escola, a efectivação do PEE pressupõe condições essenciais, nomeadamente a autonomia, a participação da sua comunidade e a visão estratégica consequência de uma liderança forte. No entanto, o seu percurso na escola poderá ser conturbado e repleto de armadilhas. (Costa, 2003c)

As razões que conduzem as escolas ao desenvolvimento do PEE são variadas e representam diferentes posicionamentos face à noção que detêm sobre o mesmo. Com efeito, a sua construção dependerá, por um lado, da importância e finalidade que cada instituição lhe atribui e, por outro, dos caminhos supostamente cedidos à escola, pela administração, para a sua construção. Neste sentido, nas escolas, surgirão projectos reais e funcionais, mas também ideias contraditórias e ambíguas que reflectem interesses divergentes, representando autênticos desvios ou resistências à sua elaboração. (Costa, 2000; Barroso, 2005).

Segundo Barroso (2005) importa considerar as variadas e divergentes razões políticas que levam à promoção do PEE. Assim, aqueles que entendem o PEE como uma obrigação das escolas, defendem estar subjacente um controle da escola por parte da administração central ou regional.

Por outro lado, considerar o PEE na lógica da normativização e racionalização da gestão escolar é, na maior parte dos casos, apetrechar as escolas com um conjunto de receitas e técnicas"obrigando a adoptar uma hierarquia de procedimentos pré-determinados para a selecção de objectivos, definição de prioridades, identificação de recursos" (idem: 126).

Por fim, o PEE, entendido como um meio que mobiliza a autonomia da escola, que desenvolve a sua democracia interna e reforça o seu papel cívico e comunitário, detém um papel oposto às perspectivas anteriores, porquanto "pressupõe uma repartição de poderes entre a periferia e o centro do sistema educativo,

aumentando a responsabilidade colectiva dos professores sobre o seu próprio trabalho e implicando a participação da comunidade na definição e controlo social da escola e na definição de uma política educativa local." (ibidem).

Contudo, segundo o autor importa considerar as principais expectativas inerentes à elaboração de um PEE, onde se destacam: a possibilidade de aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino, de recuperar uma nova legitimidade para a escola pública, (através da intervenção de toda a comunidade na elaboração do PEE, criando um sentido de pertença e identidade com a escola), de participar na definição de uma política educativa local, na medida em que o PEE supõe a realização dos objectivos nacionais e locais do sistema educativo, de globalizar a acção educativa, na medida em que desconstrói a organização tradicional da escola pública, centrando a acção educativa no aluno e abrangendo todos os domínios da vida da escola. O PEE permite ainda racionalizar a gestão de recursos e mobilizar e federar esforços, na medida em que ao ser o resultado de um processo participado de construção de uma identidade organizativa, regula os diferentes interesses, mobilizando esforços em torno de metas comuns. E, por fim, o PEE traduz a passagem do eu ao nós, uma vez que permite integrar num projecto colectivo os projectos individuais existentes.

É neste âmbito que encontramos o PEE, entendido como documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da acção educativa de uma escola onde a partir do diagnóstico dos seus problemas e contextos, prevê e identifica os recursos necessários para a definição das orientações gerais da sua actividade. (Carvalho e Diogo, 1994).

O PEE assume um importante protagonismo nas novas responsabilidades delegadas à escola no contexto de uma cultura de autonomia (Costa, 1994) que pressupõe ainda a existência de uma lógica de responsabilidade. (Grilo, 2002).

Neste contexto a liderança é unanimemente considerada como um factor crucial para o sucesso das organizações. (Nóvoa, 1990; Carapeto e Fonseca, 2006). Assim, a diferenciação entre a liderança eficaz ou ineficaz, será avaliada "não pelo líder que é, mas pelo tipo de liderança que produz nos outros." (Fullan, 2003).

A era do conhecimento altera assim substancialmente a forma de exercer a liderança.

A visão de uma liderança partilhada ganha consistência e a acção do líder passa pela capacidade em saber geri-la. Segundo Nye, "para testar a qualidade de um líder teremos de determinar se o seu contributo torna o grupo mais eficaz no estabelecimento e cumprimento dos objectivos comuns." (2009: 39). Assim, a liderança não tem de ser exercida por um só indivíduo e os objectivos podem ser determinados pelo grupo. No entanto, aquilo que define a liderança é, sem dúvida, "o poder de orientar e mobilizar outras pessoas com vista à realização de um determinado fim." (idem: 38).

A liderança e a gestão representam, assim, dois processos ou funções distintos. Segundo Bento, "a liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional--pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reactiva." (2008: 37).

Contudo, importa considerar que a liderança em contexto escolar é necessariamente diferente da liderança noutros contextos. Embora reconheçamos à escola especificidades organizacionais que a diferenciam de outras organizações, também é certo que esta depende dos modelos de análise organizacional importados de outros contextos. (Costa, 2000).

De facto, no contexto das mudanças educativas que se têm operado no quadro da descentralização, da devolução dos poderes centrados no Estado às comunidades locais, a liderança escolar depara-se com uma complexidade de funções. (Revez, 2004). Pede-se, por um lado, que a escola desenvolva lideranças eficazes capazes de a transformar numa organização de aprendizagem, onde a colegialidade e a colaboração entre docentes determinem um aperfeiçoamento constante, fazendo emergir a prática de uma liderança distribuída. (Fullan, 2003). Por outro lado, exige-se a prestação de contas ao líder formal, que contraria a partilha de responsabilidades, uma vez que será ele a pagar o preço pela confiança depositada. (Santos, 2007). Flether e outros (2005) referem que uma vez que a responsabilidade da escola depende, em última instância, do líder, este deve manter alguma autoridade sobre a comunidade que lidera, como orientador, na tomada de decisões perspectivando a melhoria. (cit in Santos, 2007).

Formosinho e outros (2000) referem que embora em contexto escolar se possa falar de líder no singular este será sempre um singular entre singulares, porquanto a efectiva liderança pode surgir de qualquer professor ou coordenador formal em função do contexto e das características individuais.

Relativamente ao papel relevante que as direcções das escolas desempenham, a OCDE (1983, 1986) reforça a convicção de que "independentemente do modelo de gestão dos estabelecimentos escolares, a génese do seu sucesso ou insucesso radica na qualidade, mais concretamente nas capacidades efectivas de liderança, intervenção e mudança da sua equipa de direcção." (cit in Revez, 2004: 100).

Denota-se, assim, a urgência de uma liderança transformacional, caracterizada por um líder que não intervém directamente, mas transforma a cultura da escola, incitando à criação de mecanismos que promovam o planeamento conjunto. A liderança transformacional, enfatizando a motivação dos elementos da organização, faz com que cada um dos membros se torne num verdadeiro líder, consciencioso da importância dos processos utilizados e dos fins desejados.

Leithwood (1999) refere que a liderança transformacional promove uma liderança democrática e compartilhada, onde o líder, como orientador, estimula a participação dos professores nos processos de tomada de decisão na escola. (cit in Santos, 2007). É na partilha de poder, que os líderes desenvolvem a consciência moral dos indivíduos, incutindo-lhes um espírito colectivo que os faz elevar os interesses colectivos como uma prioridade. (idem).

Neste sentido, Diogo (2004) considera que o papel das lideranças das escolas será o de possibilitar um "poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria." (cit in Santos, 2007: 34). O PEE transforma-se, assim, num símbolo da liderança desenvolvida em cada escola.

2. Metodologia

Uma vez que pretendemos averiguar qual a influência da directora no processo de desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola, reconhecemos neste estudo a natureza qualitativa numa aproximação ao estudo de caso, visto que " (…) [Privilegia], essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação." (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

Uma vez que "um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes." (Yin, 2005: 112), recorremos a diferentes técnicas de recolha de dados. Assim, não descuramos a abordagem quantitativa para a recolha e análise de dados pois os dados "quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva" podendo servir também como verificação para as ideias que o investigador desenvolveu durante a investigação. (Bogdan e Biklen, 1994:194).

A pesquisa documental constitui uma importante fonte de consolidação de evidências através da consulta dos documentos de organização estratégica da escola.

O inquérito por questionário, como técnica quantitativa de recolha de dados foi utilizado com o intuito de obter informação de uma forma relativamente acessível e rápida. Por seu turno, as entrevistas realizadas, representaram em termos qualitativos, uma das mais importantes fontes de informação (Yin,2005).

A nossa investigação empírica pautou-se assim, pela aplicação de inquéritos por questionário a uma amostra representativa (93,9%) do Universo de docentes da escola em estudo e à sua directora. Foram também realizadas cinco entrevistas semi- estruturadas à directora da escola, à coordenadora do PEE, à encarregada do pessoal auxiliar da acção educativa e a dois representantes da Liga de Pais.

3. Análise e Interpretação dos Resultados

Na opinião de todos os inquiridos, a directora da escola exerce frequentemente uma liderança transformacional, bem como apresenta muitas vezes comportamentos de liderança transaccional. É considerada uma líder que exerce uma liderança democrática e emocional, fortemente suportada nas relações interpessoais, na base da confiança, do respeito e da consideração pelos seus colaboradores.

Os dados obtidos revelam que a directora assume maioritariamente os comportamentos da liderança transformacional referentes às áreas de influência idealizada e de motivação inspiracional, constituindo-se assim, num modelo de liderança, respeitado e admirado pelos seus seguidores. Na liderança transaccional exerce principalmente os comportamentos inerentes à área da recompensa contingencial, cuja acção se caracteriza pela definição clara das tarefas e dos objectivos a atingir pelos seguidores, assim como das recompensas materiais ou psicológicas pelo esforço prestado.

Perante a concretização do PEE, a postura da directora enquadra-se na mesma linha de actuação. Assim, para além de atribuir muita importância ao PEE, é também uma impulsionadora porquanto promove a participação crítica da comunidade educativa no desenvolvimento deste documento, assim como facilita os processos de inovação e mudança.

A actuação da directora ao longo do processo de desenvolvimento do PEE é significativa. A elaboração deste documento conta com a sua participação activa, onde os comportamentos mais frequentes se prendem com a delegação de responsabilidades, a orientação e a supervisão. Ao longo deste processo a directora assume simultaneamente outros comportamentos, dos quais destacamos: a promoção da participação de toda a comunidade educativa, em detrimento de chamar a si a exclusiva responsabilidade perante a concretização do documento; o estabelecimento da necessidade do debate e do diálogo, favorecendo o consenso; e a motivação como garante da realização das tarefas.

Concluímos que esta directora não só é uma impulsionadora do PEE mas também se envolve em todo o processo do seu desenvolvimento delegando, assumindo responsabilidades e super -visionando todas as suas fases. A sua acção é considerada fundamental pela dinâmica que institui a todo o processo, pelo entusiasmo, pelos desafios que coloca no trabalho a efectuar e pelas características pessoais de liderança que detém. Destaca-se a sua predisposição natural para a liderança, a sua capacidade de trabalho e de organização, a sua entrega e dedicação, a promoção da envolvência e da valorização das pessoas e o apoio particular que presta perante algumas fragilidades.

Todos os elementos da escola reconhecem a importância da elaboração do PEE e apesar de alguns inquiridos declararem que se sentem pressionados para fazer cumprir o decreto, a grande maioria justifica a sua elaboração como um documento capaz de fazer face às necessidades sentidas na escola, porquanto permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino, a definição da estratégia da escola e igualmente a definição da sua política educativa.

Constatamos assim, que a necessidade sentida pela escola de elaborar um documento orientador da sua acção educativa sobrepõe-se à sua imposição legal. O PE representa a referência que suporta toda a actividade na escola, traduzida nos valores, nas intenções (Missão), nas necessidades e aspirações (Visão) da sua comunidade, nomeadamente a interna.

A dinâmica instituída nesta escola no processo de desenvolvimento do PEE, encontra-se suportada no envolvimento da sua comunidade, no trabalho em equipas e na delegação de responsabilidades. Contudo, embora toda a comunidade educativa externa fosse apontada como interveniente na fase de diagnóstico , restam algumas dúvidas quanto à sua efectiva envolvência neste processo. Por outro lado, a comunidade educativa interna (comunidade escolar) constitui-se, sem dúvida, um dos seus intervenientes por excelência.

Concluímos ainda que o espaço cedido nesta escola às lideranças intermédias constitui uma das formas efectivamente utilizadas, para a promoção do envolvimento de todos os intervenientes na gestão que a directora pretende ver participada.

Aferimos que o actual PEE expressa as ambições da comunidade educativa interna, sendo evidente a escassa abrangência relativamente à comunidade educativa externa.

Porém, a análise dos resultados deixa antever a necessidade de um maior envolvimento da comunidade local na

escola, facto que certamente se concretizará, uma vez que as relações mutuamente estabelecidas são positivas.

4. Conclusão

Concluímos que a directora da escola exerce uma influência fundamental no processo de desenvolvimento do PEE, facto que traduz os estilos de liderança que preconiza diariamente, nomeadamente comportamentos de liderança transformacional e transaccional.

Assim, a sua acção determinante, caracterizada essencialmente pelo sentido de missão que a conduz, mas também por algum controle, assegura o cumprimento do que em comunidade escolar é debatido e decidido, faz do PEE o instrumento de gestão, de planificação e de definição da sua política educativa que, em consonância com o Sistema Educativo, singulariza esta escola pela dinâmica que institui.

A acção desta directora apresenta-se fundamental, não só pelas características que apresenta na sua acção diária, mas principalmente pelo seu envolvimento no processo de concretização do PEE. Desde a promoção de uma consciência colectiva, quanto à importância fundamental do PEE no desenvolvimento da escola, passando pelo envolvimento da comunidade interna no diagnóstico da situação real da mesma, até à afirmação do caminho a seguir, o seu papel é preponderante.

Assim, embora a escola não usufrua da autonomia desejada, o PEE caracteriza, sem dúvida, a expressão da autonomia possível e representa a visão e a estratégia encontradas em comunidade escolar, traduzindo as suas potencialidades no desenvolvimento do sucesso dos seus alunos.

A líder formal, como primeira responsável pela escola, consegue congregar esforços e interesses em torno de metas comuns, apesar das ambiguidades que permeiam as suas práticas.

A relação estreita que se estabelece entre liderança e PEE, traduz a forma como a escola actua face às competências que lhe estão atribuídas, assim como a forma como gere a sua autonomia na relação que estabelece com a administração central. De facto, o PEE possibilita a criação de um sentido de pertença e identidade com a escola, ao promover a sua imagem pública e a definição de uma política educativa local, ao invés de representar apenas o cumprimento de uma imposição decretada, que não encontra na escola o espaço necessário à implementação da mudança, nem ao envolvimento da sua comunidade, sendo apenas encarado como um instrumento de controlo pela administração central, que entende a escola como um serviço público centralizado.

Partindo da questão de investigação levantada concluímos que o posicionamento da líder da escola em estudo reflecte a dinâmica que caracteriza a acção da escola, assim como a sua capacidade de resposta perante os problemas que enfrenta e perante as necessidades que surgem.

A importância que a líder atribui ao PEE, a dinâmica que implementa em torno do seu desenvolvimento, a motivação que é capaz de proporcionar, a responsabilização que distribui, o espaço que cede às lideranças intermédias, a constante organização do trabalho, a promoção do trabalho em equipas e o exemplo de liderança que preconiza, caracterizam a sua liderança e constituem factores fundamentais ao envolvimento da comunidade escolar no processo de construção participada que o PEE representa.

Deste estudo, emerge também o consenso, quase sempre verificado nas diversas questões, onde não subsistem dúvidas quanto à satisfação manifesta por todos, relativamente à directora da sua escola. Destaca-se a sua acção fundamental no desenvolvimento do PEE, considerado por sua vez, imprescindível na definição do caminho a seguir.

Depreende-se, que não obstante a escassa autonomia cedida a esta escola e os entraves que daqui advêm e que, segundo a directora, põem muitas vezes em risco o bom desempenho pedagógico e organizacional da escola, o PEE constitui a oportunidade para a escola definir a sua identidade, construir os espaços possíveis de autonomia e preparar com a comunidade escolar a resposta da escola face aos desafios que enfrenta diariamente.

Assim, o papel exercido pela líder não se restringe a funções meramente burocráticas, típicas de uma representante local da administração central, mas assume efectivamente uma função de liderança, capaz de convergir os vários interesses numa única direcção.

Deste modo, deparamo-nos com uma escola muito impulsionada pela sua directora que, apesar da sua dependência perante a SREC e a Delegação Escolar, a quem recorre frequentemente pela imposição hierárquica que representam na tomada de decisões, tenta simultaneamente imprimir uma dinâmica desafiadora e responsável na base autonómica que pretende construir. É através do seu PEE que, fugindo à obrigação imposta pela lógica da normativização iminente, tenta construir a sua autonomia, desenvolver a sua democracia interna e reforçar o seu papel cívico e comunitário, permitindo aumentar a responsabilidade colectiva dos professores sobre o seu trabalho, implicar a participação da comunidade escolar na definição do rumo da escola, agregando princípios e optimizando a planificação que orienta o seu funcionamento, perspectivando determinados resultados.

Referências Bibliográficas

BARROSO, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

BENTO, A (2008). "Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira". In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.145-157 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

BOGDAN, R. & BIKLEN, S.(1994). Investigação Qualitativa Em Educação:Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora.

BOLÍVAR, A.(2007). "Um Olhar Actual Sobre A Mudança Educativa: Onde Situar

Os Esforços de Melhoria?" In C. Leite & A. Lopes (org.). Escola, Currículo e Formação de Identidades. 1ª Edição. Edições Asa. pp. 15-50.

CARAPETO, C. & FONSECA, F. (2006). Administração Pública – Modernização,Qualidade e Inovação. Lisboa: Edições Sílabo.

CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). Projecto Educativo. Porto: EdiçõesAfrontamento.

COSTA, J. A. (1994). Gestão Escolar: Participação – Autonomia – Projecto Educativo Da Escola. Educação Hoje. 3ªedição. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, J. A. (2000). "Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais Num Olhar Cruzado Sobre as Escolas". In J.A. Costa; A. Mendes & A. Ventura. (org.) Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 15-31.

COSTA, J. A. (2003). Projecto Educativo das Escolas: um Contributo para a Sua (des) construção. Ed. Soc., Campinas, Vol 24, 85, 1319 – 1340. Artigo Científico. Retirado a 09 de Maio, 2008, de http://www.cedes.unicamp.br

DÍAZ, A. S. (2003). Avaliação da Qualidade das Escolas. Colecção em Foco. 1ª Edição. Edições Asa.

FORMOSINHO, J; FERREIRA, F. & MACHADO, J. (2000a). Políticas Educativas E Autonomia Das Escolas.1ª Edição. Edições Asa.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000b). "Autonomia, Projecto e Liderança". In Costa J. A. ; Mendes A. N. & Ventura A. (org.). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 185-238.

FULLAN, M. (2003). Liderar numa Cultura de Mudança. Edições Asa.

GRILO, M. (2002). Desafios da Educação: Ideias para uma Política Educativa no Século XXI. 1ªEdição. Oficina do Livro.

NYE, J. S. Jr. (2009). Liderança e Poder. 1ª Edição. Editora Gradiva.

NÓVOA, A. (1990). Análise da Instituição Escolar: Relatório da Disciplina de Análise da Instituição Escolar. Lisboa: Universidade de Lisboa.

REVEZ, M.H. (2004). Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um Estudo de Caso. Chamusca: Edições Cosmos.

SANTOS, E. (2007). Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo de Caso. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. (Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular).

TEIXEIRA, M. (1995). O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais. Editora McGraw Hill de Portugal.

TRIGO, J. R. & COSTA, J. A. (2008). Liderança nas Organizações Educativas: a Direcção dos Valores. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro. Vol.16, 61, 561- 582.

YIN, R. K. (2005). Estudo De Caso: Planejamento e Métodos. 3ªedição. Porto Alegre: Bookman.

[219]

FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA NA PERSPECTIVA DOS VALORES CRISTÃOS EVANGÉLICOS: A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL RELIGIOSA EVANGÉLICA

Eduardo Nuno Fonseca
Instituto de Educação

[Palavras-chave] Educação Moral, Cidadania, Evangélica, Valores

A COMACEP, Comissão para a Acção Educativa Evangélica nas Escolas Públicas nasceu em 1988, ano em que foram dados os primeiros passos junto da Provedoria de Justiça e do Ministério da Educação, no sentido de viabilizar uma Educação Moral e Religiosa de matriz Evangélica, em alternativa à Educação Moral e Religiosa Católica, opção hegemónica até então. A COMACEP, órgão dependente da Aliança Evangélica Portuguesa, tem sido responsável pelo funcionamento da referida disciplina opcional nas escolas públicas portuguesas, do 1º ciclo ao secundário. Foi somente no início da década de 90, mais precisamente no ano lectivo de 1990/91, fruto do trabalho desenvolvido pela COMACEP, que a disciplina entrou em funcionamento em 4 escolas apenas. No ano lectivo 2010/2011, 270 estabelecimentos de ensino abriram pelo menos uma turma, num total de 343 turmas, 201 professores a leccionar, perfazendo um total de 2034 alunos directamente envolvidos. Assim, volvidas duas décadas, após o início efectivo desta disciplina no sistema educativo público português, é relevante considerar ainda que de forma sucinta: a) o seu desenvolvimento e percurso histórico, referindo e analisando as principais ocorrências em determinadas áreas pertinentes. b) o seu contributo específico, em contexto escolar, na educação para os valores numa perspectiva evangélica, nomeadamente no âmbito da área de Formação Pessoal e Social e da preocupação transversal relativa à Cidadania. c) as diversas posições face ao papel do Estado relativamente ao ensino religioso no contexto educativo público português. Estes serão os três objectivos principais da comunicação subordinada ao tema: "Formação moral e cívica na perspectiva dos valores cristãos evangélicos: a disciplina de Educação Moral Religiosa Evangélica".

[220]

POEMAS, PLANTAS E VALORES

Carla Silva[1], Ana Sousa[2] e Arcângela Carvalho[3]
[1] ESE Almeida Garrett
[2] ESE Almeida Garrett | Universidade Atlântica
[3] ESE Almeida Garrett | Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

[Resumo] Durante o 1º ciclo do ensino básico pretende-se que os alunos adquiram competências, nomeadamente no âmbito da construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural. O respeito pelas diferentes formas de vida também conduz à promoção de qualidades cívicas que favorecem a formação de futuros cidadãos activos e interventivos em diferentes campos de actividade.

Neste artigo apresentamos várias propostas de actividades educativas utilizando o texto poético, como recurso didáctico para a aprendizagem do ambiente natural e valores.

1. Introdução

A Terra apresenta uma enorme biodiversidade com numerosas espécies de seres vivos. A compreensão das diferentes formas de vida e a consciencialização de que a sua existência e interacção mantêm o equilíbrio ecológico do planeta, é um conhecimento que se vai adquirindo e é transversal a todos os níveis de ensino.

Perante a destruição da natureza, o desequilíbrio do nosso mundo, torna-se cada vez mais necessário a apresentação e exploração de textos que levem as crianças a reflectir e a acreditar que o equilíbrio entre homem e natureza é possível e desejável, em suma, que os levem a construir um imaginário onde salvação de cada um está intimamente ligada à salvação do planeta que é a nossa casa.

O livro *Herbário* de Jorge Sousa Braga é um excelente contributo para a valorização e estudo das características das plantas, e permite uma abordagem multidisciplinar com a Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Cidadania. A análise de alguns poemas permite analogias entre características das plantas e valores, tais como solidariedade, coerência e confiança. Propõe-se várias estratégias de trabalho de grupo e individual, como forma de reforçar o compromisso que envolve esta metodologia e permitir a verbalização de opiniões e a justificação de escolhas.

As actividades de exploração pedagógicas, promotoras da transversalidade em textos poéticos, aqui apresentadas são meras sugestões, a serem aplicadas ou não, mediante a adequação a cada momento, o que certamente será percepcionado pela sensibilidade dos professores.

2. Leitura

Saber ler é essencial para o sucesso e integração plena do indivíduo quer na sua vida escolar, quer no mercado de trabalho. A leitura torna-nos cidadãos aptos a exercer os nossos direitos de cidadania e molda a nossa visão do mundo:

> *Todos nós lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais (Manguel, 1998:21).*

A leitura é essencial na vida do indivíduo, pois é através dela que (i) temos acesso ao saber, aos conhecimentos formais; (ii) permite um acesso privilegiado ao uso da língua e consequentemente, usá-la mais adequadamente; (iii) permite construir-nos a nós próprios, já que ao permitir nomear o que vivenciamos, o que sentimos, torna-nos mais aptos para viver e transformar o mundo em que vivemos; (iv) o livro, principalmente, a literatura transporta-nos para outro espaço e tempo, para outros mundos. Ler implica pôr-se no lugar do outro, no presente ou no passado e essa identificação ensina-nos a conhecermo-nos e a sermos mais

tolerantes, a compreender o outro, a pertencer a espaços mais amplos, a aceitar e compreender uma diversidade efectiva de diferentes pontos de vista.

Apesar das potencialidades da leitura é, actualmente, difícil conquistar os cidadãos para os incomparáveis benefícios da prática da leitura, mais concretamente da leitura literária, devido à concorrência de múltiplas solicitações para a ocupação do tempo. Mas apesar destas, a experiência demonstra ser possível transformar algumas delas como, por exemplo, as novas tecnologias, em potenciais aliados.

A escola, mais concretamente a aula de Língua Portuguesa, revela-se como um lugar privilegiado para a promoção da leitura quer de textos literários quer de outro tipo de textos. A escola tem atribuído um papel central a esta competência, mas apesar desta centralidade, vários estudos revelam que continuamos com baixos índices de literacia, a ler pouco e a ler mal. Os resultados do PISA[1] são pouco animadores e deveriam levar-nos a uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa. Assim, não é de estranhar que nos últimos anos se tenha vindo a assistir a um forte empenho por parte do governo (através da implementação de projectos como o PNL[2]) e da investigação no desenvolvimento/ aprendizagem da leitura.

Na nossa sociedade para termos cidadãos aptos a exercer os seus direitos de cidadania é necessário, diríamos nós, fundamental, que tenham adquirido hábitos de leitura, principalmente a leitura literária. Todavia, a sociedade de consumo prima pelo poder das novas tecnologias da comunicação e os hábitos de leitura têm sido relegados para um plano mais secundário.

A aprendizagem da leitura só pode ser eficiente se houver um forte empenho por parte do professor. Este aspecto é de tal modo importante que consta nos perfis específicos do desempenho do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico *Decreto Lei 241/2001, 30 de Agosto*. Assim, no âmbito da educação em Língua Portuguesa o professor do 1º Ciclo:

"...Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades..."

3. Transversalidade

A transversalidade permite uma maior compreensão do objectivo de conhecimento. São muitos os objectivos e competências presentes nos Programas do Sistema Educativo. Todavia, um dos grandes objectivos, transversal a todo o processo, que percorre os vários níveis de ensino e as várias áreas é a promoção/formação integral dos alunos habilitando -os para uma vivência de uma cidadania responsável e consciente. Este conceito é de tal modo importante que o Ministério da Educação de acordo com o artigo *3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro* definiu competências transversais que cruzam várias áreas curriculares, presentes no currículo, ao longo de toda a escolaridade:

c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;

d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;

e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;

h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;

A língua portuguesa é a disciplina curricular fundamental na transversalidade. É ela que fornece/ promove saberes fundamentais à aquisição de outros conhecimentos de outras áreas. Um desses saberes é sem dúvida a leitura. É na língua materna que todo o trabalho escolar se processa.

Esta transversalidade da língua portuguesa deverá implicar mudanças e alterações nas atitudes dos professores para com as suas áreas disciplinares, já que exige uma necessidade de trabalho em grupo, no qual as experiências de aprendizagem sejam bastante diversificadas e adequadas.

Exemplo disto é o conceito de conhecimento prévio, um dos elementos fundamentais, utilizados na compreensão de um texto. Todo o leitor, ao abordar um texto literário ou não, usa o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É recorrendo a este aspecto, bem como a outros que o leitor consegue atribuir sentido a um texto. A cooperação interpretativa do leitor face ao texto, neste caso o texto poético, faz do acto da recepção uma interacção criativa entre autor e leitor. Assim, dá-se um encontro entre os sentidos do texto e a enciclopédia pessoal dos leitores. Todavia, que tipo de enciclopédia podemos encontrar em leitores muito jovens, como é o caso dos alunos do 1º ciclo do CEB, já que os seus percursos de vida são obrigatoriamente diminutos? É aqui que a transversalidade faz todo o sentido, pois os conhecimentos e experiências sobre o mundo abordados noutras áreas, como o estudo do meio, e o real contacto com a natureza podem facilitar a leitura e a descodificação dos textos.

A interdisciplinaridade pode ajudar os alunos a explicitar universos, imagens mentais realidades, sensações que algumas palavras e expressões evocam e com isso expandir o conhecimento do mundo e da sua enciclopédia interna.

A poesia apresenta modelos e ideias e aumenta o tipo de experiências dos alunos e apresenta conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências directas.

Promove leitores com olhares plurais e múltiplas leituras. Temos, pois, as bases para uma profícua relação entre poesia, plantas e valores.

1- Programme for International Student Assessment
2 - Plano Nacional de Saúde

4 . O Estudo do Meio e a Cidadania

O grande avanço da tecnologia levou a que a humanidade aumentasse muito a sua capacidade de intervir na natureza. Por essa razão a temática meio ambiente é transversal a todos os currículos escolares, nos diferentes níveis de ensino. No 1º ciclo o Programa Nacional de Estudo do Meio, conduz a uma aprendizagem progressiva sobre o meio natural e o meio social e sobre o dinamismo da inter-relação entre eles, desenvolvendo numerosas iniciativas para desenvolver a consciencialização de que o ambiente é um espaço comum a todos os seres vivos. A noção de que o Homem é parte integrante da natureza, cria uma co- responsabilidade sobre as atitudes da humanidade sobre o meio e, desenvolve sentimentos de justiça, protecção, promovendo o aparecimento da consciência ecológica.

Actualmente a grande parte dos alunos vive em meio urbano, numa paisagem humanizada e com pouco contacto com o meio natural. Desta forma, as suas vivências e saberes adquiridos não incidem sobre o meio rural, nomeadamente sobre plantas e sobre as suas potencialidades.

Todo o sistema de ensino pretende desenvolver nas crianças a autoconfiança e comportamentos sociais e moralmente responsáveis, dentro e fora da sala de aula, perante a autoridade e perante si próprios. A educação para a cidadania está assim, sempre presente e tem uma acção multidimensional, embora no 1º ciclo se associe principalmente ao Estudo do Meio.

5. Selecção do corpus textual

O corpus textual escolhido é constituído por um conjunto de sete poemas de Jorge Sousa Braga e destina-se a alunos do 4º ano do Ensino Básico. A escolha deste poeta deve-se a várias razões:

a) Qualidade da obra poética e da sua adequação a todos os níveis de ensino.

b) Pouca utilização dos poemas deste autor no ensino básico o que, consequentemente o torna um desconhecido para a maioria dos alunos.

c) Os seus poemas, nomeadamente, os escolhidos, são exemplos magníficos da união entre poesia, plantas e valores.

Seguidamente, iremos apresentar alguns poemas, acompanhados por linhas de leitura/sugestões. Estas propostas são apenas pontos de apoio para que se percorra o texto mais demoradamente, tentando-se um doseamento de saberes e de competências literárias. Estas orientações também pretendem desenvolver a capacidade de saber pensar e actuar sobre o meio, de modo consciente e fundamentado, tal como se pretende num cidadão interventivo e responsável.

Actividade fundamental, realizada antes de cada texto, é a leitura expressiva do poema. É ela a primeira fase de aproximação ao entendimento do mesmo. Deverá ser feita inicialmente pelo professor e no final, após a análise, pelos alunos. O tom da leitura a imprimir deverá ter em conta a sua natureza coloquial e a proximidade com o leitor, principalmente nos poemas *A erva daninha* e *O vento*.

Após a leitura dos poemas, serão abordadas questões de vocabulário através da descodificação do significado das palavras desconhecidas tentando, se possível, chegar à definição através do contexto ou da estrutura interna da palavra e só em última hipótese utilizar o dicionário.

O papel do docente é o de mediador da leitura cuja função é orientar o aluno dando-lhe as pistas necessárias para atingir a compreensão do texto.

As fichas de leitura utilizadas adequadamente são recursos significativos para o treino de estratégias de leitura, elas podem contribuir para uma abordagem crítica de textos e assim melhorar as habilidades e conhecimentos dos alunos, daí fazerem parte dos nossos recursos de exploração dos poemas

6. Poemas e propostas de trabalho

6.1 As árvores e os livros

As árvores e os livros

As árvores como os livros têm folhas
e margens lisas ou recortadas,
e capas (isto é copas) e capítulos
de flores e letras de oiro nas lombadas.
e são histórias de reis, histórias de
fadas, as mais fantásticas aventuras,
que se podem ler nas suas páginas, no
pecíolo, no limbo, nas nervuras.
As florestas são imensas bibliotecas,
e até há florestas especializadas, com
faias, bétulas e um letreiro a dizer:
Floresta das zonas temperadas».
É evidente que não podes plantar no
teu quarto, plátanos ou azinheiras.
Para começar a construir uma bibli-
oteca, Basta um vaso de sardinheiras.
Jorge Sousa Braga (Herbário)

Pré – leitura

1. A partir do título do poema faz uma lista do que há de comum entre as árvores e os livros?

Leitura

1. Após a leitura do poema faz uma lista do que o sujeito poético considera que há de comum entre as árvores e os livros.

2. Compara a tua lista com a do sujeito poético e faz uma lista final.

3. O que entendes por pecíolo, limbo e nervuras?

4. Que outro título darias a este poema. Justifica.

5. "As florestas são imensas bibliotecas…" Diz o que se pode aprender nas florestas?

6.2 A lúcia-lima[3]

A lúcia-lima

Não tem boca nem pulmões. Que não
tenha não admira, porque é pelas
folhas, que a Lúcia-lima respira

3 - Ficha construída pela mestranda Cristina Coelho, da ESE Almeida Garrett.

Não tem boca nem pulmões, nem veias, a lúcia-lima!
Mas tem seiva, quanto basta, a subir pelo caule acima.
E se porventura a ferirem, acaba por cair no chão
A não ser que alguém lhe dê
logo uma transfusão.
Jorge Sousa Braga (Herbário)

Questionário

1- Descreve a planta lúcia-lima.

2- "Não tem boca nem pulmões". Neste verso o sujeito poético está a comparar a lúcia-lima com quem?

3- Na segunda estrofe o sujeito poético refere que a lúcia-lima não tem veias. Então como chega a seiva às folhas da planta?

4- Para o sujeito poético a planta lúcia-lima é frágil. Porquê?

5- Explica o que é uma transfusão e para que serve.

6- Mais uma vez o escritor, Jorge Braga, indica uma acção própria para os humanos para ser realizada na lúcia--lima uma transfusão. Explica quando é que a planta necessita desse tratamento.

7- A lúcia-lima respira pelas folhas. O que pensas que iria acontecer às folhas da planta se a qualidade do ar piorasse, por exemplo devido à poluição?

Clube de Teatro

O teatro pode ser uma actividade muito divertida para realizar na tua turma. Todos nós temos jeito para qualquer coisa: uns para escrever, outros para representar, outros para fazer cenários, outros para verem a peça como espectadores e dizerem o que pode ser melhorado. Vamos a isso?

Um grupo irá transformar o poema "Lúcia Lima" em texto dramático , procedendo às devidas alterações, inclusive criar novas personagens, tais como o poluidor, o empresário excêntrico que destrói zonas verdes da cidade para construir prédios, e o médico e/ou biólogo que observa as plantas e faz o diagnóstico. Depois mãos à obra distribuir as personagens pelos colegas da turma, a confecção dos cenários e escolher os encenadores (muito importante, pois são eles que ensaiam os actores).

6.3 Welwitshia mirabilis

Welwitshia Mirabilis

No meio do mais árido deserto,
há uma planta que consegue medrar.
E até se dá ao trabalho de florir,
mesmo que não haja ninguém por perto,
que a possa contemplar!
Jorge Sousa Braga (Herbário)

1- Analisa as imagens e responde às questões da Tabela1

Tabela 1:Habitats

Descreve três diferenças entre estas duas imagens		
Qual das imagens corresponde ao habitat da Welwitshia mirabilis? Justifica a tua escolha.		
Achas que é fácil nascer e viver no deserto? Justifica a resposta.		
Achas que vale a pena florir no deserto sem ninguém que a contemple? Justifica a tua resposta.		
A palavra Mirabilis é o nome em latim para algo maravilhoso, invulgar "fora de série". Sabes		

dizer porque é que se aplicou este nome a esta planta?	
Faz o acróstico a partir da palavra Mirabilis onde esteja presente os sentimentos e emoções desta planta.	M_____ i _____ r _____ a _____ b _____ i _____ l _____ i _____ s _____

6.4 O vento

O vento

Por mais que tente, o vento não consegue adormecer
se não tiver nada para ler. Seja uma folha de tília,
de bambu ou bungavília.
É por isso que o vento arrasta as folhas consigo, até encontrar um abrigo, onde possa adormecer.
- arrastou até a folha,
onde eu estava a escrever!
Jorge Sousa Braga (Herbário)

1. Faz uma pesquisa sobre a tília, bambu e bungavília. Recolhe informações, imagens e até amostras. Qual delas seria mais fácil para fazer um livro? Justifica.

2. Por que razão o vento não consegue adormecer?

3. Como é o abrigo onde ele pode dormir?

4. E tu também precisas de ler para dormir?

5. Achas que é importante ler? Porquê?

6. O vento é ar em movimento, mas a maioria das pessoas não gosta de dias ventosos. No entanto, o vento é muito importante para o equilíbrio do planeta e também pode ser muito útil ao Homem. Indica duas acções do vento que ajudem o Homem.

7. Pensas que podemos não querer determinadas situações, só porque nos causam algum desconforto, tal como os dias ventosos? Justifica a tua resposta.

6.5 As maçãs

As maçãs

Dantes as macieiras davam maçãs,
que eram guardadas em toalhas de linho. E só havia umas que eram melhores,
que eram as do quintal do vizinho!
Agora só há maçãs «golding» ou «starking», Agora só há maçãs «normalizadas».
E eu não me admiro que, em vez de redondas, um dia destes passem a ser quadradas!
Jorge Sousa Braga (Herbário)

Pré-leitura

1. Trazer para a aula informações sobre o que é o linho e para que servia e quando era utilizado

Leitura

1. Onde eram guardadas as maçãs?

2. Quais eram as melhores maçãs? Qual é o sentimento escondido neste verso?

3. Sublinha as duas palavras que iniciam as duas quadras. Indica qual a que se refere ao passado e qual a que se refere ao presente.

4. Achas que o sujeito poético gosta mais das maçãs do tempo presente ou do tempo passado? Justifica.

5. Porque é que as maçãs mudam?

6. O provérbio inglês "…One apple a day keeps the doctor away…" significa que uma maçã por dia mantém-nos longe do médico, ou seja saudáveis. Sabes dizer porquê?

7. Pensa num novo tipo de maçã. Caracteriza-a, dá-lhe um nome e desenha-a.

6.6 Erva daninha

Erva daninha
Sou uma erva daninha.
Nem princesa, nem rainha.
Não tenho eira nem beira. Nem ninguém que me queira.
Comigo ninguém se importa. Todos me querem ver morta.
Sei que sou amaldiçoada. Porque não sirvo pra nada.
Mas a culpa não é minha, de ser uma erva daninha.
Inventaram o herbicida, para me complicar a vida.
Mas isto não fica assim. Vamos ver quem ri por fim.
Nem princesa nem rainha. Sou uma erva daninha.
Jorge Sousa Braga (Herbário)

1. Quem é que fala neste poema? A personagem deste poema não é princesa nem rainha, é o quê?

2. Como é que ele/ela se caracteriza?

3. Concordas com a sua caracterização? Justifica.

4. Como explicas que o poema comece e acabe da mesma maneira?

5. As ervas lamentam-se? O lamento é característico de que tipo de seres vivos?

6. Quem é que inventou o herbicida? O que poderá acontecer caso se utilize demasiado herbicida?

7. Constrói um poema oposto a este, onde a erva daninha seja amada por todos e atribui- lhe um novo título.

6.7 Raízes

Quem me dera ter raízes,
que me prendessem ao chão.
Que não me deixassem dar um passo que fosse em vão.
Que me deixassem crescer silencioso e erecto,
como um pinheiro de riga,
uma faia ou um abeto.
Quem me dera ter raízes, raízes em vez de pés. Como o lodão, o aloendro, o ácer e o aloés.
Sentir a copa vergar, quando passasse um tufão. E ficar bem agarrado,
pelas raízes, ao chão.
Jorge Sousa Braga (Herbário)

Leitura

1 - Explorar o poema estrofe a estrofe sempre com exemplos práticos, utilizando plantas ou partes de plantas: aloé vera, ramificação do pinheiro-de--riga e de aloendro, para que os alunos possam contactar directamente com os mesmos. Para as outras plantas que se encontram descritas no poema, e que não seja possível levar para a aula, utilizar imagens.

2 - Debate sobre os laços afectivos, as "raízes" que criamos com a nossa terra. Salientando os temas:

- Identidade cultural/Pertença
- Diferenças culturais, tais como filhos de feirantes ou de artistas de circo que nunca estão fixos a uma terra, logo, não chegam a ganhar raízes nesse mesmo local.
- Emigrantes

3 - Realização de um fotopaper, explorando os arbustos e plantas do pátio da escola.

6.8. Actividade Global

Grupo: após a exploração dos poemas anteriores, propõe-se a realização da seguinte actividade de Construção de um poema recorrendo, caso necessitem, a algumas das palavras da tabela 2, subordinado ao seguinte tema: Poemas Plantas e Valores.

7.Conclusão

Neste artigo foram apresentadas várias propostas de trabalho, tendo sempre como base a interpretação crítica de poemas, o enriquecimento de vocabulário e a aquisição de conhecimentos em diferentes áreas. A aprendizagem é conseguida com uma abordagem global dos conteúdos programáticos e com o desenvolvimento da capacidade de análise, criatividade e consciência ecológica.

Existem vários recursos disponíveis para os professores, jardins, árvores, o pátio das escolas, etc. que passam muitas vezes despercebidos à comunidade escolar, mas num olhar mais atento é possível observar e pensá-los como "diamantes em bruto" que o professor tem à sua disponibilidade, que pode e deve explorar, enquanto recurso didáctico, capaz de promover inúmeras aprendizagens significativas nos alunos.

Consequentemente, só uma concepção multidimensional e integradora do processo ensino-aprendizagem poderá restituir o papel eminentemente formativo às disciplinas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, elevando-as à verdadeira condição de matriz do pensamento e da acção no plano individual, social e cultural.

8. Bibliografia

Braga, Jorge (2002) *Herbário*, Lisboa, Assírio & Alvim.

Cogan, J. e Derricot, J. (eds), *Citizens for the 21st Century: Na International Perspective on Education*, (pp 64-74), London.

Giasson, Jocelyne (1993) *A Compreensão na Leitura* Lisboa, Edições Asa.

Manguel, Alberto (1998) *Uma História da Leitura*, Lisboa, Editorial Presença.

Sim-Sim, Inês e al. (1997) *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, Ministério da Educação.

Sim-Sim, Inês (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Lisboa, Ministério da Educação, PNEP.

Sim-Sim, Inês (2001) «A formação para o ensino da leitura», in Inês Sim-Sim (org) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores*, nº 2, Porto Editora, pp51-64.

Vaz, João Luís Pimentel (2008) «O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz», in

I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, ESEC, Coimbra, pp 161-174.

Tabela 2:Palavras soltas

Vento	tormento	maça	Romã	mirabilis	respeito
Despeito	inveja	ganância	lúcia-lima	rima	raízes
Felizes	Erva-daninha	mazinha	Perdiz	fartura	deserto
Esperto	responsável	desprezável	Consciência	paciência	poema

[221]

AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO. ESTUDO DE CASO: UMA ESCOLA SECUNDÁRIA DO CONCELHO DE AVEIRO

António Manuel Pires de Carvalho
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

[Resumo] Este estudo situa-se no âmbito das representações sociais da escola, na perspectiva dos alunos e dos professores. Em função das constantes e abruptas mudanças na sociedade, interessa perceber qual o entendimento que os alunos e os professores têm actualmente, sobre o papel que atribuem à educação e à escola. O conceito de representação social tem uma importância que se considera pertinente para estudar esta temática, procurando analisar e interpretar a forma como essas mesmas percepções influenciam a forma de relacionamento com a escola.

A investigação insere-se numa abordagem descritiva e exploratória, envolvendo 525 alunos e 81 professores. Foi utilizado um inquérito, por questionário, como principal técnica de recolha de dados.

Este trabalho por ter sido desenvolvido numa escola secundária, reflecte apenas a opinião dos actores envolvidos, podendo, no entanto, constituir uma base de trabalho para um estudo mais amplo e exaustivo.

Não são visíveis grandes diferenças entre a forma como os alunos apreendem a escola e as representações que são interiorizadas pelos professores.

[Palavras-chave] Organização escolar; representações sociais; cultura escolar; clima de escola.

Introdução à problemática

As preocupações do trabalho enquadram-se no que Nóvoa (1992) designa por "avaliação interna das práticas institucionais", cujo objectivo é a montagem de dispositivos de regulação institucional, com apreensões operativas no sentido de possibilitar diagnósticos sobre as repercussões da escola nos seus destinatários principais: os alunos.

Vários estudos corroboram na existência de diferenças entre escolas, não só na arquitectura e no estatuto socio-económico dos alunos, mas, também, na atmosfera, no clima e na cultura (Owens, 1970; Sinclair, 1970; Kalis, 1980). Do mesmo modo, Brunet (1992), Glasser (1969), Madaus et al, (1979), Moos (1979) e Stewart (1979) referiram a repercussão daquelas influências nas diferenças dos resultados dos alunos.

Goodlad (1984), num estudo efectuado em vinte cinco escolas de diferentes níveis de ensino, evidencia a existência de diferenças entre a cultura dos jovens e a conduta diária das escolas realçando a necessidade de se efectuar, com maior persistência e acuidade, estudos de auto-análise.

A preocupação deste estudo foi o de tão só o de identificar as representações que os alunos fazem da escola, neste caso da sua escola, bem como averiguar em que medida essas representações são apreendidas pelos professores.

Esta preocupação, ainda que resultante da convicção de que um grande salto se dará na capacidade de intervenção, quando os "organizadores" do espaço escolar se apropriarem das preocupações e "olhares" que cada um tem do que os envolve.

Enquadramento conceptual

A democratização do acesso à escola vê-se confrontada, por um lado, com a uniformização e, por outro, com a pluralidade. Nunca como hoje a escola se viu tão directamente confrontada com a diversidade dos indivíduos, de actividades e de interesses. Se pensarmos que as próprias representações face à escola reflectem também as posturas dos professores e dos alunos em relação aos espaços de participação em que estes interagem e que, tais representações divergem de grupo para grupo, provocando uma diversidade de representações da escola.

Na escola estão presentes, para além das diversidades individuais, as diversidades culturais e sociais. Estas últimas poderão dar origem a diferentes expectativas face à escola e ao saber, face ao mundo e à vida, face ao futuro. Para que a educação plural aconteça e se promova uma igualdade de oportunidades educativas, torna-se necessário um conhecimento dos múltiplos factores para se poder agir sobre eles. Entre estes, podemos mencionar a representação dos alunos face à escola e à sua escolarização.

A escolha deste tema tem a ver com a diversidade de professores que hoje constituem o universo das escolas. Subjacente à escolha desta temática está a compreensão da forma como os professores entendem os alunos e se relacionam com os eles. O nosso interesse sobre a diversidade de representações sociais que os alunos e os professores detêm sobre a escola e a escolarização, justifica na perfeição a escolha deste tema.

O estudo encontra-se organizado em torno do conceito de Representação Social, que está presente em todos os processos de decisão, comunicação e de interacção social.

As representações da escola, enquanto representações sociais, são, na acepção de Jodelet (1997), formas de conhecimento, que permitem aos sujeitos a apreensão do "objecto escola", dos acontecimentos que nela o correm, das relações entre os seus actores e da escola com o meio, contribuindo, assim, para a (re)construção da realidade escolar.

A este respeito, Santiago (1997) afirma que as representações sociais da escola fornecem-nos uma dimensão da realidade escolar, em que interagem os aspectos simbólicos com os aspectos institucionais, não havendo diferenças entre os dois, ambos constituindo a realidade escolar e imbricando-se o que é concreto com o que é representado. As representações da escola fazem parte da realidade escolar (idem, 1997, p. 79).

Uma das funções das Representações Sociais é, segundo Vala (2006), a orientação dos comportamentos para a acção. Assim sendo, de acordo com este autor (Idem, p. 482), "esta relação entre representações e a acção supõe a concepção do sujeito como actor".

As representações sociais são abordadas como forma de conhecimento prático (Jodelet, 1997), visando a comunicação, compreensão e domínio da realidade envolvente, numa perspectiva de construção social da realidade (Berger & Luckmann, 2004).

Centra-se, sumariamente, no conceito de representação e sua na evolução histórica: a delimitação do conceito, os conteúdos, as características, os processos de construção e o carácter social das representações sociais; representação e cognição; as representações da escola nas perspectivas pedagógica e de política educativa; as representações acerca da escola, construída por dois actores – alunos e professores e das suas relações. No que respeita à formação das representações sociais, são referidos os processos de objectivação e ancoragem (Bidarra, 1986; Jodelet, 1997), bem como os processos de transformação e as funções das representações sociais na educação e nos diferentes intervenientes do processo educativo, com especial ênfase para os professores e alunos.

Metodologia

A opção pela abordagem quantitativa revela-se a mais adequada quando se pretende apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos inquiridos, porque utiliza instrumentos estruturados (questionários). O objectivo é medir e permitir o teste das hipóteses, já que os resultados são concretos e menos passíveis de erros de interpretação.

Objectivos

A presente investigação foi construída a partir da pergunta de partida: saber em que medida as representações dos alunos sobre a sua escola são igualmente percepcionadas pelos professores, aliada a objectivos que pretendem identificar opiniões comuns e opiniões dissonantes acerca das questões relacionadas com o clima organizacional.

Centrámos esta investigação, nos professores e alunos, tendo como intenção, procurar pontos comuns e divergentes sobre as representações sobre a sua escola, bem como o tipo de relação que mantêm entre eles e quais as suas expectativas.

As questões surgem, também, ao nível da nossa motivação pessoal da necessidade de compreender porque é que as vivências dos alunos e dos professores em relação à escola são tão diferentes e no interesse particular de percepcionar quais relações que se estabelecem entre eles – os alunos-professores, tentando dar um modesto contributo para a clarificação desta problemática.

Deste modo, e para integrar as diferentes componentes que se pretendem estudar, seleccionámos um conjunto de objectivos específicos considerados norteadores para a realização deste estudo: i) Identificar as representações que os alunos fazem da escola; ii) Averiguar em que medida essas representações são apreendidas pelos professores; iii)Diagnosticar as representações que os alunos têm da escola e, os professores destes; iv)Diagnosticar as expectativas dos alunos e dos professores; v)Verificar em que medida os professores se apropriam das representações e expectativas dos alunos; vi)Verificar se as opiniões dos alunos correspondem a perfis característicos de cada ano do ensino secundário.

Contexto e amostra

Na delimitação espaço-temporal do nosso estudo optámos por selecionar uma escola com apenas o ensino secundário, ponderadas as vantagens e desvantagens, de se tratar de uma escola na qual exercemos funções docentes. Contudo, a possibilidade de obter autorização para a recolha de informação e o acesso à mesma em termos físicos, traduziu-se num factor facilitador da investigação, pois haveria mais limitações se de outra organização se tratasse. Como refere Afonso (2005), nos estudos que requerem a recolha directa de informação, as negociações sobre o acesso aos sujeitos que possuem a informação pode ser particularmente complexa. Assim, após ponderação, considerámos que as vantagens superavam as desvantagens.

Considerando o universo-alvo formado pelos professores e alunos de uma escola do ensino secundário, que passaremos a designar por Escola Secundária da Ria (ESR), que totalizavam a população presente na penúltima semana de Maio de 2010, 700 indivíduos, sendo 614 alunos e 86 professores, optámos por fazer um estudo 100% dos presentes, cientes que alguns alunos e professores que poderiam estar ausentes da escola ou indisponíveis para responder.

Instrumentos de recolha de dados

Em toda e qualquer pesquisa o que se pretende é obter dados que permitam chegar a uma ou várias respostas para determinado problema: "o objectivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos

científicos" (Gil (1999, p. 43). Assim, encontrando--se o nosso objecto de estudo empírico confinado à análise de algumas facetas da representação dos alunos de uma escola secundária, sob a perspectiva do seu envolvimento e das suas representações em torno da escola, da educação escolar, da escolarização e da cultura de escola pareceu-nos que a técnica do inquérito por questionário, constitui um suporte metodológico razoavelmente enquadrador das nossas hipóteses teóricas, cientes, no entanto, das limitações que, inevitavelmente, se poderiam colocar ao longo deste processo de investigação.

Foram elaborados dois questionários, um destinado aos professores e outro destinado aos alunos. Aos alunos era pedido que respondessem em função da sua vivência da escola. Aos professores era colocada a mesma questão, mas a resposta era solicitada em função do que os alunos pensam sobre as questões. Assim, pretendia-se colocar em contraponto aquilo que os alunos pensam e o que os professores acham que os alunos pensam.

A elaboração e selecção dos itens do questionário fez-se a partir de uma cuidadosa revisão da literatura, seguindo-se um teste num pequeno grupo de controlo no sentido de reformular eventuais questões que suscitassem dúvidas de interpretação, do qual resultou a elaboração da versão final.

Pretendeu-se assim identificar um conjunto de indicadores de modo a sustentar a formulação das questões. Segundo Ghiglione e Matalon (2005) para construímos um questionário é necessário sabermos exactamente o que pretendemos com ele e que tenham sido abordados todos os aspectos do problema.

O modelo de questionário utilizado foi o modelo 'cafetaria' (Mucchielli, 1979, p. 37) que contempla várias opções de resposta 'fechada' e uma opção de resposta 'aberta'. Procurando-se assim, evitar a estanquicidade dos questionários 'fechados' limitando o apuramento de opiniões às opções apresentadas, e a complexidade do tratamento dos questionários" abertos' traduzida geralmente na análise de conteúdo.

Na concepção do instrumento procurou-se colocar questões que evitassem o comprometimento da sua objectividade pelas reacções que suscitariam no inquirido. Deu-se particular atenção à susceptibilidade dos indivíduos e ao facto de contaminação das questões umas pelas outras. Daí, termos colocado questões que implicavam respostas do mesmo contexto em momentos diferentes.

Após a concepção das questões a testagem da versão preliminar foi realizada junto de sete professores e cinco alunos, solicitando-lhe o preenchimento e emissão de comentários e críticas, no sentido de detectar possíveis falhas, nomeadamente no caso de questões pouco explícitas ou de difícil compreensão e resposta.

Definimos assim, duas áreas de estudo, contempladas nos estudos sobre o "clima organizacional": a escola e a sala de aula. Em cada um dos contextos, interessou-nos abordar aspectos relacionados com os intervenientes no espaço escolar (valorizando o professor), os recursos e actividades, a motivação dos alunos relativamente ao espaço escolar e a avaliação no âmbito da sala de aula.

A construção do questionário procurou dar resposta aos objectivos defenidos e através da nossa pergunta de partida, tentámos operacionalizar em indicadores as seguintes áreas de estudo: Os actores escolares; Os recursos e actividades; A motivação; A avaliação.

Relativamente aos actores escolares procurámos saber quais as características dos alunos e dos professores, bem como as relações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula.

Admitindo que as características pessoais dos respondentes são elementos importantes a ter em conta, pois podem fazer variar as suas opiniões pelo que procurámos saber a idade e o sexo de todos os inquiridos. Por outro lado, quisemos obter informações sobre a situação profissional dos professores e a situação escolar dos alunos.

No contexto do nosso projecto procurámos averiguar como se situam os nossos inquiridos relativamente às características dos professores e às relações que estabelecem. Assim, colocámos cinco questões divididas em duas áreas: na escola e na sala de aula.

No primeiro caso, temos três questões que pretendem conhecer qual o grupo de pessoas mais importante na escola, bem como as características do professor e do director de turma.

No segundo caso, pretendemos averiguar das características dos professores em contexto da sala de aula e do seu desempenho.

No aspecto dos recursos e actividades, pretendemos constatar a forma como os alunos encaram a escola nos seus aspectos físicos e a gestão dos recursos, para o que se colocaram questões sobre o espaço preferido, a forma de ocupação dos tempos livres, actividades não lectivas; espaços escolares a melhorar; melhorias a efectuar na escola.

No aspecto organizativo e de intervenção pedagógica, colocamos uma questão sobre as tarefas preferidas dos alunos e como se organizam. E ainda nesta área específica quisemos saber sobre a forma de transmissão dos objectivos a atingir.

Conhecer as expectativas e as motivações dos alunos acerca do seu futuro é também importante para o estudo das representações. Nesta perspectiva considerámos três questões que nos podem permitir ter opinião concreta sobre este assunto: i) O que deverá ser a escola e não é; ii) Qual a motivação dos alunos para frequentarem a escola; iii) O valor instrutivo da escola.

Sendo a avaliação um ponto importante da vida das escolas e das relações professor/aluno, entendemos que seria premente colocar duas questões sobre este tema. Uma questão que procura indagar da imagem que os alunos têm da forma como os professores avaliam os seus alunos. A outra questão pretende apurar quais os parâmetros que os alunos consideram como importantes a considerar na sua avaliação. Assim, com estas questões, pretende-se concluir sobre como se faz a avaliação e como se devia fazer, isto na perspectiva do aluno.

Em resumo, o questionário ficou organizado da seguinte forma: a questão número um diz respeito à identificação dos Inquiridos. As questões 2 a 18 compõe-se de itens de escolha múltipla em que apenas era permitido escolherem uma opção. A última questão, composta por seis itens do tipo questões fechadas,

tendo-se adoptado nestes casos uma Escala de Likert com quatro intervalos, desde "Discordo " (cotado como 1) até "Concor do totalmente" (cotado com 4).

No final deste pré-teste, o questionário final ficou estruturado em duas partes, incluindo no total 19 perguntas fechadas a exigir maioritariamente respostas dicotómicas e uma pergunta aberta.

Na sua versão final o questionário incluiu uma introdução com uma breve explicação dirigida aos professores e alunos, onde são apresentados os objectivos e interesse da investigação.

A distribuição dos questionários ocorreu em duas fases separadas: Consultados os horários das turmas optou-se por escolher um determinado dia e solicitou-se aos professores que colaborassem na recolha da informação, assim no dia aprazado, os professores receberam inquéritos de acordo com o número de alunos que constam das pautas de chamada, solicitou-se que fosse feita a sua entrega a todos os alunos presentes na aula.

Depois de preenchidos o professor fez a respectiva recolha. Evitou-se passar o inquérito por questionário nas turmas de línguas estrangeiras ou outras onde não estivessem presentes todos os alunos constituintes dessa turma (turnos). Esta acção decorreu durante a penúltima semana de Maio de 2010.

Dos seiscentos e catorze questionários distribuídos aos alunos, foram recolhidos 532 dos quais foram invalidados 7 por se encontrarem incorrectamente preenchidos, com várias respostas por item. Assim foram considerados com válidas 525 respostas correspondendo a cerca de 85,5%.

Numa segunda fase, optamos por entregar pessoalmente a todos os professores que se encontravam ao serviço na penúltima semana de Maio, aos 86 professores da escola, solicitando-lhes a sua colaboração e a posterior devolução. Dos questionários entregues, recebemos 81, a que corresponde uma taxa de retorno de cerca de 94%.

Assim, o retorno total que não defraudou as nossas expectativas, pois isto correspondeu a uma taxa de retorno total de 86,6 %, do total do universo em estudo.

Análise e tratamento de dados

Os dados obtidos a partir do questionário aplicado aos alunos e aos professores foram submetidos a tratamento estatístico iniciando-se com o lançamento dos dados nele contidos numa folha de cálculo. Posteriormente procedeu-se ao seu tratamento estatístico, de forma a possibilitar a sua análise e interpretação e o seu relacionamento com a problemática em causa e com as hipóteses formuladas.

Na análise das respostas ao questionário utilizou-se a estatística e a estatística inferencial.

Foi também nossa preocupação a elaboração de um questionário com uma pergunta aberta de modo a que se apresentasse menos directivo, conferindo-lhe alguma flexibilidade e liberdade nas opiniões expressas pelos sujeitos inquiridos. No entanto, não foram alvo de tratamento estatístico alguns itens, todos eles referentes à opção de resposta "outra(s)", pois o número de inquiridos que a preencheu foi diminuto e nos casos em que o fizeram, a resposta ou foi bastante lacónica ou limitou-se a reforçar uma das opções de resposta que tinha sido assinalada antes, o que de certo modo vai ao encontro do que é afirmado por Ghiglione e Matalon (2005 p. 117):

> *As respostas a uma questão aberta, que se sucede a uma longa série de questões fechadas, são frequentemente muito pobres quer porque, por um lado, as pessoas se habituaram a dar respostas curtas, ou por outro, a ordenar e a escolher sobre um material já pronto.*

Apresentação e Discussão dos Resultados

Por forma a uma análise mais cuidada procedeu-se a um agrupamento da informação recolhida. Para tal comparámos as respostas dadas pelos alunos separando-as por anos de escolaridade para perceber se podemos traçar um perfil para cada ano.

Nesta análise dos resultados tivemos sempre em atenção que, cada escola "é única e absolutamente irrepetível, que possui a sua própria cultura que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento" (Santos Guerra, 2000 p.208), e influencia "as práticas educativas, na dinâmica que consegue imprimir na relação com o meio em que se encontra inserida". (Ibidem).

Podemos afirmar que conforme a teoria das relações humanas, que realça e valoriza as pessoas e os grupos, bem como os fenómenos de cooperação e de participação, a satisfação e realização desses grupos. (Costa, 1996, p. 61).

Por outro lado, os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na procura de objectivos particulares. Assim, o conflito é perspectivado como um fenómeno natural. (Costa, 1996, p.79).

Já as representações sociais que os alunos sobre a sua escola e em particular dos outros são o resultado das interacções e dos fenómenos de comunicação no interior do grupo social, reflectindo a situação desse grupo, os seus problemas, projectos e as suas relações com outros (Vala, 2006).

Os alunos não são chamados a decidir nas actividades programadas e desenvolvidas pela escola e pelos professores, nem sobre aquisição e manutenção dos recursos envolvidos. Assim, tal como é dito por Ouich (1982) sobre a cultura organizacional da escola torna-se num conjunto de símbolos, cerimónias e mitos que comunicam os valores, constituindo a tradições e o clima e que estabelecem um padrão para a realização de actividades, opiniões e acções, de forma a criar uma personalidade organizacional específica.

Constatamos, assim que os alunos se limitam a apreender essas representações que surgem sobre as actividades desenvolvidas e os recursos disponíveis e utilizados.

Quando seria de esperar que sobre a motivação, as respostas dos alunos traduzissem da escola uma imagem de uma instituição pouco motivante ou talvez mesmo "aborrecida" e vista como uma imposição dos adultos (pais), os alunos têm dela uma imagem bastante positiva, referindo-se como sendo motivante e inovadora e lhes vai que permitir alcançar um futuro melhor. Por outro lado, os conteúdos que ministra são actualizados, importantes e interessantes.

Podemos afirmar, assim, que é em função do clima percepcionado que os comportamentos são influenciados e dependendo do com o grau de motivação, satisfação reflectem uma tendência ou inclinação. As representações criadas pelos alunos permitem a sua adaptação à vida escolar, traduzindo a forma como são vistos pelos professores.

Apesar de a avaliação ser geralmente ponto de discórdia entre professores e alunos, estes têm uma visão muito semelhante entre aquilo que pensam ser o "modus operandi" dos professores e aquilo que deveria ser. A razão de ser pode alicerçar-se no processo já adquirido de interiorização de procedimentos ao longo dos anos escolares anteriores.

A visão que os alunos têm sobre a avaliação parece ser marcada por uma certa uniformidade, muito embora neste nível de escolaridade eles se confrontem com diferentes contextos de trabalho, uma vez que têm diversos professores. A emergência de uma tendência de uniformidade a partir de uma diversidade de contextos pode eventualmente ser decorrente do peso de uma cultura institucional de avaliação.

A avaliação longe de ser uma realidade tangível é muito mais uma representação resultante da experiência que cada aluno constrói no seu contexto escolar. As visões que os alunos têm da avaliação, têm um traço comum, o de terem características de uma avaliação essencialmente sumativa, isto é, mais preocupada com a revelação do estado dos alunos e menos com a regulação dos processos de aprendizagem.

Encontramos um elevado consenso sobre a forma como os alunos pensam acerca dos procedimentos que os professores utilizam na sua avaliação. As classificações obtidas nos testes, no seu comportamento e na sua participação.

Se por um lado, tal parece coerente com a associação que os alunos fazem destas preferências, por outro, leva-nos a questionar qual o valor que é assinalado aos alunos do trabalho em grupo e das capacidades de comunicação oral, tendo em atenção que é uma das actividades preferidas – trabalho em grupo e discussão de assuntos.

Finalmente, a imagem que os alunos traduzem sobre o processo de avaliação é a de um processo que cabe inteiramente ao professor.

No universo das relações humanas e da interacção social numa organização, é natural que a organização crie as suas próprias regras e normas de funcionamento, - e, neste quadro, as pessoas desenvolvam atitudes e comportamentos esperados pelos colegas e outros intervenientes nas diversas situações da vida organizacional - e, ao mesmo tempo, se sancionem os comportamentos indesejados. Assim, a acção social estabelece o seu equilíbrio quando os comportamentos esperados coincidem com os comportamentos realizados.

Quando confrontamos as representações dos alunos e dos professores quanto aos actores escolares verificamos que não são diferentes nestes dois grupos de estudo. Na base desta quase concordância, poderemos concluir que se deve a dois factos, por um lado a idade média dos professores, 43,62 anos e, portanto, um grupo de docentes que mostra algum conhecimento e aproximação dos alunos que se encontram numa faixa etária em que facilmente estabelecem relações de amizade com os professores. Por outro lado, a noção de pertença do grupo, (objectivação) pelo que os alunos, reflectem uma opinião de proximidade e, portanto, possuem uma representação social do grupo mais interiorizada que aquela que têm do professor (Ancoragem), naquilo que Neto (1998) considera a esquematização como o núcleo organizador da representação e para Vala (1986), a construção selectiva, pela esquematização estruturante.

A existir uma divergência nas representações dos professores e dos alunos é sem qualquer dúvida sobre o valor instrutivo da escola. Por detrás deste antagonismo estará o eterno conflito de gerações e a forma como estas duas gerações se posicionam perante os conteúdos ministrados. Também aqui podemos falar da consolidação e interiorização de representações. Esta incapacidade de interiorizar o que pensa o outro pode advir de alguma falta de capacidade em motivar os alunos por parte do professor.

Podemos verificar que globalmente as opiniões dos alunos dos diferentes anos de escolaridade se aproximam.

Verifica-se, também a existência de um elevado nível de apropriação dos professores relativamente às percepções dos alunos: destacamos, no entanto, as divergências relativas às «características dos professores» (ainda que ambos valorizem os mesmos aspectos: «mais motivadores» e «mais compreensivos» e, aos «parâmetros de avaliação».

De salientar que a «ocupação do tempo livre» foi o aspecto menos consensual entre os diferentes grupos.

Numa aproximação imediata dos dados recolhidos poder-se-á traçar um perfil de opções para os diferentes grupos inquiridos, cuja observação sugere alguma uniformidade na percepção que os alunos e, os professores em relação aqueles, têm um contexto escolar.

Considerando, no entanto, a distribuição das respostas mais referidas pelos diferentes grupos inquiridos poder-se-á verificar que, se há opções que são claramente concordantes, ou discordantes, entre os diferentes grupos, outras há que se dividem tendo em conta a variedade de opções referidas pelos respondentes.

Sendo assim, distribuindo as opções em três categorias de aproximação de opiniões: Opiniões claramente consonantes, em que as opções mais valorizadas são exactamente as mesmas; Opiniões aproximadas, em que surgem algumas opções não valorizadas por todos os grupos considerados; Opiniões claramente divergentes, em que as opções valorizadas são completamente diferentes.

Seria de esperar posições antagónicas quanto à avaliação, no entanto verificamos que quer alunos, quer professores valorizam os mesmos itens e assumem posições aproximadas e até mesmo consonantes. Apesar dos professores valorizarem mais a «globalidade dos parâmetros» quando seria de esperar que os testes surgissem como o indicador mais importante. De destacar a pouca importância atribuída aos trabalhos de casa pelos alunos e professores.

Podemos então constatar que alunos e professores de têm da avaliação uma mesma imagem.

As expectativas dos professores relativamente aos alunos e as convicções dos alunos, apesar de alguma divergência entre as opiniões dos alunos relativamente às preferências com que cada parâmetro é contemplado, verificamos, no entanto, o destaque dado pela totalidade dos alunos aos «resultados do teste» e alguma relevância para a «participação nas aulas» e «globalidade dos parâmetros» (aspecto mais referido na opção «outros»), a que não correspondem as expectativas dos professores. Diríamos que existe alguma incapacidade dos professores em se apropriarem das convicções dos alunos.

De facto, existem diferenças significativas entre as convicções dos alunos e as expectativas dos professores.

As convicções dos alunos e dos professores, ambos valorizam fundamentalmente os «resultados do teste», sem a «globalidade dos parâmetros» mais valorizada pelos professores e a «participação nas aulas» e «globalidade de parâmetros pelos alunos».

Tenhamos, em atenção que a análise descritiva dos dados poderão revelar tendências das expectativas dos alunos e professores que contudo não são estatisticamente significativas no sentido de permitir alguma asserção sobre a existência de facto de diferenças entre grupos.

Conclusão e considerações finais

Ao longo do texto fomos referindo algumas conclusões, de modo que vamos apenas referir alguns aspectos mais que consideramos mais importantes. De referir as limitações do estudo realizado, que poderão ser sistematizadas em três ordens de razões, mas, todas elas interligadas.

A primeira, de carácter metodológico, inerente à opção pelo estudo de caso, o que implica que as reflexões e as conclusões produzidas sejam referentes, apenas, ao universo escolar onde foram recolhidos os dados. Cada comunidade educativa tem características próprias que a diferenciam de qualquer outra.

A segunda razão prende-se com a estratégia da pesquisa. A principal técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário, não tendo sido utilizada a observação, uma das fontes múltiplas de evidências que caracterizam a metodologia do estudo de caso.

A terceira razão liga-se à primeira ou seja, do facto de a investigação decorrer numa única escola pública. Esta nossa opção por realizar a investigação numa única escola pública não se baseou, nem tal faria sentido, na convicção de que ela era representativa das escolas secundárias, mas com o facto de nela exercermos a nossa actividade profissional.

Os professores e alunos, enquanto actores sociais intervenientes nestes processos possuem uma percepção individualizada da realidade escolar, apoiada nas suas vivências, no seu passado escolar, nos valores estabelecidos no meio socioeconómico, profissional e sociocultural donde são oriundos e que lhes permite apreender o "objecto escola". Trata-se no fundo e na acepção de Jodelet (1997), de formas de conhecimento designadas por representações sociais.

Os professores globalmente parecem apropriar-se das percepções que os alunos têm do seu estabelecimento de ensino.

A valorização dos «professores» como grupo de pessoas importantes na escola parece estar associada mais a aspectos de estatuto profissional do que a aspectos de âmbito relacional, havendo indícios de uma certa ausência de relação professor/aluno, mesmo em momentos não lectivos.

No plano relacional, os alunos parecem valorizar fundamentalmente as relações do tipo aluno/aluno.

A «motivação» parece ser o atributo mais esperado pelos alunos quer relativamente à escola na generalidade, quer relativamente aos professores na sala de aula.

As aprendizagens escolares ainda não suscitam o sentimento de aborrecimento, apesar de referenciado pelos professores.

A opção pelos espaços preferidos, para além de razões relacionadas com o espaço físico em si, ou seja, pelas actividades que proporciona, parece estar também relacionada com as condições que oferece ou não.

Se alargarmos a análise das melhorias a efectuar na escola, não especificando os espaços, mas apresentando aspectos fundamentais que contribuam para a melhoria das condições de agradabilidade e funcionamento verificamos que as opiniões dos alunos divergem das expectativas que os professores têm das mesmas. Os alunos esperam «mais higiene» e «salas de estudo» enquanto os professores julgam que os alunos valorizam, sobretudo, os «espaços de convívio».

Pela fraca frequência de referência à opção «outros», parece existir alguma inércia por parte dos alunos na sugestão de outras actividades (pelo menos espontaneamente, já que não há nenhuma questão que o solicite directamente), cabendo eventualmente tal tarefa aos professores, o que acaba por não suceder.

Pela frequência de referências às opções sugeridas no inquérito, parece não haver uma certa satisfação pelas actividades aí indicadas.

Se todos os alunos valorizam os benefícios instrutivos da escola esperando que ela contribua para «um futuro melhor», a motivação dos alunos para frequentarem a escola prende-se principalmente com razões pragmáticas de acautelar o futuro. Para tal, acreditam na escola considerando que o que aprendem é «actualizado», «importante» e «interessante».

Os professores não esperam tal reacção dos alunos apenas considerando que eles tenham uma opinião favorável relativamente à «importância» do valor instrutivo da escola.

A discussão de assuntos em grupos de «dois ou mais» parece ser a forma privilegiada dos alunos participarem nas actividades da sala de aula, cumprindo os professores os requisitos de uma «pedagogia participada» tornando a actividade dos alunos consciente.

As expectativas que os professores e alunos têm uns dos outros aproximam-se das suas convicções sobre a avaliação destacando-se o parâmetro «resultado

do teste». Existe alguma tendência para a totalidade dos alunos valorizarem na avaliação «a participação nas aulas e o «comportamento».

A apropriação das convicções «do outro» parece ser mais conseguida pelos alunos do que pelos professores.

A tendência parece ser assim, a de que os professores baseiam as suas expectativas mais em função das suas convicções do que das convicções «do outro».

Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa.

Afonso, N. (2005). Prefácio. In G. Simões, *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas.* A teia das lógicas de acção. Porto: Asa.

Almeida, A. & Vieira, M. (2006). *A Escola em Portugal*. Lisboa: I.C.S. Alves Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barroso, J. (1996). Nota de Apresentação. In J. Barroso (Org.). *O estudo da Escola*. (pp. 713). Porto: Porto Editora.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva. Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte. Berger, P. & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (2ª ed). Lisboa: Dinalivro.

Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In A. Nóvoa (Org.). *As Organizações escolares em Análise*. (pp.87-108). Lisboa: Dom Quixote.

Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. Paideia, 14,28,125-137. Disponível em http://hdl. handle. net/1822/1311

Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.

Carita, A. (1997). Professores do 3.º Ciclo e Ensino Secundário: A sua representação do Aluno, *Análise Psicológica*, 15, 541- 562.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional. A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.

Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa et all. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares.* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa. Díaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Asa.

Ferreira, J. M., Carvalho, Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto: Afrontamento. Formosinho, J. (1989). *A Direcção das Escolas Portuguesas: da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*. Comunicação apresentada no Cong. de Educação - O Socialismo Democrático e a Europa). Lisboa.

Franco, M. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, 34, (121), 169-186. Disponível em http://www. scielo.br/pdf/ cp/v34n121/ a08n121.pdf. Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e Prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora. Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola* (2ª ed.). Porto: Asa. Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 5ª ed.. S. Paulo: Atlas.

Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora. Goodlad, J. (1984*). A Place Called School. Prospects for the future*. New. York: McGrawHill Book Company.

Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jodelet, D. (1997). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales* (5 ed. pp. 47-78). Paris: PUF,

Lakatos E. & Marconi M. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (4. ed.) São Paulo: Atlas. Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Muccielli, R (1979). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Edª. Musgrave, P. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neto, F. (1998). *Psicologia Social vol 1*. Lisboa: Universidade Aberta.

Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: RH.

Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa:Publicações Don Quixote.

Nóvoa, A. (1995b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. (pp.13-34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Para uma Análise das Instituições escolares*. In A. Nóvoa (org). As Organizações Escolares em Análise. (pp. 13 – 42). Lisboa: D. Quixote.

Ouich, W. (1982). *Teoria Z. Como as Empresas Podem Enfrentar o Desafio Japonês*. S. Paulo: Fundo Educativo Brasileiro.

Santiago, R. (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade deAveiro.

Santiago, R. (1989). *Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos*. Revista Portuguesa de Educação, 2, 87-97.

Santos Guerra, M. (2000). *La luz del prisma. Para compreender las organizaciones educativas.* Málaga: Ed. Aljibe.

Santos Guerra, M. (2000b). *A escola que aprende*. Porto: Asa.

Santos, M. (1991). *Os Aprendizes de Pigmaleão. Ensaio sobre a Formação de Professores e alunos em democracia.* (2.ª ed.) Lisboa: IED.

Silva, M. (2004). Crianças e Jovens a cargo de Instituições Riscos reversíveis/irreversíveis. In M. Silva(Org.). *Crianças e Jovens em Risco.* (pp. 83-112). Coimbra: Almedina.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vala, J. (2006*). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano*. In J.Vala e M. Monteiro (Coords.). Psicologia Social (7ª ed., pp. 457-502) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Silva, & J. Pinto,(Eds) *Metodologia das Ciências Sociais*. (10ª ed., pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Vala, J. (1986b). *Sobre as representações sociais, para uma epistemologia do senso comum*. In Cadernos de Ciências Sociais, 4, 5-30.

Ventura, A. (2005). O poder interpretativo das metáforas e a análise das organizações. Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional. 5, 44-56.

[223] O PROJETO MITO – "MÓDULOS INTERATIVOS DE TREINO ONLINE"

Rui Paiva
Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria.CMUP – Centro de Matemática da Universidade do Porto

No Espaço Europeu, a educação superior atravessa mudanças efetivas e significativas que tiveram início há onze anos com a Declaração de Bolonha. O problema maior que estas mudanças colocam às instituições de Ensino Superior é resolver a equação constituída pela necessidade de democratizar o acesso ao seu ensino com a exigência, a profundidade e o rigor dos conhecimentos que ela tem obrigação de produzir e de transmitir. Fomentar o estudo persistente, empenhado e continuado ao longo do ano letivo e não apenas em momentos pontuais, que em pouco contribuem para a consolidação dos saberes, está entre os principais objetivos da Declaração de Bolonha. Para que tal aconteça, a avaliação, independentemente do formato que possa assumir - exames, testes, trabalhos de casa individuais, trabalhos de grupo, etc. -, assume um papel fundamental. A revisão frequente da matéria e a avaliação dos alunos ao longo do ano letivo implica um grande esforço por parte do professor e, no caso do ensino da Matemática, é uma tarefa extremamente difícil com o atual número de alunos existente no Ensino Superior. Neste sentido, a utilização de tecnologias típicas do e-learning dentro e fora da sala de aula pode assumir um papel fundamental.

É neste contexto que surge o projeto MITO – "Módulos Interativos de Treino Online", promovido pelo Departamento de Matemática (DMAT) da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). O principal objetivo é a construção de conteúdos interativos de apoio às unidades curriculares do DMAT lecionadas no ensino presencial e no ensino a distância.

O projeto MITO (www.mito.ipleiria.pt/moodlemat.) planeia converter-se num projeto mais abrangente, integrando os outros Departamentos da ESTG, as outras Escolas e Unidades Orgânicas do IPL, instituições de ensino superior nacionais e escolas do ensino básico e secundário.

Vamos apresentar o projeto MITO, o seu desenvolvimento na ESTG no 1.º semestre do presente ano letivo e as seis componentes de um módulo interativo do MITO: perguntas de treino e de avaliação (com correção e resolução automáticas, comentário à resposta er- rada e introdução da resposta sob a forma de expressão matemática), gráficos estáticos e aleatórios com elevado nível de detalhes, gráficos interativos gerados pelo software GeoGe- bra (www.geogebra.org), livros interativos do MITO, vídeos tutoriais com elevada qualidade tipográfica e slides interativos.

Referências

[1] Damião, Belo e Ribeiro. *Reorganização curricular de Bolonha: Percepções de alunos univer- sitários*. Centro de Psicopedagogia de Universidade de Coimbra (2009).

[2] C. Sangwin. Assessing elementary algebra with STACK. *International Journal for Mathematical Education in Science and Technology*, 38(8):987-1002, August 27, 2007.

[3] R.J. Santos. *Introdução ao LaTeX* . (2009).

[4] I. Wild. *Moodle 1.9 Math*, Packt Publishing, 2009.

[5] T.V. Zandt. *PSTricks user's guide*. (2007).

[224]

DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP)

Edilene Rocha Guimarães e José Augusto Pacheco
Instituto de Educação, Universidade do Minho

[Resumo] Objetiva-se analisar o Programa TEIP enquanto política e prática de diferenciação curricular. O Agrupamento Pedome foi escolhido para um estudo de caso. Nos resultados da pesquisa destacamos: estratégias para a promoção do sucesso escolar e transição para a vida ativa; apropriação do Projeto Educativo pela comunidade; ações de Tutoria e Coadjuvação do Projeto Didático. Concluímos que a diferenciação curricular no TEIP é um processo em construção contínua, com participação de diversos intervenientes, e que os resultados escolares não podem ser unicamente circunscritos às classificações dos alunos obtidas na avaliação das aprendizagens, devendo também ser registrado e valorizado os resultados educativos.

[Palavras-chave] Cidadania. Diversidade e diferença. Diferenciação curricular.

1. Introdução

O Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Programa TEIP), enquanto política e prática de diferenciação curricular, criado através do Despacho n.º 147- B/ME/1996, de 01 de Agosto (Portugal, 1996), tem o objetivo de contribuir para a criação de condições de promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas atingidas por problemas sociais e econômicos.

Em meados dos anos de 1980,[...] Portugal começa a conviver com uma realidade até então desconhecida. Primeiro com o regresso dos portugueses das antigas colónias de língua portuguesa, depois com a integração na Comunidade Económica Europeia (1986) e o processo de imigração que lhe está associado, o país foi albergando contingentes significativos de povos de outras nações, sobretudo do Leste da Europa, da África e do Brasil, o que provocou alterações na configuração do seu tecido social (Morgado,2010, p. 196).

Essa progressiva alteração da realidade social portuguesa está associada ao processo de globalização, que intensificou a imigração e promoveu a proliferação da diversidade cultural. Esse cenário tornou-se mais intenso no final do século XX, contribuindo para uma transformação cultural e para o surgimento de novas identidades individuais e coletivas, com grande repercussão para a escola, no que se refere ao tratamento da diversidade e direfença no currículo.

É com esse sentido que o Programa TEIP visa a valorização da diversidade e diferença com a territorialização de políticas educativas, segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares, através de uma proposta de diferenciação curicular que mantém o currículo nacional, mas acrescenta ações de apoio à aprendizagem e a integração social dos alunos e seus familiares, por meio de medidas como a criação de gabinetes de apoio ao aluno e à família e a animação de pátios e espaços escolares.

Conforme Roldão (2000), nas sociedades ocidentais as questões da diferenciação curricular emergem na segunda metade do século XX, como resultado de um processo da extensão temporal da escolaridade e da sua generalização gradual a toda a população em idade escolar, trazendo um conjunto de mudanças para os sistemas educativos e dificuldades para a escola lidar com um público diversificado.

Surgiram tensões como resultado do acesso massificado à educação, com a elevação dos índices de reprovação e abandono, diante de uma escola que não mudou estruturalmente, que continuou a organizar-se da mesma forma, desenvolver o mesmo currículo, utilizar as mesmas estratégias metodológicas e a mesma linguagem de ação pedagógica, que desenvolviam enquanto instituição destinada a uma classe de público homogêneo e socialmente pré-selecionado.

Diante desse contexto, as questões relacionadas à diferenciação

curricular levou ao debate político a necessidade de fazer evoluir a escola e os profissionais docentes para desenvolverem práticas curriculares, que combinem de forma consistente a contextualização significativa das aprendizagens para cada aluno, com a garantia de consecução de níveis de aprendizagem e competências mais elevados para todos.

Identifica-se algumas linhas de evolução na política educativa a nível internacional que são incorporadas nos diversos sistemas educativos (Roldão, 2000, pp. 127-128):

- o reconhecimento da inadequação de currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados;
- a necessidade de reforço do papel decisor das escolas no plano curricular e organizacional;
- a necessidade de diferenciação curricular quer no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem, quer no plano dos processos e métodos de ensino.

No contexto do Sistema Educativo Português, o currículo dos TEIP pode ser analisado na perspectiva da diferenciação curricular, em dois sentidos:

1. Partindo do conceito de diferença presente nas políticas curriculares do final do século XX, orientadas para "educar *a* diferença", "educar *na* diferença", "educar *para a* diferença", palavras de ordem presentes nos planos de educação de órgãos governamentais e nos projetos educativos das escolas (Gallo, 2009), quando os alunos são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de currículos alternativos (Pacheco, 2008);

2. Na outra perspectiva, a diferenciação curricular é compreendida como adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar (Sousa, 2010).

Considera-se, entretanto, que a diferenciação curricular é um conceito que representa, para além de alterações no conteúdo, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (Pacheco, 2008).

É nesse sentido que este trabalho se insere no debate sobre cidadania, com contribuições para o aprofundamento das questões sobre diversidade e direfença, que envolvem o desenvolvimento curricular no cotidiano escolar.

2. Fundamentação teórica

O conceito de diferenciação curricular compõe a maioria das problemáticas em debate no campo do currículo, no que se refere ao desenvolvimento curricular no cotidiano escolar. Segundo Roldão (2003), muitas das questões educativas centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade dos alunos, consideradas como uma problemática decorrente do processo de massificação escolar e, em consequência, a diferenciação curricular surge da necessidade e dificuldade de se adequar, de forma satisfatória, as respostas da escola, enquanto instituição curricular, às funções socialmente esperadas da escola, e as respostas dos professores, enquanto profissionais do currículo, ao trabalho pedagógico com a diferença.

Alerta-se que o trabalho pedagógico com a diferença deve ser temperado com juízo intelectual, pensamento crítico, ética e auto-reflexão. Conforme Pinar (2007, p. 30),

Os professores não deviam ser somente especialistas de disciplinas escolares; sugiro que se tornem intelectuais privados-e-públicos que compreendam que a auto- reflexão, a intelectualidade, a interdisciplinaridade e a erudição são tão inseparáveis quanto as esferas subjectivas e social elas próprias.

É com esse sentido que Pinar (*Ibid.*) defende a "conversação complexa" para ilustrar um currículo em que o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos, requerendo criatividade, intelectualidade interdisciplinar, erudição e auto-reflexão.

Nas discussões sobre a diferenciação curricular, a concepção de currículo tem se apresentado como questão relevante para a compreensão do trabalho pedagógico com a diferença. Assim, parte-se do entendimento de currículo como um terreno de produção, criação simbólica e de materialização da política cultural, no qual os conteúdos funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. O currículo pode ser conduzido pela política curricular para transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado, pois, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significações ativas dos conteúdos (Moreira, 1994).

Destacamos as significações dos conteúdos nas dinâmicas e estratégias de interação dos professores como autores curriculares (Pacheco, 2003), ou seja, agentes da construção social do conhecimento no trabalho pedagógico com a diferença.

Essa concepção está presente na abordagem sociorrealista do currículo (Young, 2010), a qual reconhece o carater social do conhecimento como algo que é intrínseco ao seu estatuto epistemológico, e que está relacionada ao diálogo que se estabelece com outros sujeitos, desenvolvido no âmbito de códigos e valores particulares.

Young (*Ibid.*) alerta que o "currículo do passado" considerava que o conhecimento se transmitia e se adquiria através de formas isoladas e especializadas das disciplinas, menosprezava o possível impacto das mudanças políticas e econômicas e as desigualdades de acesso que diferenciavam os alunos.

A explicitação de como as disciplinas, as vias de ensino (*tracks*) e os cursos têm constituído mecanismos para diferenciar os alunos, para Goodson (2001), está presente na história do currículo, que permite analisar as relações complexas entre a escola e a sociedade, mostrando que as instituições educativas tanto refletem como refratam as definições sociais do conhecimento culturalmente válido.

Face a esta problemática, Roldão (2000) afirma que as análises teóricas de base sociológica multiplicaram-se ao longo das ultimas décadas do século XX, dando origem a várias linhas de análise que se podem agrupar em torno de duas matrizes centrais: a teoria da reprodução social e a teoria do *handicap* sociocultural ou *cultural deprivation.* Incluem-se, nesta última

linha, as posições que situam na escola e na sua deficiência institucional a raiz principal do desajuste e ineficiência, face aos seus atuais públicos diversificados.

Uma outra vertente teórica que tem influenciado as políticas educativas advém dos estudos da multiculturalidade, com base no campo da antropologia e da sociologia vêm desenvolvendo propostas de intervenções na escola, a partir do conceito de diversidade que abrange questões da discriminação étnica, cultural e linguística, que têm trazido um assimilável enriquecimento para a teorização da diferença em termos educacionais.

Concorda-se com Sousa (2010) que a discussão em torno do conceito de diversidade, mais restrito do que o conceito de diferença, é de fundamental importância para a compreensão das formas tradicionais de distinguir alunos, e de como essas formas de distinção tendem a dar visibilidade a algumas diferenças e ocultar outras.

O conceito de diversidade diz respeito às diferenças categorizáveis ou seja, às diferenças que podem ser classificadas em categorias ou taxonomias. Segundo Burbules (1997 apud Sousa, 2010, p. 26), "essas diferenças são contempladas pelos discursos que distiguem as pessoas de acordo com a raça, o gênero, a idade, a religião e outras dimensões enquadráveis numa lógica categorial".

Os sistemas de categorização das diferenças ocultam não só os processos de construção de identidades e diferenças, mas, também, os aspectos menos ostensivos dessa mesma realidade. "Tais sistemas captam os aspectos mais visíveis da diferença, em detrimento de diferenças à partida menos visíveis, que são frequentemente menosprezadas a nível oficial, mas que podem ser muito significativas do ponto de vista de quem as experiencia" (Sousa, p. 28).

É nesse sentido que muitos discursos sobre a diferença centram-se em dimensões visíveis da diversidade, como raça, etnia e gênero, que enfatizam a defesa das minorias, mas acabam por privilegiar a maioria dentro da minoria.

Com essa preocupação este estudo considera que um currículo sensível à diferença é essencialmente inclusivo e assume a preocupação em descobrir formas de fazer todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, sobretudo as aprendizagens consideradas essenciais para o exercício da cidadania.

3. Proposta metodológica para análise de políticas e práticas de diferenciação curricular

Dos instrumentos de pesquisa para coleta de dados empíricos, seguindo-se uma abordagem qualitativa, escolhemos a técnica de grupo focal, a observação direta de reuniões e eventos, além da análise de documentos normativos que instituíram o Segundo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) em 2008, e documentos institucionais que realizam o Monitoramento e Avaliação do Projeto Educativo TEIP do Agrupamento Vertical de Escolas de Pedome (Agrupamento Pedome), escolhido para realização de um estudo de caso

Na análise dos dados empíricos, partiu-se dos referenciais analíticos para políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003, p. 118-119) como "igualdade/desigualdade" e "homogeneização/diversidade", em suas quatro possibilidades: a) Uma política igual e homogênea; b) Uma política curricular igual e diversificada; c) Uma política curricular diversificada e desigual; d) Uma política curricular homogênea e desigual.

Com relação à análise das práticas de diferenciação curricular, considera-se a proposta conceptual do "triângulo da diferença", construído por Wieviorka (2002), em seus três pólos interligados que balizam o espaço teórico da diferença: a identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito.

Definir as condições em que a afirmação de uma diferença é aceitável e legítima, indica propor uma configuração ideal do triângulo da diferença, uma vez que equivale a conciliar as exigências das pessoas singulares, como indivíduos e como sujeitos, com as exigências do particularismo cultural e as exigências da sociedade inteira (Wieviorka, 2002). Assim, as análises dos dados empíricos serão sustentadas na possibilidade de aproximação das práticas de diferenciação curricular com a configuração ideal do triângulo da diferença.

4. Caracterização dos TEIP

A constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visa contribuir para a criação de condições de promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas, atingidas por problemas sociais e econômicos.

As escolas TEIP são beneficiadas de meios adicionais estruturais e pedagógicos para desenvolver seus projetos educativos. Na concepção e na organização do seu projeto educativo, as escolas devem:

- Privilegiar a diversificação das ofertas educativas e formativas, de modo a prevenir o insucesso e o abandono escolar;
- Definir áreas de intervenção que dêem resposta às necessidades específicas de cada escola, em domínios como a ligação ao mundo do trabalho, a educação para a saúde, desporto escolar, apoios educativos especiais, segurança ou prevenção da violência.

Numa 1ª fase o Programa TEIP iniciou-se em 35 agrupamentos, tendo o Ministério da Educação, no âmbito das medidas da política educativa, fixado o universo de 100 agrupamentos como meta a atingir. A inclusão de mais 24 agrupamentos na 2ª fase e 46 na 3ª fase de alargamento do Programa, perfazendo um total de 105, permitiu alcançar e até ultrapassar a meta enunciada.

A partir do ano letivo de 2008/2009 foi relançado o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Programa TEIP2), pelo Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro (Portugal, 2008), materializado no alargamento do Programa a mais agrupamentos de escolas e na integração dos agrupamentos da primeira fase.

O Programa TEIP2 visa a territorialização de políticas educativas, segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares, sendo desenvolvido em 105 agrupamentos, distribuídos

pelas cinco Direções Regionais de Educação: 38 no Norte, 09 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 09 no Alentejo e 06 no Algarve. Tem como objetivos centrais:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- Combater o abandono escolar precoce e o absentismo;
- Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo;
- Constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (qualificação de adultos, reconhecimento e certificação de competências, animação cultural etc.).

5. Estudo de caso: Agrupamento Vertical de Escolas de Pedome

Visando compreender a prática de diferenciação curricular no cotidiano escolar, o Agrupamento Vertical de Escolas de Pedome, Concelho Vila Nova de Famalicão, localizado no território educativo da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), em Portugal, foi escolhido para realização de um estudo de caso. No ano letivo 2008/2009, o Agrupamento foi contemplado com o Programa TEIP, com aprovação, pelo Ministério de Educação, do "Projeto Educativo TEIP: viver em família na escola". Neste ano letivo 2010/2011, o Agrupamento encontra-se beneficiado pelo Programa TEIP2.

5.1 O Projeto Educativo TEIP *"Viver em família na escola"*

O "Projeto Educativo TEIP: viver em família na escola" (Projeto Educativo TEIP Pedome) apresenta como objetivo "proporcionar condições para que os diversos intervenientes no processo ensino-aprendizagem tornem realidade, o agora sonho, de poder viver em família na escola" (Portugal, Projeto Educativo TEIP Pedome, 2009, p. 3).

O Projeto Educativo TEIP Pedome propõe, através de estratégias e recursos diversificados, promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, fazendo da escola um espaço, profundamente, motivador capaz de si mesmo anular tendências como o abandono e absentismo escolar, e que funcione como uma organização reflexiva com relativa autonomia, para estabelecer os seus próprios objetivos educacionais e as metas de desempenho escolar.

Essa autonomia é apresentada como necessária a adaptação estrutural e tecnológica da escola aos seus contextos e às suas contigências. Para nosso estudo concretização dessa autonomia é fundamental para que ocorra mudanças nas metodologias de ensino e no processo de avaliação da aprendizagem, como forma de atingir o sucesso educativo.

Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Pedome

O Agrupamento Pedome foi criado em 1999, tem como escola sede a Escola Básica Integrada de Pedome, é localizado no Vale de Ave. A principal atividade econômica da região relaciona-se à indústria têxtil. A população vive do trabalho na indústria têxtil, na construção civil e restauração, além do trabalho na produção agrícola em pequenas propriedades. Como complemento de renda, muitos dos trabalhadores têm uma segunda ocupação em confecções familiares. Nos dias atuais, problemas socioeconômicos relacionados à crise da indústria têxtil têm repercutido ao nível das escolas.

O Agrupamento Pedome é constituído por onze Escolas Básicas de 1º Ciclo, nove de Jardim de Infância e uma Escola Básica Integrada (do 1º ao 9º ano), distribuídas por onze freguesias, que a área geográfica do Agrupamento engloba: Pedome, Riba D' Ave, Oliveira São Mateus, Delães, Bairro, Carreira, Bente, Novais, Ruivães, Castelões e Oliveira Santa Maria.

Plano de Ação – a planificação da diferenciação curricular

O diagnóstico, presente no Projeto Educativo TEIP Pedome, indicou as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática como as que os alunos revelam maiores dificuldades. Diante das problemáticas identificadas, o Projeto Educativo TEIP Pedome propõe manter o currículo nacional, mas acrescenta treze ações de apoio à aprendizagem e à integração social dos alunos e seus familiares:

A1 – "Vamos ler com..."
A2 – "Yes, we can... because English is fun!"
A3 – "Vou vencer a Matemática porque ela é divertida!"
A4 – "O Futuro espera por mim... ser social pela Orientação Vocacional"
A5 – Educar pele arte... o teatro na escola e a arte no Currículo"
A6 – "Mente Sã em corpo São: saber brincar...baber estar!"
A7 – "Viver em interação com a Câmara Municipal de Famalicão"
A8 – "Vou ter um comportamento mais lógico com apoio psicológico... e psicopedagógico"
A9 – "Vou sentir outras Emoções... nas Oficinas de Artes e Expressões"
A10 – Tutoria
A11 – "Vamos Comunicar... vamos divulgar..."
A12 – "Apoiar, diferenciar, melhorar, Coadjuvar..."
A13 – "Formar...Certificar..."

Essas ações pretendem potencializar, operacionalizar e atingir metas, até o final do ano letivo de 2012, nas áreas curriculares com maior insucesso, ou seja, Língua Portuguesa, Inglês e Matemática.

Além das metas nas áreas curriculares, o Projeto Educativo TEIP Pedome assume como de sua responsabilidade que a escola seja um espaço de definição de percursos de vida, no sentido da integração social e orientação profissional dos seus alunos, bem como que a escola seja um agente de desenvolvimento comunitário no sentido da melhoria dos níveis habitacionais da população em geral e das famílias do seus alunos em particular, responsabilidade que extrapola o pedagógico, levando a escola assumir funções de outras áreas da ação social governamental.

Recentemente, de modo a melhorar os resultados, as ações foram alteradas, acrescentando-se mais duas: A14 – "Articular e avaliar para melhorar"; A15 – "Pedagogia diferenciada ao serviço do sucesso".

5.2 Resultados e Discussão

Os resultados da análise dos dados empíricos, colhidos no Agrupamento Pedome, nos leva a destacar: as estratégias para a promoção do sucesso escolar; as estratégias de transição para a vida ativa; a apropriação do Projeto Educativo pela comunidade; a ação de Tutoria e a Coadjuvação do Projeto Didático.

Estratégias para a promoção do sucesso escolar

Neste subitem apresenta-se as análises do dados coletados nos documentos institucionais – "Boletim Informativo TEIP nº 1, nº 2 e nº 3, Ano Letivo 2010/2011"; "Relatório Semestral de Monitoração e Avaliação", fevereiro de 2011. Além da análise dos dados coletados nos grupos focais e nas observações das reuniões de monitoramento e avaliação do Projeto Educativo TEIP Pedome, as quais foram realizadas em 2011, nos dias 13 de janeiro, 24 de março, 19 de maio e 02 de junho, com participação de diversos intervenientes, incluindo representantes da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), da Equipe de Apoio às Escolas e do Perito Externo.

Em nossas análises priorizaremos a compreensão das estratégias para a promoção do sucesso escolar, através dos indicadores de percepção que traduzem informações qualitativas e quantitativas das ações.

As Ações A1, A2, A3 e A12 são apresentadas pelo "Relatório Semestral de Monitoração e Avaliação", de fevereiro de 2011, como chave do "Projeto Educativo TEIP: viver em família na escola", para apoio da melhoria das aprendizagens. Para nosso estudo sobre Diferenciação Curricular, destacamos os objetivos da ação A12 – "Apoiar, diferenciar, melhorar, Coadjuvar...".

Com vistas a atender aos objetivos da ação A12, a Assessoria tem sido considerada como a principal metodologia de apoio à melhoria das aprendizagens, mas são oferecidas outras modalidades complementares: Tutoria, Apoio Pedagógico Acrescido, Estudo Acompanhado.

O trabalho de Assessoria pretende fomentar a implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores, tendo sido esta metodologia privilegiada como estratégia de diferenciação curricular, visando articular as ações A1, A2, A3 com a ação A12.

Neste estudo priorizamos os dados referentes à Escola Básica Integrada de Pedome(EBI de Pedome). Destacamos que nesse ano letivo 2010/2011, todas as turmas da EBI de Pedome se beneficiaram da metodologia da Assessoria nas áreas de Lingua Portuguesa, Inglês e Matemática, conforme detalhamento da Figura 01.

Como ponto forte, é destacado que as assessorias oferecem mais possibilidades aos alunos de resolverem suas dúvidas no momento em que elas surgem. Possibilitam também o recurso às estratégias e metodologias diferenciadas na sala de aula. Permitem um acompanhamento individualizado no momento que os conteúdos estão sendo lecionados e uma maior articulação entre os docentes, o que enriquece os materiais produzidos e a planificação do trabalho desenvolvido.

No entanto, identificamos nos dados empíricos que estes pontos fortes não têm sido suficientes para a produção de uma melhoria efetiva das aprendizagens, revelada pelos resultados aquém do esperado. Conforme Figura 02, na área de Língua Portuguesa destaca-se que apenas os 5.º anos obtiveram desvios positivos (+13%), em relação à meta inicial proposta (85%), com resultado final de 98% de sucesso escolar. Em Inglês apenas os 5.º anos (+7%) e os 7.º anos (+11%) obtiveram desvios positivos em relação às metas iniciais propostas de 86% e 72%, respectivamente, com resultados finais de 93% e 83% de sucesso escolar. Em Matemática não computamos resultados finais positivos de sucesso escolar, mesmo com as baixas metas iniciais fixadas em 65% para os 8.º e 9.º anos.

Diante destes dados que denotam um elevado indice de insucesso escolar, questionamos a validade da assessoria

Figura 01 – Tempo Pedagógogico das Assessorias – EBI de Pedome – 1º Periodo 2010/2011

Ano/Turma	Lingua Portuguesa		Inglês		Matemática	
	N.º de alunos	Tempo semanal	N.º de alunos	Tempo semanal	N.º de alunos	Tempo semanal
5.º A	23	45 min.	23	45 min.	22	45 min.
5.º B	18	45 min.	18	45 min.	18	45 min.
5.º C	15	45 min.	15	45 min.	15	45 min.
5.º D	17	45 min.	17	45 min.	17	45 min.
5.º E	14	45 min.	20	45 min.	14	45 min.
6.º A	16	45 min.	16	45 min.	16	90 min.
6.º B	22	45 min.	22	45 min.	22	45 min.
6.º C	21	45 min.	21	45 min.	21	45 min.
6.º D	20	45 min.	19	45 min.	20	45 min.
6.º E	15	45 min.	17	45 min.	15	45 min.
Total 2.º CEB	181	7h30min.	188	7h30min.	180	8h15min.
7.º A	23	90 min.	23	45 min.	23	90 min.
7.º B	21	90 min.	23	45 min.	21	90 min.
7.º C	20	90 min.	21	90 min.	20	90 min.
7.º D	24	90 min.	23	45 min.	24	90 min.
8.º A	20	90 min.	22	45 min.	20	90 min.
8.º B	18	90 min.	19	45 min.	18	90 min.
8.º C	21	90 min.	22	45 min.	21	90 min.
8.º D	24	90 min.	23	45 min.	24	90 min.
9.º A	17	90 min.	18	45 min.	17	45 min.
9.º B	21	90 min.	22	45 min.	21	45 min.
9.º C	22	90 min.	23	45 min.	22	45 min.
Total 3.º CEB	231	16h30min.	239	9h	231	14h15min.

Fonte: Portugal, Relatório Semestral PET, fevereiro de 2011.

como estratégia de diferenciação curricular na promoção do sucesso escolar, sobretudo na forma como é aplicada através de atividades complementares em sala de aula, cujas tarefas propostas são elaboradas e produzidas à semelhança das provas de aferição, com repetição de fichas de avaliação.

Estratégias de transição para a vida ativa

O Programa de Orientação Escolar e Profissional está sendo implementado em todas as turmas de 9.º ano, pela psicóloga do Agrupamento com apoio dos diretores de turma. As atividades desenvolvidas estão contidas na ação A 4 – "O Futuro espera por mim… Ser social pela Orientação Vocacional".

Quanto ao oferecimento de Cursos de Educação e Formação de Jovens (Cursos CEF), identificamos a existência de um Curso CEF de Jardinagem, neste período letivo de 2010/2011, oferecido aos alunos do 8.º E como estratégias de transição para a vida ativa.

Há uma proposta, levantada na reunião de monitoramento e avaliação do dia 19 de maio de 2011, de realização de Cursos CEF para os alunos do 9º ano da EBI de Pedome com insucesso escolar, visando estimulá-los aos estudos das áreas curriculares da formação de base, através da qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho, com a realização de estágio em empresas na região, permitindo uma dupla certificação.

Esta proposta supõe que esses alunos encaminhados para os Cursos CEF não darão continuidade aos estudos do ensino secundário formal, com inserção prematura no Mercado de trabalho, revelando o insucesso do Programa TEIP Pedome, especificamente, do ensino da EBI de Pedome.

Apropriação do Projeto Educativo pela comunidade

O Seminário de Partilha Pedagógica têm se caracterizado com um momento privilegiado de integração comunitária, para que os pais/encarregados de educação possam se apropriar dos resultados alcançados pelo Projeto Educativo TEIP *"Viver em família na escola"*.

Quanto ao modo de divulgação das informações presentes nos documentos estruturantes, das atividades e das deliberações que têm produzido alterações nas dinâmicas de trabalho e visibilidade para o Agrupamento Pedome, optou-se pela dinamização dos diferentes blogues das escolas e das Bibliotecas Escolares do Agrupamento, da Página na Internet, da Plataforma *Moodle,* do Jornal do Agrupamento e dos Media locais.

No entanto, os dados colhidos nos grupos focais e reuniões de monitoramento e avaliação indicam que a comunidade, notadamente pais e encarregados de educação, não conhecem o "Projeto Educativo TEIP: viver em família na escola", nem têm se envolvido nas ações desenvolvidas pelo Agrupamento Pedome, especificamente, nas ações do 2º e 3º Ciclos da EBI de Pedome.

Os professores afirmam que essa falta de envolvimento dos pais e encarregados de educação nas ações desenvolvidas pela EBI de Pedome, tem sido o principal motivo do insucesso escolar dos alunos do 2º e 3º Ciclos, principalmente dos alunos do 9º ano. No entanto, consideramos que o conteúdo e a forma das práticas pedagógicas e do processo avaliativo são fundamentais na promoção do sucesso escolar e por isso devem ser revistos, como forma de trazer as responsabilidades para dentro da escola e promover a diferenciação curricular.

Ação de Tutoria

Para nosso estudo sobre Diferenciação Curricular, destacamos a ação A10 – "Tutoria", porque tem sido considerada como a principal metodologia de prevenção do abandono, insucesso ou indisciplina. Os profissionais envolvidos na atividade de Tutoria são a Educóloga, enquanto Coordenadora da ação A10, a Psicóloga e a técnica do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

O processo de Tutoria é destinado ao acompanhamento de alunos do 2º e 3º Ciclos encaminhados pelos Diretores de Turma, atendendo a 25 alunos no total, que corresponde apenas a 6% do total de atendimento das Assessoria.

Figura 02 – Resultados da Aprendizagem – EBI de Pedome – 1º Periodo 2010/2011

Ano/Turma	Língua Portuguesa		Inglês		Matemática	
	N.º de alunos	Tempo semanal	N.º de alunos	Tempo semanal	N.º de alunos	Tempo semanal
5.º A	23	45 min.	23	45 min.	22	45 min.
5.º B	18	45 min.	18	45 min.	18	45 min.
5.º C	15	45 min.	15	45 min.	15	45 min.
5.º D	17	45 min.	17	45 min.	17	45 min.
5.º E	14	45 min.	20	45 min.	14	45 min.
6.º A	16	45 min.	16	45 min.	16	90 min.
6.º B	22	45 min.	22	45 min.	22	45 min.
6.º C	21	45 min.	21	45 min.	21	45 min.
6.º D	20	45 min.	19	45 min.	20	45 min.
6.º E	15	45 min.	17	45 min.	15	45 min.
Total 2.º CEB	181	7h30min.	188	7h30min.	180	8h15min.
7.º A	23	90 min.	23	45 min.	23	90 min.
7.º B	21	90 min.	23	45 min.	21	90 min.
7.º C	20	90 min.	21	90 min.	20	90 min.
7.º D	24	90 min.	23	45 min.	24	90 min.
8.º A	20	90 min.	22	45 min.	20	90 min.
8.º B	18	90 min.	19	45 min.	18	90 min.
8.º C	21	90 min.	22	45 min.	21	90 min.
8.º D	24	90 min.	23	45 min.	24	90 min.
9.º A	17	90 min.	18	45 min.	17	45 min.
9.º B	21	90 min.	22	45 min.	21	45 min.
9.º C	22	90 min.	23	45 min.	22	45 min.
Total 3.º CEB	231	16h30min.	239	9h	231	14h15min.

Fonte: Portugal, Relatório Semestral PET, fevereiro de 2011

O processo de Tutoria envolve 21 Professores Tutores que dispõem de 90 minutos semanais, sendo que 45 minutos são obrigatoriamente para estar com o aluno e os outros 45 minutos são para preenchimento de documentação ou reforço das sessões com o aluno.

Com relação às dimensões trabalhadas em Tutoria, estas dizem respeito aos hábitos e métodos de estudo; à organização e responsabilidade; ao desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal (assertividade); à atenção e concentração; à motivação; ao interesse face à escola; à autoestima; e à integração na escola. Destaca-se que o mesmo aluno pode ser trabalhado em várias dimensões e que os pais e encarregados de educação são chamados para colaborar com a Tutoria.

Questionamos a abrangência e eficácia da ação A10 – "Tutoria", como estratégia de Diferenciação Curricular que visa à prevenção do abandono, insucesso ou indisciplina, já que apenas atende a 25 alunos e envolve 21 professores tutores, sendo o insucesso muito mais abrangente.

Coadjuvação do Projeto Didático

Considera-se que o trabalho colaborativo entre docentes titulares, docentes assessores e tutores tornou possível planificar as aulas de forma a possibilitar uma prática pedagógica diferenciada, permitindo uma avaliação conjunta dos progressos efetuados pelos alunos e proporcionando um apoio mais constante, personalizado e efetivo aos alunos no momento mais propício à sua aprendizagem, ou seja, em contexto de sala de aula integrados no horário e espaço próprios. O Relatório Semestral de Monitoração e Avaliação afirma que o trabalho do aluno em sala de aula é otimizado com a Coadjuvação do Projeto Didático, devido as estratégia de apoio às suas aprendizagens serem planejadas de forma conjunta entre os diversos professores.

No entanto, indicamos que a ausência dos alunos nesse planejamento coletivo tem dificultado o interesse e envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas, provocando um excesso de trabalho dos docentes que não rebate no sucesso escolar dos alunos, gerando um descontentamento dos professores com os fracos resultados obtidos. Assim, os professores e profissionais, que trabalham no Programa TEIP Pedome, colocam mais no exterior (participação dos pais e encarregados de educação, meio socioeconômico desfavorável) do que no interior da escola (articulação entre professores, motivação dos alunos, práticas pedagógicas), as causas do insucesso escolar.

6. Considerações Finais

Na analise do Programa TEIP enquanto política e prática de diferenciação curricular, identificamos que os alunos do Agrupamento Pedome são incluídos na escola a partir das diferenças que os especificam, como alunos integrados em uma comunidade educativa atingida por problemas sociais e econômicos, com características territoriais rurais, ou seja, são incluídos a partir de sua "identidade coletiva" territorial.

Entretanto, as diferenças relacionadas ao "indivíduo moderno" e ao "sujeito" em sua subjetividade não tem sido consideradas pelas práticas curriculares, as quais têm homogeneizado os alunos e promovido as desigualdades e o fracasso escolar. É nesse sentido que o Programa TEIP ainda tem se configurado como parte integrante de políticas e práticas curriculares homogêneas e desiguais.

Concluímos que a diferenciação curricular no Programa TEIP, especificamente no Agrupamento Pedome, tem se apresentado como um processo em construção contínua, com participação de diversos intervenientes, incluindo os do Ministério da Educação, e que os resultados escolares não podem ser unicamente circunscritos às classificações dos alunos obtidas na avaliação das aprendizagens, devendo também ser registrado e valorizado os resultados educativos.

7. Referências Bibliográficas

Gallo, S. (2009). Uma apresentação: diferença e educação; governamento e resistência. *In* M. Corcini; M. D. Hattge (orgs.) *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam* (pp. 7-12). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.* Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora.

Moreira, A. F. B (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In* A. F. B. Moreira, A F.; T. T. Silva, (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 7-37). São Paulo: Cortez.

Morgado, J. C. (2010). Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. *In* M. Z. C. Pereira [et al.] (orgs.). *Diferenças nas políticas de currículo* (pp. 193-218). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. In InterMeio. 14 (28), 178-187.

Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise.* Porto Alegre: Artmed.

Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Adaptação para a língua portuguesa de Ana Paula Barros / Sandra Pinto. Porto: Porto Editora.

Portugal (2008). *Despacho Normativo Nº55/2008, de 23 de Outubro. In* http://www.dgidc.min-edu.pt (Acessível a 02/03/2011)

Portugal (1996). *Despacho n.º 147-B/ME/1996, de 1 de Agosto. In http://min-edu.pt (Acessível a 02/03/2011)*

Roldão, M. C. (2000). A Problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão; R. Marques (orgs.). *Inovação, currículo e formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente.* Porto: Porto Editora, 2010. Wieviorka, M. (2002). *A Diferença.* Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fenda Edições.

Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.* Adaptação para a língua portuguesa de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora.

[225]

A UTILIZAÇÃO DE ANALOGIAS NO ENSINO DA FÍSICA – UM EXEMPLO PARA CIRCUITOS ELÉTRICOS

Jorge Fonseca e Trindade
Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda
Centro de Física Computacional, Universidade de Coimbra

[Resumo] O recurso à utilização de analogias no ensino/aprendizagem é muito frequente, quer em livros didáticos quer no âmbito da sala de aula. Particularmente em contextos de aprendizagem mais difíceis de serem percebidos pelos sentidos, como é o caso da abstração exigida na compreensão da estrutura atómica, o recurso a analogias é inevitável, sendo uma estratégia interessante para possibilitar inferir sobre o desconhecido a partir do conhecido. Desta forma, poder-se-ia pensar que no contexto didático o problema se reduz a encontrar uma analogia ótima para cada um dos assuntos a estudar do espectro curricular. Contudo, esta tarefa não é nada trivial.

Neste trabalho apresentam-se algumas vantagens e desvantagens da utilização de analogias no ensino das ciências. Analisa-se em particular a analogia hidráulica para circuitos elétricos, considerando distintas formas da sua utilização. Serão igualmente apresentadas algumas recomendações para a utilização de analogias na sala de aula.

1. Introdução

O recurso ao uso de analogias é muito comum no ensino das Ciências (Duarte, 2005), com o intuito de ajudar os alunos à compreensão de conceitos considerados mais abstratos (Leite & Duarte, 2005). Dado que a analogia é uma comparação de similaridades entre domínios diferentes, sendo um conhecido e o outro de âmbito abstrato (Duit, 1991), com o recurso à analogia pretende-se estabelecer relações entre aspetos símiles ou dissimiles de dois conceitos, sendo um pertencente a um domínio familiar e o outro a um domínio desconhecido (González et al, 2003). Por outras palavras, desvalorizam-se as diferenças e valorizam-se as semelhanças estruturais ou funcionais de ambos os domínios. O interessante na sua utilização, tanto no desenvolvimento científico como em contexto didático, é que é possível inferir da primeira estrutura, mais familiar, consequências sobre a segunda menos familiar.

São várias as potencialidades reconhecidas às analogias na aprendizagem das ciências. Numa perspetiva construtivista, Duit (1991) indica as seguintes: a) abrem novas perspetivas e, como tal, são ferramentas valiosas na aprendizagem sob mudança conceitual; b) podem facilitar a compreensão dos conceitos mais abstratos, valorizando as semelhanças; c) podem facilitar a visualização de conceitos abstratos; d) podem estimular um maior interesse dos alunos e, assim, motivar a sua participação; e) permitem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, para além de revelar conceções "alternativas" nas áreas já ensinadas.

Não obstante a estas potencialidades, o uso desses recursos de linguagem também tem limitações que devem ser consideradas, tais como: a) uma analogia nunca se baseia numa combinação exata entre o domínio familiar e o domínio desconhecido. Geralmente, há características do domínio conhecido que são diferentes do domínio ignoto e isso pode induzir ao erro; b) o raciocínio analógico somente é possível se as analogias pretendidas são realmente formuladas pelos alunos. Se os alunos mantiverem conceitos errados no domínio familiar, o raciocínio analógico transferi-los-á para o domínio pretendido; c) apesar do raciocínio analógico ser comum, o uso espontâneo das analogias proporcionadas pelos professores ou alunos ainda são raros. O uso de analogias em situações de aprendizagem exige orientações valiosas. O acesso às analogias dadas é facilitado por semelhanças superficiais e por aspetos de estrutura profunda, mas somente este aspeto tem poder inferencial (Duit, 1991).

Conforme se viu, na utilização de analogias há uma constante referência a dois domínios, um conhecido e de âmbito familiar e o outro desconhecido ou pouco conhecido, bem como a alusão ao conjunto de relações que

se estabelecem entre os mesmos. Pela análise da literatura específica pode-se, igualmente, verificar que a terminologia usada para tais termos é bastante diversa:

– Para o domínio do conhecido ou familiar encontramos termos como: *análogo* (Glynn, 1991; Duit, 1991; Thiele e Treagust, 1995; Oliva et al, 2001; González et al, 2003; Pérez et al, 2004; Oliva, 2004), *âncora* (Brown & Clement, 1989; Aragón et al, 1999), *facto real* (Donati e Gamboa, 1990), *fonte* (Gentner, 1989; Spiro et al, 1989; Dagher, 1994; Oliveira, 1996; Aragón et al, 1999), *foro* (Tijus, 2003), *domínio base* (Galagovsky, 2005) e *veículo* (Curtis e Reigeluth, 984; Nagem et al, 2001; Hamilton, 2003).

– Para o domínio menos familiar ou desconhecido utilizam-se termos como: *alvo* (Brown e Clement, 1989; Spiro et al, 1989; Gentner, 1989; Duit, 1991; Glynn, 1991; Dagher, 1994; Thiele e Treagust, 1995; Curtis e Reigeluth, 1984; Oliveira, 1996; Nagem et al, 2001), *branco* (Aragón et al, 1999; Oliva, 2004), *domínio destino* (Galagovsky, 2005), *facto análogo* (Donati & Gamboa, 1990) e *tópico* (González et al, 2003; Hamilton, 2003; Pérez et al, 2004).

– Relativamente ao conjunto de relações relevantes que se podem estabelecer entre os dois domínios ou situações da analogia encontramos termos idênticos, o que revela um maior consenso entre os diversos autores: *correspondência/transferência analógica* (Dagher, 1994; Oliveira, 1996; Fabião, 2003; Ferraz e Terrazzan, 2003), *relações analógicas* (Donati e Gamboa, 1990; González et al, 2000; Fernandes e Oliveira, 2001; González et al, 2004; Jimenéz et al, 2004) e *semelhanças e diferenças* (Nagem et al, 2001).

No presente estudo adotaram-se as seguintes designações:

– *Fonte*, para fazer referência ao domínio ou campo familiar e conhecido. Tem como objetivo facilitar a compreensão e o estabelecimento de relações com o outro domínio, podendo ser o ponto de partida para estabelecer a analogia;

– *Alvo*, refere-se ao domínio desconhecido e que se pretende relacionar, compreender, ou explicar. Pode igualmente ser a partir deste que se venha a produzir a analogia requerida.

– *Correspondência analógica*, conjunto de relações relevantes estabelecidas entre os domínios fonte e o alvo, reciprocamente.

Finalmente, uma chamada de atenção para o facto de, por vezes, na literatura encontramos uma utilização indistinta entre os conceitos de analogia e de metáfora. Como se viu, a analogia é uma tentativa de aproximar duas coisas pertencentes a campos diferentes, com base em semelhanças encontradas, ou na estrutura de ambas, ou nas relações internas que possam estabelecer-se. Na metáfora, a relação a estabelecer entre os dois domínios aparece-nos implícita, ou seja, a inter-relação estabelecida entre domínios é efetiva, podendo não ser proporcional. É criada uma relação assimétrica, de potencial cognitivo superior. É também usada mais frequentemente com sentido figurado em textos literários, pretendendo persuadir, fazer compreender e até convencer o interlocutor (Astolfi, 1997).

2. Uso de analogias no desenvolvimento científico e no ensino/aprendizagem – referências breves

Ao longo da história da ciência, encontram-se variadas referências ao uso de analogias. As primeiras menções ao seu uso remontam à Grécia clássica e estão associadas a Aristóteles, no séc. IV A.C., segundo o qual a analogia e a metáfora eram "a marca dos génios" (Duarte, 2005).

No campo da medicina, até ao séc. XVI prevaleceu a ideia que o coração era como a "fornalha do corpo", sendo então responsável pelo aquecimento do sangue no organismo (Oliveira, 2000; Lobo, 2001; Gribbbin, 2005). Posteriormente, William Harvey (1578-1657) concebia o coração "como uma máquina", as veias e as artérias "como tubos" e o sangue "como um fluído vulgar", descrevendo o coração "como uma luva insuflada que se enchia e se esvaziava de sangue continuamente". Atualmente, o funcionamento do coração continua a ser comparado a uma peça mecânica ou seja, "o coração é como uma bomba" (Rumelhard, 1988; Sutton, 1996, 2003).

No séc. XVII, os estudos de Descartes e Galileu ligados à Física e à Mecânica tiveram como referencial o uso de analogias. Este recurso resultou da necessidade de facilitar a compreensão e divulgação científica junto da comunidade em geral (Amador & Carneiro, 1999).

Já no início do século XX, a Física nuclear proporcionou exemplos sumamente frutíferos do uso de modelos analógicos. Por exemplo Bohr, que em 1922 recebeu o Nobel da Física, foi o primeiro a imaginar o núcleo atómico como uma gota esférica de uma substância nuclear específica que se assemelha a um líquido. O núcleo podia considerar-se como uma gota de um fluído incompressível de elevada densidade (aproximadamente 1014 g/cm3), ideia que utilizada com outras da Física Clássica, como a repulsão eletrostática e a tensão superficial, permitiu elaborar uma fórmula semi-empírica da energia de ligação. Mais tarde, em 1925, na sequência de trabalhos relacionados com a aplicação da mecânica estatística a um gás de partículas quânticas não interagentes, Einstein publicou um artigo sobre a teoria quântica do gás ideal monoatómico, em que fez aquela que é, na opinião de especialistas da área, uma de suas mais importantes contribuições à física estatística: a previsão de que a partir de uma certa densidade crítica as partículas condensam-se no estado fundamental, um fenómeno de origem puramente quântica e que hoje é conhecido como Condensação de Bose-Einstein. O fenómeno da "condensação sem interação" reteve, durante muito tempo, algum caráter de algo puramente imaginário, para o que contribuiu quer as críticas de Uhlenbeck (que questionou a realidade do fenómeno previsto ao atribuir sua origem a uma passagem matemática não devidamente justificada por Einstein), mas também a própria dúvida do físico alemão que, em carta a seu amigo Paul Ehrenfest, manifestou a sua hesitação quanto à realidade do fenómeno. Ora, um dos pontos da objeção de Uhlenbeck residia no fato que, para melhor elucidar o fenómeno, Einstein tinha recorrido, ainda que de maneira sucinta, a uma analogia com uma condensação em gases reais, não obstante a sua condensação ter uma origem física distinta. Mas, como é comum na Física, uma analogia pode ser o ponto de partida para toda uma nova abordagem a um problema já bem estabelecido ou servir de catalisador de novas ideias. E, neste ponto, a analogia de Einstein

foi bastante profunda pelas consequências que teve no desenvolvimento da mecânica estatística das transições de fase, algo comumente pouco explorado na literatura especializada.

No ensino/aprendizagem a analogia tem sido muito utilizada como "recurso heurístico auxiliar no ensino de Física e das demais ciências naturais" (Adúriz-Bravo e Morales, 2002). Com efeito, o uso de analogias como auxiliar na compreensão de fenómenos físicos proporciona uma ponte entre o conhecimento dos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor. Segundo Villani (1984), verifica-se amiúde uma dissensão entre o contexto da Física e o universo significante dos alunos e uma forma de tornar os conceitos mais significativos para eles consiste na melhor adequação dos métodos de ensino, para torná-los mais "agradáveis" ou mais "estimulantes", tornando-os mais ligados à experiência diária do aluno, visando, fundamentalmente, motivar os alunos para que estudem mais e aprendam mais facilmente o conteúdo apresentado. Por exemplo, Jorge (1990) destaca o importante papel desempenhado pelas analogias no ensino de Física, uma vez que o professor pode utilizá-las em quase todas as áreas, tornando o seu ensino mais "agradável" e "eficiente". Toma como exemplo o estudo do movimento harmônico simples, que se torna muito mais inteligível se for avaliado com relação à projeção do movimento circular uniforme. De acordo com ele, "*[...] a analogia entre os dois movimentos serve para reforçar conceitos já introduzidos e assimilados no estudo do movimento circular uniforme e destaca as diferenças entre os dois movimentos, dando ainda a oportunidade de introduzir novos conceitos e demonstrações das equações do movimento harmônico simples de uma forma mais natural e atrativa para o aluno"* (Jorge, 1990).

Neste contexto, o autor aponta outro conceito que pode ser trabalhado por meio do uso da relação analógica, como é o caso do conceito de transmissão de calor. O estudo de transmissão de calor torna-se deveras simplificado, se comparado à transmissão de eletricidade. Ainda, este mesmo autor afirma que "n*a eletricidade, haverá uma corrente elétrica se houver uma diferença de potencial entre dois pontos. Na área térmica haverá uma corrente térmica ou fluxo térmico se houver uma diferença de temperatura entre dois pontos de um sistema. Quando o fluxo de calor é constante, ou seja, não depende do tempo, e a temperatura de cada ponto permanece constante, o regime de transmissão de calor é chamado de permanente ou estacionário. Na transmissão de calor por condução, característica dos sólidos, a energia é transmitida por meio de impactos entre os átomos constituintes do sistema e pelo deslocamento dos eletrões livres das regiões de alta temperatura para as de baixa temperatura. Assim, a transferência de carga elétrica causada por uma diferença de potencial térmico temperatura – tem uma analogia proveniente, em parte, do fato dos dois fenômenos terem a mesma origem, ou seja, o deslocamento de eletrões livres"* (Jorge, 1990).

A possibilidade da inserção das analogias para se trabalhar um determinado conceito de Física é visto por Pacca e Utges (1999) como sendo essencial num processo de transposição didática. Como exemplo, ilustram o problema do modelo ondulatório, em que destacam que tal fenômeno tem sido pouco difundido no ensino de Física, talvez, por causa de sua complexidade e do nível de abstração apresentado. Salientam que as analogias e as "situações prototípicas" oferecidas pelos livros didáticos para explicar tal fenómeno são pouco exploradas. Além disso, ressaltam o problema da linguagem matemática, que normalmente utiliza diversas fórmulas e funções de duas variáveis, ou seja, grandezas que, às vezes, estão muito longe da realidade do aluno. Mas a utilização não deve ser realizada ao acaso, ressaltam as autoras, pois, ao pretender utilizar analogias para propiciar a aprendizagem de algum conceito científico, é fundamental conhecer as conceções alternativas dos estudantes sobre ele, e também o modo como eles compreendem o elemento análogo que pode estar envolvido. Esses dois aspetos definirão de que maneira a analogia realmente poderá ser interpretada.

Pelo exposto, esta parece uma visão potencialmente muto rica do uso de analogias, possibilitando inferir sobre o desconhecido a partir do conhecido. Em contexto didático poder-se- ia pensar que o problema se reduziria a encontrar uma analogia ótima para cada um dos temas do espectro curricular mas, como veremos, esta tarefa não se afigura nada trivial.

No contexto de ensino/aprendizagem diferenciam-se duas formas de utilização das analogias, que oferecem ao aluno dificuldades distintas: analogias apresentadas pelo professor ou nos livros de texto, que requerem um entendimento do aluno e analogias que o próprio aluno cria. Quanto à sua utilidade, depende da habilidade que o aluno tenha para estabelecer relações e ajustá-las em processos cognitivos abstratos, porque se torna necessário descartar as características superficiais diferentes de dois ou mais domínios e centrar-se nas estruturas conceptuais comuns. Todo o processo analógico requere uma componente importante da capacidade de abstração e de competências formais do pensamento disciplinado, ao mesmo tempo precisa de uma conscientização do aluno sobre quais são os limites e o âmbito da analogia apresentada. Parece claro que, a menos que se tomem as devidas precauções, há muitas possibilidades de que o pensamento analógico resulte na formação de conceções erradas ou que as reforce. Estudos destinados a resolver este problema (Zook, 1991) indicam que segundo a analogia venha do professor, do livro didático ou do aluno, podem-se criar representações inadequadas no processo de mapeamento e seleção, respetivamente.

No caso das analogias geradas pelo professor ou presentes nos livros de texto, o aluno tem que determinar por si mesmo que conceitos da analogia se correspondem com os do alvo, pelo que estão minimizados os problemas de ter criado uma analogia incorreta, pelo menos em princípio, já que esta tarefa foi efetuada pelo docente ou autor do texto. As dificuldades aumentam se o aluno conhece superficialmente a estrutura da fonte, ainda que esta lhe seja familiar. Por outro lado, o que é relevante para um sujeito, numa mesma situação, pode o ser para outro.

No segundo aspeto, os alunos a quem se peça para criar uma analogia, terão problemas a aceder a um domínio familiar de conhecimento que possa ser mapeado com o alvo. Nesta situação deverão conhecer adequadamente o alvo, com o qual a utilidade de solicitar ao aluno a criação de analogias parece um tanto limitada.

Neste trabalho discutimos o uso de analogias para fins de ensino, apresentando também algumas recomendações práticas, fundamentadas na análise de alguns textos, na observação de aulas e na pesquisa sobre o uso de analogias no ensino de ciências.

3. Metodologia

Este estudo enquadra-se no âmbito da lecionação da disciplina de Introdução à Física ao

1º ano do curso da Licenciatura em Eng. Informática do Instituto Politécnico da Guarda. Os alunos que habitualmente ingressam no curso possuem dificuldades marcantes em Física, pelo que o recurso à utilização de analogias afigura-se como uma estratégia tentadora, de fácil implementação e bem vista pelos alunos. O estudo da corrente elétrica é um dos assuntos da unidade curricular que os alunos geralmente apreciam, quer pelo conhecimento prévio que já tenham adquirido, quer pela abundância e facilidade de utilização de analogias. E é aqui que por vezes se levantam alguns obstáculos, quer pelas conceções prévias que os alunos tenham adquirido, quer pela utilização incorreta de analogias, obrigando a um meticuloso e cuidadoso trabalho. Apresentamos de seguida duas situações recorrentemente tratadas em sala de aula e a respetiva abordagem para as resolver.

3.1 Utilização da analogia para corrente elétrica

<u>Analogia entre vasos comunicantes e a pilha de Volta</u>

Analisamos a seguir algumas das formas conhecidas e/ou usadas pelos alunos em que geralmente se apresenta a analogia hidráulica para eletricidade.

Forma 1:

Para compreender melhor o funcionamento da pilha voltaica podemos compará-la com a circulação de líquidos através de vasos comunicantes. Se dispusermos de dois recipientes com diferentes níveis de água ligados mediante um tubo, veremos que a água circulado recipiente que tem maior nível para o que tem menor nível, até que se igualem os níveis (Figura 1).

Aparentemente esperaríamos que se estabelecessem as correspondências indicadas na Tabela 1. No entanto, esta analogia apresenta algumas desvantagens:

– Visualmente, pareceria que pode circular corrente num único ramo de um circuito.

– A pilha mantém uma diferença de potencial constante entre os seus terminais, enquanto que o desnível de água é continuamente variável.

Cabe realçar que nem as diferenças, nem as semelhanças são identificadas pela forma da analogia. É bastante evidente que há uma correspondência estrutural débil entre a fonte e o alvo, portanto o processo de mapeamento realizar-se-á de forma incorreta. Seria adequado utilizá-la para explicar a distribuição de cargas entre condutores que se encontram a potenciais diferentes. Deve ter-se em conta que quando o aluno interage com aquela analogia, é difícil que se estabeleçam as correspondências esperadas, mesmo quando a seleção da fonte seja ótima. No exemplo analisado, a incorreta escolha da fonte incrementará de forma significativa as dificuldades naturais do aluno.

<u>Analogia entre o deslocamento de água e a circulação de corrente num circuito elétrico</u>

Figura 1 – a) pilha de Volta; b) analogia com os vasos comunicantes

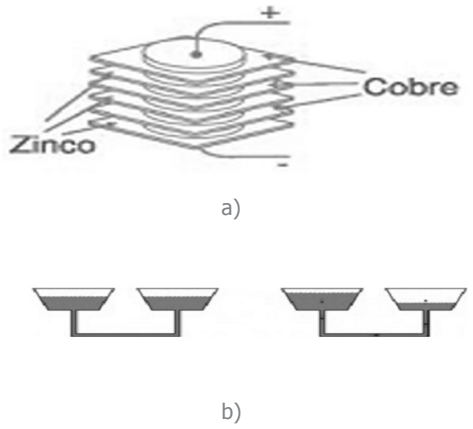


Tabela 1 – correspondências esperadas para a forma1

	Diferença	Passagem	Igualdade	Medição
Fonte	Entre níveis de àgua nos recipientes (variável)	De àgua (variável)	De nível de àgua nos recipientes	Nível de àgua
Alvo	De potencial entre os bornes da pilha (constante)	De cargas (constante)	De potencial	Potencial elétrico

Forma 2:

Para explicar a circulação de cargas elétricas devemos recordar o exposto ao nos referirmos à Pilha de Volta, quando comparamos a corrente elétrica, com o deslocamento de um líquido através de vasos comunicantes. Neste caso, a corrente de água desloca--se do recipiente onde a água está a maior nível, para aquele onde tem menor nível. Com as cargas elétricas ocorre o mesmo, é necessário pôr em contacto dois corpos condutores que tenham potenciais diferentes, para que se origine uma corrente elétrica (Figura 2).

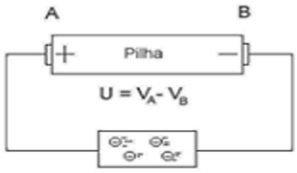
A analogia assim apresentada não permitirá tornar familiar o que não é familiar, porque existem diferenças estruturais importantes entre a fonte e o alvo nomeadamente, acumulação de água (analogia com cargas) em várias partes do circuito e ao recordar o exemplo da pilha e os vasos comunicantes, não se explica o alcance da palavra *nível*, o recipiente superior poderia ter menos nível que o inferior e a água fluiria da mesma maneira, pelo que é difícil pensar que o aluno possa perceber, por si só, estas diferenças e não cair em confusões. Faz-se notar que existindo uma chave no circuito de água, ao fechar o fluxo a corrente de água não cessaria em todo o circuito, mas apenas no ramo que contém a chave. Se o aluno estabelecesse esta correspondência poderia criar uma conceção errada.

Forma 3:

Há outros exemplos que apresentam analogias baseados na ação de bombas para manter constante o desnível entre os recipientes (Figura 3), conforme a estrutura indicada na Tabela 2. Se bem que neste caso, a introdução da bomba mantém constante a diferença de nível entre os recipientes, o modelo resulta mais complicado já que se introduzem três componentes distribuídos que constituem um só no circuito elétrico: a pilha. Desta forma, a analogia entre o domínio familiar e o domínio alvo que se procura explicar é inadequado. Outro aspeto criticável é homologar os trabalhos da bomba e da pilha, ou deduzir o segundo a partir do primeiro, pois estão a misturar-se escalares (carga), com vetores (peso). Por outro lado os dois últimos exemplos introduzem a complexidade da energia potencial gravitacional, que se eliminaria utilizando como fonte a estrutura caraterizada na Tabela 3.Esta analogia possibilita inferir a partir da fonte uma série de factos sobre o alvo, como por exemplo as propriedades dos circuitos série e em paralelo, pelo que é a que apresenta a melhor correspondência estrutural entre ambos circuitos.

Como se pode verificar, qualquer circuito fechado não é necessariamente uma boa analogia para um circuito elétrico e, de uma maneira geral, o problema das representações é geral para o ensino da Física, quer se trate de fórmulas quer de símbolos que representam os elementos

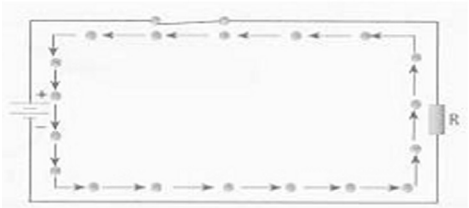
Figura 2 – a) circulação de cargas num circuito elétrico; b) analogia com o deslocamento de líquido através de vasos comunicantes



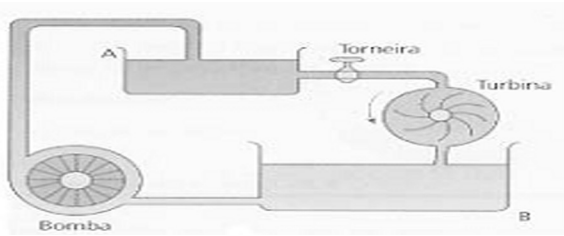
a)

b)

Figura 3 – a) circulação de cargas num circuito elétrico; b) analogia com o deslocamento de líquido através de vasos comunicantes impulsionado pela ação de uma bomba



a)



b)

Tabela 2 - correspondências esperadas para a forma 3

	Diferenças entre…	Trabalho realizado pela…
Fonte	Os níveis do recipiente (Δh), causados pela bomba	Bomba w = P. Δh P – peso da àgua
Alvo	Os valores de potencial (ΔV) nos extremos do condutor, causados pela pilha	Pilha w = Q. ΔV Q – Carga Eléctrica

de um circuito. Consequentemente, deve explorar-se o significado que para os alunos têm as chaves, resistências e uniões entre condutores, que em general não é coincidente com o significado que lhes atribuímos em Física. Num segundo, passo devem clarificar-se os significados atribuídos pelo professor e pelo aluno até que estes sejam compartilhados com a melhor aproximação possível aos utilizados pela comunidade científica (Otero et. al, 1996).

Para proporcionar ao aluno um modelo aplicável a diversos casos, pode ser útil apresentar algumas propriedades gerais de circuitos fechados de variáveis conservadas, como por exemplo, em Biologia o sistema circulatório sanguíneo e os circuitos elétricos e em Física um circuito hidráulico e os circuitos elétricos. Ambos compartilham as seguintes propriedades:

– Aplicam-se leis de conservação da massa ou da carga, segundo o caso.

– Qualquer elemento intercalado no circuito modifica as intensidades globais do que circula.

– O funcionamento depende de uma fonte externa de energia.

– Existe uma impedância mecânica ou elétrica, segundo o caso.

– Exibem dissipação térmica.

Contudo, o uso de analogias supõe um trabalho simétrico sobre as diferenças entre os conceitos de um e outro circuito. Por outro lado trata-se de precisar a escala a que se pode tratar a analogia.

4. Considerações finais

A utilização de analogias suscita discussões, o que possibilita que os alunos participem mais ativamente das aulas. Esse aspeto é bastante benéfico porque na aula os alunos têm um espaço para exposição das suas ideias, deixando de ser uma aula em que só o professor fala e o aluno apenas ouve, e por outro lado tudo o que é mais próximo e real para o aluno tem para ele maior significado. Mesmo considerando o benefício dessas discussões em sala, percebemos que as mesmas não avançam, ou seja, não saem do nível de comparação superficial entre a fonte e o alvo. Isso, talvez, pelo fato de não se refletir sobre a abordagem analógica como mostra a literatura, ou seja, qualquer recurso didático necessita de momentos de reflexão para que sua utilização ultrapasse o nível de superficialidade, chegando ao nível de aprendizagem esperado.

Por outro lado, os resultados dos trabalhos de investigação sobre o uso de analogias em textos didáticos (Glynn et al, 1989; Curtis and Reigeluth, 1984) mostram que é comum o uso de analogias elementares e menos frequentes o uso de analogias elaboradas. Neste caso, poucos autores proporcionam aos alunos informação que os ajude a interpretar a analogia e os previna sobre as possíveis correspondências incorretas ou dos limites do modelo proposto. Em relação ao uso de analogias na aula, observa-se uma tendência similar ao que sucede com os textos (Treagust et al., 1990) mostrando, para além disso, que os professores não dispõem de um bom reportório de analogias para trabalhar na aula. Em relação a este aspeto recomendar-se-ia a seguinte sequência na utilização de uma analogia:

– Introduzir o sistema a modelar: domínio alvo.

– Introduzir o modelo fonte, discutindo em profundidade as suas características.

– Estabelecer correspondências explícitas entre os conceitos, elementos e variáveis de um e outro.

– Explicitar e discutir semelhanças e diferenças entre a fonte e o alvo.

– Derivar a partir da fonte, conclusões acerca do alvo.

– Contrastar empiricamente (sendo possível) as conclusões derivadas indicando sempre os limites de validade do modelo.

Não se deve perder de vista que, embora deva existir uma semelhança estrutural entre a fonte e o alvo, esta não é absoluta. O aluno deve saber que toda a analogia colapsa nalgum momento.

De uma maneira geral, reconhecemos o papel fundamental do uso de analogias. Porém, é importante que o professor possua uma formação didática para mediar e reconhecer quais os recursos adotados no ensino que poderão contribuir para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, um conhecimento da teoria relacionada ao recurso analógico por parte dos professores que a utilizarão, bem como conhecimento das discussões sobre as vantagens e desvantagens das estratégias de ensino envolvendo analogias, devem

Tabela 3 – correspondências alternativa para a forma3

Circuito hidráulico (Fonte)	Circuito eléctrico (Alvo)
	A pilha faz circular as cargas elétricas no circuito
A bomba faz circular o fluido no circuito	A pilha mantém uma diferença de potencial (campo elétrico)
A bomba mantém uma diferença de potencial (campo de pressões)	Deslocam-se cargas elétricas
Desloca-se um volume de fluido	Ligar o interruptor
Abrir a chave	A velocidade de propagação do campo elétrico é a velocidade de propagação da luz
A velocidade de propagação do campo de pressões é a velocidade de propagação do som na água	Resistência elétrica
Resistência mecânica Dissipação viscosa Conservação da massa de água	Efeito Joule
Ao modificar-se a secção da tubagem em qualquer ramo do circuito, altera-se o consumo em todo o circuito	Conservação de carga elétrica
	Ao modificar-se a resistência de algum elemento do circuito, altera-se a corrente elétrica em todo o circuito

ser considerados pelos docentes dos cursos de licenciatura, especificamente dos cursos de licenciatura em Física.

5. Referências Bibliográficas

Adúriz-Bravo, A.; Morales, L. (2002). El concepto de modelo en la enseñanza de la física - consideraciones epistemológicas, didácticas y retóricas. In: Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n. 1, p. 79-92.

Amador, F. & Carneiro, H. (1999). O Papel das Imagens nos Manuais Escolares de Ciências Naturais do Ensino Básico: Uma Análise do Conceito de Evolução. Revista de Educação, VIII (2), 119-129.

Aragón, M. ; Oliva, J. & Mateo, J. (1999). Las Analogías como recurso didáctico en la Enseñanza de las Ciencias. Alambique, 22, 109-115.

Astolfi, J. (1997). Práticas de Formação em Didáctica das Ciências da Natureza. Lisboa: Instituto Piaget.

Brown, D. & Clement, J. (1989). Overcoming Misconceptions via Analogical Reasoning: Abstract Transfer versus Explanatory Model Construction. Instructional Science, 18, 237-261.

Curtis, R. V., and Reigeluth, C. M. (1984). The use of analogies in written text. Instructional Science 13, 99-117.

Dagher, Z. (1995). Analysis of analogies used by science teachers. Journal of Research in Science Teaching, v. 32, n. 3, p. 259-270.

Donati, E. & Gamboa, J. (1990). La Utilidad de las Analogías en la Enseñanza de las Ciencias en Base a una Posible Clasificación. Enseñanza de las Ciencias, 8 (1), 89- 90.

Duarte, M. (2005). Analogias na Educação em Ciências: Contributos e Desafios. Revista Investigações em Ensino de Ciências. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n1/art.1.pdf

Duit, R. (1991). On the role of Analogies and Metaphors in Learning Science, Science Education 75 (6) : 649- 672.

Fabião, L. (2003). Analogias no Ensino da Química: Um Estudo no âmbito do Equilíbrio Químico. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, M. & Oliveira, M. (2001). Esquemas, Metáforas e Analogias nos Manuais Escolares: Contributos para uma Educação Sexual. Actas do VIII Encontro Nacional de Educação em Ciência. S. Miguel, Açores.

Ferraz, D. & Terrazzan, E. (2003). Uso Espontâneo de Analogias por Professores de Biologia e o Uso Sistematizado de Analogias: Que relação? Ciência & Educação, 9 (2), 213-227.

Galagovsky, L. (2005). Modelo de Aprendizaje Cognitivo Sustentable como Marco Teórico para el Modelo Didáctico Analógico. Actas do VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciências, Granada, 7-10 de Setembro de 2005.

Gentner, D. (1989). The Mechanisms of Analogical Learning. In Vosniadou, S. & Ortony, A. (eds.). Similarity and Analogical Reasoning. Cambridge: Cambridge University Press, 199-241.

Glynn, S. M. (1989). The teaching with analogies model : Explaining concepts on expositoty texts : Research into practice. In K. D. Muth (De.), Children´s comprehension of narrative and expository text: Research into practice. Neward, DE : International Reading Association, 185-204.

Glynn, S. M. (1991). Explaining Science concepts : A teaching with analogies model. In S. Glynn, R. Yeany, & B. Britton (Eds), The Psycology of learning Science. Hilsdalle, NJ : Erlbaum, 219-240.

González, B.; Moreno, T. & Fernández, J. (2000). Modelos de Enseñanza con Analogías. Comunicação apresentada no XIX Encontro de Didáctica de las Ciências Experimentales, Madrid, 13-15 de Setembro de 2000. Disponível em: http://wwwnti.educa.rcanaria.es/blas_ cabrera/didactica/analogias.html

González, J.; González, B. & Jiménez, T. (2003). Las Analogías como Modelo y como Recurso en la Enseñanza de las Ciencias. Alambique, X (35), 82-89.

González, J.; García, L. & García, J. (2004). Estudio de una Analogía: El Crecimiento de una Enredadera. Comunicação apresentada no XXI Encontro de Didáctica de las Ciências Experimentales, San Sebastián, 8-10 de Setembro de 2004. Disponível em: http://wwwnti.educa.rcanaria.es/blas_ cabrera/didactica/analogias.html

Gribbin, J. (2005). História da Ciência- de 1543 ao Presente. Publicações Europa-América. Hamilton, 2003

Jimenéz, T.; Escartín, N. & González, B. (2004). Estructura de las Analogías y su Uso Didáctico. Comunicação apresentada no XXI Encontro de Didáctica de las Ciências Experimentales, San Sebastián, 8-10 de Setembro de 2004. Disponível em: http://wwwnti.educa.rcanaria.es/blas_ cabrera/didactica/analogias.html

Jorge, W. (1990). Analogia no ensino da Física. Caderno Catarinense de Ensino de Física. v. 7, n. 3, p. 196-202, dezembro.

Leite, R. & Duarte, M. (2004). Utilização de Analogias por Professores Portugueses: Contributos para a sua Compreensão. Actas do XXI Encontro de Didáctica de las Ciências Experimentales, San Sebastián, 8-10 de Setembro de 2004.

Lobo, S. (2001). As Metáforas e Analogias no Conhecimento Didáctico do Professor: Contributos para o Estudo do Sistema Circulatório (8 º ano). Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Nagem et al, 2001

Oliva, J.; Aragón, M.; Mateo, J. & Bonat, M. (2001). Una Propuesta Didáctica Basada en la Investigación para el Uso de Analogías en la Enseñanza de las Ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 19 (3), 453-470.

OLIVA, J. M. Rutinas y guiones del profesorado de ciencias ante el uso de analogías como recurso de aula. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2003. Disponível em: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/numero01/Art2.pdf.

Oliveira, M. (1996). A Metáfora, a Analogia e a Construção do Conhecimento Científico no Ensino e na Aprendizagem- Uma abordagem Temática. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Oliveira, M. (2000). Considerações sobre a Metáfora, a Analogia e a Aprendizagem em Ciência. Revista de Educação, IX (2), 19-27.

Otero, M. R, Papini, C., Elitchiribehrty, I. (1996). Fundamentos Epistemológicos del Constructivismo y la Enseñanza de la Física. Trabajo aceptado para su publicación en la Revista de Enseñanza de la Física, Córdoba, Argentina.

Pacca, J. L. A. e Utges, G. (1999). Modelos de onda no senso comum: as analogias como ferramenta de pensamento. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2. Anais Valinhos, SP: 1 a 4 de setembro.

Pérez, M.; González, J.; González, B. & Rodríguez, C. (2004). Analogías de Uso Frecuente en la Enseñanza de la Biología. Comunicação apresentada no XXI Encontro de Didáctica de las Ciências Experimentales, San Sebastián, 8-10 de Setembro de 2004. Disponível em: http://wwwnti.educa.rcanaria.es/blas_ cabrera/didactica/analogias.html

Rumelhard, G. (1988). Statut et Rôle des Modèles dans le Travail Scientifique et dans L'Enseignement de la Biologie. Aster, 7, 21-48.

Spiro et al (1989). Multiple Analogies for Complex Concepts: Antidotes for Analogy-Induced Misconception in Advanced Knowledge Acquisition. In Vosniadou, S. & Ortony, A. (eds.). Similarity and Analogical Reasoning. Cambridge: Cambridge University Press, 498-531.

Sutton, C. (1996). Beliefs about Science and beliefs about Language. International Journal of Science Education, 18 (1), 1-18.

Sutton, C. (2003). Los Profesores de Ciencias como Profesores de Lenguaje. Enseñanza de las Ciencias, 21 (1), 21-25.

Thiele, R. e Treagust, D. F . (1995). The nature and extent of analogies in Secondary Chemistry textbooks. Instructional Science, 22, p. 61-74.

Tijus, C. (org.) (2003). Métaphores et Analogies. Paris: Lavoisier.

Treagust, D. F., Duit, R., Joslin, P., & Lindauer, I. (1990). A naturalistic study of science Teachers use of analogies as part of their regular teaching. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Asociation, Boston.

Villani, A. (1984). Reflexões sobre o ensino de Física no Brasil: práticas, conteúdos e pressupostos. Revista de Ensino de Física. v. 6, n. 2, p. 76-95, dezembro.

Zook, Kevin B. (1991). Effects of Analogical Proccesses on Learning and Misrepresentation. Educational Psychology Review. Vol 3, No. 1, pag. 41-72.

[226]

REFLECTIR SOBRE AS PRIORIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Isabel Condessa
Departamento de Ciências de Educação - Universidade dos Açores
e CIFPEC - Universidade do Minho

[Resumo] Em muitas escolas de Jardim de Infância e do 1.ºCiclo vigora ainda uma prática de ensino da Educação Física (EF) em regime de monodocência, com ou sem coadjuvação do professor especialista. Neste sentido, cabe às Instituições de Ensino Superior contribuir para a mudança das concepções dos estudantes da Educação Básica (LEB), futuros educadores e professores, no momento da sua formação inicial.

O propósito deste estudo é investigar a vida activa destes estudantes, no momento de ingresso no curso, para encontrar o melhor currículo em função: quer das suas vivências, concepções e expectativas sobre a prática de actividades físicas e motoras; quer das necessidades em inovar e melhorar as práticas de ensino na EF.

1. Introdução e Propósitos

As elevadas expectativas que se colocam à educação das crianças e jovens exigem, cada vez mais, educadores/ professores com uma sólida formação e com uma actuação profissional de qualidade. A par de um crescente nível de exigência que a complexidade da educação dos jovens do século XXI requer, a formação inicial de professores é hoje considerada a primeira etapa de um longo percurso profissional que se deseja sólido e bem estruturado para poder fazer face às rápidas mudanças que se verificam na actual sociedade.

Na actualidade a educação física é uma área disciplinar com um valor axiomático na educação contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida. A Carta Internacional da Educação Física e Desporto da UNESCO (1978) refere, no seu artigo 3º, que "Os programas de educação física e de desporto devem corresponder às necessidades dos indivíduos e da sociedade". Em muitas escolas ainda se verificam inúmeras limitações à prática da educação física, nomeadamente: uma carência de recursos materiais e de instalações adequadas; horários reduzidos e/ou desajustados; programas muito vastos e inadequados face às características das crianças da contemporaneidade. Por isto, o reforço na formação científica dos educadores/ professores é essencial, sobretudo em determinadas áreas de conteúdo.

Durante a infância, isto é, nos ensinos pré-escolar e 1.ºciclo, no ensino da educação física a dicotomia entre professor generalista/ professor especialista surge apoiada pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86). Esta lei admite que o responsável pelo ensino globalizante - professor titular de turma (professor generalista) possa ser coadjuvado nas áreas específicas pelos professores especializados. Porém, muitos educadores e professores estão ainda sujeitos a uma prática de monodocência, cabendo às escolas do Ensino Superior mudar a sua concepção, e reforçar o seu conhecimento nomomento da formação superior, através de uma valorização da(s) área(s) da(s) expressão(ões), nomeadamente na expressão motora e expressão e educação físico-motora (designação da EF no ensino pré-escolar e do 1.º ciclo).

Inúmeros factores relacionados com o desenvolvimento equilibrado da criança nas primeiras idades (de domínio motor, psicológico e afectivo) levam-nos a reforçar a ideia da importância da monodocência ser apoiada por um especialista. Contudo, como esse facto nem sempre ocorre há necessidade de reforçar a "formação" do professor da educação básica, para que aplique com facilidade os princípios pedagógico--didácticos nas diferentes áreas de conteúdo da EF.

A formação para leccionar a prática física curricular envolve um processo continuado de desenvolvimento pessoal que se inicia logo na infância. A quantidade e qualidade de vivências, físicas e motoras, que se usufrui desde a nascença, percorrendo vários percursos de vida são factores determinantes para a edificação de capacidades, competências, conhecimentos e concepções destes indivíduos, futuros agentes do ensino.

A cultura física integra várias culturas (corporal, motora, cultural, artística e desportiva) e está actualmente aberta à integração de novos saberes, técnicas, ideias e práticas. Por isso, os programas da educação física poderão incluir actividades que permitam aos alunos aplicar adequadamente conhecimentos da cultura corporal e física correspondente às práticas de actividade física da actualidade, quer com um domínio mais expressivo e artístico, quer com carácter mais lúdico desportivo; sem nunca se esquecer dos conhecimentos e práticas físicas relativos à cultura tradicional de uma dada região.

As escolas de ensino superior devem reflectir o currículo de formação de educadores/ professores favorecendo a formação de competências específicas no futuro profissional, competências essas que se enquadrem nas tendências actuais da educação. Em primeiro lugar, há que privilegiar desde cedo a inclusão de práticas físicas e desportivas no currículo escolar para que se que criem hábitos de actividade física e de comportamentos de vida saudável; em segundo lugar, deve-se realizar um olhar crítico sobre a história e perpetuar o futuro de uma sociedade que vive na globalização mas que nunca pode ignorar a sua identidade para que a cultura regional nunca seja esquecida.

Para Alonso & Roldão (2005) os desafios que a realidade cultural das escolas coloca à profissão docente, estão a contribuir para alterar a construção do conhecimento prático profissional, hoje imbuído de carácter complexo, dinâmico, práxico e contextualizado, isto é, formar um um professor capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. Nesta perspectiva, caberá aos professores que leccionam a educação física a árdua tarefa de garantir a compreensão, pelos seus alunos, da importância desta área curricular como factor que beneficia a saúde e, ainda, que permite o enriquecimento do seu património cultural. Que visa em simultâneo os domínios de desenvolvimento individual e colectivo, no primeiro almejando o seu reportório motor e no segundo a capacidade para ser um cidadão saudável e responsável.

A construção de competências na escola, deve ser realizada a partir da estruturação de um currículo robusto em que a cultura colectiva ocupa também ela o seu lugar de destaque (Perrenoud, 2001). Também para Cheffers (2005) os currículos de EF devem ter em conta o significado e as considerações culturais e o aprofundar as necessidades individuais.

Deste modo, iniciámos esta pesquisa com os seguintes objectivos:

1. analisar o(s) percurso(s) de prática física e desportiva (curriculares – EF; extra-curriculares – AFD) e expectativas de leccionação de estudantes do 1.ºano do Curso de Educação Básica da Universidade dos Açores, ao longo de quase uma década,

2. reflectir sobre as prioridades de formação a proporcionar ao estudante do Ensino Pré-escolar e do 1.Ciclo do Ensino Básico na área da Educação Física, tendo por base o seu perfil desportivo e as suas expectativas, as actuais orientações europeias e o envolvimento da comunidade em que estão inseridos.

Como na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Pires, 1987) o Ensino Superior é considerado um escalão mais alto do sistema escolar, partimos da suposição de que o estudante da LEB momento da formação inicial é, à semelhança do especialista de EF, também ele portador de um modelo construído ao longo do seu percurso escolar. Esse modelo reforça as práticas formais em actividades desportivas, recorrendo a estratégias de ensino orientadas para a aprendizagem do movimento focalizada para a automatização.

Dando o exemplo de Portugal, onde a Educação Física Escolar prolonga-se da Educação Pré-escolar, ao Ensino Básico e culmina no Ensino Secundário, permitindo uma prática obrigatória que decorre dos 4/5 anos até aos 17/18 anos de idade e, que apresenta um programa, devidamente articulado, de modo a uniformizar as práticas e as vivências dos alunos, a formação em educação física envolve todo um processo, que se inicia na infância e se prolonga ao longo da vida. A quantidade e qualidade das vivências, nos vários percursos de vida, são elementos determinantes para a edificação das suas capacidades, competências e conhecimentos nos diferentes domínios de actividade motora e que se reflectem nas suas concepções sobre esta área disciplinar.

Do nosso ponto de vista, o trabalho que se espera do educador/ professor no ensino da educação física infantil é muito exigente. O perfil do professor capaz de interpretar adequadamente o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem da criança, sendo ele próprio um indivíduo que construiu as suas aprendizagens ao longo de um percurso escolar bastante definido, é ele próprio questionável.

Dado que estes estudantes da LEB desenvolveram o seu próprio estilo e atitude através das experiências acumuladas no seu percurso de vida enquanto alunos, na observação de outros "professores", nas descobertas realizadas com base no trabalho em contexto de aula e na relação pedagógica estabelecida com os alunos (Dean, 2000), considerámos importante realizar uma análise sobre os seus percursos de aprendizagem nesta área específica.

Tomando por referência a frase de Reimão (2001: 22) *"Que tipo de Ensino Superior para que tipo de Estudante?"* parece-nos bastante pertinente conceber um tipo de formação que não se distancie do nosso principal objectivo de estudo: traçar quadros de referência para garantir um ensino-aprendizagem de qualidade na educação física escolar, criando hábitos de vida saudável.

2. Métodos de Pesquisa

Recorremos à aplicação de um inquérito por questionário, instrumento elaborado para outros estudos da autora (Condessa, 2005), aplicado no momento de ingresso nos cursos Licenciaturas em Educação Básica da Universidade dos Açores, durante quase dez anos consecutivos de formação (de 1998 a 2008). O instrumento, organizado em várias partes, pretendeu abordar:

A. as vivências dos estudantes da LEB na EF/ AFD na fase que antecedeu à entrada para a Universidade e no 1.º ano do curso;

B. o impacto das vivências da EF nos estudantes sobre as aprendizagens realizadas e nos sentimentos e percepções sobre a EF/AFD;

C. as concepções dos estudantes sobre os conteúdos a privilegiar na EF infantil.

Os dados obtidos foram analisados recorrendo à estatística descritiva (frequências e médias) e comparativa (teste do Qui-Quadrado, $\chi 2$).

Para além de tentar caracterizar os percursos de prática de actividade física – escolar e não escolar – destes estudantes, com realce para as suas vivências, concepções, e percepções de competência na área, este estudo possibilitou "reflectir" as suas necessidades de formação em prol das indicações emanadas pela comunidade europeia, sem nunca esquecer as questões culturais da infância e da região.

3. Resultados e Conclusões

Dos dados analisados neste estudo, sobre as vivências dos estudantes em actividades curriculares (EF) e extra-curriculares (Actividade Física e Desportiva - AFD) verificámos que ao longo dos nove anos registados não existiram grandes mudanças no perfil dos estudantes que ingressaram no curso, quanto às práticas físicas e desportivas vivenciadas.

No seu percurso escolar anterior, à entrada na Universidade, em média 91.8% dos estudantes praticavam EF. Contudo, observaram-se diferenças significativas entre a prática registada para os vários ciclos de ensino (2º Ciclo – χ^2 =39.414 a p=0.001; 3º Ciclo – χ^2 =28.368 a p=0.029; Secundário - χ^2 =37.092 a p=0.002). Embora com valores pouco relevantes foi no ensino secundário que encontrámos maior percentagem de alunos que referiu não ter frequentado a EF (média = 11.3%).

Dos estudantes que disseram ter praticado actividade física curricular só cerca de 48% mencionou ter realizado alguma prática extra-curricular no seu percurso escolar até à entrada no ensino superior.

No momento do 1.º ano do curso (Fig. 1) essa prática decresceu bruscamente registando-se uma adesão média de cerca de 17.1% a uma prática de AFD.

Foram vários os motivos atribuídos à não adesão a este tipo de actividade (AFD), registando-se: em primeiro lugar, a "falta de tempo" (34.4%); em segundo lugar, a "falta de instalações desportivas perto do local de residência" (15.0%); por fim, a preguiça, o desinteresse ou a inexistência de um motivo em especial (13.0%).

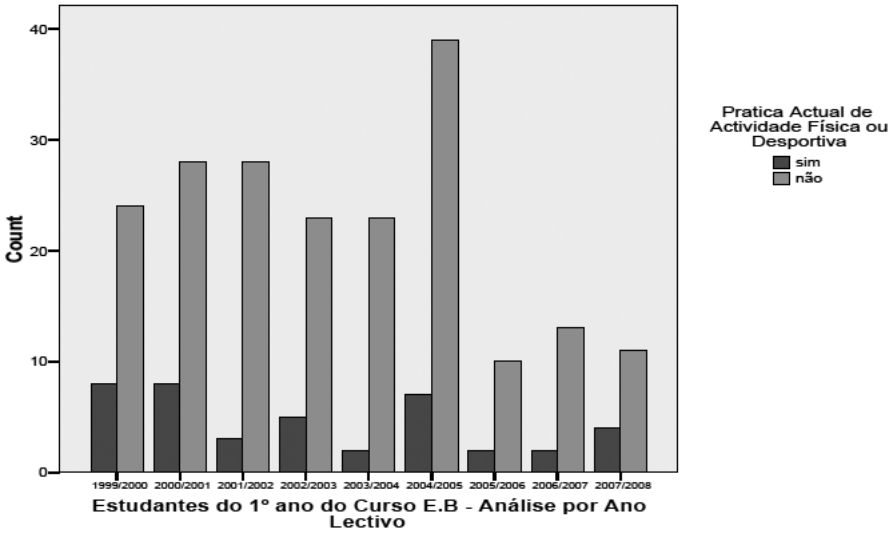
No momento em que estes estudantes foram inquiridos, os poucos que realizavam ainda alguma prática regular faziam-no em actividades, tais como: a natação (17%), voleibol (14%), o futebol (13%) e o basquetebol (12%).

Estas vivências, em AFD poderão auxiliar estes estudantes na sua formação ao longo do seu percurso escolar. Para Dishman (1994) existem condições que facilitam ou desencorajam o comportamento de adesão à actividade física, consoante os factores subjacentes a cada situação aquando da prática. Esta prática construirá igualmente a interligação entre as componentes motora, afectiva, social e cognitiva, de crença pessoal.

Reconhecendo como relevantes as vivências nestas actividades extra-curriculares, pelo facto de auxiliarem na formação desportiva destes estudantes, é, contudo, com base nas experiências decorridas na disciplina de EF (Tabelas 1 e 2), enquanto área disciplinar escolar, que aprofundaremos esta nossa primeira análise.

Para "aprender a ensinar" em EF os estudantes da LEB deverão primeiro realizar aquisições de conhecimentos e conteúdos pertinentes para a área, como: conhecer e realizar acções motoras diversificadas em inúmeras actividades desportivas; conhecer os jogos motores e desportivos para proceder à sua adaptação; conhecer as capacidades

Figura 1 – Prática de Actividades Físicas/ Desportivas extracurriculares – Estudantes 1º Ano Licª Ensino Básico da UA – Análise Realizada por Ano Lectivo



físicas e as suas condicionantes para realizar o exercício físico dentro dos limites de esforço desejáveis; obedecer às práticas de convivência e respeito; etc… Estas são algumas das inúmeras aprendizagens que se devem adquirir ao longo dos doze anos de escolaridade e foi sobre elas que detectámos diferentes percepções dos estudantes (Tabela 1).

No seu percurso das aprendizagens na EF os estudantes revelaram ter adquirido o domínio de algumas competências motoras específicas (habilidades motoras – "driblar", "rolamento"…); alguns conhecimentos essenciais à saúde e ao bem estar; e ainda, algumas competências transversais (comportamentos sociais – respeitar e colaborar com colegas). Estes foram alguns requisitos essenciais para a formação da sua percepção de competência, elemento que influencia a motivação para a prática física (Biddle, 1999).

Não foram assim tão claras as aquisições realizadas sobre "conceitos básicos" e "procedimentos" do domínio cognitivo, como por exemplo, conhecimento e aplicação de regras de jogo, designação de materiais, de equipamentos e de habilidades; domínios de conceitos e de procedimentos básicos relativos a fundamentos da actividade física, das capacidades físicas e do esforço.

Pensamos que o facto de percepcionarem que durante as suas aulas de Educação Física houve matérias que não foram suficientemente abordadas, pode criar futuramente um sentimento de baixa confiança perante ao leccionarem esta área.

Sobre as respostas emitidas às questões relacionadas com sentimentos de auto-estima, interesse, percepção e controlo dos vários tipos de aprendizagens realizadas nas aulas de EF, apresentadas na Tabela 2, podemos concluir que a auto-estima parece ser influenciada pelas experiências anteriores. Verificámos que um elevado número de estudantes refere "*sentir medo*" aquando da realização de alguns exercícios (40 %) e a existência de um valor acima do desejado para o sentimento de "baixa confiança" nas aulas de EF (…*faziam com que me sentisse "estúpido"*), se bem que poucos revelem sentir-se "mal" nas aulas (7.5%). Por outro lado, observamos que quase ninguém concorda ter tido pouco interesse pelas aulas de educação física no seu percurso escolar.

O conhecimento resultante das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos, fruto da quantidade e qualidade do ensino ministrado nas suas escolas, parece interferir nas concepções que estes futuros professores têm sobre a educação física para a infância e os seus conteúdos de eleição. Os estudantes da LEB valorizaram para a prática da EF infantil, em primeiro lugar as diferentes formas de jogo infantil (35%); em segundo lugar, o desenvolvimento das capacidades físico – motoras (17.9%); em terceiro lugar, a expressão corporal (16.7%); e, por fim, a iniciação à prática desportiva (12.9%).

É importante que o futuro professor seja capaz de interpretar adequadamente o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem da criança, sendo ele próprio um indivíduo que construiu as suas aprendizagens ao longo de um percurso escolar bastante defin ido. É igualmente indispensável que identifique esta área curricular como um factor que permite o enriquecimento do património lúdico, corporal e expressivo das crianças e, ainda, que beneficia a saúde. Os domínios de desenvolvimento individual e colectivo são aqui referidos, no primeiro, almejando o reportório físico e motor e, no segundo, a capacidade para ser um cidadão responsável.

Assim sendo, há que completar a formação destes estudantes com o recurso a actividades que suscitem um maior desenvolvimento cognitivo, em actividades interpretativas e reflexivas – condições consideradas necessárias para uma prática de aprendizagem construtiva. Laws & Fisher (1999) referem que grande parte das aprendizagens em EF ainda se realiza envolvendo sobretudo o domínio técnico e afectivo, sendo a área cognitiva e reflexiva ainda muito descurada.

Quanto à perspectiva de num futuro próximo irem leccionar EF a crianças, foram consensuais as expectativas realçadas pelos estudantes, assim como, as necessidades sentidas como prioritárias para a sua formação. Excepcionalmente, alguns estudantes mencionaram um "receio" que advêm do facto de se sentirem pouco preparados

Tabela 1 – Análise da Percepção dos Estudantes da LEB sobre as aprendizagens realizadas nas suas experiências anteriores - aulas de Educação Física

As aulas de "Educação Física " permitiram que aprendesse (…)	Bem ou Muito Bem
…. a respeitar os colegas	90.8%
…. a ajudar e a colaborar com os colegas	85.8%
…. a ideia que o "exercício faz bem à saúde"	82.1%
…. a executar habilidades motoras	68.0%
…. habilidades motoras variadas	62.9%
…. a aplicar regras dos jogos desportivos	41.7%
…. os procedimentos básicos relacionados com esforço/saúde	36.6%
…. a conhecer os conceitos básicos	36.3%

Tabela 2 - Análise da Percepção dos Estudantes da LEB sobre o envolvimento nas aulas de Educação Física, fruto das suas experiências anteriores

As aulas de "Educação Física" faziam com que (…)	Em acordo ou fortemente em acordo	Em desacordo ou fortemente em desacordo
…. sentisse "medo" em fazer alguns exercícios	40.0 %	26.6.%
…. me sentisse "estúpido"	30.2 %	50.9 %
…. sentisse "que as aulas não tinham nada de interesse"	13.8 %	63.3 %
…. me sentisse " inútil"	12.5 %	67.9 %
…. me sentisse "mal"	7.5 %	78.4%
…. sentisse que "perdia um tempo precioso para outras disciplinas"	7.1%	78.6 %
…. sentisse "não aprendia nada de interesse"	1.7 %	82.1 %

para lidar com esta área. Contudo a maioria dos estudantes apresenta-se motivado e refere a importância de terem um reforço de formação nas actividades do currículo percepcionadas como importantes, nomeadamente nas várias formas de jogo infantil inclusive nos jogos tradicionais; nas actividades de expressão corporal e nas práticas de iniciação desportiva (habilidades na ginástica; regras dos jogos; …).

Porque a cultura física, embora integrando várias culturas (corporal, motora, artística e desportiva), está actualmente aberta à integração de novos saberes, técnicas, ideias e práticas há que privilegiar desde muito cedo a inclusão de metodologias activas de ensino que enfatizem uma atitude adequada às necessidades da sociedade actual. Só assim se visará uma reformulação sobre o ensino da EF na infância e se promoverão competências específicas no estudante de LEB, futuro profissional generalista (educador de infância e professor do 1.ºciclo), que vislumbrem não só dotá-lo de ferramentas específicas desta área pedagógica de AFD, como ainda, que lhe possibilitem analisar criticamente as tendências actuais da educação: "tornar as crianças mais autónomas e activas nas suas experiências de aprendizagem na Educação Física".

Nos dias de hoje constata-se que na maioria dos países da União Europeia (EUPEA, 2006) o currículo da EF desenvolve um verdadeiro elo de ligação com a educação para a saúde no sentido de garantir que os seus programas sejam relevantes para os estilos de vida das pessoas. É referida a importância de se pensarem em experiências de aprendizagem orientadas para as crianças e jovens, recorrendo a actividades em múltiplas áreas, são elas as áreas da condição física, da dança, da ginástica, das actividades ao ar livre e aventura, dos jogos (tradicionais, desportivos, de combate) e das actividades de adaptação ao meio aquático.

As finalidades da EF devem ser orientadas para a melhoria da qualidade de vida ajustando-se sempre aos interesses do indivíduo na sociedade em que se integra, tomando como ponto de partida "…a necessidade de garantir que os programas de educação física sejam relevantes para fomentar estilos de vida activa nas crianças" e "…as possibilidades de perpetuar uma atitude de envolvimento na cultura da infância e da região". Embora a tendência actual das sociedades mundiais seja para a globalização de práticas, costumes e hábitos de vida, a tradição assume um papel relevante na transmissão da cultura física e motora. Naul (2003) defende que a EF pode ser explicada por quatro vectores que contribuem de forma diferenciada para o desenvolvimento do seu currículo: a educação do movimento; a educação desportiva; a educação para a saúde e a herança cultural. As culturas corporais, peculiares da comunidade envolvente à escola, ou da própria nação − seja nas actividades físicas praticadas nos jogos e danças culturais, seja nas múltiplas práticas desportivas valorizadas pela sociedade − devem ser acarinhadas e relevadas nas actividades físico-motoras praticadas.

Porque devemos dar proeminência à formação das crianças e jovem a partir de um plano de actividades e intenções que melhor a iniciam a uma prática em actividades culturais e de carácter lúdico (Condessa, 2009) será relevante no plano de formação inicial de educadores/ professores essa ser uma dimensão a privilegiar. Neste contexto, especificamente no que confere à formação de educadores/ professores da educação básica na vertente da disciplina da EF, cremos que o currículo poderá tornar-se um instrumento essencial e inovador para promover nas gerações vindouras uma maior adesão à prática física e sobretudo, um perpetuar da cultura de cada região.

A partir dos dados analisados neste estudo, concluímos que a maioria dos estudantes da LEB/ UA:

- no seu percurso escolar anterior à entrada na Universidade a maioria praticou EF, embora só cerca de metade tenha mencionado ter realizado alguma prática extra-curricular (AFD) até à sua entrada no ensino superior;
- na altura do ingresso no curso essa prática decresceu bruscamente sendo o principal motivos atribuídos à não adesão à AFD a "falta de tempo";
- revelaram ter adquirido nesta área (AFD), no seu percurso de ensino, aprendizagens, conhecimentos e domínio de competências em habilidades motoras específicas, em comportamentos pro-sociais e relativos à saúde e ao bem estar;
- deixaram transparecer um auto-conceito de baixa competência na área, o que poderá interferir nas suas expectativas de ensino na EF infantil, e que deve ser reforçado com um plano de estudos bem consistente;
- privilegiaram para a EF infantil a cultura lúdica da infância, o reportório físico e motor e a capacidade para ser um cidadão activo na sua comunidade.

Face a este perfil dos estudantes da LEB considerámos relevante promover competências que perspectivem dotá-los de ferramentas específicas para a pedagogia das actividades físicas e desportivas (AFD), como ainda, que lhe possibilitem analisar e intervir criticamente face às tendências actuais da educação: "tornar as crianças cidadãos mais activos" e "perpetuar a cultura própria da infância e da região".

5. Referências Bibliográficas

Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão.* Coimbra: Ed. Almedina.

Biddle, S. .The motivation of pupils in physical education. In C. Hardy & M. Mawer (1999), *Learning and teaching in physical education* (pp. 105-125). Philadelphia: Falmer Press.

Cheffers, J.. Curriculum Theory and Physical Education – Often Stranger in Europe: The evidence of Research. In: F. Carreiro da Costa et al. (2005). *The Art and Science in Physical Education and Sport*, (pp: 49-62). Lisboa: Edições F.M.H.

Condessa, I.. O trajecto da construção das aprendizagens dos estudantes na Educação Física. In T. Medeiros & E. Peixoto (2005), *Desenvolvimento e aprendizagem. Do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 197 – 206). Ponta Delgada.

Condessa, I. . Actividade Física Curricular e Extra-Curricular nas Escolas do 1ºCiclo de Ponta Delgada. In B. Pereira & G. Carvalho (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção.* (pp. 347-358). Porto: LIDEL.

Condessa, I. (2009). (*Re)Aprender a Brincar. Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Dean, J. (2000). *Improving children´s learning*. New York: Routledge.

Dishman, R. (1994). Advances in exercise adherence. Champaign: Human Kinetics.

EUPEA Principles, Dec 2006. Acedido em 29 de Abril de 2011, em http://www.eupea.com

Hardman, K. (2004). Physical education in schools in Europe: Situation, Societal Changes and Challenges for the Physical Education Profession. Em: 7th Fórum of European Network of Sport Sciences, Education and Employment. Lausanne. Suiwtzarland.*http://www.aehesis.de/images/FilesForDL/Forum_Lausanne_PE_Dossier.pdf.*

Laws, C. & Fisher, R. Pupils' metacognition and learning. In C. Hardy & M. Mawer (1999). *Learning and teaching in physical education* (pp. 23-37). Philadelphia: Falmer Press.

Naul, R.. Concepts of Physical Education in Europe. In Ken Hardman (2003) *Physical education: Deconstruction and reconstruction - issues and directions*. (pp:35-52). Germany: ICSSPE Sport Science Studies.

Perrenoud, P.. (2006). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Brasil: Artmed Editora S.A..

Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários.* Porto: Edições ASA.

Placek, J. & Griffin, L. (2001). The understanding and development of learner´s somain-Specific knowledge: concluding Comments. In *Journal of Teaching in Physical Education,* 20 (4), pp:402-406.

Reimão, C. (2001). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.

UNESCO (1978). Carta Internacional da Educação Física e do Desporto. Acedido em Julho de 2008, em *www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc119.pdf*.

[227]

CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Glaucia Maria da Silva, Carolina Godinho Retondo e Cristina Cinto Araujo Pedroso
Universidade de Sao Paulo, Brasil

[Palavras-chave] estágio, química, educação inclusiva

A inserção dos alunos de um curso de licenciatura em Química de uma Universidade pública brasileira, como estagiários no ensino médio de escolas públicas, fez emergir a temática da educação inclusiva e, especificamente, do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais nos contextos comuns de ensino, até então não contemplada pelo projeto pedagógico e pelas disciplinas do curso. A partir dessa constatação e visando contribuir para a atuação dos futuros professores em salas de aula inclusivas, elaborou-se um projeto de estágio com ênfase na educação inclusiva o qual foi desenvolvido no segundo semestre de 2006, atrelado a uma disciplina obrigatória do curso. Tal programa de estágio contemplou duas frentes de ações: uma, de 8 horas, realizada em instituições especializadas e outra, de 12 horas, realizada em salas de aula inclusivas ou em salas de recurso em escolas pólo da rede pública de ensino de Ribeirão Preto. Os estagiários, orientados pelo programa de estágio, observaram o cotidiano dos espaços escolares com ênfase nos seguintes aspectos: condições viabilizadas para acolher os alunos com necessidades especiais, estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula e projetos específicos voltados para a organização da educação inclusiva. Além disso, entrevistaram profissionais especializados em Educação Especial; alunos com necessidades especiais, seus professores e colegas da classe comum e gestores (coordenadores e/ou diretores). No ano seguinte este programa foi enriquecido com o desenvolvimento e aplicação, pelos estagiários, de materiais didático-pedagógicos para alunos com deficiência visual. O programa de estágio assim delineado garantiu, aos alunos do curso de Química, a construção de conhecimentos e práticas acerca da organização das condições de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação ao currículo dos cursos de licenciatura esta experiência apontou duas questões: a possibilidade de articulação das disciplinas de formação de professores com a temática da educação inclusiva de um lado e de outro a necessidade de uma reflexão mais aprofundada no interior dos cursos de licenciatura visando à criação de espaços formativos que contemplem reflexões acerca do ensino de aluno com necessidades educacionais especiais pelo conjunto das disciplinas. Faz-se necessário, portanto, incluir a discussão sobre como articular os conhecimentos, os fundamentos e as práticas de educação inclusiva no projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura como uma temática importante e não apenas como atividades decorrentes da iniciativa isolada dos docentes.

[229]

ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIA NA METODOLOGIA DE PROJETO NO SENAC

Renata Ap. Barbosa da Silva de Moraes
Senac, Brasil

[Resumo] O objetivo principal deste artigo é incentivar uma proposta de estudo e análise crítica de como os professores percebem e praticam a ação de avaliar por competência, rompendo com uma pedagogia tradicional de avaliação, que pode abrir novos caminhos e novas concepções e ações voltadas para o desenvolvimento integral do estudante.

A instituição escolhida foi o Senac – SP, unidade 24 de maio, onde os cursos são desenvolvidos por competências através da metodologia de projetos, que buscam sempre a formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho, baseado em componentes de conhecimento, habilidades e atitude.

[Palavras chave] Avaliação. Ensino Técnico. Metodologia de projeto. Competência.

Introdução

A avaliação de aprendizagem, nos dias de hoje, requer um olhar atento. É sem dúvida uma responsabilidade e uma tarefa difícil no processo pedagógico. Está associada de modo permanente a emissão de juízos de valor, que são mais complexos do que se imagina. Para essa ação necessita-se de discernimento, equilíbrio e competência. O ensino aprendizagem é um processo que visa a aquisição de consideráveis graus de conhecimento e de habilidades que demandam mudanças de comportamento.

Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Nesse sentido a avaliação é uma atividade constituinte da ação educativa, quer nos refiramos à avaliação do projeto, avaliação da aprendizagem.

Por ser reflexão da ação, aqui da ação educativa, pode-se inferir que a avaliação torna-se a possibilidade de superação da própria ação e que, se permanente, provocará mudanças na ação educativa, rumo à efetivação de sua intencionalidade.

Avaliar assume a conotação de diagnóstico, que nos fornece subsídios para a mudança. A avaliação constante é necessária, não para que se encaixem em rótulos estagnadores, mas para que se prossiga no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Essa avaliação não pode ser confundida apenas como um meio para julgar o que se acha correto, mas deve ser compreendida por quem a fizer, como uma ferramenta de valor essencial para um bom trabalho realizado.

A avaliação é tida como principal ferramenta, que precisa e deve ser utilizada de uma forma sensata, para aferir os resultados pretendidos ou alcançados.

Portanto avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno (construção de conhecimento), situando o aluno em dados relevantes, fundamentado no que ele, de fato desenvolveu atingindo os resultados esperados.

Com esse significado é preciso enxergar o tamanho da responsabilidade que gera o ato de avaliar.

> *¨Conceber e nomear o "fazer testes", o "dar notas", por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a parcos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico." (Hoffmann, 2000:53)*

A avaliação pode estar a serviço da seleção, ou a serviço da aprendizagem.

A serviço da seleção, esse processo destina-se a criação de hierarquias de excelência, onde o erro é fonte de castigo e a sala de aula acaba se transformando em uma tortura, onde invariavelmente evoca situações estressantes, carregada de preconceitos e injustiças.

A serviço da aprendizagem, tem a conotação primordial de diagnóstico, onde se dá lugar a uma ação apropriada, pressupondo uma intervenção diferenciada para que o aluno com dificuldade, possa ser incluído na aprendizagem significativa.

Permite ao aluno saber em que ponto ele pode melhorar, permite ao docente perceber a necessidade de replanejar as atividades em função de seus objetivos, possibilitando dessa forma, que a ação de avaliar se transforme em um elo importantíssimo para o crescimento da aprendizagem educacional.

Neste contexto, o erro passa a ser fonte de virtude, pois é parte do processo de melhoria, tornando-se a sala de aula espaço de crescimento, considerando o que cada aluno consegue progredir, apesar de suas dificuldades e não a hierarquia de excelência entre o melhor e o pior, seguindo no processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Desse modo pratica-se o verdadeiro significado da avaliação: um ato construtivo de diagnóstico e transformação.

O momento exige mudança, percepção, reflexão, conscientização de todos para que a qualidade e a construção do conhecimento não fiquem comprometidas.

> *"Não há educador tão sábio que nada possa aprender, nem educando tão ignorante que nada possa ensinar." (Becker, 1997: 147)*

As mudanças na educação vêm acontecendo continuamente, buscando sempre melhora e profissionais comprometidos com esse propósito.

Esse artigo foca o Ensino Técnico Profissionalizante, onde os alunos são muitas vezes adultos preocupados em recuperar um tempo perdido, buscando em um período menor, uma qualificação diferenciada para emergir no mercado de trabalho.

Desenvolvimento:

Os cursos de *"Habilitação Profissional de Nível Técnico"* pautam-se pelos princípios da aprendizagem com autonomia e do desenvolvimento de competências profissionais[1] entendidas como capacidades de mobilizar, articular e colocar em ação os valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Com essa nova metodologia por competência, é de grande importância entender de fato, qual é seu verdadeiro significado e como trabalhar com esse novo instrumento, quebrando paradigmas. Após essa fase de adaptação e aprendizado, é que os critérios para avaliar tornar-se-ão claros e objetivos, buscando o resultado esperado para garantir a aprendizagem ou conhecimento adquirido.

Convivemos com o desafio de educar numa sociedade que se transforma aceleradamente, que faz e desfaz de um momento para o outro, mas que não se pode perder tempo. O assunto costuma ser objeto de controvérsias, sobretudo pela carência de uma teoria geral sobre o assunto

Para *Philipe Perrenoud*, o papel essencial da escola é oferecer ao educando ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo. Por isso o compromisso do docente cresce ainda mais por esse novo cenário da educação, e assume assim um novo papel.

Diante dessa nova visão é importante que o educador perceba que o conteúdo é um meio para desenvolver competências, e não mais um fim em si mesmo, que o conhecimento antes fragmentado, dividido por disciplina passa a ser interdisciplinar, contextualizado, privilegiando a construção de conceitos e a criação de sentido, que a sala de aula vista antes apenas como um espaço de transmissão e recepção do saber, passa a ser um local de reflexão e de situação de aprendizagem onde as atividades padronizados tornam-se centrada em projetos e resolução de problemas. Após se compreendido toda essa mudança, é necessário que o papel do professor também se transforme, aceitando, acreditando e percebendo-se como um facilitador da aprendizagem, um mediador do conhecimento, extinguindo de uma vez aquele que era somente um transmissor de conhecimento.

> *"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, o homem se educa em comunhão". (Paulo Freire)*

As competências não são apenas saberes, mas integram, incorporam conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida da pessoa, não sendo possível desconsiderar toda a trajetória daquele que está em busca de crescimento, de somatizar conhecimentos e experiências novas.

Para entender e colocar em prática essa nova visão da educação, é necessário estar livre de pré-conceitos e estar disposto a fazer diferente, ainda que haja erros ou acertos parciais, mas que resultem em descobertas individuais e de equipe.

A construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e auxiliando, sem ser o especialista que apenas transmite o saber. Ele não pode mais pensar apenas na aula tradicional, sem mudanças, sem renovação profissional e sem formação continuada. Sendo o facilitador desse processo, ele passa a sentir-se mais responsável.

A aprendizagem é o resultado de um processo que acontece quando incorporamos algum conhecimento que nos transforma.

A aprendizagem deve possibilitar ao indivíduo sua inserção num contexto social concreto, deve contribuir para o desenvolvimento humano, de maneira reflexiva, crítica e critativa.

A avaliação da aprendizagem deverá então assumir uma nova característica, a de ser uma ação presente em todo o processo.

Para dar continuidade ao trabalho por competência, optou-se por desenvolver nos cursos técnicos a metodologia de projeto, que atende às constantes transformações que são impostas e às mudanças socioculturais relativas ao mundo do trabalho, pois propicia aos alunos a vivência de situações contextualizadas, gerando desafios que levam

1 - Está é a definição de competência profissional presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional a Nível Técnico. Resolução CNE/ CEB n 04/99

a um maior envolvimento, instigando-os a decidir, opinar, debater e construir com autonomia o seu desenvolvimento profissional.

Quando cita-se metodologia de projeto, é importante lembrar que projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista ao atingimento de um ou mais fins.

Permite, ainda, a oportunidade de trabalho em equipe, assim como o exercício da ética, da responsabilidade social e da atitude empreendedora. Considera contextos similares àqueles encontrados nas condições reais de trabalho e estimula a participação ativa dos alunos na busca de soluções para os desafios que dele emergem. Esse trabalho inicia-se logo que as aulas têm início, para que o aluno já comece a vivenciar o que está aprendendo nas aulas teóricas, tornando-se o mais próximo da realidade e o mais concreto possível, mobilizando os saberes diante dos desafios.

O pensar e o agir dos sujeitos em formação podem ser modificados mediante a apropriação dos conhecimentos acumulados, por construção, reconstrução dos mesmos no contexto educacional. É no processo de construção, reconstrução dos conhecimentos pelos alunos que se instaura o papel da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem e como elo integrador da intenção da ação educativa.

Assim, a avaliação deixa de ser meramente classificatória e converte-se em um instrumento de ajuda.

É a avaliação que irá impulsionar o processo de construção dos conhecimentos no qual o aluno acompanha seu próprio processo de construção, e de reconstrução, bem como seus ganhos e perdas, sucessos e fracassos, reorientando-se permanentemente.

Nessa proposta, pode-se enfrentar as situações colocadas, com a possibilidade de corrigir quando os erros acontecerem, e orientando-os que a sala de aula é o local que permite essas falhas, desenvolvendo o processo de avaliação contínua que é inerente a tal metodologia, promovendo a avaliação diferenciada e a auto-avaliação e um melhor aprendizado.

"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. Professor assim, não morre jamais." (Rubem Alves,2004)

Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deve consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos.

A nova concepção de aprendizagem busca construir a autonomia intelectual do aluno, para que ele possa *tomar decisões*, que é mais do que resolver problemas, pois implica na utilização de raciocínio e de valores, como decidir pelo que é mais justo para ele e para a sociedade. A multiplicidade de alternativas frente à tomada de decisões, está intrinsecamente ligada à ampliação do repertório do aluno, que se dará pela construção de competências.

A avaliação deverá possibilitar ao aluno o acompanhamento do seu próprio processo de construção do conhecimento, encorajando-o a comprovar e/ou refutar suas hipóteses, estabelecer relações entre o que já sabe e o novo a aprender, perceber e superar conflitos, reconhecer seus avanços, ganhos, dificuldades, reorganizar seu saber e alcançar conceitos superiores. A avaliação deve ser um instrumento de reflexão sobre sua aprendizagem e impulsionadora a sua continuidade: "avaliação no seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento"(Hoffmann, 1991).

Competências são esquemas mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou a experiências, geram um saber fazer. Elas estão ligadas a um saber que construímos internamente; não é aptidão, mas sim estar apto a. O desempenho está relacionado ao fazer concreto e é assegurado pelas competências. As habilidades são o saber fazer e, não, o fazer.

Depois de compreendido as definições e a importância do trabalho por competência através da metodologia de projeto, é preciso também que a avaliação seja entendida e considerada como o ponto crucial para verificar se os objetivos traçados foram atingidos, coloca-se a prova a autenticidade, a força, a coerência dos princípios pedagógicos que supostamente a orientam.

A avaliação é o verdadeiro programa, ela indica aquilo que conta. É preciso, portanto, avaliar seriamente as competências, para que não haja injustiças ou ainda, para que não ocorra erros nesse processo. Erros que podem se tornar conseqüências graves para o educando. É um momento, que muitas vezes não é percebida com tanta relevância, mas que faz muita diferença para a aprendizagem.

Ela tem a finalidade de acompanhamento do processo de desenvolvimento do estudo, levando dificuldades e sugerindo encaminhamentos e alternativas intermediárias para alcance de suas metas, é a oportunidade que o aluno tem para que possa refletir sobre o conhecimento que possui e sobre o conhecimento que constrói e como o constrói. O aluno se coloca assim no movimento mesmo de construção e reconstrução do seu conhecimento.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões.

Para uma aprendizagem significativa, a preocupação não é a comprovação de resultados, mas a busca incessante de caminhos para intervir no processo, é uma contínua reflexão sobre o seu trabalho, favorecendo a autonomia e compromisso individual e coletivo.

A avaliação, assim entendida, reforça sua natureza de ser inerente à ação, a ação intencional característica exclusiva do homem que deverá conduzi-lo progressivamente a constituir-se num sujeito autônomo, liberto para o conhecimento, um pensador livre, crítico, criativo e responsável perante o contexto socioeconômico, político e cultural em que está inserido.

Nesse contexto, a avaliação tem-se colocado como prioridade, tornar a pessoa cada vez mais autor de suas aprendizagens, como autor de seus objetivos de melhoria de vida, de participação, de inserção social. Esta relação de ajuda assumida pela avaliação estabelece um caráter ético e pedagógico à situação avaliativa.

É preciso exterminar a idéia de que avaliação tem a função apenas de diferenciação e classificação. Esse sistema apenas proporciona climas de apreensão e competição que se revelam improdutivos e que derrubam o verdadeiro objetivo da aprendizagem por competência e por projeto.

É necessário paciência e interesse para desenvolver o ser humano que se prepara para o mercado de trabalho, através de sua qualificação e aperfeiçoamento, como também para a prática reflexiva, participação crítica e inovação. E o progresso da escola, a evolução das práticas pedagógicas e avaliativas é indissociável de uma profissionalização.

A reflexão sobre a ação é papel necessário tanto quanto para os alunos, quanto para os formadores da educação.

A palavra reflexão[2], entre alguns significados, quer dizer, fazer retroceder, considerar, pensar, ponderar. Portanto é importante repensar retornar sempre que possível por caminhos já percorridos, reavaliando suas ações. Essa reflexão é capaz de desencadear o desenvolvimento de competências frente a uma abordagem formativa da avaliação.

A educação não pode mais ser pautada pelos antigos modelos de ensino, que dificultam a interação professor-aluno e o processo de aprendizagem, a quebra desse paradigma se torna urgente para que se tenha a educação ideal e qualitativa, que tanto se deseja.

O diálogo e a articulação da escola com o universo do trabalho ampliam os espaços de reflexão, despertando novas competências e habilidades.

O profissional em aprendizagem constante torna-se sujeito da própria formação, que hoje relaciona saberes e competências acumuladas pela escolaridade e pelo o que a vida lhe ensinou, possibilitando com mais facilidade percorrer caminhos desejados ou sonhados.

Essas mudanças necessitam de engajamento de todo o sistema educativo: os gestores, professores e estudantes, estando muito dispostos a enfrentar os obstáculos que aparecerão no decorrer do trajeto, imbuídos de coragem, força e determinação.

Esse novo paradigma educacional situa a avaliação como um movimento de investigação crítica, contextualizada, compreendendo e interpretando os confrontos teóricos-práticos do cotidiano. Empregada em seu sentido de democratização do acesso ao conhecimento, deve permitir que seja detectada a progressiva ampliação da compreensão das temáticas estudadas pelo educando, a fim de que sejam identificadas suas possíveis insuficiências.

O professor também deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativas propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam com clareza o porque de se estar realizando cada tarefa/atividade, e que com isso o seu aprendizado será diferenciado, levando ao educando novas perspectivas de futuro.

Os processos formativos devem ser o lugar da participação consciente e crítica, da colaboração ativa, da avaliação coletiva e permanente se realmente queremos formar cidadãos-trabalhadores críticos, criativos e autônomos.

Portanto, os educadores devem estar atentos em suas salas de aula para o esclarecimento, aos alunos, de cada etapa do processo educativo de forma que todos eles compreendam amplamente o seu valor.

Isso impõe novos desafios ao professor: romper os limites de nossa formação fragmentada e reconstruir as relações de nossa área específica de conhecimento com outras áreas de saber correlatas. Mais uma vez os educadores da formação profissional têm vantagens: no mundo do trabalho os saberes são necessariamente integrados e a solução dos problemas está cada vez mais evidentemente vinculada a uma visão mais global dos processos. Por isso a exigência de os educadores da Educação Profissional trabalharem nesse sentido.

Os conhecimentos prévios dos alunos cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagem e no processo de avaliação. O primeiro passo do processo de aprendizagem é a busca de compreensão daqueles novos elementos aos quais estamos tendo acesso e essa compreensão é construída pelo relacionamento de nossos conhecimentos anteriores com os novos saberes.

Os conhecimentos prévios são as estruturas de acolhimento dos novos conceitos e por isso devem ser cuidadosamente investigados pelo professor e levados em conta no momento de se construir propostas de atividades de aprendizagem.

Estamos vendo que os campos da formação humana são múltiplos e complexos. Trabalhar com vista ao desenvolvimento integral do ser exige, assim, a diversificação de atividades educativas. O educador deve ser um colecionador incansável de experiências didáticas bem-sucedidas e de técnicas e dinâmicas de ensino. Deve ser ainda um profissional especializado na elaboração de recursos de ensino (textos, roteiros de trabalho, apostilas, exercícios), visando não só a aquisição de conhecimentos cognitivos, mas também de outros saberes e competências sociais, políticas, instrumentais, ultimamente denominados de saber, saber ser e saber fazer.

O formador deve ainda estar atento a todos os acontecimentos corriqueiros da sala de aula: às pequenas ações, às diversas manifestações dos alunos, às dúvidas e polêmicas, às dificuldades, às diferentes posturas que se manifestam num grupo de alunos.

É nesses acontecimentos que o professor deve intervir, orientando, questionando, suscitando o debate e a reflexão, estimulando a pesquisa de outros referenciais além dos que já estiverem ali presentes.

A verdade, no cotidiano da sala de aula essas tarefas, que à primeira vista podem parecer excessivas, vão acontecendo de maneira natural e quase automática a partir do momento em que o educador se coloca numa postura de total atenção ao que ocorre, de observação profissionalizada e

2 - Dicionário da Língua Português Michaelis On line, em 19/02/2010

de intervenção orientada pelos fins, sempre múltiplos e complexos, que os processos educativos devem visar.

"Todo plano é flexível e, por isso mesmo, pressupõe a realização de ajustes. Ajustar, modificar, são tarefas importantes, quando se está preocupado com o aluno e com as possibilidades que ele tem de aprender. Um desempenho demonstrando que uma competência não está suficientemente desenvolvida, ou mesmo algum acontecimento importante ocorrido com um dos alunos, pode fazer com que um rumo novo seja dado ao que foi previsto." (Senac Nacional, 2003 – Planejamento e avaliação – pg. 80 e 81)

A avaliação deve partir da realidade e a ela retornar para transformá-la. Se não realizar esse processo não pode ser considerada como tal. Sua razão de ser terá deixado de existir.

"(...) o diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo." (Luckesi, p. 173)

Dessa forma, trabalhando por competência na metodologia de projeto, o Senac São Paulo, em mais um trabalho pioneiro, inseriu em 2001 em seu plano de curso, a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e cumulativo, priorizando aspectos qualitativos relacionados ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno observado durante a realização das atividades propostas, individualmente e/ou em grupo.

Propõe ao seu grupo de gestores e professores, treinamentos e formação continuada, para que a teoria seja aplicada na prática e que se consiga expressar que o aluno adquiriu determinada competência quando seu desempenho expressar esse patamar de exigência qualitativa. É necessário compreender e considerar de fato a complexidade do tema avaliação no contexto educacional.

Para orientar o processo de avaliação, torná-lo transparente e capaz de contribuir para a promoção e a regulação da aprendizagem, é necessário que os indicadores de desempenho sejam definidos no plano de trabalho docente e explicados aos alunos desde o início do curso. Tal procedimento visa direcionar todos os esforços para que este alcance o desempenho desejado.

Desse modo, espera-se potencializar a aprendizagem e reduzir ou eliminar o insucesso, uma vez que a educação por competência implica assegurar condições para o aluno superar dificuldades de aprendizagem diagnosticadas durante o processo educacional.

A auto-avaliação deve ser estimulada e desenvolvida por meio de procedimentos que permitam o acompanhamento, pelo aluno, do seu progresso, assim como a identificação de pontos a serem aprimorados, tendo em vista tratar-se esta de uma prática imprescindível à aprendizagem com autonomia.

" Um dia, numa sala, a nossa professora ensinou-nos que o vento é simples massa de ar. E eu acreditei. Se a professora o diz. Mas não compreendi. E pus-me a cogitar. De volta para a aldeia, onde ninguém estudou, resolvi perguntar.

E disse o Zé Moleiro: O vento é pó de trigo, são velas a rodar. O vento é um amigo.

O Luis pescador gritou, sem se conter: O vento faz ondas e fez meu pai morrer! O vento é assassino, o vento faz dor.

Nem sempre, lembrei eu. Levanta os papagaios e fá-los ser estrelas num céu azul de sol.

E gemeu a velhinha, num canto do portal: O vento é dor nos ossos.

É roupa no varal sequinha num instante! Afirmou minha mãe correndo atarefada, entre casa e quintal.

Mas explicou um velho jardineiro: O vento, meus amigos, destruiu-me as roseiras e fez cair as flores da minha trepadeira. O vento é muito mau.

O poeta sorriu: O vento é a beleza, as searas são mar. Se o vento as faz mover, no campo a ondular.

Então sentei-me à mesa e estudei a lição. Já sei o que é o vento. É dor. É medo. É pão. É beleza e canção. É a morte no mar. E por trás disso tudo é uma massa de ar!

E eu disse cá p'ra mim, que a minha professora, com tudo que estudou, não soube ensinar porque nunca escutou."

(Plural dos sentidos, http://eb23ccb.noip.org:81/www/perdigoto_online, em 19/02/2010)

Refletir sobre essas questões conclui-se que não se pode conceber a avaliação da aprendizagem se não for na perspectiva de ensinar, de garantir acesso ao conhecimento, de promover, de incluir o aluno.

Caso esse novo conceito não seja entendido, a avaliação desvirtuará seu rumo, perdendo a razão de ser no processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão

"A avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem" (Pedro Demo, 2004)

Frente ao exposto, é preciso que a ação de avaliar tradicional seja rompida em sua totalidade, adotando-se uma postura significativa no processo.

A tarefa não é simples, pois exige quebra de paradigmas e vontade de fazer um trabalho diferenciado, sem acomodar-se ao que já vinha sendo feito.

Essa construção será possível tendo em vista a indissociabilidade da teoria com a prática e, sobretudo tendo a capacidade de envolver os sujeitos alvos que dela se beneficiam, professor e aluno. Construir algo novo para uma prática significa construir algo na prática, construir uma nova prática requer uma prática nova, na qual a ação e a reflexão sobre a ação sejam permanentes.

Não se pode esquecer que a avaliação tem como função essencial, o diagnóstico do processo de ensino aprendizagem, uma vez que ela oferece ao educando a oportunidade de confirmar seus conhecimentos e habilidades, bem como manifestar suas dúvidas, dificuldades

ou necessidades de aprendizagem e ao educador, a possibilidade de verificar se a ação docente está adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos, se os objetivos estão sendo atingidos ou não, se deve ou não mudar as estratégias didáticas, os recursos de apoio, ou mesmo o desenvolvimento das aulas.

O educador deverá sempre ter em mente que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e não pode ser um evento isolado do processo ensino--aprendizagem. Visa uma educação integral do ser humano constituindo-se como caminhos que se abrem para a qualidade do processo educativo.

> *"Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base de modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite decisão de direcionar o redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda." (Luckesi, 1996, p. 173)*

A avaliação deve ser um trabalho mais sensível do que técnico, contribuindo assim para uma educação de qualidade e para formação de cidadãos capazes de atuar de forma crítica, criativa e consciente.

A avaliação é composta do mesmo feixe de valores que se baseia o curso. Isso significa dizer que havendo harmonia entre teoria e prática, o que fundamenta o curso fundamenta a avaliação. Isso nos remete a um conceito de avaliação de Luckesi (2002): "o ato de avaliar a aprendizagem, por si, é um ato amoroso". Essa definição é no sentido de que a avaliação é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.

A avaliação mais responsável ao processo ensino-aprendizagem do educando é aquela que transcende o compromisso do educador mediante o ato de instruir, relacionando os conceitos de aprendizagem com a verdadeira finalidade da educação que é de contribuir para a transformação dos sujeitos em cidadãos.

Apesar de todo o avanço na compreensão, numa ação baseada em competências, na metodologia de projetos e na prática da avaliação, reconhecemos que temos ainda um longo caminho a percorrer. Aperfeiçoar os nossos procedimentos, harmonizar nossas ações, clarear para os alunos a nossa proposta, mostrando os benefícios que essa prática traz para a formação de pessoas mais autônomas e capazes, e, principalmente, manter um programa de formação continuada para toda a equipe docente.

Referência Bibliográfica

DEMO, Pedro. Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo, Autores Associados, 2002.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação educacional em três atos. São Paulo, Editora Senac São Paulo, 1999.

DEPRESBITERIS, Léa & TAVARES, Marialva Rossi. Diversificar é preciso...Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem. São Paulo, Editora Senac São Paulo, 2009.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora. 8.ed. Porto Alegre, Mediação, 1996. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 9.ed. São Paulo, Cortez, 1999.

PERRENOUD, Philipe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philipe. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SENAC DN. Planejamento e Avaliação: subsídios para a ação docente. Rio de Janeiro, Senac Nacional, 2008.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do Rendimento Escolar. 5.ed. São Paulo, Papirus, 1995.

BECKER, Fernando. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P.Freire. 2ª ed., Rio de Janeiro: D P & A Editora e Palmarinca, 1997

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. São Paulo: Papirus. 2004.

[230]

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO "NÃO À VIOLÊNCIA. (RE) APRENDER COMPETÊNCIAS"

Maria Clara Amado Apóstolo Ventura[1] e Maria Manuela Frederico-Ferreira[2]

[1] Professora Adjunta, Mestre em Sociopsicologia da Saúde, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

[2] Professora Coordenadora, Doutorada em Ciências Empresariais, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

[Resumo] A adolescência constitui uma fase de vida caracterizada por múltiplas experiências de relacionamento, onde as identidades sexuais e de género acontecem e se clarificam. Contudo, esta fase é muitas vezes marcada por dinâmicas sociais adversas, como é o caso da violência. Vários estudos têm comprovado a importância dos programas desenvolvidos no âmbito da alteração de atitudes e modificação das crenças legitimadoras de violência. Assim, foi implementado um programa com objectivo de sensibilizar para a prevenção da violência no contexto das relações de namoro, promover valores de igualdade e de cidadania que diminuam a aceitação de uma cultura de violência.

1. Violência no namoro

1.1- Introdução

É do conhecimento científico e geral que as relações íntimas, quer sejam maritais, coabitacionais ou de namoro, são por vezes pautadas pela presença de algum índice de disfunção, nomeadamente de violência.

A violência contra as mulheres, seja ela física, psicológica ou sexual, constituiu um grande risco para a saúde das pessoas do sexo feminino, situação valorizada no Plano Nacional de Saúde (PNS) (2004 – 2010: 18) onde se verifica que a violência doméstica está identificada como um dos problemas específicos das mulheres portuguesas e " (…) *constitui, pela sua transcendência, um dos problemas mais importantes entre os que afectam a qualidade de vida.*"

A violência nas relações juvenis permanece, de acordo com Hickman, Jaycox e Aronoff (2004), ainda algo marginalizada nos discursos sociais e educativos, e em comparação com a violência marital, a vitimação de adolescentes e jovens na intimidade tem merecido menor atenção por parte da comunidade científica.

Em 1981, Makepeace citado por Paiva e Figueiredo (2003), refere que 21% dos estudantes pré-universitários experienciam ou perpetuam um ou mais actos de agressão física no contexto das suas relações com o companheiro. Este estudo ao incluir o abuso físico e sexual no estudo das relações interpessoais íntimas, motivou uma crescente ênfase nesta problemática até aí pouco estudada.

Este aumento do foco da atenção por parte dos investigadores, ocorreu também após o estudo deste fenómeno a outros grupos sociais, evidenciando níveis preocupantes de violência na intimidade juvenil e demonstrando que este tipo de abuso não se restringe às relações conjugais (Price e Beyers, 1999).

A realidade portuguesa é ainda caracterizada pela escassez de informação sobre a prevalência e incidência de abusos nas relações íntimas e pela pouca cultura de prevenção existente, (Caridade e Machado, 2008). Segundo Carvalho e Carvalho (2006), a educação para a saúde constitui, um componente essencial aos cuidados de enfermagem na promoção de atitudes e comportamentos saudáveis. Deste modo, e seguindo a filosofia do Programa Nacional de Saúde Escolar (2006), que tem como finalidades, entre outras, promover e proteger a saúde, prevenir a doença e reforçar os factores de protecção relacionados com estilos de vida saudáveis, espera-se dos enfermeiros, o assumir de uma atitude permanente de *empowerment,* que é o princípio básico da promoção da saúde e do desenvolvimento da capacidade de actuar de modo a induzir atitudes e/ou comportamentos adequados.

A violência nas relações de intimidade tem sido referida como uma questão de extrema importância para o campo da saúde. Esta forma de violência vem sendo caracterizada como um problema com diversas repercussões em termos de condições de saúde principalmente para as mulheres, estando associada a maiores índices de suicídio, abuso de drogas e álcool, cefaleias, distúrbios gastrointestinais e sofrimento psíquico em geral, incluindo tentativas de suicídio (Schraiber, 2002).

Citando Black e Weiz (2003), Matos et al (2006) referem que alguns autores alertam para o facto de ser precisamente na adolescência que se podem exacerbar as diferenças entre os papéis de género, que se pode consolidar a aceitação da violência como uma versão do amor ou como "aceitável" em certas circunstâncias e, ainda, como um período especialmente propício à adesão a alguns mitos "perigosos" sobre as relações "românticas" (indissolubilidade, associação do amor ao sofrimento). Qualquer um desses factores pode aumentar o risco de envolvimento numa relação abusiva.

Sabe-se hoje que os adolescentes envolvidos em relações amorosas experimentam múltiplas formas de abuso (físico, psicológico, verbal, sexual), começando a perceber-se a verdadeira amplitude de um fenómeno que durante anos foi ocultado, em parte devido ao interesse da investigação nas relações maritais.

Apesar de, ao nível nacional, a investigação nesta área seja escassa, começam a desenvolver-se projectos neste domínio. Assim, existem estudos para determinar a prevalência da perpetração e vitimização dos diferentes tipos de abuso no relacionamento íntimo dos jovens adultos universitários (Machado, Matos e Moreira, 2003; Paiva e Figueiredo, 2004), a par de outros que estendem este objectivo a diferentes grupos etários e sociais procurando igualmente investigar a forma como esta população percebe e significa os diferentes tipos de violência (física, psicológica e sexual) experienciados na intimidade (Caridade, 2004). Numa revisão de vários estudos Mahoney, Williams e West (2001), citados por Caridade e Machado (2006) referem que cerca de 28% dos homens e mulheres, em algum momento das suas vidas, terão estado ou estarão inseridos numa relação de namoro que envolve actos de violência, sendo que a ocorrência destes actos abusivos é mais provável em relações afectivas mais duradouras e em que existe coabitação.

Ao nível nacional, as evidências empíricas corroboram estes dados. Assim, estudos realizados com estudantes universitários demonstraram que uma percentagem significativa de estudantes adopta condutas violentas no contexto das suas relações de namoro (Machado, Matos e Moreira, 2003; Paiva e Figueiredo, 2004).

1.2- Violência e género

O género é o modo como as sociedades olham / pensam as pessoas do sexo masculino e as pessoas do sexo feminino, o sexo é dado pelas características biológicas. Assim e de acordo com Neto (2000), sexo refere-se ao estatuto biológico do homem e da mulher, e género às significações que sociedades e pessoas dão ao ser homem ou mulher. O sexo refere-se á construção biológica o género á construção cultural. Considerando a opinião de Amâncio e tal (2004), os termos "masculino" e "feminino" vão para além das diferenças entre as categorias de sexo, porque referem-se também às diferenças que distinguem os homens entre eles e as mulheres entre elas.

Uma das aquisições mais significativas do sec. XX foi a situação que se operou na situação social das mulheres e, nas relações sociais entre os dois sexos. De acordo com Silva (1999) a afirmação do direito á igualdade não apaga o reconhecimento das diferenças inerentes ao género, antes são reconhecidas e valorizadas atestando que na complementaridade dos géneros existe um factor muito positivo do desenvolvimento humano e sustentado das sociedades.

A igualdade de género implica que às mulheres seja conferido poder suficiente (empowerment) de modo a que possuam real capacidade para se afirmar na sociedade, em paralelo com os seus pares masculinos, os seus valores específicos e interesses próprios e contribuírem para o desenvolvimento humano e social das sociedades em que vivem.

O sexo como característica biológica diferencia necessariamente os seres humanos e predispõe á definição de uma certa identidade construída. Depende do tempo, do lugar, da organização da economia e da repartição social das tarefas entre homens e mulheres, das percepções e expectativas que um dado grupo humano tem em relação a cada género. Em cada pessoa, qualquer que seja o seu sexo, existem sempre componentes de género, masculinas e femininas, estreitamente implicadas (Silva, 1999).

Tendo em conta os diferentes países há diferenças nas percepções culturais e nos papéis aceites de homens e de mulheres. Estas questões suscitam dois aspectos, se bem que relacionados, do modo como o homem e a mulher são vistos. O primeiro diz respeito aos estereótipos de género que são as perspectivas populares de como o homem a e mulheres diferem (ex. homens mais agressivos mulheres mais emotivas) e o segundo aspecto diz respeito á ideologia do papel de género, isto é as crenças acerca das relações dos papéis apropriados entre homens e mulheres (Neto, 2000).

Seja devido a factores biológicos de aprendizagem cognitivos ou de papéis sociais, o certo e que as pessoas possuem traços de personalidade relacionados com o género. Para o mesmo autor, numa perspectiva tradicional, as características masculinas e femininas deviam ser separadas. As primeiras escalas de masculinidade - feminilidade assentavam em dois postulados fundamentais: os comportamentos, atitudes e interesses masculinos e femininos eram consistentes e masculinidade e feminilidade são pólos opostos. Assim qualidades masculinas e femininas eram assumidas serem mutuamente exclusivas e não podiam ocorrer simultaneamente na mesma pessoa, para alem disso estas primeiras escalas tendiam a promover a ideia de que é bom ter pontuações de masculinidade e feminilidade apropriadas ao seu sexo, sendo desejável as mulheres serem femininas e os homens masculinos. Após meio século de investigação muitos aspectos desta concepção foram questionados, o conteúdo dos testes de masculinidade e feminilidade, tal como o conteúdo dos estereótipos, mostrou ser multidimensional. Enfim a masculinidade não é sempre boa nos homens nem a feminilidade sempre boa nas mulheres, (Neto, 2000).

No que se refere á violência, os homens são mais agressivos que as mulheres, em 92 estudos em que compararam os dois sexos. O sexo masculino era mais agressivo em 52, o sexo feminino era mais agressivo em 5 e nos restantes 35 estudos não havia diferença significativa. Maccoby e Jaklin (1974), citados por Neto (2000), em duas meta análise efectuadas, também verificaram que o sexo masculino era mais agressivo que o feminino, quer na agressão física quer na verbal, muito embora a diferença entre os sexos seja maior para a agressão física. Tendo em conta estes estudos, e de acordo com o mesmo autor, pode-se então dizer que o sexo masculino é mais agressivo que o feminino, sugerindo os investigadores que esta diferença pode ter uma base biológica que cria uma maior prontidão para a agressão nos homens que nas mulheres Esta tendência do sexo masculino ser mais agressivo que o feminino surge cedo no desenvolvimento humano e tem sido amplamente constatada em diversas culturas. Muito embora na nossa cultura também o sexo masculino seja geralmente mais agressivo, isto não é verdade em todas as situações, nem tão pouco todos os membros do sexo masculino são igualmente agressivos.

Um estudo de Machado, Matos e Moreira (2003) realizado em contexto universitário português, procurou caracterizar a prevalência deste fenómeno em Portugal, bem como os valores culturais que o legitimam. Concluiu que uma percentagem significativa de estudantes adoptava condutas violentas no contexto das suas relações íntimas: 15,5% referiu ter sido vítima de pelo menos um acto abusivo durante o último ano e 21,7% admitiram já ter adoptado este tipo de condutas em relação aos seus parceiros. Quanto às diferenças de género, os resultados não indicaram distinções significativas, embora no que diz respeito a pequenos actos de violência as mulheres admitissem uma maior taxa de agressão do que os seus parceiros de sexo masculino.

Para as mesmas autoras, a concordância com as crenças legitimadoras de violência, parece ser mais elevada entre os homens. Os rapazes subscrevem mais a crença de que a violência poderá ser justificável em função dos comportamentos das mulheres, consideram mais importante preservar a privacidade familiar e acreditam que a violência poderá ser atribuída a causas externas e fora do controlo do agressor (e.g., o álcool ou a pobreza), minimizando mais a "pequena violência" no contexto das relações íntimas.

O ciúme desempenha um papel importante nas auto-atribuições para a violência efectuadas pelos rapazes. As mulheres têm tendência para achar que é a intimidação que os seus parceiros querem obter quando recorrem à violência, enquanto os rapazes, interpretam as suas agressões como o resultado das "provocações" femininas, (Gagne e Lavoie, 1993 citado por Machado, Matos e Moreira, 2003).

Assim, os dados sobre as atitudes em relação à violência na população juvenil parecem corroborar o que tem vindo a ser encontrado na população adulta em que, a par de uma atitude geral de reprovação da violência, surgem crenças específicas que diminuem essa reprovação e legitimam as condutas abusivas.

Estes indicadores, associados ao facto de sabermos que a violência no namoro é um importante preditor da violência conjugal reforçam a importância da prevenção em fases relacionais precoces.

1.3- Metodologia

O programa será desenvolvido em duas escolas do ensino secundário a cerca de 10 turmas. Inclui sete sessões de 90 minutos, com temáticas relacionadas com o conceito de género; estereótipos de género; namoro e violência no namoro; estratégias alternativas à violência; aprender a resolver conflitos e a construir relações de amor, afecto e respeito, (quadro 1).

Para além da forma expositiva serão utilizadas metodologias activas com dinâmicas de grupo que proporcionem a reflexão a discussão e a partilha de

Quadro 1 - Programa de intervenção

Temas	Objectivos
1ª Sessão (90 minutos) Apresentação/ Negociação Sexo e género: construção social 2ª Sessão (90 minutos) Sexo e género: diferenças e desigualdade.	Apresentar e clarificar o programa a desenvolver, Proporcionar reflexão sobre o conceito de sexo e género e discutir a forma como o masculino e o feminino são construídos.
2ª Sessão (90 minutos) Sexo e género: diferenças e desigualdade.	
3ª Sessão (90 minutos) A violência nas relações de intimidade: violência no Namoro. Mitos e crenças.	Identificar os diferentes tipos de violência; capacitar para o reconhecimento de situações de violência no namoro; identificar e produzir mudanças nos mitos e crenças sócio culturais deste tipo de violência.
4ª Sessão (90 minutos) Suporte social e apoio pelos pares	Reflectir sobre a importância de ser apoiado e apoiar os outros
5ª Sessão (90 minutos) Competências sociais promotoras de relações saudáveis	Identificar importância do desenvolvimento de competências intra-pessoais e inter- pessoais
6ª Sessão (90 minutos) Aprender a resolver conflitos e a construir relações de amor / afecto / respeito.	Identificar características relações saudáveis. Aprender como construir relações de igualdade / respeito / amor.
7ª Sessão (90 minutos) Avaliação do plano.	Avaliar o trabalho desenvolvido Partilhar de aprendizagens / experiências significativas

aprendizagens. Antes do desenvolvimento do programa será aplicada uma "Escala de Crenças sobre Violência Conjugal" (Machado, Matos e Gonçalves, 2006). Será feita avaliação da formação ao longo programa e no final será aplicado um questionário para avaliação global adaptado de Jardim & Pereira, (2006). Será avaliado o impacto da informação/sensibilização relativamente às crenças socioculturais envolvidas na tolerância à violência, com a segunda aplicação da "Escala de Crenças sobre Violência Conjugal".

1.4- Resultados/ Conclusões

Constata-se a necessidade de adoptar metodologias de intervenção que sejam particularmente eficazes para a compreensão do fenómeno de violência nas relações de intimidade e que promovam a clarificação e a desconstrução de mitos crenças e estereótipos de género.

Assim consideramos que a informação, sensibilização e educação das populações jovens, desenvolvida em diferentes acções/programas educativos, são factores que podem proporcionar o *empowerment,* ou seja, o fortalecimento de práticas auto-positivas, essencialmente nas jovens e mulheres mais vulneráveis à violência. As estratégias a implementar terão o objectivo de induzir mudanças nos conhecimentos, atitudes e crenças dos jovens, de forma a capacitá-los para iniciarem, desenvolverem e interromperem as suas relações, mobilizando-os pelo fim da violência no namoro.

Tendo em conta o Programa Nacional De Saúde Escolar (2006), dos técnicos de saúde espera-se que no desempenho das suas funções, assumam uma atitude permanente de empowerment, o princípio básico da promoção da saúde.

"Na escola, o trabalho de ***promoção da saúde*** com os alunos tem como ponto de partida ***'o que eles sabem'*** e ***'o que eles podem fazer'*** para se proteger, desenvolvendo em cada um a capacidade de interpretar o real e actuar de modo a induzir atitudes e/ ou comportamentos adequados. Neste processo, os alicerces são as ***'forças'*** de cada um, no desenvolvimento da autonomia e de competências para o exercício pleno da cidadania "(Programa Nacional De Saúde Escolar 2006: p. 16)

A educação para a saúde constitui, assim, um componente essencial na promoção de atitudes e comportamentos saudáveis, não só pela informação e sensibilização dos jovens mas também pelo desenvolvimento de competências sociais promotoras de igualdade e respeito nas relações interpessoais.

2. Referências Bibliográficas

Amâncio, L. et al (2006) – Aprender a ser homem. Construindo masculinidades. Lisboa. Livros Horizonte, Lda.

Black, M. B.; Weiz, N. A. (2003) – Dating violence. Help-seeking behaviours of African American midlle schoolers. VIOLENCE AGAINST WOMEN*,* V.9, n. 2,pp. 187-206.

Caridade, S. ; Machado, C. (2006) – Violência na intimidade juvenil: Da vitimação à perpetração. ANÁLISE PSICOLÓGICA 4 (XXIV), pp. 485-493

Caridade, S. ; Machado, C. (2008) – Violência sexual no namoro: relevância da Prevenção. PSICOLOGIA. Lisboa, Edições Colibri, Vol. XXII (1), pp. 77-104.

Carvalho A.; Carvalho G. (2006) – Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidades de formação. Um estudo sobre as práticas de educação para a saúde, dos enfermeiros. Lisboa. Lusociencia.

Hickman, et al (2004) – Dating violence among adolescents. Prevalence, gender distribution and prevention program effectiveness. TRAUMA, VIOLENCE & ABUSE, v. 5, n. 2, pp. 123-142.

Jardim, J.; Pereira A. (2006) – Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva. Porto, Edições ASA.

Machado, C.; Matos, M.; Moreira, A. I. (2003) – Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. PSYCHOLOGICA, n. 33, pp. 69-83.

Machado, C.; Matos, M.; Moreira, A. I. (2006) – Escala de Crenças sobre Violência Conjugal (ECVC) e Inventário de Violência Conjugal (IVC). 2ª Ed. Braga, Psiquilibrios.

Matos M. et al (2006) – Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenção com jovens em contexto escolar. PSICOLOGIA: TEORIA E PRÁTICA, 8 (1), pp. 55-75.

Neto, F. (2000) – Psicologia Social. Lisboa, Universidade Aberta.

Paiva, C. Figueiredo B. (2003) – Abuso no contexto do relacionamento íntimo com o companheiro: definição, prevalência, causas e efeitos. PSICOLOGIA, SAÚDE E DOENÇAS*,* 4 (2), pp.165-184.

Portugal, Ministério da Saúde (2004) – Plano Nacional de Saúde 2004 – 2010.

Price, E. L.; Byers, E. S. (1999) – Dating violence research team. The attitudes towards dating violence scales: Development and initial validation. JOURNAL OF FAMILY VIOLENCE, v. 14, n. 4, p. 387-415,

Programa Nacional de Saúde Escolar (2006) – Despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série). Publicado no Diário da República n.º 110 de 7 de Junho.

Schraiber**,** L. B., et al (2002) – Violência contra a mulher: estudo em uma unidade de atenção primária à saúde Rev. SAÚDE PÚBLICA vol.36 (4), São Paulo Aug., pp.470-7

Silva, M. (1999) – A Igualdade de Género. Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva. Lisboa. Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres.

[231] PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DOS DOCENTES

Anabela Ramalho, João Vaz, Vera do Vale e Ana Coelho
Escola Superior de Educação de Coimbra

[Palavras-chave] necessidades educativas especiais, inclusão escolar, práticas educativas

A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais é um objectivo instituído no Sistema Educativo Português. O presente estudo procurou indagar junto de docentes de Educação Especial, as suas perspectivas acerca das práticas que desenvolvem na sua actividade profissional. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário. A análise foi feita pelo método de "comparação constante" Glaser & Strauss, 1967). Os resultados obtidos permitem clarificar os princípios que servem de orientação aos docentes de Educação Especial para as práticas que desenvolvem e os factores que apontam como facilitadores ou obstáculos à qualidade da sua intervenção.

[232]

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL: SIGNIFICAÇÕES DE UM DISCURSO

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha[1] e Preciosa Fernandes[2]
1 Dep. de Educação-UEPB/UERJ/Dout. Sanduiche FPCEUP/Bolsista Capes proc. 6750/10-9, Campina Grande
2 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

[Resumo] Este trabalho discute a política de formação inicial docente no Brasil. Nosso objeto de estudo é o Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, na modalidade em serviço, entendido como formação superior de baixa qualidade científica. Ainda que reconheçamos limitações, consideramos que tal experiência provoca mudanças na vida daqueles que a acessam. Baseando- nos na teoria do discurso de Laclau (2005), no estereótipo de Bhabha (2008) e no ciclo de políticas de Ball (1994), entrevistamos professores egressos, investigando sentidos e significados atribuídos por estes ao curso e os desdobramentos possíveis após sua conclusão.

[Palavras-chaves] Formação inicial em serviço – Política – Significação.

1.Introdução

Falar em educação no Brasil implica considerar uma gama de elementos que compõem esse cenário, tais como política, cultura e economia. Implica também pensar na intensidade de produção de políticas que visa ao atendimento de demandas reivindicadas por grupos diversos. Demandas plurais nem sempre convergentes entre si e, por vezes, até mesmo contraditórias. Implica, ainda, refletir sobre os mais variados projetos e programas organizados na tentativa de apresentar senão soluções ao menos alternativas para administrar a educação, seja a nível nacional, estadual ou municipal. Ampliar o acesso e oferecer uma educação de qualidade parece ser o anseio de países que ainda mantêm um percentual de sua população com um nível precário de instrução escolar.

Nesse cenário, os professores têm sido culpalizados pela má qualidade da educação oferecida no país. Desde os anos 1990, período ainda de redemocratização, o Brasil vem promovendo, num processo que se pode dizer intenso, a implementação de programas e/ou cursos de formação inicial e continuada de professores, em serviço, a nível médio e superior, que tem como público alvo professores que atuam nas redes públicas (estadual e municipal) de ensino no país. A iniciativa encontra justificativa oficial e sobre ela têm sido produzidos estudos que apontam para uma baixa qualidade na educação oferecida, bem como a profissionalização precária do quadro de professores.

Um levantamento estatístico do nível de formação docente, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), envolveu todas as regiões do país, as áreas urbana e rural, instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, inclusive a educação de jovens e adultos e o ensino técnico profissionalizante. Os dados encontrados mostram que os professores brasileiros, em 1988, possuíam as seguintes formações:

Ensino Fundamental incompleto – 65.968
Ensino fundamental completo - 80.119
Ensino Médio Completo - 916.791
Ensino Superior - 1.066.396
Total - 2.129.274

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 1996[1].

Estes dados incluem áreas disciplinares do conhecimento[2], onde a formação específica é também precária. De acordo com esse diagnóstico, é no exercício dos primeiros anos do ensino fundamental que os professores leigos atuam mais frequentemente. Conforme o relatório enviado para a Organização das Nações

1 - Os dados apresentados nessa sinopse, utilizados no Plano Nacional de Educação, referem-se ao exercício da função docente e não ao número de professores em exercício, sendo assim, deve-se estar atento ao fato de que muitos profissionais desenvolvem sua função em mais de uma instituição de ensino e ainda numa mesma instituição em horários diferenciados.
2 - As disciplinas escolares Química, Física e Matemática foram apresentadas como aquelas nas quais a carência de professores especialistas (com formação na área especifica) se fazia mais presente.

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - (MEC, 2004), esses professores são "mal formados", e apontados como responsáveis pelos índices negativos da educação no país, nomeadamente pela evasão, retenção escolar, déficits de leitura e escrita e ainda pela não preparação do "povo" para o mercado de trabalho e até mesmo para a vida. Nesta comunicação, é nossa intenção problematizar discursos relativos à formação de professores na modalidade em serviço, no Brasil, e explicitar sentidos que lhe são atribuídos por quem a vivenciou, coletados através de entrevistas que realizamos.

2. Olhares sobre a política de formação de professores em serviço no Brasil

A política de formação de professores em serviço foi implementada no Brasil a partir da Lei 9394/96[3], com a perspectiva de profissionalizar os professores num período de 10 anos – a chamada década da educação, 1997-2007. A meta proposta não foi alcançada, de forma que o governo federal ampliou esse prazo indefinidamente.

Ainda que a proposta de formar professores numa modalidade em serviço tenha sido pensada para suprir uma demanda emergencial, não foi bem recebida por algumas entidades representativas de professores a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que desde a sua criação, nos anos 1990, tem envidado esforços por uma sólida formação teórica. Há ainda o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e outros órgãos que têm um histórico de luta pela profissionalização do professor, por cursos de formação (oferecidos por universidades), que tivessem como princípio uma "base comum nacional", instrumento que garantiria um mínimo de igualdade de condições de formação em todo o país. Contrariamente às reivindicações, principalmente da ANFOPE, a formação de professores no Brasil foi impulsionada a partir da expansão dos institutos superiores de educação e dos cursos normais superiores. Apesar de estas instituições representarem instrumentos a serviço da reforma educacional, objetivando melhoria na qualificação do quadro docente, esse movimento é acusado de provocar a retirada dos cursos de formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil do curso de pedagogia oferecido pelas universidades. E ainda, mesmo quando oferecido pelas universidades, são criticados porque os candidatos participam de uma seleção específica e, em muitos casos, as aulas acontecem em outros espaços, que nem sempre apresentam a mesma estrutura que o ambiente universitário.

Esse é o caso do Curso de Pedagogia em Regime Especial oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que teve início em 2001 e formou um número superior a 3.400 professores na Paraíba. Esse curso atendeu a 82 municípios paraibanos. As aulas aconteciam aos sábados em prédios escolares cedidos pelas prefeituras locais. Essa mesma situação foi vivenciada por outras universidades em outros estados brasileiros. Por ser em serviço, essa modalidade aproveitava a prática pedagógica do professor no computo da carga horária geral do curso, característica que reduzia o tempo de formação de 04 anos para 02 anos, inicialmente, e depois esse tempo foi se estendendo para 02,5 e 03 anos.

Essa estruturação foi alvo de críticas por parte de instituições representativas da categoria docente, da academia e, por vezes, da comunidade local que recebia os cursos. Autoras como Aguiar, et al, 2006; Maués, 2003; Kuenzer, 2007; Freitas, 2002; Scheibe, 2006; entre outras e outros que versam sobre políticas públicas e/ou formação inicial de professores em serviço enfatizam o seu caráter aligeirado, o vestibular, realizado de forma especial e restrito a um público específico, ao aproveitamento da prática pedagógica, enfim, as críticas são dirigidas às especificidades da modalidade em que os cursos acontecem, apresentam uma crítica centrada no estado e a política é compreendida como uma estratégia de sentido único, hierarquizada. Para além dessas autoras, dialogamos também com Lopes e Macedo, 2010; Macedo, 2006a que apresentam outro posicionamento acerca de políticas educacionais, visto que, mesmo considerando o estado, o mercado e a economia, tentam afastar-se de uma visão estadocêntrica e tentam, na medida do possível, contemplar a co-participação de outras instâncias da sociedade.

Ao discutir essa temática, autores como Santos e Santana (2008) e Silva Jr. (2003), o fazem na perspectiva de apontar que o avanço do processo educacional no Brasil, impõe- se como uma necessidade que se apresenta desde sempre e, principalmente agora, dado o atual momento histórico e social, o avanço de informações, conhecimentos e tecnologias. Entretanto, a política de formação inicial de professores em serviço não é compreendida como uma estratégia capaz de garantir qualidade à formação. Nessa mesma linha de pensamento Freitas (2002) diz que a Reforma Educacional apresenta dois movimentos contraditórios entre si: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores sua expressão mais perceptível. Tal como outros estudiosos, esta autora discute os (des)caminhos das políticas de formação de professores, principalmente a partir da Reforma da Educação brasileira. Tanto a educação como a formação docente são apresentadas como "campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais" (p. 138). Essa subordinação teria como objetivo adequar os países às transformações no campo da reestruturação produtiva, ao modelo de acumulação flexível, à internacionalização do capital e à exigência de competências com base na microeletrônica.

Os cursos seriam pautados em competências e habilidades, no saber fazer, mas também na versatilidade e dinamicidade desse saber, abrindo flanco, ou "oferecendo oportunidade" para a formação de um profissional capaz de desenvolver e se adequar

3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

a diferentes tipos e ambientes de trabalho. À medida que a especialidade é substituída por uma formação ampla, mas precária, uma vez que forma trabalhadores "cujas competências são facilmente encontradas no mercado de trabalho e por toda a sorte de trabalhadores temporários, subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade" (Idem, p. 1164), não pode se pode denotar avanço, pois representa uma estratégia diferente de manutenção social. Trata-se de uma lógica que acentua as "dimensões técnico- profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador" (Scheibe, 2006, p. 201).

Certamente que estas são críticas procedentes, principalmente por serem elementos constitintes da identidade profissional. Contudo, não são os únicos, sobretudo se considerarmos que a identidade já não mais é vista como fixa e que a sua constituição se dá num sempre vir a ser. Nas palavras de Hall (2005)

À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p. 13).

A identidade, portanto, torna-se uma "celebração móvel" (p. 13), que carece de suplemento, uma completude nunca completa, plena, cheia no seu vazio. Assim, a identidade é compreendida como um híbrido cultural, construída em processos contínuos de interação com o outro, com os discursos falados e escritos do outro. Uma construção sempre contingencial, que tem na falta o seu elemento constitutivo. Aqui defendemos que os professores que acessam os cursos em serviço adquirem um capital cultural proveniente das teorias estudadas, das discussões e reflexões acerca das práticas pretendidas, além de eles mesmos contribuírem no e com o próprio processo de formação, visto que interferem na execução dessa política. De forma que não seria profícuo acreditar que os professores, chamados leigos, ficariam passivos frente ao seu próprio processo de formação, que não pudessem ir além daquilo que o programa lhes oferece, que não pudessem adensar seu capital cultural ou que esse adensamento seria insignificante para o exercício da profissão. Adotar esse posicionamento seria acreditar que a identidade estaria pré-dada, que haveria uma ideologia de fixidez na construção da alteridade, um modo paradoxal de representação que conotaria desordem, degeneração, repetição, imutabilidade na promoção de um estereótipo (Bhabha, 2008). A tentativa de fixação desse estereótipo é que temos percebido nos discursos estudados.

Nesse trajeto de fixação é necessário que os professores, denominados leigos, através do discurso, sejam sempre ratificados num processo ambivalente que pressupõe a fixação por meio da produção de um efeito de verdade que precisa estar sempre em xeque, sempre sendo testado, comprovado, reproduzido para garantir a sua eficácia. O reconhecimento da diferença assim, esbarra na fixação do estereótipo, repetição que descaracteriza o outro na sua legitimidade de outro, de diferente do mesmo. Um processo que busca fixação pelo estabelecimento de hierarquias, de posições que garantam status de superioridade e inferioridade, de marginalização daquele que ocupa o espaço da diferença (MACEDO, 2006b).

2.1 O referencial de que partimos

Entendemos que o discurso de atribuir aos professores a responsabilidade da qualidade da educação funciona como um exercício de tentar fixar significados a estes sujeitos, de forma a contribuir para a sua estigmatização ou estereotipia. Assim, podemos dizer que é uma estratégia no processo de identificação de cunho negativo - uma vez que estes são responsabilizados pelas metas e objetivos não alcançados-, mas também contribui para a reivindicação de políticas públicas que tenham como objetivo atender as necessidades que se colocam. Os alunos desses professores também são estigmatizados, pois são apontados como incapazes de concluir o ensino fundamental, as justificativas para isso variam entre as limitações desses alunos frente ao saber sistematizado e o despreparo, descaso ou desconhecimento de conteúdos e metodologias adequadas, convidativas ou motivadoras por parte do professor. Frente a isso, o resultado parece ser, portanto, a formação de alunos inaptos para o exercício do trabalho numa sociedade de acumulação flexível, alunos despreparados não detentores das habilidades e competências necessárias no mercado.

Esse cenário suscitou discussões e também perspectivas de mudanças a serem implementadas na área educacional através do movimento denominado Reforma da Educação, um ponto em torno qual expectativas diversas, provenientes de grupos e entidades diferentes se aglutinaram em prol de reivindicações, principalmente pela tão propala qualidade na educação. Na busca de compreender a demanda em torno do significante qualidade, lanço mão do conceito laclauniano de significante flutuante/vazio, um nome ou um ponto capaz de gerar em torno de si uma formação discursiva, que não remete a uma identidade ou significação com conteúdo próprio, positivado, um significante que comporta inúmeras e variadas significações, posto não possuir um significado fixo, mas cambiante entre os elos da cadeia discursiva. Laclau (2005) chama atenção para o aparente excesso de sentido que o significante flutuante pode apresentar e, em contra partida, o esvaziamento de sentido do significante vazio. Contudo, ser flutuante é condição para o esvaziamento do significante, consequentemente, o flutuamento do significante requer, necessariamente, uma tendência ao esvaziamento.

Um significante flutuante, um nome para o qual convergem os desideratos de uma população insatisfeita, no caso a insatisfação de que tratamos teve como foco a má qualidade da educação oferecida. Nomes como cidadania, democracia, autonomia, liberdade, direitos, ensino de qualidade, entre outros, configuram entre os sentidos, senão atribuídos, ao menos esperados como resultantes de um processo de melhor qualidade na educação e a formação de professores é apontada como estratégia para o seu alcance.

A partir de uma demanda superior a um milhão de professores sem licenciatura, grau de escolaridade que habilita para o exercício da função docente, são organizadas propostas de políticas de formação para esses profissionais já em exercício. Tal como Ball (1994), compreendemos que uma política pública não pode ser analisada de forma isolada, mas na arena geral da política social. Isso significa considerar outros contextos, implica em dar atenção ao

cenário da globalização e às exigências de um mundo em constante movimento, às atribuições delegadas à educação pelo governo, pelo mercado e por discursos variados que circulam nacional e internacionalmente; convém considerar também o papel e a abrangência (global, regional) de organismos internacionais na produção das políticas, todavia sem descurar do local.

No ponto seguinte tentamos perceber a tentativa de construção do estereótipo, mas também as estratégias de enfrentamento e os efeitos que o curso de formação em serviço propiciou na vida profissional e pessoal dos professores que o acessaram.

3. O caso do Curso de Pedagogia em Serviço da Universidade Estadual da Paraíba

O Curso de Pedagogia em Regime Especial, ou em Serviço, da UEPB foi oferecido em 82 municípios paraibanos. Dentre estes, selecionamos três municípios como campo de pesquisa: Queimadas, Santa Cecília e Soledade. A seleção dos referidos municípios aconteceu em virtude de suas peculiaridades. Queimadas e Santa Cecília foram municípios pioneiros na recepção desse curso. Tiveram duas turmas de professores cursistas. Queimadas teve uma primeira em 2002 e outra em 2003. O município dista a apenas 16 km de Campina Grande (sede da UEPB). Santa Cecília também, teve uma primeira em 2002 e outra em 2005. Situa-se a 122 km de Campina Grande e liga-se a outras localidades por estradas vicinais. Já Soledade, localizado a 60 km teve uma única turma em 2005. Tanto Soledade quanto Queimadas ficam às margens de rodovias federais, o que facilita consideravelmente o acesso. Apesar de serem municípios diferentes e guardarem características peculiares entre si, não pretendemos desenvolver uma análise comparativa.

Nesse estudo entrevistamos 39 professores desses municípios. A seleção de pessoas entrevistas foi feita por adesão. Fizemos contato com o maior número de professores possível até o momento. Aqueles que aceitaram participar, passaram a fazer parte da nossa amostra.

Para a confecção do nosso roteiro de entrevista tomamos como referência o método de ciclo de políticas de Stephen Ball. Assim, tentamos contemplar os cinco contextos: influência, produção de texto, prática, resultados e efeitos e estratégias. Contudo, ressaltamos os contextos de influência, prática e resultados e efeitos, visto que o nosso objetivo era perceber a construção da estereotipia do professor em serviço, as suas estratégias de enfrentamento e os efeitos proporcionados pelo curso na vida dos mesmos.

Após transcritas, exercitamos a organização das informações dentro de um quadro que contemplasse principalmente os três contextos mais enfocados. Elegemos categorias cujos significados apareciam mais constantemente no discurso dos professores entrevistados. O estereótipo funcionou como analisador, uma vez que perpassa todos os discursos e é um significante central para o nosso trabalho. Para preservar a identificação dos entrevistados utilizamos nomes de flores variadas.

Apesar de desenvolvermos uma pesquisa em busca de efeitos proporcionados pelo curso no exercício da docência de professores e também na vida pessoal, não apresentamos dados estatísticos, visto que a nossa análise centra-se na estratégia intelectual da teoria do discurso.

3.1 Significações expressas pelos professores: uma síntese

A percepção do curso de formação de professores em serviço como um subcurso, um curso de menor status e que confere uma formação duvidosa pode ser visto nos discursos de textos acadêmicos e de pessoas das próprias comunidades dos professores. Não raro, essa construção está presente na fala de companheiros de profissão, como nos relata a professora Tulipa, "quem não apoiava muito eram as pessoas que não tiveram a chance de estar lá fazendo, ficavam criticando, diziam que era um cursinho bobo, que isso não ia adiante, que não valia nada". Para Amarilis, falavam que elas estavam fazendo um "cursinho". Para essa professora esse era um ato que "menosprezava o curso e a gente também". Malva Rosa traz também um discurso interessante, pois ouvia dizer que "o Curso de Pedagogia em Regime Especial era como uma fornada de pão quente, o diploma saia quentinho do forno. Ele não tinha base, não dava o mesmo suporte teórico que o curso presencial e que uma aula por semana não preparava ninguém". Gerânio diz que na sua cidade algumas pessoas o incentivava a continuar estudando, outras "não davam credibilidade ao curso" e que algumas colegas que estavam fazendo o curso na "Universidade Federal de Campina Grande se achavam superior a gente, ficavam criticando e chamando de cursinho, principalmente por ser somente aos sábados". Outra professora, Rosa, também diz ter ouvido muitos discursos contrários ao curso em serviço. As críticas também faziam referência à estrutura organizacional do curso, principalmente ao tempo, "que era pouco. É só para receber o certificado porque a aprendizagem não é total, não forma".

Ao serem definidos legalmente como professores leigos, estas pessoas agarraram a oportunidade de regularizar o seu exercício profissional, mas também de realizar sonhos até então não alcançados. Isso se traduziu na oportunidade de fazerem um curso superior, de fazerem o vestibular, de procurarem e encontrarem o próprio nome numa lista de aprovados, de se matricularem e começarem a assistir as aulas. De poderem dizer "eu sou estou estudando na universidade" (Tulipa). O ingressar na universidade para essas pessoas parece ter significado mais do que os estereótipos que vão tentando se fixar ao longo do curso. Significava uma conquista, principalmente se considerarmos que o Brasil é um país onde o acesso ao ensino superior ainda não está ao alcance de todos, ainda mais considerando que a idade média entre as pessoas entrevistadas é de 39 anos. Estas, na sua grande maioria, são mulheres casadas (34), mães (35) e residentes da zona rural (21) dos seus municípios. Certamente que estas características não são impeditivas, mas limitam bastante as possibilidades de acesso e permanência numa instituição de ensino que dista a quilômetros de suas moradas.

Essa política de formação de professores em serviço chegou a esses municípios também através de reivindicações desses mesmos professores, que realizaram abaixo-assinados para que o curso pudesse ser oferecido. A reivindicação pela qualidade da educação passa pela formação docente, pela melhoria das condições de trabalho, por melhores salários, por reconhecimento, etc. De acordo com Rosa "os

professores fizeram um abaixo-assinado para trazer o curso para cá, mas tinha que ser o da UEPB, que a gente conhecia a universidade". Essa reivindicação não foi atendida de imediato, "mas os professores continuaram insistindo". Apesar da insistência, nos municípios pesquisados nem todos os alunos da turma eram docentes em atividade profissional, ainda que esta fosse a condição para submissão ao vestibular. O deslizamento da prescrição legal aconteceu, de acordo com os entrevistados, em virtude de sobrarem vagas para formar turmas com um número mínimo de 40 alunos. Nas palavras de Rosa, os critérios eram "ser professor da rede, estar em sala de aula e estar há mais de cinco anos da aposentadoria. Como não formou turma, abriu as portas para os professores de escolas particulares e do estado e outras pessoas que se interessaram e se inscreveram". Ainda que representando um limite, foi a alternativa encontrada para que o curso pudesse acontecer.

Os professores dizem de seus sentimentos e emoções no ingresso à universidade, da surpresa ao conseguirem ser aprovados/as, do temor em não conseguirem acompanhar as discussões, também da vitoria por terem concluído o curso e fazerem pós-graduação *lato-sensu*, ou de já a terem concluído. Para Tulipa "o que mudou é que eu me senti mais segura de praticar minhas aulas e o conhecimento mais profundo que eu adquiri. Agora já tenho computador e conseguimos comprar um carrinho pra andar que eu não tinha". Essa é uma professora residente na zona rural e diz que na "minha comunidade não tem outros graduados". As pessoas a procuram como referencia, "porque estudou mais". Amarilis diz que a mudança aconteceu a partir do conhecimento adquirido, pois "quando você vem a ter um conhecimento maior do mundo, ou do que nos cerca, você muda. Muda seu jeito de agir, de pensar, e até o seu jeito de falar". Para Malva Rosa essa mudança aconteceu principalmente na profissão, "porque aí a questão é de você terminar o curso e analisar as suas práticas anteriores. Da chance de nos analisarmos como profissionais". Essa mesma professora relata que essa "análise" não apareceu ao final do curso, mas desde o seu início, a partir das primeiras disciplinas estudadas, das teorias discutidas e da possibilidade de refletir acerca do próprio fazer docente. Há dentre as pessoas entrevistadas aquelas que foram aprovadas em concursos públicos no próprio município e em municípios vizinhos, há as que concorreram e foram aprovadas em seleções de mestrado e há ainda aquelas que receberam convites para assumir direção de escola ou coordenação pedagógica nas secretarias de educação.

O Curso de Pedagogia, ainda que em regime especial, foi importante para estes professores por ter lhes conferido um capital cultural que se expressa através do título, do diploma, da progressão na carreira docente, do aumento de salário, da aprovação em concursos, do reconhecimento de seus pares e seus superiores, e da satisfação em analisar a própria prática, em promover mudanças de posturas, em sentir-se com mais segurança para lidar com o cotidiano da sala de aula e, principalmente, em sentir a necessidade de buscar sempre um pouco mais. Continuam sendo professores e professoras, mas agora com outra significação.

4. Referências

Aguiar, M. A. da S., Brzezinski, I., Freitas, H. C., Silva, M. S. P da & Pino, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**.** EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**,** Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, 2006. Out. 819-842.

Ball, S. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach.* Buckingham. Philadelphia: Open University Press.

Bhabha, H. (2008). *Local da cultura.* Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.

Freitas, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*,* Campinas, v. 23, n. 80, set. 136-167.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A.

Kuenzer, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007. Set. 153-1178.

Laclau, E. (2005). *La razón populista.* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Lopes, A. C. & Macedo, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: Ball, S. & Mainardes J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas.* **(**2010). 198-226. Rio de Janeiro. (No prelo)

Macedo, E. Currículo: política, cultura e poder. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS*,* Rio de Janeiro, v. 6, n. 2. 2006. Jul/dez. 98-113. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 15/04/2009.

Macedo, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, v. 11. n. 32. 2006 b. Ago. 285-296.

Maués, O. (2003). *As políticas de formação de professores: a "universitarização" e a prática***.** Disponível em: www.Ipp-uerj.net/olped/documentos/0423.pdf. Acesso em 13.04.2008.

Ministério da Educação. (2004). *Educação: um tesouro a descobrir.* 9ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

Ministério da Educação. (2000) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96.* Brasília: MEC/CNE.

Ministério da Educação. (1996). *Plano Nacional de Educação*. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano.

Santos, S. A. dos. & Santana, P. E. de A.(2008). *As repercussões das políticas para a formação de professores nos cursos de pedagogia.* Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/2008.anais/.../273_95.pdf. Acesso em: 12/05/2009.

Scheibe, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distancia. EDUCERE ET EDUCARE, REVISTA DE EDUCAÇÃO. v. 1, n. 2. 199-212. 2006, jul/dez. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/264/0. Acesso em: 13.04.2009.

Silva Júnior, J. dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores à distancia: implicações políticas e teóricas. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n. 24, Rio de Janeiro, 2003, dez. 78-94.

[233]

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS SOBRE SEGURANÇA E SAÚDE OCUPACIONAIS A PARTIR DE COMPARAÇÕES DOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE BRASIL E PORTUGAL

Fernando José Fernandes Gonçalves
Professor do IFSC, Florianópolis – S.C./Brasil
Doutorando de Segurança e Saúde Ocupacionais, Universidade do Porto

[Resumo] O artigo apresenta uma investigação comparativa dos Sistemas Educativos (SE) do Brasil e de Portugal. Numa perspectiva de averiguar obstáculos e/ou possibilidades no sentido da formação docente e de práticas pedagógicas que se caracterizem como reflexivas e insiram-se no cenário das temáticas relevantes de situações problemas para a sociedade, como da Segurança e Saúde Ocupacionais (SSO).

A etapa da comparação das normas de base dos sistemas educativos indica que eles não são barreiras para a movimentação de conhecimentos importantes para o enfretamento de problemas sociais, ambientais e do desenvolvimento humano. Ao contrário eles estimulam o víes de trabalhar a humanização.

[Palavras-chaves] Prática docente, SE, SSO.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar no Brasil e em Portugal por todo o contexto que envolve esses dois países apresenta características peculiares. Infelizmente a educação vigente nestes dois países ainda está distante de abordagens educativas que contribuam para o efetivo enfrentamento das fragilidades sociais. Porém, segundo Magalhães (1989: 8) expõe que a "…educação pode e deve desempenhar um papel fundamental. Da maior … abertura do sistema educativo a novas formas de aprendizagem e de relacionamento, de experimentação e de conceptualização…"

Uma referência para o entendimento do papel educativo vinculado as situações reais, da experiementação, da aprendizagem é o da escola não contribuir com enfase para que os estudantes exercitem uma conduta preventiva relativa aos problemas ocupacionais.

Para isso investigou-se nos Sistemas Educativos (SE) de Brasil e Portugal a possibilidade da temática sobre Segurança e Saúde Ocupacionais (SSO) ser movimentada na educação escolar. A investigação ainda destaca a importância da formação reflexiva docente. E quais justificativas da prática educativa ser fundamentada em abordagens pedagógicas que valorizem a ética, a história e a cultura? E por que formação educativa deve ter o compromisso para cidadania e sustentabilidade?

Os objectivos da investigação são de comparar os actuais SE do Brasil e de Portugal e justificar a importância da formação reflexiva docente e de práticas pedagógicas reflexivas de conhecimentos sobre SSO.

A metodologia da investigação foi a da Análise Textual Discursiva (ATD) (GALLIAZI; FREITAS, 2005). Moraes (2005: 86) afirma que:"...análises textuais são modos de aprofundamento e mergulho em processos discursivos, visando a atingir aprendizagens em forma de compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendizado…"

2. COMPARAÇÕES DAS LEIS DE BASES DOS SISTEMAS EDUCATIVOS DO BRASIL E DE PORTUGAL

As normas de bases do SE do Brasil (BRASIL, 1996) e de Portugal (PORTUGAL, 1986) apresentam uma organização própria da cultura de cada povo com as características gerais que regem a Educação desses países.

Para simplificar a repetição de termos na analise comparativa será denominado de nomas de bases do SE do Brasil, de Sistema Educativo do Brasil (SEB), receberá igual tratamento o Sistema Educativo de Portugal (SEP).

Inicialmente examinou-se o quadro 1 que compara o índice geral dos SE, observa-se semelhanças nas denominações e na estrutura das normas e das diferenças de terminologias. Pode-se também realizar uma correlação direta entre as células de mesma cor dos SE dos dois países. As células que tem fundo branco não apresentam uma correlação direta. Entretanto, deve ser enfatizado que a relação indicada no quadro 1 refere-se a estrutura das normas e não seus conteúdos.

Os SE de Brasil e Portugal nas determinações do Título I, II e IV do SEB com o Capítulo I do SEP apresentam convergências e diferenças.

Inicialmente ao comparar o 1º artigo (PORTUGAL, 1986 e BRASIL, 1996) das duas normas tem-se uma configuração diferenciada da estruturação do SEP. Enquanto, o artigo introdutório do SEB mostra uma faceta reducionista, pois, delimita a aplicação da norma somente a educação escolar. O outro foco parcialmente restritivo é a preocupação em formar o cidadão produtivo, porém, acrescenta a preocupação em desenvolver nos estudantes as práticas sociais.

Na introdução do SEP fica evidente o foco formativo do cidadão pleno, em que a educação deve proporcionar o desenvolvimento holístico do estudante (humano, social, democrático).

Nos princípios gerais dos dois SE os destaques são para o SEP (PORTUGAL, 1986, artigo 2º) é enfatizado a formação do cidadão (reflexivo, crítico, criativo, responsável, autónomo, solidário, democrático, pluralista); valorização da humanização do trabalho; direito a cultura. Para o SEB (BRASIL, 1996, artigo 3º) valorização dos saberes externos a escola; valorização do professor. Para ambos Sistemas educativos igualdade de condições para formação educativa escolar; educação como direito dos cidadãos e dever do estado; democracia no ensino público.

Nos princípios organizativos dos sistemas educativos apresenta-se para o SEP (PORTUGAL, 1986, artigo 3º) formar cidadãos reflexivos (presentes também no artigo 3º item b, no artigo 9º item c, no artigo 11º item 2 letra a); formação cívica e moral (ética); direito a outras culturas; preparar para o trabalho (cidadania produtiva) no sentido da evolução da sociedade, mas, com respeito aos interesses e vocação dos educandos; oportunizar orientação escolar e profissional independente do género. Para o SEB (BRASIL, 1996, Titulo IV) determinar directrizes curriculares comuns para o ensino básico; cada estabelecimento de ensino é responsável por sua proposta pedagógica; os docentes devem ser ativos da proposta pedagógica da escola, contruir seu plano de trabalho, garantir a aprendizagem dos estudantes inclusive com estratégias para os que necessitam de reforço. Para ambos os sistemas educativos garantir mecanismos para exercitar a democracia no âmbito escolar e também para integrar estudantes, professores e famílias.

A próxima correlação será entre o Título V (BRASIL, 1996) e o Capítulo II (PORTUGAL, 1986) que são esquematizados nas figuras 4 e 5 e indicam uma organização referente aos níveis e modalidades dos SE.

Um ponto muito positivo é a consideração pela educação extra-escolar a qual o SEB tem muito a avançar.

No ensino fundamental (pertence a educação básica) relativo aos primeiros 9 anos da criação na fase de educação escolar os SEB e SEP convergem em na maioria dos pontos. As maiores diferenças dessa modalidade de ensino estão no tempo do estudante na escola, que no Brasil é de no máximo 4 horas/diária e em Portugal é em média 8 horas/diária. Outra diferença é a oportunidade de complementação educativa em Portugal com actividades artísticas, tecnológicas, de desporto, iniciação ao trabalho outras. No Brasil agora que essas actividades estão sendo implantadas de forma muito tímida.

O ensino médio (secundário) do SEB em comparação como o ensino secundário do SEP tem diferenças. Em Portugal o ensino é vocacionado para área técnico-científica, de humanidades e artísticas, no Brasil predomina um ensino secundário que busca preparar o estudante para se classificar (através de provas – vestibular) para o ensino superior.

Quadro 1 – Comparação das Normas de Bases do Brasil e de Portugal

Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil		Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal	
Título	Assunto	Capítulo	Assunto
I	Da Educação	I	Âmbito e princípios
II	Dos Princípios e fins da Educação Nacional	II	Organização do sistema educativo
III	Do Direito à Educação e do Dever de Educar	III	Apoios e complementos educativos
IV	Da Organização da Educação Nacional	IV	Recursos humanos
V	Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	V	Recursos materiais
VI	Dos Profissionais da Educação	VI	Administração do sistema educativo
VII	Dos Recursos Financeiros	VII	Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo
VIII	Das Disposições Gerais	VIII	Ensino particular e cooperativo
IX	Das Disposições Transitórias	IX	Disposições finais e transitórias

O ensino superior no SEB e SEP tem grandes diferenças, enquanto Portugal segue o processo de Bolonha adotado na Europa. Algumas das características do processo de Bolonha, segundo Oliveira (2011: 12) são:

Aprendizagem centrada no estudante e não no professor.

Adoção de um sistema assente em três ciclos de estudos: grau de licenciado;

grau de mestre; grau de doutor.

A promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade.

No Brasil, ainda temos as licenciaturas, os cursos para formar bacharéis não houve alteração na dinâmica formativa dos cursos superiores. Na pós-graduação o Brasil oferece cursos de especialização Lato Sensu, inclusive todos os profissionais de nível superior (engenheiros, médicos, enfermeiros) que actuam no Brasil na área normalizada de Segurança e Saúde Ocupacionais, são capacitados nessa modalidade de ensino.

Após analise comparativa conclui-se que as normas que regem o SEB e SEP não são problemas para que a educação avance e cumpra seus objectivos da busca por mais humanização, equilíbrio social, ambiental e económico. Inclusive esta previsto nestas normas esses objectivos, e também que os estudantes exercitem a cidadania.

O foco principal é como se aplica os SE. A sociedade e o sistema mercadológico/corporações não permitem o avanço, e impregnam nas acções em prol da educação a vaidade, o jogo politiqueiro, a corrupção entre outros atributos que impedem o desenvolvimento profícuo do SE para a humanização.

Para haver uma reorientação na aplicação dos SE é necessário entre outras medidas investir com mais enfase na formação docente.

Na essência os SE tanto do Brasil como de Portugal não são obstáculos para movimentar conhecimentos fundamentais para sociedade. Porém, a prática pedagógica das escolas em geral predomina a educação tradicional, como definiu muito bem Freire (1983: 67) como educação bancária. Ele crítica a educação ancorada somente para atender o capital distanciando-se do objectivo maior que é a atingir o equilíbrio social, humano, ambiental (sustentabilidade) e ético, metas que estão nas normas de bases dos SE dos dois países.

Não podemos generalizar que todas as escolas e propostas pedagógicas tem como referência a educação bancária. Existem experiências no Brasil e em Portugal de propostas pedagógicas que se baseiam nos SE em que aplicam as premissas da humanização na movimentação do conhecimento.

Experiência pedagógica inovadora da Escola da Ponte em Portugal

A experiência de Portugal, de uma escola "simples", na freguesia de Vila das Aves no Concelho de Santo Tirso. As referência utilizadas estão no Projeto educativo da Escola da Ponte (Escola da Ponte, 2003) e também em observações na escola, em conversa com professores, auxiliares educativos, pais e estudantes.

A Escola da Ponte é uma instituição pública que desenvolve o ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclos. A organização pedagógica fundamenta-se no trabalho por projecto e na interacção do colectivo escolar. Os princípios orientadores são (Escola da Ponte, 2003):

Concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens referenciando-se numa política de Direitos Humanos;

Assegura a igualdade de oportunidades educativas e de realização pessoal a todos cidadãos.

Promoção, nos diferentes contextos no qual desenvolve-se a formação, de uma reciprocidade activa e uma participação responsável.

A dinâmica pedagógica exercita a participação, autonomia, responsabilidade de todos envolvidos na aprendizagem e na vida social de toda escola. Outro aspecto que fortalece a prática e resulta também no exercício da crítica, da reflexão e de outras condutas importantes na formação do cidadão são os debates na assembleia da escola e nos grupos de responsabilidade. (Escola da Ponte, 2003)

O modelo proposto na escola da ponte alicerça-se em pilares formativos do "Saber Ser" que são "Solidariedade, Democraticidade, Autonomia, Responsabilidade, Liberdade e Cooperação". (Escola da Ponte, 2003)

Experiência pedagógia de um curso profissionalizante do Brasil

A experiência do Brasil de uma escola pública de qualidade com uma educação e modelo pedagógico que se aproxime da Escola da Ponte não existe, ou se existe alguma não tem sido divulgada. Porém, citarei um curso da escola em que trabalho que tem um modelo pedagógico forjado em princípios

Figura 1 – Representação esquemática do Capítulo II do SEP

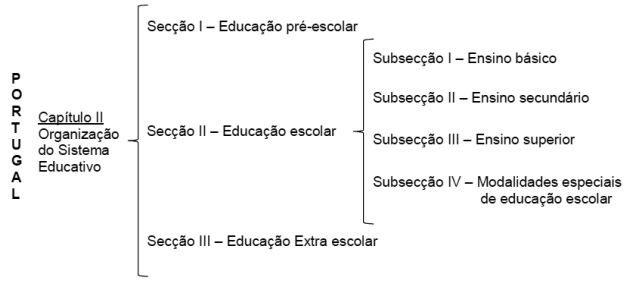
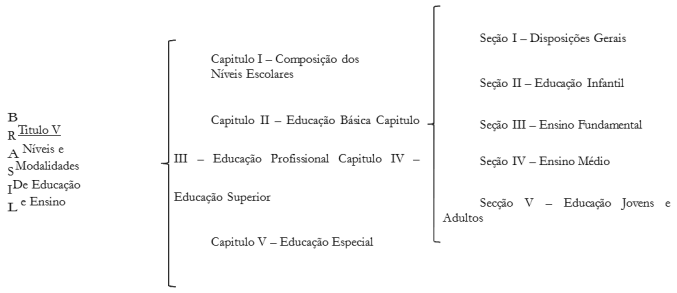


Figura 2 – Representação esquemática do Título V do SEB



semelhantes ao da escola da ponte. As informações apresentadas constam de documentos internos do curso, no projecto educativo do Curso Técnico de Mecânica Industrial do Campus Florianopolis/IFSC (IFSC, 2001) do Departamento Acadêmico de Metal Mecânica, e também na experiência do autor deste trabalho que participou da comissão de implantação do curso e leccionou durante 10 anos sendo também o coordenador deste curso.

Entretanto, o que faz com que o curso seja diferenciado é a sua estrutura pedagógica. Com a reforma do ensino técnico, tecnológico e profissionalizante no Brasil em 1999 foi necessário a restruturação de um curso de duração de 8 semestres para 3 semestres, curso concomitante ao ensino secundário para um curso pós- secundário não equivalente ao ensino superior.

Na concepção da elaboração do novo curso técnico, usou-se como referências o curso antigo, ou seja, o que sabíamos realizar, o modelo da Escola da Ponte através do livro do escritor brasileiro Rubem Alves (2001), intitulado "A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir" e o referencial freireano de educação entre outras fontes bibliográficas. (IFSC, 2001) Podemos afirmar que o maior diferencial deste modelo pedagógico se trata do Projeto Integrador (ProIn) que conta com um Instrumento Gerador (ISG) que norteia a construção do conhecimento, ou seja, o estudante a partir deste desenvolve habilidades, atitudes e competências. (IFSC, 2001) Sobre a unidade curricular Segurança e Higiene do Trabalho com sua carga horária distribuídas durante todo o curso devido a seu sentido de transversalidade. Os conhecimentos movimentados buscam abordar pela reflexão os problemas ocupacionais do profissional/cidadão.

O processo de aprendizagem é baseado na construção do conhecimento, na integração, e na discussão colectiva do processo, trabalho em equipa.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

A qualidade da educação escolar é dependente directamente da qualidade do professor no que se refere a três atributos basilares deste profissional que são o da sua humanização, dos conhecimentos técnicos e científicos e da formação pedagógica. Esses atributos devem ser constantemente movimentados, o professor não é formado através de um único curso. O professor forma-se através da sua vida profissional, a sua prática educativa deve levá-lo a reflexão.

3.1 Formação Reflexiva Docente

Sempre que se menciona efectuar reformas na educação escolar dever-se-ia iniciar pela formação docente. Aos professores deve ser assegurado também uma carreira docente atractiva, com plano de salários que atenda as expectativas e motivem os jovens a escolherem a profissão e terem dignidade de vida, serem valorizados pelo sua importância social.

Segundo Shon (1987: 11), reflectir sobre a actividade docente é fundamental na formação continuada. Fica evidenciado que a concepção dos métodos utilizados e a sua aplicação mediada pela reflexão mostram-se mais representativos que os próprios conteúdos.

Exercitar a docência reflexiva remeterá o educador à humanização e à ética da educação escolar. Essa percepção da educação ética e humanizadora irá refletir-se em contradições sobre a acção educativa e implicará mudanças de conduta do professor em relação às próximas escolhas educativas (Marques, 2004: 18).

A formação reflexiva segundo Moreira&Alarcão e Zeichner (apud Marques, 2004: 20) pode ser denominada de investigação-ação que utiliza um projecto para movimentar saberes sobre determinada situação educativa e produzir soluções que podem ser utilizadas de forma imediata ou em breves espaço de tempo. O objectivo final será melhorar as práticas educativas e a articulação entre a teoria e prática.

A dinâmica das transformações sociais principalmente numa era de relações globalizadas e a reflexão na acção educativa docente como processo formativo deveria ser provocativa para as instituições superiores de ensino e para as licenciaturas que formam professores.

Porém de acordo com Toledo, Araújo e Palhares (2005: 66) as universidades apesar de se estruturarem a partir do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvem as suas actividades quase que exclusivamente centradas na pesquisa. Não promovem a qualificação docente, por meio, de processos formativos reflexivos e mais Schön (apud NUNES, 2006) expõe a falta de proximidade da teoria e prática, pois primeiro o futuro professor estuda as teorias pedagógicas e ao fim de seu curso é que é possivel a prática educativa através do estágio de docência.

Então, Libâneo (2001: 86-87) afirma que as fragilidades do professor em exercitar ou movimentar a aprendizagem reflexiva, ou seja, "(…) dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar", conduz a que os estabelecimentos de ensino que formam docentes se questionem sobre: Como os docentes pesquisaram? Como ensinar os futuros docentes a reflectir? Como possibilitar as alterações nos processos educativos apartir da prática educativa reflexiva?

Algumas hipóteses de respostas aos questionamentos anteriores são defendidas por Nóvoa (apud PIMENTA, 2001: 29) em que cita os mescanismos formativos caracterizado de crítico-reflexivo devem observar 3 etapas na formação docente:

- Dimensão pessoal – Enaltecer os conhecimentos técnicos-científicos do professor, as suas actividades críticas-reflexivas sobre suas acções educativas e de seus métodos experimentais.

- Dimensão profissional – Estabelecer mecanismo formativo docente através de um programa holístico proporcionando a formação inicial e continuada, e nessa perspectiva inserindo a autoformação (formação reflexiva) nos cenários escolares.

- Dimensão organizacional – democracia ao gerir a instituição escolar através de práticas educativas que promovam a participação e de redes formativas.

3.1.1 Reflexões sobre Ética, História e Cultura na Educação

A educação escolar deve ser compreendida como um acto de busca da humanização para a nossa vida em sociedade. Para que estas funções fundamentais possam ser exercidas nos processos escolares é necessário o movimento de conhecimentos complementares apresenta-se então a reflexão discursiva textual sobre a Ética, a História e a Cultura.

A Ética como mecanismo educativo para humanização

A educação e ética são mutuamente complementares. Muitas vezes direcciona-se o conceito da ética para fins mercadológicos. Até porque essa flexibilidade é possível, como aponta Freire,

> *A grande força sobre que alicerçar--se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano, não a do mercado, insensível a todo o reclamo das gentes e apenas*

aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana. (Freire, citado por Andreola, s/d: 82).

Freire (1997: 26), indica que a nova rebeldia deve se preocupar mais com a humanização, aliás que é um compromisso da Ética Universal do Ser Humano, e que se faz necessario ser exercitada com muita enfase nos processos escolares e sociais.

A ética do mercado é distante da ética humana para a sociedade de consumo actual em que os valores de conduta do homem são inferiores ao seu poder de consumo. Nesse sentido, o pai e o docente vêem as media impor a ética mercadológica sem nenhum escrúpulos. A efectiva educação da ética humana não será por meio de teorias fenomenais, ela só tem efeito com a prática dos pais, professores e processos escolares é através destes que se contribue para a conduta ética humana.

Considerações sobre o papel da História na educação

A história tem um papel importante na educação, o que muitas vezes faz com que ela seja ignorada é o facto de ela não ser tangível. Porém, ela tem um viés de ser um mecanismo investigativo da educação, do trabalho e outros.

A história como marca de identidade: através dela sabe-se informações sobre como a família, grupos, instituições e nações se formaram e se transformam. O estudo da história remete para as mudanças recentes, actuais e futuras dos cidadãos. (STEARNS, 2008: 2).

A escola deve promover a articulação entre os saberes de forma a possibilitar aos estudantes e suas famílias que se reconheçam como sujeitos históricos. (SETUBAL, 2009: 5)

A abordagem da Cultura nos processos educativos

Entender como a Cultura deve ser abordada nos processos educativos de todos os docentes independentemente da área de actuação é um desafio.

Para a antropologia a definição de cultura traduz-se como "rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca um indíviduo, ou seja, a sociedade" (DANTAS, 2011).

Na escola, ou mesmo em atividades extra-escola, a educação e a cultura, devem promover a prática reflexiva, tanto no sentido de validar como o de refutar os conhecimentos movimentados. Podemos afirmar que a cultura é um dos canais de mediação com o mundo mais significativo (LINS, 2007).

A sociedade e os processos educativos devem criar mais acções que fortaleçam os momentos de cultura como exercício de aprendizagem para uma cidadania reflexiva e criativa e para a sustentabilidade social e ambiental.

3.1.2 A Sustentabilidade e a Cidadania como Metas Educativas

Os conhecimentos, habilidades e atitudes também desenvolvidos no ambiente escolar devem ter como metas para a sociedade a formação para a cidadania e a sustentabilidade.

A educação como contribuição formativa para a cidadania

Segundo Freire (1993: 45), "(…) cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania (…) tem que ver com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão."

Os SE dos países investigados apontam que uma das metas da educação é a formação cidadã. Distante do que está definido nas nossas normas de bases do SE e também em relação ao estado actual da sociedade sufocada pela cultura do consumo, não se tem permitido a plenitude da cidadania.

Como afirmam PÉREZ& VILCHES (2003: 127) a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI observou que "O preparo para uma participação ativa na vida cidadã passou a ser uma visão educativa, tanto mais generalizada quanto mais os princípios democráticos se difundiram em todo mundo".

Os cidadãos participativos devem ser sensibilizados das situações de fragilidades que se apresentam no mundo. Situações de dimensão planetária, como por exemplo, o mau uso dos recursos naturais, da destruição ambiental, de injustiça social, de falta de SSO, entre outras. Esses problemas exigem também soluções conjuntas e a educação é um mecanismo que pode contribuir para a busca pela sustentabilidade (PÉREZ& VILCHES, 2003: 128).

1 - ECO-92 ou também conhecida como a RIO-92, trata-se da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, que ocorreu na cidade de Rio de Janeiro no ano de 1992 (AGENDA 21, 2008).

A engrenagem educativa e o movimento para sustentabilidade

Atingir a sustentabilidade é uma meta que demanda muita vontade política, muito despreendimento da cultura de consumo. O carácter de insustentabilidade proveniente dos padrões de produção e consumo é alimentado pela óptica da produção do pós 2ª guerra mundial, guiado pelo consumo social e cultural, que reproduz a sociedade de consumo (CONCEIÇÃO, 2005: 63).

O desafio para a humanidade se desenvolver de forma sustentável, requer o entendimento do complexo conceito de Desenvolvimento sustentável (DS). Esse conceito está em construção e à sua aplicação ainda é muito tímida e sem a retroalimentação necessária para a inferência com os referenciais teóricos que o norteiam.

A Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente (CMMA) publicou em 1991, às vésperas da Eco-92[1], um texto intitulado Nosso Futuro Comum, em que apresenta o conceito para a implementação do DS.

DS é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas. (CMMA, 1991)

A Conferência ECO-92 teve como documento (para alcançar o DS) a Agenda 21[2], devido às preocupações com o nosso futuro a partir do século XXI. Foram signatários desse documento 170 países, inclusive Brasil e Portugal.

A Agenda 21 já indicava que todos educadores, independentemente da área de actuação, deveriam, através dos processos educativos a que pertencessem, fomentar os estudantes para que se tornem cidadãos participativos e se mobilizem pela sustentabilidade (PÉREZ& VILCHES, 2003: 130).

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICA REFLEXIVA DE CONHECIMENTOS SOBRE SEGURANÇA E SAÚDE OCUPACIONAIS

A área referente a SSO precisa ser tratada de forma mais eficiente nos processos educativos, para constatarmos a importância é so verificar a realidade dos acidentes no trânsito, acidentes ocupacionais entre outros.

Os sistemas educativos dos dois países permitem o tratamento dessa temática, o que se faz necessário então para a temática ser enfatizada nos ambientes e processos escolares?

O ensino de conhecimentos sobre SSO devem iniciar na educação básica e ser gradativo seu grau de abordagem. Na Europa, inclusive Portugal, já existe uma tendência da temática ser abordada desde a modalidades mais básicas de ensino. Devem ser movimentados com correlação a realidade e ser reflexivo para torna-se um saber pertinente para sua vida.

No Brasil o tema é abordado de forma fragmentada, depende do professor, da escola. Na educação técnica e tecnológica aborda-se esses conhecimentos de modo informativo, até mesmo a preparação de profissionais para área de SSO tem uma formação deficiente inclusive na formação de formadores.

Na formação docente reflexiva para que envolvam a SSO faz-se necessário vincular o papel da educação com os conhecimentos que articulem a ética, a história, a cultura para a formação dos estudantes/cidadãos.

O docente quando aborda a temática sobre SSO no sentido de ter uma prática reflexiva deve como afirma Freire (2006: 53)

> *Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro "A"? Haverá contradição entre elas? Por quê?*

A dialogicidade possibililta ao estudante visualizar as contradições e proporciona a reflexão sobre o conhecimento e a realidade.

O professor também como afirma Schon (2000: 37) deve reflectir na sua acção, sobre sua acção e ainda sobre a sua reflexão na acção. A reflexão será o mecanismo de refinamento da prática educativa do professor.

A prática da reflexão crítica contribui significativamente para melhoria da acção educativa do professor e como Freire (1983: 80) disse

> *(...) o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.*

A importância da prática pedagógica reflexiva na movimentação de conhecimentos sobre SSO na educação escolar, ou em outros meios educativos é um desafio a ser enfrentado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa da comparação das normas de base dos SE permite concluir que eles não são obstáculos para a movimentação de conhecimentos importantes para o desenvolvimento da humanidade. Ao contrário os SE estimulam esse víes de trabalhar a humanização, a plenitude da cidadania e da busca pela sustentabilidade.

Então, se o caminho está aberto para ser trilhado o que falta para que as escolas façam com que o ambiente escolar e que os processos educativos busquem movimentar conhecimentos imprescindíveis para contribuir na solução (redução/eliminação) de problemas relevantes para a sociedade? Como por exemplo, os acidentes do trabalho, os acidentes no transito, as doenças ocupacionais, e tanto outros que merecem um tratamento diferenciado da sociedade.

2 - Agenda 21 "é o principal documento da Rio-92 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano), que foi a mais importante conferência organizada pela ONU em todos os tempos. Ela tem esse nome porque se refere às preocupações com o nosso futuro a partir do século XXI" (AGENDA 21, 2008).

Carece para estas reflexões mais investigação, pois, faz-se necessário uma visão global e integrada, e como expõe Freire (1983: 116)

(…) que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.

A totalidade para educação pode ser entendida como o mundo que o homem se insere, um mundo que apresenta muitos desequilíbrios sociais que a cultura do consumo prevalece, sobre a ética universal do ser humano.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. (2001). A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir. Porto: Asa.

ANDREOLA, B. (s/d) (1999). "Interdisciplinaridade na obra de Freire: Uma pedagogia da simbiogénese e da solidariedade". In D Streck (org.). Paulo Freire. Ética, utopia e educação. Petrópolis: Vozes.

CMMA.(1991) Nosso futuro comum. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

CONCEIÇÃO, M. M.(2005) Os empresários do lixo: um paradoxo da modernidade. 2. ed. Campinas, SP: Átomo, 2005.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Autonomia. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra.

. (2006). Extensão ou Comunicação. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

(1983). Pedagogia do Oprimido. 13.ed. Ruo de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje,v.21).

.(1993). Política e Educação: Ensaios. São Paulo: Cortez.

IFSC (2201) – antiga ETFSC. Projeto pedagógico Curso Técnico Mecânica Industrial. Santa Catarina, Florianopolis.

LIBÂNEO, J. C. (2001). Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez.

MAGALHÃES, A. P. B. (1989) Educação Tecnológica ou Educação Simplesmente? Seminário sobre Educação e Formação Tecnológica nos Ensinos Básico e Secundário. Porto: Instituto Politécnico do Porto.

MARQUES, M (2004). Formação Contínuo de Professores de Ciências: Um Contributo para uma Melhor Planificação e Desenvolvimento. Porto: Asa.

MORAES, R. (2005). "Mergulhos discursivos: analise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos" In: Galiazzi, M. C. & Freitas, J. V. (Org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Ed. da Unijuí. (pp 85-114)

NUNES, L. J. R. (2006). A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. 2006.

OLIVEIRA, L. A. (2011). Dissertação e Tese em Ciência e Tecnologia. Lisboa: Lidel.

PÉREZ, Daniel Gil; VILCHES, Amparo (2003). A Formação de Cidadãs e Cidadãos para uma Cociedade Sustentável. Unesco. Cultura científica: um direito de todos. Brasília.

PIMENTA, S. G. (org.) (1999). Saberes pedagógicos e actividade docente. São Paulo: Cortez, p. 15.

SCHÖN, D. A (1987). Educating the reflective practitioner. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCHÖN, D. A (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED.

TOLEDO, E.; ARAUJO, F. P. de; PALHARES, W. (2005). A formação dos professores: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior. EAD UNITINS / EDUCON: Palmas-TO.

6.1 SITIOGRAFIA

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases do Brasil. Disponível em: «http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm». Acesso em: 30/03/2011.

PORTUGAL (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal. Disponível em: «http://legislacao.min-edu.pt/np4/150». Acesso em: 04/04/2011.

ESCOLA DA PONTE (2003). Projeto Educativo. Disponível em: «http://www.escoladaponte.com.pt/documen/concursos/projecto.pdf». Acesso em: 25/03/2011.

STEARNS, Peter N. (2008). America Historical Association. Disponível em: «http://www.historians.org/pubs/free/WhyStudyHistory.htm&usg=ALkJrhgfzNbZ0dqIJhvZFVTasAMLH_qxLw». Acesso em: 28/04/2011.

SETUBAL, Maria Alice (2009). Dialogos entre Cultura e Educação na Escola. Disponível em: «http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/dialogo-cultura- escola-499667.shtml?page=page2». Acesso em: 29/04/2011.

DANTAS, Tiago (2011). O que é cultura. Disponível em: «http://www.alunosonline.com.br/filosofia/o-que-e-cultura.html». Acesso em: 25/04/2011.

LINS, Marcos André Carvalho (2007). Cultura e educação. Disponível em: «http://vbemtempo.blogspot.com/2007/10/cultura-e-educao.html». Acesso em: 20/04/2011.

[236]

LA CREACIÓN DE SECUENCIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LOS RECORRIDOS DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN

Catarina Lucas[1], Cecilio Fonseca Bon[2] y Josep Gascon Pérez[3]

[1] Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Instituto Politécnico do Porto

[2] Departamento Matemática Aplicada I, Universidad de Vigo, España

[3] Departamento de Matemáticas, Facultade Matemáticas, Universidade Autónoma de Barcelona, España

[Resumo]El trabajo que se presenta está en fase de experimentación y se está desarrollando en un taller de matemáticas. Nuestro objetivo es, a partir de una teoría didáctica y de una propuesta abierta del concepto de Recorrido de Estudio e Investigación (REI) -elaborada por Chevallard- articular y experimentar un modelo particular de REI que permita diseñar secuencias de enseñanza y aprendizaje en el tránsito de la enseñanza secundaria a la enseñanza universitaria. En este trabajo se presenta una secuencia de enseñanza que se mueve en el entorno de la derivada.

[Palabras clave] derivada, Teoría Antropológica de lo Didáctico, Recorrido

1. Introducción

Uno de los problemas más preocupantes de la educación matemática actual consiste en la pérdida de sentido de las matemáticas escolares. Con frecuencia los estudiantes preguntan para qué les sirve aprender matemáticas. Los conceptos surgen mayoritariamente con una exposición de definiciones, propiedades y ejemplos por parte del profesor, al cual se sigue un proceso de repetición y mecanización por parte del alumnado. Así los alumnos tienden, por ejemplo, a memorizar las reglas de derivación y la derivada pasa a tener poco significado para ellos. Para resolver cuestiones que envuelven este concepto recurren a procedimientos estandarizados. Este "acuerdo implícito" profesor-alumno en que el primero sugiere pistas (consciente o inconscientemente) al segundo para que éste utilice la técnica adecuada para resolver una determinada tarea puede provocar un "falso éxito" del alumnado, una vez que, probablemente los estudiantes alcanzaron buenos resultados pero, con este método de enseñanza, no desarrollan la capacidad de enfrentarse a lo desconocido, esto es, de resolver situaciones nuevas o tareas poco habituales. Esta cuestión es muy relevante y ha sido abordada por diversos investigadores, pues representa un inconveniente en el momento de la evaluación del alumnado.

Muchos enfoques en educación matemática, avalados por informes internacionales como PISA propugnan la necesidad de enseñar las matemáticas como una herramienta de modelización, especialmente de cuestiones o situaciones que surgen fuera del ámbito de las matemáticas. Aparece también como una exigencia del Espacio Europeo de Educación Superior, se piensa que la modelización puede aportar resultados positivos al problema docente.

Nuestro objetivo en este trabajo es experimentar y completar un nuevo dispositivo didáctico como son los *Recorridos de Estudio e Investigación* (REI), que pueden convertirse en una herramienta para la modelización matemática.

2. Antecedentes

Nos situamos dentro de la *Teoría Antropológica de lo Didáctico* (TAD) (Chevallard, Y., Bosch, M., & Gascón, J., 1997). En esta teoría se considera que la unidad mínima de análisis de los procesos didácticos abarca lo que se denomina una Organización Matemática (OM) al menos local, formada por tipos de *tareas, técnicas* (una forma de hacer sistemática y compartida dentro de la institución de referencia), *tecnología* (discurso racional de la técnica) y la

teoría (justificación de la tecnología). Según este modelo teórico, en (Fonseca, 2004) para estudiar la rigidez de la actividad matemática de Secundaria se formuló una conjetura general en forma de hipótesis:

H(S): En S el estudio de las organizaciones matemáticas se centra en el bloque práctico-técnico siendo muy escasa la incidencia del bloque tecnológico-teórico sobre la actividad matemática que se realiza efectivamente. No se cuestiona hasta qué punto están justificadas las técnicas que se utilizan, ni la interpretación de los resultados que proporcionan dichas técnicas, ni su alcance o dominio de validez, ni su pertinencia para llevar a cabo una tarea determinada, ni su eficacia, ni su economía, ni sus relaciones con otras técnicas, ni sus limitaciones, ni las posibles modificaciones que podrían sufrir dichas técnicas para aumentar su eficacia en la realización de ciertas tareas. Como consecuencia, la actividad matemática que se estudia en S es puntual, rígida y aislada (o poco coordinada entre sí).

Por ejemplo, en la determinación del máximo o mínimo de una función, los estudiantes derivan la función dada y encuentran los ceros de la derivada. A partir de aquí los estudiantes suelen manifestar dificultades para establecer una relación entre la posición de la recta tangente al gráfico en el punto considerado. Además, cuando aplican la técnica para determinar la función aceleración como derivada de la función velocidad, no interpretan la aceleración como una variación de la velocidad.

Así, describimos mediante cinco *conjeturas específicas* algunas de las características de esta rigidez:

- C1. Dependencia de la nomenclatura asociada a una técnica
- C2. Aplicar una técnica no incluye interpretar el resultado
- C3. No existen dos técnicas diferentes para realizar una misma tarea
- C4. Ausencia de técnicas para realizar una tarea "inversa"
- C5. Ausencia de situaciones abiertas de modelización

El estudio que permitió contrastar experimentalmente las cinco conjeturas C1-C5 se hizo utilizando dos tipos de datos empíricos como indicadores de las características de las OM se reconstruyen en la institución de la enseñanza secundaria española: por un lado, un cuestionario en el que participaron varias universidades españolas y, por otra parte, los datos obtenidos del análisis de una muestra de manuales aprobados oficialmente por las autoridades educativas españolas para su uso en la enseñanza secundaria (Fonseca, 2004).

Un estudio similar fue llevado a cabo con una muestra de estudiantes portugueses y analizando los libros de texto más frecuentes en la enseñanza secundaria de Portugal (Lucas, 2010). Comparando todos los datos se concluyó que, en ambos países, los alumnos tienen problemas con la nomenclatura, manejan una sola técnica, no responden a la tarea inversa de una más habitual, no interpretan las técnicas y tienen una extraordinaria dificultad para trabajar con tareas abiertas, lo que provoca una incompletitud de la actividad matemática desarrollada y una desarticulación de las matemáticas escolares. Los resultados ponen de manifiesto que en Secundaria el contrato didáctico institucional prima una actividad matemática puntual, rígida y aislada, que dificulta e incluso impide llevar a cabo una verdadera actividad matemática, flexible y funcional.

La respuesta a esta incompletitud matemática fue la creación en (Fonseca, 2004 y Bosch, Fonseca & Gascón, 2004) de una herramienta didáctica, la *Organización Matemática Local Relativamente Completa* (OMLRC). Para su diseño es necesario en primer lugar que la OM en cuestión contenga un cuestionamiento tecnológico pertinente, esto es, un conjunto de tareas matemáticas que hagan referencia a la interpretación, la justificación, la fiabilidad, la economia y el alcance de las técnicas y, además, que dicho cuestionamiento incida de tal forma sobre la práctica matemática que provoque el desarrollar del *Momento del Trabajo de la Técnica* en una dirección tal que produzca una actividad matemática de complejidad creciente, que provoque la ampliación del tipo de problemas que puedan abordarse.

3. Marco Teórico

Yves Chevallard (2006) propuso un dispositivo didáctico denominado Recorrido de Estudio e Investigación (REI). En esa propuesta inicial un REI viene generado por el estudio de una cuestión viva Q_0 con fuerte poder generador, capaz de imponer un gran número de cuestiones derivadas. El estudio de Q_0 y de sus cuestiones derivadas conduce a la construcción de un gran número de saberes que delimitarán el mapa de los posibles recorridos y sus límites.

Esta primera propuesta abierta del concepto de REI elaborada por Chevallard, además de los trabajos de Javier García (2005), Berta Barquero (2006), Noemi Ruiz (2006) y Lidia Serrano (2006), junto con las restricciones matemáticas expuestas anteriormente, nos permitió comenzar a elaborar y experimentar un modelo de REI que se adapte a nuestro entorno institucional que está delimitado por el paso de Secundaria a la Universidad. Ese modelo de REI (Fonseca, 2007 y Fonseca, Pereira & Casas, 2008) con el que estamos trabajando viene caracterizado por:

- Un problema didáctico-matemático al que el sistema de enseñanza tiene que dar respuesta.
- II. Una Institución concreta en la cual se plantea el problema en cuestión.
- La razón de ser del ámbito matemático que está en juego en dicho problema didáctico- matemático.

Si denominamos *"razón de ser"* de una OM a las *cuestiones, inicialmente problemáticas*, a las que dicha OM responde, entonces podemos decir que muchas de las OM que se proponen para ser estudiadas en la escuela *han perdido su razón de ser*, su "sentido".

Si pretende efectuar una reflexión y procurar una justificación para las cuestiones: ¿Por qué derivan los estudiantes? ¿Para qué derivan? ¿Para qué sirve la derivada? ¿Es una herramienta útil? ¿Cuáles son las razones históricas que motivaron su estudio? ¿Cuáles son las situaciones problemáticas a las que responde? ¿Qué Situaciones Problemáticas emergen que antes no era posible formular?

En la *Teoría Antropológica de lo Didáctico* (TAD) se postula que, para que una cuestión matemática pueda estudiarse con "sentido" en la Escuela, es necesario:

(a) Que provenga de cuestiones que la Sociedad propone que se estudien en la Escuela (*legitimidad cultural o social*). Viene determinada por la *Noosfera*, conjunto de las fuentes de influencias que actúan en la selección de los contenidos que serán parte de los programas escolares, manuales, internet y que determinan todo el funcionamiento del proceso didáctico.

(b) Que aparezca en ciertas situaciones "umbilicales" de las matemáticas, esto es, situadas en la raíz central de las matemáticas (legitimidad matemática).

(c) Que conduzcan a alguna parte, esto es, que esté relacionada con otras cuestiones que se estudian en la Escuela, sean estas intramatemáticas (integración, ecuaciones diferenciales) o *extramatemáticos* (sistemas físicos, biológicos, sociales, etc.)(*legitimidad funcional*).[1]

(d) Además de las legitimidades anteriores propuesta en Gascón (2003), estudiaremos también la *legitimidad didáctica.* Es importante estudiar cuales son para una organización matemática determinada, por un lado, las dificultades y las restricciones que impiden su estudio y, por otro lado, que condiciones permiten mejorar el proceso de estudio de las cuestiones matemáticas relacionadas con aquella cuestión y que determinan la *ecología* de la misma.

IV. Una *cuestión generatriz* (Q) asociada a la OM que pretendemos construir como respuesta inicial al problema didáctico--matemático planteado. Elegiremos dicha cuestión Q, de acuerdo con los alumnos. Debe tratarse de una cuestión que tenga sentido en la institución en la que nos situamos y que, además, sea suficientemente rica, viva y fecunda y capaz de generar una actividad matemática de complejidad creciente que obligue al alumno a un cierto compromiso personal en su resolución. A esta cuestión la llamaremos cuestión generatriz porque es la que impulsa y provoca todo el proceso de estudio y se debe mantener viva a lo del mismo.

V. Una *organización matemática local relativamente completa* (OMLRC) que pretendemos construir. A partir de la Q plantearemos muchas cuestiones derivadas cuyas respuestas serán asequibles sólo en parte mediante la actividad matemática desarrollada por los alumnos. Aparecerán cuestiones derivadas para las que la comunidad de estudio no dispone de manera inmediata de una técnica conocida que permita encararlas. Este posible conflicto desencadenará la creación de una OM en sentido fuerte y, pondrá en marcha un proceso de ingeniería didáctica (cuya dinámica podrá describirse en términos de los Momentos Didácticos) y, por otro lado, un proceso de ingeniería matemática cuyo grado de completitud relativa puede medirse mediante los indicadores OML1-OML8 (Fonseca, 2004):

- OML1. Deben aparecer tipos de tareas que hagan referencia a la interpretación, la justificación, la fiabilidad, la economía y el alcance de las técnicas, así como a la comparación entre ellas
- OML2. Existencia de diferentes técnicas para cada tipo de tareas y de criterios para elegir entre ellas.
- OML 3. Existencia de diferentes representaciones de la actividad matemática.
- OML 4. Existencia de tareas y de técnicas "inversas".
- OML5. Interpretación del funcionamiento y del resultado de la aplicación de las técnicas.
- OML 6. Existencia de tareas matemáticas "abiertas".
- OML7. Necesidad de construir técnicas nuevas capaces de ampliar los tipos de tareas.
- OML 8. Debe existir la posibilidad de perturbar la situación inicial.

Un REI, como prototipo de modelo didáctico funcional, contrasta vivamente con el modelo institucional imperante, en el que primero se da la teoría y después se buscan aplicaciones a esa teoría. En un REI partiremos de una cuestión problemática inicial Q y, mediante sucesivos procesos de la actividad matemática, la iremos completando y ampliando hasta obtener una OMLRC.

4. La Teoría Antropológica de lo Didáctico y la modelización: los REI en la creación de secuencias de enseñanza-aprendizaje

Uno de los trabajos de investigación en el ámbito de la Teoría Antropológica de lo Didáctico que establece la relación entre los dispositivos que propone esta teoría y la modelización es el proceso de estudio propuesto por García (2005). Se trata de un proceso de modelización (algebraica), que provoca una ampliación praxeológica sucesiva, cuyo motor es el cuestionamiento del alcance, la validez, la fiabilidad, la economía, la posible justificación, etc. de las técnicas disponibles en un determinado momento, y la posibilidad de generar nuevas técnicas mejor adaptadas (más económicas, fiables, etc.) así como de plantear nuevos tipos de problemas. Con este ejemplo, lo que interesa a García es poner en evidencia la importancia para la didáctica de superar la dicotomía sistema-modelo y el carácter extramatemático del sistema, ahondar en procesos de reconstrucción de una *Organización Matemática* (OM).

Siguiendo en esta línea de investigación, que ha sido desarrollada recientemente en los trabajos de Barquero (2009), Pereira (2010) y Ruiz-Munzón (2010), pretendemos trabajar en la creación de un dispositivo didáctico para la enseñanza del Calculo Diferencial en el tránsito de Secundaria a la Universidad. Partiendo de un modelo algebraico que requiera transformar parámetros en variables mediante el cambio progresivo del contexto del modelo. Así, si pretende que los estudiantes:

- elaboren modelos para situaciones reales utilizando diversos tipos de funciones;
- representen y analicen relaciones utilizando simultáneamente el estudio grafico, numérico y analítico;

1 - Según Berta Barquero, en 2006, la legitimidad funcional tiene poca presencia en la matemática escolar:" ...las matemáticas no se enseñan a partir de las necesidades de modelizar situaciones o cuestiones que surgen en el ámbito de las diversas disciplinas sino que se presentan como unas herramientas básicas que el alumno debe aprender a manejar sin saber de antemano que tipos de problemas estas herramientas le permitirán resolver... "

- reconozcan que un mismo tipo de funciones pueden ser modelos de diferentes situaciones;
- analicen los efectos de los cambios de parámetros en los gráficos de funciones;
- estudien el comportamiento de las funciones racionales en los puntos frontera del dominio;
- interpreten la "rapidez" de crecimiento (o decrecimiento) de una función cuando ésta hace el papel de modelo de una situación matemática o extra-matemática.

Explicitaremos a continuación un ejemplo concreto de un *Recorrido de Estudio e Investigación* (REI) que gira alrededor de la concentración de un medicamento, que forma parte de un campo de problemas más amplio relativo a la OM en torno a la derivada, que estamos desarrollando. Uno de nuestros objetivos, que está en una fase inicial, es desarrollar diversos REI alrededor en torno a la derivada que comiencen en Secundaria y continúe en la Universidad. Pretendemos retomar los contenidos de Secundaria con el objetivo de cuestionarlos, mostrar sus limitaciones, y reestructurarlos o integrarlos en organizaciones cada vez más amplias y complejas a estudiar en la etapa universitaria. Por problemas de espacio, lo que aquí figura es una versión muy resumida de un posible REI en una secuencia de enseñanza--aprendizaje que puede servir para estudiar la actividad matemática ligada a la optimización de funciones:

Problema docente: "¿Qué tengo que enseñar a mis alumnos a propósito de los problemas de optimización y cómo tengo que enseñarlo?".

Institución: Escuelas Secundarias portuguesas, bachillerato español y primeros cursos universitarios.

Razón de ser de la problemática de la optimización: Los alumnos tienen que completar en su cuaderno cuales son las legitimidades: funcional (plantearemos diversas cuestiones problemáticas intra--matemáticas y extra-matemáticas), social (programa, manuales,…), matemática (cuándo y por qué de los extremos relativos) y didáctica de la optimización de funciones. La importancia de este proceso de estudio viene dada porque la derivada es una herramienta de gran utilidad para resolver situaciones problemáticas que envuelvan una variación con aplicabilidad a numerosas áreas científicas o disciplinares.

Cuestión Generatriz: De todas las posibles cuestiones con sentido relativas a la legitimidad funcional discutimos con los alumnos cual puede ser la más rica y fecunda para nuestro proceso de estudio. Dada la importancia de recientes investigaciones de modelos matemáticos en epidemiologia, optamos por situar nuestra cuestión generatriz en el ámbito de esta temática:

Q: "Con la finalidad de erradicar una epidemia se inyectó una determinada cantidad de medicamento en los individuos infectados. Se pretende estudiar la variación de la concentración del medicamento en el torrente sanguíneo de estes individuos."

Intencionadamente se plantean enunciados muy abiertos, sin datos numéricos, rompiendo el contrato didáctico profesor–alumno, en el que el profesor siempre da todos los datos necesarios para que el alumno resuelva el problema. Estamos pues ante una tarea matemática "abierta" (OML6).

4.1. Desarrollo de una OMLRC

La construcción de la OM relativa a la derivada la comenzaremos a partir de tareas propuestas en 1º de Bachillerato. Estudiaremos sus limitaciones que nos servirán para ampliar la actividad matemática de la derivada a 2º de Bachillerato. Después les propondremos tareas en 2º de Bachillerato, que no tienen respuesta en ese curso con las técnicas disponibles por el alumno. Este tipo de tareas que no tienen respuesta en Bachillerato constituyen una posible Razón de Ser para el estudio de la actividad matemática desarrollada en la Universidad.

En el primer contacto con el alumnado del 1º de Bachillerato (11.º año de escolaridad) se pretende verificar, los conocimientos previos adquiridos relativamente al estudio algebraico de funciones polinómicas y sus representaciones graficas: esencialmente, de funciones afines, cuadráticas y cúbicas. Se espera que el alumnado reconozca determinadas características fundamentales de una función, tales como: el dominio y recorrido, el signo de la función, los ceros, la continuidad, la paridad, la monotonía y los extremos (Momento Praxeológico Inicial).

En el Momento del Primer Encuentro debería darse la oportunidad a los alumnos de que elaborasen por ellos mismos un primer modelo funcional del sistema a estudiar (por ejemplo trabajando en pequeños grupos). Para ello se deberían proporcionar un conjunto de datos del comportamiento de dicho sistema. Dichos datos podrían venir dados mediante una tabla de valores o bien mediante un conjunto de características cualitativas y cuantitativas que si bien no determinan completamente el modelo funcional permiten que los estudiantes propongan tentativamente posibles modelos como hipótesis que deberán ser contrastados posteriormente. Los modelos sugeridos por el alumnado pueden variar entre funciones polinómicas, definidas por trozos, racionales, entre otras. Una propuesta concreta de función que modele la situación de la cuestión generatriz Q seria, por ejemplo:

Q1: "La concentración de un medicamento en el torrente sanguíneo de un paciente t horas después de ingerido está dado por $C(t) = \frac{t}{2t^2+1}$ miligramos por litro. ¿Al fin de cuantas horas se inicia la eliminación del medicamento del torrente sanguíneo? O cuánto tiempo después de la ingestión es la concentración en lo sangre más elevada?¿De cuantos mg/l es esa concentración?"

Esta adaptación de la cuestión generatriz tiene como objetivo el estudio de la derivada de una función racional. Podríamos abordar el problema con una primera técnica (utilizar lápiz y papel) pero es una técnica muy rudimentaria con un coste enorme. La necesidad de buscar una técnica que disminuya el coste nos introduce en el Momento Exploratorio, momento en el que podemos empezar a explorar Q1 con, por ejemplo, un programa de Geometría Dinámica (Artigue, 2006). Así, para estudiar la variación de la concentración del medicamento con el tiempo podemos utilizar como instrumento informático el Geogebra, que nos permite intuitivamente ver que la concentración crece, alcanza un valor máximo y después decrece. Podemos también comparar los gráficos y valores de la concentración y de su variación:

La necesidad de ser rigurosos en la respuesta nos introduce en el Momento del Trabajo de la Técnica. Podemos resolver ahora la misma tarea de determinar el máximo de la concentración del medicamento con el programa de cálculo simbólico Mathematica. Las debilidades de ambas técnicas que no nos permiten dar una respuesta rigurosa, nos introduce en el Momento Tecnológico–Teórico, en donde, justificaremos el estudio teórico de la derivada. Volveremos a retomar el Momento del Trabajo de la Técnica: estableceremos tablas numéricas de la función y de sus derivadas, pediremos que interpreten (OML5) numéricamente la primera y segunda derivada en puntos concretos (le ayudará a saber por qué deriva), veremos la posibilidad de representar no solo la función, sino también la función primera y segunda derivada.

Debatiremos que el modelo da una buena respuesta al problema, pero está incompleto. Aquí es donde se pone de manifiesto (OML1) el proceso de modelización en la TAD, en el sentido de que a partir de una cuestión Q se genera una actividad matemática de complejidad creciente. Dicha complejidad aumenta de una forma considerable cuando se introducen parámetros, es decir cuando pasamos de un caso particular a un caso general. La necesidad de articular un modelo general con un fuerte protagonismo de los parámetros y las variables no es un problema sencillo. El propio concepto de variable presenta muchas dificultades para los alumnos (Trigueros & Ursini, 2006).

En el taller se le plantean al alumnado nuevas tareas de perturbación (OML8) de la cuestión Q1 que permiten completar y generalizar el estudio de nuestro proyecto, algunas de las cuales figuran a continuación:

4.2. Primera Modificación de la cuestión generatriz

Q2 "Una función de la forma $C(t) = ate^{-kt}$ donde a y k son constantes positivas, se denomina función de incremento y algunas veces se emplea para modelar la concentración del medicamento en el torrente sanguíneo de un paciente t horas después de que se administra el medicamento."

Esta modificación permite establecer la relación entre el estudio de la función derivada de la función exponencial, el comportamiento de la concentración y su valor máximo. Con el objetivo de estudiar la influencia del parámetro en la variación de la concentración se sugiere una ampliación de la cuestión anterior:

4.2.1. Primera perturbación de las condiciones iniciales

Fijando el valor de y haciendo variar : Q'2

Es relevante que el alumno al manipular las medidas y hacer variar los parámetros conjeture que el valor de influencia significativamente la forma de la función concentración, una vez que, fijando el valor de y haciendo variar , cuanto mayor es el valor del parámetro , mayor es el máximo de la concentración.

4.2.2. Segunda perturbación de las condiciones iniciales

Fijando el parámetro y haciendo variar el valor de : Q''2

Para que el alumnado describa como cambia la forma de la gráfica cuando k crece.

Observando los gráficos y tablas de valores, los alumnos deben concluir que, al contrario do que ocurre con el parámetro , cuanto mayor es el valor del parámetro , menor es el máximo de la concentración, porque hay un achatamiento del grafico de la función.

4.2.3. Tercera perturbación de las condiciones iniciales

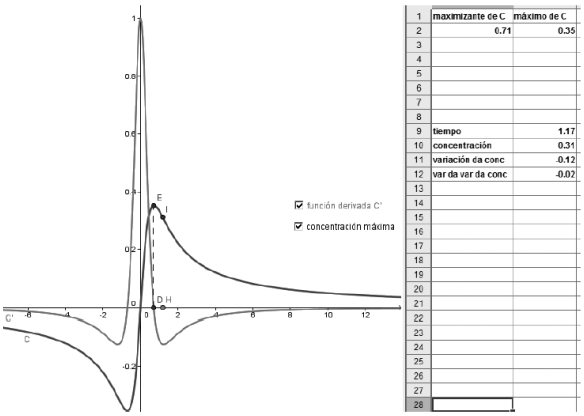
Se varían ambos parámetros simultáneamente:Q'''2

La imposibilidad de dar respuestas a esta cuestión problemática con las técnicas desarrolladas hasta este momento nos sitúa en la Universidad. Nos permite completar y ampliar todavía más la actividad matemática y puede servir como una posible *Razón de Ser* para el estudio de funciones de varias variables y en particular para el estudio de sus extremos relativos.

4.3. Segunda Modificación de la Situación Inicial

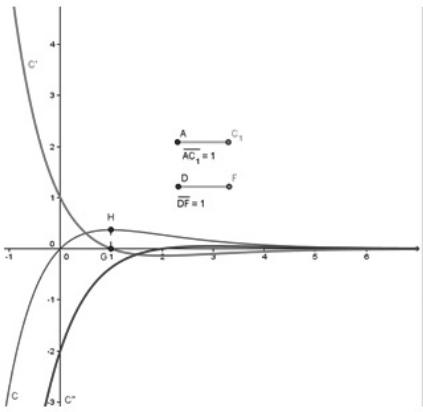
Plantearemos el *problema inverso* (OML4), determinar los parámetros del modelo conociendo una propiedad (un punto) de la función concentración:

Figura 1. Gráficos y valores de la concentración y de la función primera derivada



	maximizante de C	máximo de C
2	0.71	0.35
9	tiempo	1.17
10	concentración	0.31
11	variación da conc	-0.12
12	var da var da conc	-0.07

Figura 2. Gráficos y valores de la concentración, de la función primera y segunda derivada



	maximizante	máximo
2	1	0.37
5	puntos de inflexión	
6	1928.22	0
9	ceros de C	
10	0	0
11	9297.56	0
13	ceros de C'	
14	1	0
15	9295.87	0
17	ceros de C''	
18	1928.22	0
19	9296.11	0

Q3 "Suponga que t horas después de haber administrado oralmente un antibiótico, su concentración en el torrente sanguíneo del paciente está dado por una función de la forma $C(t) = ate^{-kt}$ donde a y k son constantes positivas y C se mide en microgramos por mililitro. Las muestras de sangre se toman periódicamente, y se ha determinado que la concentración máxima del medicamento se ha alcanzado 2 horas después de administrada la droga y es de 10 microgramos por mililitro. Use esa información para determinar a y k."

Manipulando ahora los parámetros de forma a que el valor del máximo de la concentración sea aproximadamente 10 microgramos por mililitro y su abscisa sea próxima de 2 horas (observando la variación de los valores de la tabla), los estudiantes pueden simplemente estimar estimar a = 13,64 y k = 0,5 . Para contestar al apartado siguiente basta que el estudiante determine gráficamente el punto de intersección de la recta y=1 con el grafico de la función concentración.

En el *Momento Didáctico de las TIC*, si sugiere la manipulación gráfica de la función en el *Geogebra* (programa de geometría dinámica) y posterior confirmación de resultados en el *Mathematica* (programa de cálculo simbólico).

Momento Institucional: Pretendemos, en este caso, que el alumno además de estudiar la herramienta teórica relativa a la derivada se acostumbre a una forma de trabajo autónoma, de la que forme parte una herramienta informática, pensada para obtener información sobre un proyecto determinado, acompañado de un discurso racional, que le obligue a justificar, analizar e interpretar la razón de ser de la actividad matemática que surge relativa a la derivada. En todo el procedimiento debe ocupar un lugar preferente el por qué y el para qué del proceso de estudio utilizado.

Momento de la Evaluación: El objetivo de este REI es el de mostrar que es posible utilizar diferentes tipos de funciones (polinómica, racional, definida por trozos, exponencial o, incluso, ciertas familias de funciones) pueden ser útiles para modelizar un mismo sistema, dependiendo del tipo de cuestión que nos planteemos. Los estudiantes manejaran herramienta Informática, no como un fin, sino como un medio que facilite la creación de secuencias de enseñanza y aprendizaje. El alumno (o grupo de alumnos) periódicamente tiene que presentar resultados (orales y escritos) que deben ser evaluados por el profesor. Se hará una evaluación por proyecto correspondiente a cada tema determinado. En la nota final de la asignatura la evaluación de los proyectos presentados por los alumnos tendrá un peso importante.

5. Conclusiones

Con una creación de secuencias de enseñanza y aprendizaje de este tipo se torna posible:

- Trasladar muchas de las responsabilidades del profesor al alumno.
- Romper el contrato didáctico habitual: el cambio frecuente de un tipo de problemas a otro, cierta rigidez en el uso de las técnicas matemáticas.
- Mostrar la razón de ser e importancia del estudio de ciertos contenidos reduciendo las dificultades observadas en el tránsito de la enseñanza secundaria a la universitaria.
- Que el estudiante aprenda a realizar pequeños desarrollos tecnológicos a partir de un trabajo práctico, previo y aportando cada vez más información a un proyecto generado por la cuestión generatriz.
- Que las cuestiones problemáticas formen parte del futuro mundo profesional de los alumnos por ser un proyecto realista.
- La realización del proyecto por parte de los alumnos que combinará el trabajo en aula con clases no presenciales (estamos en pleno proceso de construcción de una wiki que sirva para el aprendizaje colaborativo de los alumnos).

Más concretamente, podemos reseñar que variando de manera sistemática y en la dirección adecuada el modelo que representa la situación problemática, la construcción del dispositivo didáctico se torna más rico y el alumnado percibe mejor la aplicación de las técnicas a la resolución de tareas.

Este dispositivo didáctico se puede tornar aún más rico aplicándose a otras áreas científicas. Se pretende que nuestros alumnos pasen de una respuesta limitada de una cuestión a una situación abierta, en forma de proyecto, que requiere una respuesta más amplia y completa.

Pretendemos estudiar en el futuro los efectos de la concentración de un medicamento en el combate del desarrollo de una epidemia.

6. Referencias

Artigue, M. (2006). La inteligencia del cálculo. Revista digital de divulgación matemática de la Real

Sociedad Matemática Española, ISSN 1699-7700, Vol. 2, Nº. 5.

Barquero, B. (2009). *Ecología de la modelización matemática en la enseñanza universitaria de las matemáticas*. Tesis doctoral. Departament de Matemàtiques. Universitat Autònoma de Barcelona. Versión digital disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0615110-153200/

Barquero, B., Bosch, M.& Gascón, J. (2006). La modelización matemática como instrumento de articulación de las matemáticas del primer ciclo universitario de Ciencias: estudio de la dinámica de poblaciones. *In* Ruiz Higueras, L., Estepa, A., García, F. J. (eds.) Matemáticas, escuela y sociedad. Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Jaén: Publicaciones de la Diputación de Jaén (pp. 531-544).

Bosch, M., Fonseca, C., & Gascón, J. (2004). Incompletitud de las organizaciones matemáticas locales en las instituciones escolares. Recherches en Didactique des Mathématiques, *24* (2-3), 205-250.

Chevallard, Y., Bosch, M., & Gascón, J. (1997). Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Horsori.

Chevallard, Y. (2006). Steps towards a new epistemology in mathematics education. *Fourth* Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. San Feliu de Guixols, 17-21 Febrero (en prensa).

Fonseca, C. (2004). Discontinuidades matemáticas y didácticas entre la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria. Tesis doctoral. Vigo: Universidad de Vigo.

García, F. J. (2005). La modelización como instrumento de articulación de la matemática escolar. De la proporcionalidad a las relaciones funcionales.

Jaén: Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Jaén.

Gascón, J. (2003). La Pedagogía y la Didáctica frente a la problemática del profesorado de Matemáticas*",* Comunicación presentada en el XVI Congreso de ENCIGA , Cangas de Morrazo, Pontevedra.

Lucas, C. (2010). *Organizaciones Matemáticas Locales Relativamente Completas.* Memoria de investigación, Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Vigo.

Pereira, A. (2010). *Recorridos de Estudio e Investigación centrados en la modelización matemática.* Memoria de investigación, Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Vigo.

Ruiz Higueras, L. (1998), La noción de función: análisis epistemológico y didáctico. Universidad de Jaén.

Ruiz-Munzón, N. (2010). *La introducción del álgebra elemental y su desarrollo hacia la modelización funcional.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Ruiz, N., Bosch, M. & Gascón, J. (2006). Modelización funcional con parámetros en un taller de matemáticas con Wiris. *In* Ruiz Higueras, L., Estepa, A., García, F. J. (eds.) Matemáticas, escuela y sociedad. Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Jaén: Publicaciones de la Diputación de Jaén (pp. 635-660).

Trigueros, M. & Ursini, S. (2006). ¿Mejora la compresión del concepto de variable cuando los estudiantes cursan matemáticas avanzadas?. Educación Matemática vol. 18, número 003, pp. 5-38. Editorial Santillana.

[237]

PROFESSORES DE APOIO EDUCATIVO – MEDIADORES? COMO? QUANDO?

Maria Celeste Neves Carvalho[1] e Isabel Maria Freire[2]
[1] Agrupamento de Escolas D. Domingos Jardo
[2] Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] Neste texto apresentaremos um estudo realizado junto de professores de apoio educativo de um agrupamento de escolas, que teve por objectivo compreender como perspectivam as funções que desempenham identificando processos de mediação envolvidos. Apoiámo-nos nas perspectivas teóricas que fundamentam o conceito de escola inclusiva e nas mais recentes orientações politico legislativas sobre apoios educativos. Sob o ponto de vista teórico este estudo enquadra-se ainda numa abordagem sistémica das organizações, realçando o papel mediador de determinados membros nos processos de comunicação, como é o caso dos professores de apoio educativo.

[Palavras-chave] Apoio educativo; mediação; comunicação; perspectiva sistémica.

Introdução

Nas últimas décadas têm-se observado no nosso sistema educativo importantes mudanças no âmbito dos apoios educativos, quer a nível organizacional, quer legislativo. O estudo em que nos apoiamos[1], dando voz aos protagonistas, visou compreender as práticas dos professores de apoio educativo, sua ligação com os contextos organizacionais, enquadrando-as na legislação em vigor. Apoiamo-nos no conceito de escola inclusiva difundido a partir da Declaração de Salamanca (1994), onde se lê que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem. (…) os professores devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos" (p. 11-12). A ideia de escola inclusiva e a sua prática é suportada por princípios educacionais como o da universalidade da educação, da educação para todos, sem discriminação (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Warwick, 2001), o da diferenciação, ou seja, a cada um segundo as suas necessidades e também pelo princípio da participação, segundo o qual todos os alunos estão na escola para aprender participando. São estas principais ideias que subjazem ao conceito de educação e de escola em que apoiamos o trabalho que aqui apresentamos.

O Despacho Conjunto 105/97, no seu ponto nº 3, alínea a), define professor de apoio educativo como o " *docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem."*

Observamos neste conceito de professor de apoio educativo, um alargamento de funções e uma perspectiva de intervenção abrangente, em contexto escolar e na sua ligação a outros membros da comunidade, designadamente as famílias e as organizações comunitárias que podem constituir-se como recursos para o desenvolvimento do processo educativo. Assim, enquanto recurso da escola, intervindo na optimização do processo de aprendizagem e socialização de todos os alunos, colaborando com os professores das turmas e participando na organização escolar, estabelecendo ligações com a comunidade, a equipa de apoio educativo e cada professor em particular, constituir-se-ão como núcleos aglutinadores e simultaneamente difusores de uma perspectiva de intervenção sistémica e inclusiva nas organizações escolares. A sua vinculação à escola proporciona a existência de um recurso para uma resposta mais eficaz junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Pretendemos interpretar o trabalho do professor de apoio educativo à luz

1 - O estudo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora, Maria Celeste Carvalho, da qual foi orientadora a outra autora, Isabel Freire.

da abordagem sistémica, considerando a escola como um sistema aberto, no qual é possível distinguir múltiplos subsistemas em interacção. Por sistema entende-se uma "unidade global organizada por interrelações entre os elementos, processos ou indivíduos e que está, ela também em constante interacção com aquilo que a rodeia." (Chambel & Curral, 1995). As interacções são elementos fulcrais para a compreensão de um sistema, pois constituem uma das suas características principais, a que se juntam a totalidade, a organização e a complexidade.

Os sistemas sociais, onde naturalmente participam os humanos, sendo ambientes de socialização são também ambientes educativos e foi nesse sentido que Bronfenbrenner (1987) os interpretou, ao construir a teoria ecológica do desenvolvimento humano. Segundo esta perspectiva o ambiente desenvolvimental integra uma série de sistemas incluídos uns nos outros, e os diferentes níveis do ambiente educativo afectam os educando, os educadores e a sua interacção. O desenvolvimento de cada criança, de cada adolescente, de cada aluno é afectado não só pelos sistemas em que participa directamente, como por aqueles que exercem influência e interagem com os primeiros. Bronfenbrenner concluiu que as interacções entre os sistemas em que a criança participa são os elementos primordiais para o seu desenvolvimento. Por exemplo, é mais importante a interacção que se estabelece entre a escola e a família da criança do que o que cada um destes sistemas lhe proporciona só por si.

É nesta perspectiva que os elementos mediadores entre sistemas desempenham um papel potenciador do desenvolvimento da criança e também dos próprios sistemas, facilitando as interacções entre eles e no seu interior e proporcionando feedback. A mediação funciona, assim, como um meio de regulação e de transformação social e cultural, e também como um meio de resolução alternativo de conflitos, que facilita essa mesma transformação (Almeida, 2001; Luison & Velastro, 2004). As redes sociais em que escolas, famílias e indivíduos se inscrevem tornam-se cada vez mais complexas e a mediação constitui um factor de fortalecimento da coesão e dos laços sociais (Oliveira e Freire, 2009).

2- Metodologia

A abordagem qualitativa foi a seleccionada para este estudo, dado que pretendíamos conhecer em profundidade o pensamento dos professores de apoio educativo acerca das suas práticas e do seu enquadramento contextual. Esta opção fundamenta-se também no facto de se tratar de um estudo com carácter exploratório que "enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (Bodgan e Biklen, 1994:11). Porque tomámos como sujeitos participantes todos os professores de apoio educativo de um Agrupamento de Escolas, podemos dizer que se aproxima de um Estudo de Caso, se bem que não envolva olhares diversificados de sujeitos com papéis diferenciados no interior da organização ou do grupo, como é próprio destes estudos. No caso presente, os dados recolhidos através de entrevistas aos professores de apoio, apenas foram complementados com análise documental.

Na sua concretização, efectuou-se o estudo num agrupamento vertical de escolas da região da grande Lisboa, que incluía estabelecimentos de ensino dos níveis de ensino, pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo, tendo sido entrevistados os oito professores em funções de apoio educativo sendo 6 do género feminino e 2 do género masculino. Seis destes docentes tinham grau de especialização e dois não tinham.

Para a recolha de dados, que decorreu entre Fevereiro e Abril de 2007, foi utilizado como instrumento principal a entrevista semi-directiva, abrangendo as seguintes dimensões: perspectiva pessoal, acerca da função desenvolvida; a dimensão relacional, com os professores do ensino regular, com alunos com NEE; com a família e comunidade, e ainda, a percepção sobre os processos de mediação desenvolvidos.

Tivemos ainda, como complemento, na recolha de outros "dados mortos" uma ficha de caracterização dos entrevistados e a pesquisa documental (projecto educativo do agrupamento e dados estatísticos dos alunos com NEE sinalizados para apoio educativo).

Com esta pesquisa pretendeu-se alcançar os seguintes objectivos:

- Conhecer as representações que os professores de apoio educativo têm da sua prática profissional.
- Identificar campos de acção privilegiados pelos professores de apoio educativo enquanto mediadores.
- Identificar os processos de mediação que desenvolvem.
- Perceber a influência do factor experiência no desempenho da sua função de professor de apoio educativo.

Os dados obtidos através da aplicação dos instrumentos atrás referidos, foram objecto de análise de conteúdo. Num primeiro nível de análise emergiram os temas seguintes, cuja informação respectiva foi por sua vez organizada em categorias e indicadores (Carvalho, 2009):

- Funções do professor de apoio educativo;
- Perfil do professor de apoio educativo;
- Constrangimentos ao exercício da função de professor de apoio educativo;
- Departamento de Educação Especial - Imagem do professor de apoio educativo acerca do Departamento de Educação Especial (DEE);
- Mediação.

3.Apresentação e análise dos dados

Tomando em linha de conta, que a perspectiva sistémica tem em atenção o contexto em que o indivíduo se insere, nesta medida, a escola, os alunos e as famílias são então vistos como sistemas abertos em que as trocas e as relações entre si dependem e influenciam a relação dinâmica que estabelecem.

Daí que, se atendermos, às funções que o professor de apoio educativo (PAE) desempenha, de acordo com o nível em que esteja inserido, constatamos, que abarca uma diversidade de funções, ao desempenhar, em simultâneo, funções relativas a uma figura institucional, a nível macro, na relação com a escola, a família e a comunidade, uma figura organizacional a um nível meso,

enquanto elemento da escola, de onde sobressai a função de apoio ao aluno, aos professores e à escola.

Numa escola ou num agrupamento de escolas, o lugar de charneira que o PAE ocupa na comunicação entre sistemas, grupos e pessoas confere-lhe um papel privilegiado, também na criação e desenvolvimento de relações interpessoais e comunicacionais. É neste sentido que pensamos ser de destacar o seu contributo para uma abordagem positiva do conflito, nomeadamente através do desenvolvimento de processos de mediação. Rodrigues (1989) sintetiza a abrangência da acção doprofessor de apoio educativo, quando destaca que o perfil do professor de apoio deve integrar aspectos relativos à sua preparação académica e pedagógica, mas também, capacidade de liderança, que deverá articular-se devidamente com a liderança institucional dos órgãos de gestão, capacidade de comunicação e facilidade de relacionamento inter-institucional.

Para além, dos indicadores que reflectem a sua intervenção junto dos alunos com NEE e professores do ensino regular, foi possível, através da análise dos dados recolhidos, equacionar o perfil de professor de apoio educativo destes professores, identificando as competências que consideram essenciais para o exercício da função. Foi possível descortinar competências pessoais, sociais e técnico-científicas.

Ao nível das competências pessoais, entendem que este professor deve ser disponível, saber ouvir, transmitir serenidade, confiança e segurança, ter sentido critico, bom profissional, responsável, respeitador, bem formado, meigo, humilde e com bom senso, e ainda, dinâmico e criativo. Dando mais ênfase às competências sociais, referem a importância de o mesmo saber relacionar-se, dialogar com o outro, ter empatia e *"savoir faire"*, ser parceiro, imparcial, comunicador, expansivo, atento às diferenças, ser elemento mobilizador, catalisador e elemento de charneira. No âmbito das competências técnico científicas registam a importância da especialização, dos conhecimentos de legislação, do saber actuar e prever e ter preocupação em investigar.

Atendendo, ao perfil definido por estes professores parecem ressaltar similitudes relativamente ao perfil do mediador (Torrego - Seijo, 2003; Jares, 2002) quer no que diz respeito às denominadas competências gerais, quer ao nível das atitudes. São elas, ser dinâmico e transmitir confiança e segurança, saber ouvir, ser imparcial, saber ajudar e aproximar-se. Ao nível dos procedimentos salientam a necessidade de ter alguma prudência e descrição, transmitir serenidade, saber ajudar, demonstrando preocupação pelos outros e ser criativo.

Sabemos que o processo de mediação pode melhorar o relacionamento entre as partes, aumentando a comunicação entre elas contribuindo assim, para um melhor clima (Almeida, 2001). O processo de apoio que estes professores desenvolvem pode enquadrar-se também, no estabelecer ou restabelecer a comunicação e diálogo entre as partes, pelo que pode ser visto como processo preventivo ou resolutivo, o que permite uma melhoria de relação entre as partes. A melhoria do clima relacional entre as partes permite obter com mais facilidade resultados positivos e de sucesso. (Torrego Seijo, 2003).

Face aos resultados parecem existir evidências que nos permitem afirmar que estes professores têm uma imagem positiva da sua função, quer no que diz respeito ao seu contributo para a melhoria da relação entre os diferentes parceiros, quer na manutenção da mesma tornando-a num processo construtivo e transformador. Nesta medida podemos equacionar a sua função enquadrando--a numa perspectiva de mediação, entendida como um processo dinâmico, positivo, preventivo e resolutivo de situações de conflitualidade e, por outro lado, considerando-se o PAE um elemento facilitador de comunicação, mobilizador capaz de desenvolver processos conducentes à melhoria de relações entre os seus pares ou entre qualquer outra parte envolvida na teia de relações que estabelece a diferentes níveis dentro sistema e em relação a outros subsistemas. Constitui-se como uma peça fundamental no processo ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE, ajudando as partes, sejam elas quais forem, a atenuar antagonismos e desencontros, no sentido de os orientar para uma solução ganhar - ganhar (Moore, 2003).

Todavia, como é natural nas organizações humanas, foi possível perceber que as interacções que estabelecem não se encontram isentas de diversas dificuldades que constituem factores de constrangimento ao desenvolvimento dos intervenientes, mormente dos alunos com NEE. Salientam a sua existência ao nível pessoal, institucional e relacional com os pares, pais/famílias e instituições externas. Tais factores indicados como constrangimentos pelos PAE poderão dar origem a situações de conflitualidade no seio da escola. Nesta medida, poderá o professor de apoio educativo, pelo seu perfil e função, ter um papel dinâmico na sua resolução contribuindo para a melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e de inovação educativa. Estes professores percepcionam a sua acção também no campo da orientação e apoio a todos os outros actores no sentido de desenvolverem expectativas positivas em relação aos alunos com NEE, percepção que está associada a uma visão global positiva e optimista do trabalho com os professores do ensino regular.

A análise dos dados recolhidos permitiu ainda percepcionar como estes professores desenvolvem processos de mediação. No desempenho da sua função actuaram em diversas situações de conflitualidade e a diferentes níveis, seja na relação com os seus pares, na relação professor/aluno, escola/família ou entre a escola e as instituições externas ou com a comunidade. É possível então, perceber que estes professores de apoio têm uma determinada concepção de mediação. Nos seus discursos deixam transparecer que existe sempre partes envolvidas e em relação. Na sua concepção de mediação, podemos encontrar proximidade com as definições de mediação defendidas por diversos autores, tais como: entendimento entre dois pólos (Torrego Seijo, 2003); estabelecimento e restabelecimento da comunicação entre partes (Almeida, 2001); resolução não só de conflitos, mas também ouvir e saber comunicar; elo de proximidade entre partes, gerir relações entre partes (Jares, 2002); ver o problema de outro modo (Moore, 2003).

Enquanto estratégia a utilizar, a mesma pode ser utilizada para estabelecer ou restabelecer a comunicação, possibilitar um entendimento, ligar e comunicar as partes envolvidas. Parecendo assim, não se considerar um terceiro incluído nos processos que desenvolvem, mas um terceiro elemento presente, na rede

de relações internas e externas, ao mesmo tempo ser capaz de se distanciar e ajudar nos processos de resolução de situações de conflitualidade.

Se atendermos ao perfil do PAE definido pelos entrevistados, pela percepção que têm da sua função em contexto educativo e tendo em conta as teorias sobre mediação, podemos encontrar alguns pontos em comuns, que nos permitem afirmar que apesar de estes professores não serem mediadores, do ponto de vista formal dado que não apresentam formação específica na área de mediação, parecem mesmo assim, desenvolver processos de mediação informal.

A análise dos dados aponta ainda para a existência de uma relação entre experiência profissional e os processos de resolução dos problemas. Quanto mais experiência profissional têm estes professores, mais processos de resolução de situações problemáticas desenvolvem e mais experiência adquirirem na resolução de situações deste tipo verificando-se assim, um processo interactivo entre o fazer e o saber que se desenvolve numa espiral de aquisição de competências, ao longo do tempo de experiência profissional.

Em síntese, estes professores pela sua posição intersticial e actuação alargada poderão fazer a diferença em contexto escolar, ao nível preventivo de situações de conflitualidade, e resolutivo de situações problemáticas desenvolvendo processos de mediação informal. Poderão através da sua acção, constituir-se como motor de ajuda na mudança das práticas e das atitudes dos intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE (Rodrigues, 1998) visando o desenvolvimento e construção de uma escola que se quer cada vez mais Inclusiva, isto é para Todos.

5- Conclusão

Ao realizarmos este estudo e atendendo ao clima de mudança actual, no âmbito dos apoios educativos, pretendemos contribuir para uma maior compreensão da abrangência das práticas de apoio educativo desenvolvidas pelos PAE em contexto escolar. Nesse sentido propusemo-nos estudar as perspectivas de um grupo dos professores de apoio educativo de um determinado agrupamento vertical de escolas, acerca da sua função, tendo em conta os conceitos de sistema e mediação. Procurámos, desta forma, obter resposta para a questão de partida, "perceber como é que estes professores perspectivam a sua função de apoio e de que forma a entendem no âmbito da mediação".

As opiniões emitidas pelos entrevistados, que considerámos os informantes - chave constituíram o corpus de análise nuclear para poder entender e caracterizar a práticas educacionais destes professores. A análise dos dados das entrevistas, em articulação com a análise de dados recolhidos em fontes documentais permitiram identificar características específicas das práticas que estes desenvolvem.

Pudemos constatar que os professores participantes na investigação têm efectivamente a percepção da abrangência da função de apoio, embora pareçam mais centrados na resposta aos alunos com NEE.

Entendem ter uma posição intersticial privilegiada – terceiro elemento presente – na cadeia de relações estabelecidas em contexto escolar (alunos, professores do ensino regular, órgão de gestão e outros) e comunitário (família e comunidade em geral). Nesta medida, consideram-se agentes de mudança, promotores de práticas colaborativas e inclusivas, desenvolvendo também, processos de assimilação progressivos das mudanças.

Na sua acção desenvolvem processos informais de mediação: no aumento da interacção e comunicação entre os diversos actores em contexto educativo. Daí, encontrarmos similitudes com o mediador, sendo a sua acção perspectivada como terceiro elemento que orienta a sua acção para a construção/desenvolvimento de processos de ligação entre sistemas, grupos e pessoas.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1995). *Necessidades Especiales En el Aula. Guia para la formación del profesorado.* Madrid: Ediciones Unesco-Narcea, S.A. de Ediciones.

Almeida, H. N. (2001). *Conceptions et Pratiques de La Mediation Social - Les modéles de mediation dans le quotidien professionnel des assistants sociau.* (Thése de doctorat presenté devant la Faculté des Lettres de L` úniversité de Fribourg, en Suisse), Coimbra Editora.

Bogdan, R.& S. Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona:

Paidós. Carvalho, M. C. (2009) *Professores de Apoio Educativo –Mediadores?Como?Quando?,* Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação – Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado, não publicada).

Chambel, M. J. & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações.* Lisboa. Texto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou educação apropriada? In: Rodrigues, D.; *Educação e Diferença.* (2001) Porto: Porto Editora,.p.121-142.

Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – Guia de Educação para a convivência.* Porto: Edições. Asa.

Luison, L. & Velastro, O. M. (2004).Du processus aux pratiques de médiation. *Esprit Critique,* Eté 2004, Vol.6, nº 03.

Moore, C. W. (2003). *O Processo de Mediação - Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos.* Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, A. & Freire, I. (2009). *Sobre ....a Mediação Sócio Cultural*. Lisboa: Alto Comissariado para o Diálogo Intercultural (ACIDI).

Rodrigues, D. (1989). Percursos da Educação Especial em Portugal. In: *Inovação,* 4 (2), p.441- 453.

Rodrigues, D. (1998). *Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível.* (Comunicação Apresentada no VII Encontro Nacional da Educação Especial).

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: Rodri gues, D. (coord), *Educação e Diferença.(13-34).* Porto: Porto Editora.

Torrego Seijo, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas – Manual para Formação de Mediadores.* Porto: Edições Asa.

Unesco (1994)."Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessi-

dades Educativas". *In Revista Inovação,* Vol. 7, nº 1.Lisboa M.E., Instituto de Inovação Educacional.

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In: Rodrigues, D. *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva.(pp. 109-122). Porto:* Porto Editora.

[238]

ERRO NAS LÍNGUAS NÃO MATERNAS NO 1º CICLO

Carla Helena Henriques Candeias de Teles Ravasco Nobre
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda
UDI – Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior

[Resumo] O erro é uma questão incontornável quando nos referimos ao processo de ensino / aprendizagem das línguas não maternas em contexto escolar. Consideramos os conceitos de interlíngua de Selinker e o modelo computacional proposto por Ellis. Confrontámos estes conceitos com as práticas e as representações de um grupo de docentes de Português Língua Não Materna e de Inglês como Língua Estrangeira, ambas aprendidas em contexto escolar.

[Palavras-chave] Erro Interlíngua, correcção

O erro é uma questão premente e que tem suscitado diversas posturas e disposições em diferentes tempos. Hoje acreditamos que o erro é inevitável no processo de aprendizagem. Contudo, consideremos que o erro pode ser de diferentes tipos (Harmer, 2007: 96). Um tipo de "erro" é aquele que o aprendente consegue corrigir, após uma chamada de atenção por parte do professor. Ur (1996: 85) adverte para o perigo de denominar de erro aquilo que não passa de uma forma desviante a qual, apesar de não ir ao encontro daquilo que os livros prescrevem, é aceitável em situações de comunicação, até entre nativos da língua. Outro tipo diferente de erro é aquele que os aprendentes não conseguem identificar nem corrigir. Nestes casos, a intervenção do professor é indispensável e oportuna para uma clarificação ou explicação. Há também um tipo de erro que deriva de tentativas de utilização de estruturas ou de vocabulário que os aprendentes ainda desconhecem. Estes últimos surgem, naturalmente, ao longo do processo de aprendizagem de uma LE quando os alunos tentam aplicar deduções e generalizações à língua. De certa forma, este "erro" é um sintoma do progresso na aprendizagem. O erro assim perspectivado é considerado como um constituinte da interlíngua, que se vai modificando à medida que o aprendente progride em direcção a uma melhor competência na língua. Neste sentido, julgamos desnecessária uma apreciação deste género de erro como algo de negativo ou, pior ainda, como um fracasso, quer do ponto de vista do professor quer do ponto de vista do aluno. Este erro é um meio, um avanço, uma vantagem. No entanto, o professor deve atentar para a origem do erro, de modo a melhor preparar o processo de aprendizagem.

Actualmente, é largamente assumido que os aprendentes de uma L2 criam um sistema linguístico, conhecido como interlanguage (Selinker: 1972), que consiste num sistema com uma estrutura própria constituído por numerosos elementos provenientes da LM e da L2. Nesta interlíngua há igualmente elementos que não têm origem nem numa nem na outra língua. São novas formas que são a essência empírica da noção de *interlíngua*. Larry Selinker, um linguista americano, cunhou a palavra *interlanguage* para se referir às mudanças de desenvolvimento do aprendente. Selinker defendeu que os sistemas de interlíngua são únicos pois não pertencem nem à L1 nem à L2. O aprendente constrói as suas próprias regras e fala uma língua, que não é nem a L1 nem a L2. Esta interlíngua é construída através de uma série de estratégias, entre as quais se destaca o uso que é feito da própria LM por parte do aprendente. Este uso pode desencadear consequências negativas, interferências que são detectáveis no uso da L2, como traduções inaceitáveis de palavras feitas directamente a partir da LM ou a aplicação de regras gramaticais da LM na L2. Contudo, podem igualmente registar-se consequências positivas, se houver proximidade entre as duas línguas. Por motivos óbvios, não é uma noção fisicamente palpável, embora seja uma explicação muito aceitável e produtiva.

A noção prevalecente é a de que a interlíngua é dinâmica porque muda na medida em que o aprendente conhece

novas características da língua. O modo como o aprendente passa de um nível da interlíngua para um próximo é explicado através da noção de construções heurísticas, construídas a partir de regras hipotéticas. Algumas regras podem estabilizar mas outras podem estar num estado de fluxo e de evolução. Cada uma destas regras adquiridas necessita de ajustes na competência. As hipóteses serão testadas pelo aprendente, em situação de uso ou de contacto com a língua, de forma sucessiva. Daqui resulta a dinâmica da interlíngua. Estas regras podem ser entendidas como universais por serem a base de todas as línguas. De cada tentativa, de cada passagem de um nível para o outro, resulta uma aproximação da interlíngua à competência dos falantes nativos. Contudo, muito raramente é possível encontrar um aprendente com um grau de competência equiparado ao de um falante. Selinker justifica esta impossibilidade pela fossilização, isto é pela fixação de formas não nativas na interlíngua. A fossilização é também objecto de estudo linguístico dado que é um subsistema que se mantém estável, maugrado as correcções, as explicações ou as instruções recebidas.

Ellis (1997: 35) apresenta a metáfora do modelo computacional da interlíngua. Na extensão desta metáfora o cérebro representa o computador e o seu funcionamento. O aprendente é exposto ao *input* em duas fases: numa primeira fase, partes do *input* são armazenadas na memória de curto prazo (*intake*). Posteriormente, no cérebro – o computador na metáfora - o *intake* é processado e ocorre o conhecimento da LE. Nesse mesmo local nasce a interlíngua. Numa fase final, de saída, o aprendente utiliza o seu conhecimento produzindo *output* sob a forma oral e escrita. Claro está que a esta breve descrição se acrescentam muitos outros factores, como seja o componente do contexto social, que em muito condiciona o *input* recebido. A noção de conhecimento pode ser subdividida em conhecimento explícito acerca da língua e conhecimento implícito da língua.

Na tentativa de melhor conhecermos as representações e as práticas dos docentes de PLNM e os docentes de Inglês LE, aplicámos dois questionários que versam varais temáticas do ensino /aprendizagem das línguas. Recebemos um total de 64 questionários preenchidos, apresentados em anexo. Os questionários foram recebidos faseadamente durante o período compreendido entre o mês de Setembro de 2008 e o mês de Maio de 2009.

Como encaram os docentes por nós inquiridos o erro e a sua correcção? A percentagem total dos docentes que afirmam corrigir todos os erros dos alunos é de 23,33% (ver P7). Numa concordância mais moderada face a esta prática, encontramos 38,33%, número que constitui o reflexo da maioria das respostas. Assim, ambos os valores de concordância perfazem 61,66%, uma percentagem que reflecte a prática da correcção total dos erros dos alunos. Contudo, há ainda a considerar valores significativos indicadores de resposta discordante da afirmação da correcção de todos os erros dos alunos. Deste modo, 31,67% dos inquiridos revela que não concorda com esta alegada correcção e 6,67% responde "eu discordo totalmente da prática". Estes dois grupos de respostas perfazem 38,34% de docentes que não corrige os erros dos alunos.

Comparemos as práticas dos docentes dos diferentes grupos de leccionação estabelecidos neste trabalho (Tabela 1).

Na questão P8 não se regista nenhuma diferença significativa nas respostas. Os docentes dos três grupos de leccionação responderam num só sentido. A média apenas difere 0,04 ou 0,03. Apenas na afirmação "Corrijo todos os erros dos alunos", encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de leccionação. Da análise das médias, observamos uma maior concordância por parte dos docentes Português Língua Não Materna e uma menor concordância dos professores de Inglês LE com a afirmação de correcção de todos os erros dos alunos. Podemos concluir que o primeiro grupo de docentes se sente mais pressionado a corrigir os erros dos alunos, provavelmente por considerarem o domínio do Português como uma competência básica dos alunos, sem a qual estes não podem aceder aos conteúdos de todas as outras áreas do saber. Contrariamente, os docentes de Inglês têm uma atitude mais tolerante face ao erro, possivelmente insistindo mais na competência comunicativa de um modo geral.

Podemos concluir que, no geral, há docentes que se crêem responsáveis pela correcção de todo o tipo de erros dos alunos, ainda que haja, na realidade, tipos diferentes daquilo a que convencionalmente apelidamos de erro. Ellis (1997: 15-17) alerta para a importância de, primeiro que tudo, identificar os erros. Numa fase posterior, há que submetê-los a análise para distinguir os erros, dos enganos e dos desvios. Um erro constitui uma falta do conhecimento pelo que é recorrentemente utilizado em substituição da forma "correcta". Um engano acontece esporadicamente ou mesmo uma única vez. Não é recorrente e o aprendente que o comete é capaz de o emendar quando chamado a atenção. Um desvio acontece, mas não impede a comunicação nem a inteligibilidade do enunciado. Os próprios falantes nativos cometem enganos e desvios, contudo são fluentes nas suas LMs (Byram, 2004: 308).

No que diz respeito à correcção dos erros na oralidade, os docentes acreditam que deve haver lugar a uma correcção

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, mediana e Kruskal-Wallis da atitude dos docentes por grupo face ao erro

Práticas	Grupo de leccionação	N	Média	DP	Md	K-W	P
Atitude face ao erro							
P7 Corrijo todos os erros dos alunos	Inglês língua estrangeira	41	2.56	0.94	2.00	8.966	0.011*
	Português língua não materna	15	3.38	0.51	3.00		
	Inglês língua estrangeira/Português língua não materna	8	2.88	0.64	3.00		
P8 Solicito aos alunos que tentem encontrar e emendar os seus próprios erros	Inglês língua estrangeira	41	3.35	0.70	3.00	0.157	0.924 ns
	Português língua não materna	15	3.31	0.63	3.00		
	Inglês língua estrangeira/Português língua não materna	8	3.38	0.74	3.50		

por parte dos professores. A análise dos números atesta que uma maioria de 52,38% dos professores discorda com o facto de não se corrigir os erros na oralidade (questionário crenças, pergunta 9). Em relação à oralidade demonstram acreditar que a correcção gramatical é importante. Os professores que acreditam nesta afirmação perfazem uma percentagem de 57,14%, sendo mais do que os 42,86% que discordam desta importância. Comparámos esta crença com a prática da correcção dos erros dos alunos. Na tabela 2 analisamos a correlação.

Observamos uma correlação negativa moderada entre a crença "Na oralidade, o professor não deve corrigir os alunos" e a prática "Corrijo todos os erros dos alunos". Esta correlação negativa mostra que os professores não corrigem todos os erros dos alunos, particularmente, porque, na oralidade, acreditam que não o devem fazer. Entre a C9 e a P8, a correlação não foi significativa. A questão relativa à crença / representação de que o professor deve corrigir os erros na oralidade revelou-nos que os docentes acreditam, maioritariamente, que os professores não devem corrigir os alunos na oralidade (no conjunto dos que discordam em absoluto e os que discordam moderadamente desta afirmação). Percentualmente, estamos perante um valor de 84,13% de docentes que crêem no valor da correcção mesmo em situação de prática oral.

Visualizemos a distribuição das respostas à P8, P7 e C9 no gráfico 1.

Acreditamos que, quando os alunos estão envolvidos em actividades do tipo conversação ou exercícios de *role play*, a correcção imediata pode revelar-se intrusiva pelo que não é sistematicamente recomendável. Este tipo de correcção pode resultar numa interferência tão repentina que provoca uma alteração ao curso normal da conversação. Além do mais, acaba por inibir os aprendentes no preciso momento em que é necessária uma grande concentração para utilizar os recursos de que dispõe para a comunicação. Certamente que as correcções consideradas mais essenciais e impeditivas da fluência e da inteligibilidade podem ser abordadas em sessões de estudo ou de reflexão posteriores à actividade de conversação. Ellis (1997: 19) afirma que apenas os erros sérios devem ser objecto de correcção atenta pelo docente: "Some errors can be considered more serious than others because they are more likely to interfere with the intelligibility of what someone says. Teachers will want to focus on these." Geralmente, o professor deve apontar o erro e oferecer a oportunidade para que os aprendentes se autocorrijam. Admitimos que, se a natureza do erro for uma distracção, um entusiasmo da comunicação, os alunos poderão, por si, apresentar uma versão mais correcta do enunciado. Contudo, esta auto-correcção pode não ser, de todo, possível devido a uma tentativa em avançar, em progredir para um nível mais avançado da língua. Neste caso, os alunos necessitam da intervenção do professor (Harmer, 2007: 97). Os docentes por nós inquiridos dizem, maioritariamente, solicitar a correcção por parte dos alunos. Na verdade, apenas 8,2% dos professores discordam deste tipo de correcção. Os restantes 91,8% concordam total ou parcialmente com a tentativa de correcção por parte dos aprendentes. Desta maioria, contabilizamos 44,26% de concordância absoluta e 47,54% de concordância mais moderada.

Considerámos uma afirmação de crença relativa aos erros que poderia, eventualmente, explicar a atitude dos docentes face à correcção. Vimos, até agora, que o grupo constituinte da nossa amostra demonstrou acreditar no valor e na responsabilidade da correcção por parte do professor (correspondente a 61,66%). Na questão treze no questionário das crenças / representações, perguntámos se a tolerância face ao erro poderia levar a uma fossilização e a uma futura dificuldade em corrigir esse erro, entretanto assimilado. Selinker e Gass (2008: 14) definem, numa primeira instância, a fossilização como o final da aprendizagem. Assim, consideramos que determinada matéria é fossilizada, quando já não se constitui como objecto de aprendizagem. Tal pode, eventualmente, ser o caso de determinado erro. Acreditamos, contudo, que um erro só será fossilizado se o aprendente que o comete deixar de receber *input* correcto e se deixar de utilizar activamente a

Gráfico 1. A atitude face ao erro

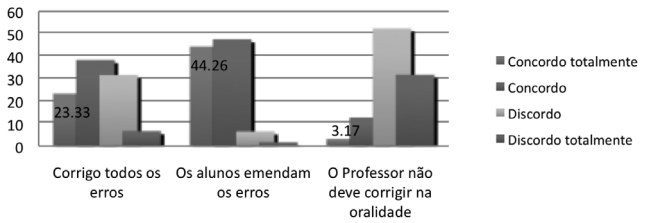


Tabela 2. Correlação de Spearman entre crenças (C9) e práticas (P7, P8)

Crenças / Práticas		C9. Na oralidade, o professor não deve corrigir os alunos
P7. Corrijo todos os erros dos alunos	rho	-0.448**
	p	.000
	N	59
P8. Solicito aos alunos que tentem encontrar e emendar os seus próprios erros	rho	-0.183ns
	p	0.161
	N	60

** Significativo para p<0.01;
ns Não significativo

língua, por exemplo se deixar de falar com nativos ou se abandonar o processo de aprendizagem escolar da LE (Gass, 2007: 491-492). Reconhecemos, porém, a impossibilidade de verificar objectivamente se estamos perante um caso de fossilização ou se a matéria em causa ainda está em progresso e desenvolvimento, receptiva a novos desenvolvimentos.

A maioria dos docentes inquiridos respondeu afirmativamente à concordância com a afirmação que alega que a permissão de determinado erro pode impossibilitar ou dificultar uma futura correcção (ver C13). Neste momento, poderíamos considerar a hipótese de que os docentes que responderam afirmativamente acreditam na possibilidade de fossilização. Atentemos que 62,5% pensa desta forma, sendo que desta percentagem, 14,06% extrema a afirmação da sua crença, concordando, em absoluto, com a nossa afirmação. Apenas 36% não pensa assim. Comparámos, então, as respostas em relação a esta representação com a crença da correcção dos erros na oralidade (Tabela 3).

Concluímos que as crenças C9 e C13 não estão significativamente correlacionadas. Desta ausência de correlação, concluímos que, numa primeira análise, não podemos afirmar objectivamente que estas crenças se relacionam. Através da análise desta correlação não podemos concluir se o professor que corrige os erros orais dos alunos o faz por receio à fossilização do erro. Por outro lado, também não podemos concluir que os docentes que não corrigem os alunos rejeitem de todo a possibilidade de fossilização do erro. Aprofundemos, então, um pouco mais a relação entre estas duas respostas e outras questões do questionário das práticas (Tabela 4).

A prática "Corrijo todos os erros dos alunos" correlacionou-se negativa e moderadamente com a crença "Na oralidade, o professor não deve corrigir os alunos". Redobramos esta informação e confrontamo-la com a questão treze do questionário das crenças / representações. Registamos uma correlação positiva baixa com a "Se for permitido aos alunos cometer alguns erros, estes serão difíceis de corrigir em situações futuras" e as práticas reflectidas na pergunta sete e oito. Com base nestes resultados, poderemos estabelecer que os docentes receiam, ainda que de forma muito contida, a hipótese da fossilização dos erros.

A prática "Solicito aos alunos que tentem encontrar e emendar os seus próprios erros" não se correlacionou significativamente com as crenças em análise. A maioria dos docentes (91,8%) afirma usar esta prática.

Com Harmer (2007: 98) relembramos que a correcção dos erros é, apenas, uma resposta possível dos professores. Existem outras respostas, tais como a reformulação, a ajuda dos restantes colegas, a tentativa de emendar através da revisão do enunciado. Uma maneira não invasiva de corrigir os alunos é a de reformular um enunciado emitido por um aluno de forma gramaticalmente mais correcta, ou, simplesmente, de forma socialmente mais aceitável. Há já estudos que demonstram o êxito destas correcções (Brown, 2002: 107). Os restantes aprendentes podem exercer um importante papel a nível da interacção. O impacto desta cooperação entre pares, isto é, entre os alunos, tem sido igualmente objecto de estudo *(ibidem)*. O fundamento desta cooperação é explicável pela lógica: os aprendentes necessitam de se fazer compreender nas situações de comunicação geradas em situação de aula. Para tal, necessitam, muitas vezes, de adequar a sua linguagem de modo a que os seus pares os entendam e necessitam de negociar o sentido das suas mensagens. Esta é, aliás, na nossa perspectiva, uma ferramenta insubstituível, que não se consegue obter com tamanho realismo em qualquer outra situação de contexto escolar. O grupo de aprendentes funciona, de facto, como uma micro sociedade, onde as leis da comunicação têm, forçosamente, de ser estabelecidas e operacionalizadas. Neste sentido, é preciso negociar significados, adaptar o nível de língua, recorrer a outras formas não verbais de comunicar. Estes são os fundamentos da comunicação em situação de mundo real.

Do ponto de vista do docente, é bom relembrar que a correcção é tão importante como o louvor pelos sucessos obtidos, as tentativas de progresso e o empenho na excelência. Contudo, há que acautelar o uso do louvor,

Tabela 3. Correlação de Spearman entre crenças (C9; C13)

Crenças / Crenças		C9. Na oralidade, o professor não deve corrigir os alunos
C13. Se for permitido aos alunos cometer alguns erros estes serão difíceis de corrigir em situações futuras	Rho	-0.223 ns
	P	0.078
	N	63

ns Não significativo

Tabela 4. Correlação de Spearman entre crenças (C9; C13) e práticas (P7; P8)

Crenças / Práticas		C9. Na oralidade, o professor não deve corrigir os alunos	C13. Se for permitido aos alunos cometer alguns erros estes serão difíceis de corrigir em situações futuras
P7. Corrijo todos os erros dos alunos	rho	-0.448**	0.311*
	p	0.000	0.016
	N	59	60
P8. Solicito aos alunos que tentem encontrar e emendar os seus próprios erros	rho	-0.183 ns	0.040 ns
	p	0.161	0.762
	N	60	61

* Significativo para p<0.05;

** Significativo para p<0.01

pois este tem de ser merecido. Caso contrário, estaríamos a desvalorizar o seu uso e a facilitar o que, por vezes, na senda da aprendizagem, simplesmente não pode ser facilitado, sob pena de estarmos a faltar à seriedade. Como vimos, os denominados erros ocorrem naturalmente e podem ser um sinal de progresso. Por vezes, de acordo com as diferentes personalidades dos aprendentes, uma correcção pode não ter tanto valor como um louvor ou uma tentativa de autonomia no uso da língua.

Referências bibliográficas

Brown, James Dean e Theodore S. Rodgers (2007). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. (ed) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Ellis, Rod (1997). *Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Gass, Susan M. e Larry Selinker (2008). *Second Language Acquisition – an Introductory Course*. New York: Routledge.

Harmer, Jeremy (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.

Lightbown, Patsy e Nina Spada (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.

Stern, H.H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Selinker, L. (1972) "Interlanguage" in International Review of Applied Linguistics 5, pp 161-170.

Anexos

Questionário 1

Ensino de Línguas Estrangeiras

Crenças / Representações dos professores

Por favor, assinale com uma cruz o número que corresponde ao seu grau de concordância com as afirmações listadas à esquerda (4 = concorda plenamente; 3 = concorda; 2 = não concorda; 1= discorda em absoluto):

	Afirmações	4	3	2	1
1	Algumas pessoas têm uma aptidão especial para as línguas				
2	Um aluno muito inteligente tem maior capacidade de aprender uma língua estrangeira				
3	Todas as pessoas podem aprender uma língua estrangeira seguindo os mesmos métodos e técnicas				
4	O conhecimento de mais do que uma língua facilita a aprendizagem de mais línguas estrangeiras				
5	O processo de aprendizagem da língua materna e da segunda língua são semelhantes				
6	Em situação de comunicação o sentido é o mais importante, a forma é de menor importância				
7	Os alunos devem preocupar-se mais com o conteúdo da mensagem do que com a correcção gramatical				
8	A pronúncia nativa não é um objectivo fundamental a atingir				
9	Na oralidade, o professor não deve corrigir os alunos				
10	A repetição e a prática são fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira				
11	O vocabulário é a componente mais importante na aprendizagem das línguas estrangeiras				
12	A gramática é a componente mais importante na aprendizagem das línguas estrangeiras				
13	Se for permitido aos alunos cometer alguns erros estes serão difíceis de corrigir em situações futuras				
14	As actividades de *listening* são mais importantes do que as actividades de *speaking* nos primeiros tempos de aprendizagem				

15 Actividades de *listening, speaking, reading* e *writing* devem ser ensinadas separadamente				
16 Os alunos devem (tentar) falar a língua estrangeira desde a primeira aula				
17 As regras gramaticais devem ser ensinadas pelos professores e não descobertas pelos alunos				
18 A correcção gramatical é essencial na oralidade				

Questionário 2

Ensino de Línguas Estrangeiras

Práticas dos professores

Por favor, assinale com uma cruz o número que corresponde ao seu grau de concordância com as afirmações listadas à esquerda (4 = concorda plenamente; 3 = concorda; 2 = não concorda; 1= discorda em absoluto):

Afirmações	**4**	**3**	**2**	**1**
1 Gosto que os alunos aprendam com recurso à leitura na aula				
2 Uso cassetes / cd roms para exercícios de *listening*				
3 Gosto de fazer jogos com os alunos				
4 Faço exercícios de conversação entre os alunos na língua estrangeira				
5 Uso filmes, imagens ou vídeos nas aulas				
6 Os alunos devem ter um manual para aprender uma língua estrangeira				
7 Corrijo todos os erros dos alunos				
8 Solicito aos alunos que tentem encontrar e emendar os seus próprios erros				
9 Ensino muita gramática porque é fundamental para falar				
10 Ensino muito vocabulário e expressões da língua estrangeira				
11 Ensino a pronúncia e os sons da língua estrangeira				
12 Trato de temas do interesse dos meus alunos				
13 Ajudo os alunos com os seus problemas porque faz parte da minha profissão				

14 Os alunos devem ouvir nativos a falar a língua que eu ensino pelo que lhes proporciono essa oportunidade				
15 Quando falo com os alunos, tento tornar o meu nível de linguagem o mais adequado possível ao seu conhecimento da língua estrangeira				
16 Os meus alunos trabalham em grupos e entreajudam-se				
17 Os meus alunos trabalham mais em conjunto como uma classe com o professor				
18 Gosto de levar imagens ou objectos reais para a aula de língua estrangeira				
19 Os alunos aprendem melhor ouvindo nas minhas aulas				
20 Os alunos aprendem melhor escrevendo nas minhas aulas ou em casa				
21 Os alunos aprendem melhor falando nas minhas aulas				
22 Os alunos aprendem melhor lendo nas minhas aulas ou em casa				
23 Cada aluno aprende de maneira diferente pelo que tento fazer diferentes actividades				
24 Os métodos de ensino devem ser iguais para todos os alunos				

[240]

ASSEMBLEIAS DE TURMA E MEDIAÇÃO

Maria José Matos Cavalheiro Luís[1] e Ana Paula Caetano[2]
1 Profª do 1º Ciclo do Ensino Básico, Agrup. Escolas Maria Alberta Menéres, Mem Martins
2 Profª Associada, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

[Resumo] Na presente comunicação apresenta-se uma investigação que teve como objectivo principal perspectivar o papel das Assembleias de Turma (AT) na melhoria do clima relacional do grupo--turma, analisando-as do ponto de vista da mediação, nomeadamente a mediação de conflitos.

Assim, tendo por base a literatura existente sobre estas temáticas (Assembleias de Turma e Mediação), procurámos contribuir para a compreensão dos fenómenos de "mediação colectiva", onde o grupo, como um todo, pode funcionar como mediador dos conflitos no seio da turma e, em simultâneo, contribuir para o desenvolvimento das relações de convivência e promover a formação para a cidadania das novas gerações.

[Palavras chave] Assembleias de Turma; Conflito; Mediação; Cidadania; Relações interpessoais.

1. Introdução

As Assembleias de Turma (AT), embora "velhas" práticas utilizadas principalmente pelos professores do MEM (Movimento da Escola Moderna) e adoptadas por tantos outros não pertencentes a este modelo curricular, sempre nos despertaram curiosidade, como estratégia pedagógica.

Pareceu-nos, assim, pertinente o estudo das AT, com o enfoque da mediação. Isto porque pensamos que cada vez mais existe a necessidade de uma reflexão profunda acerca da complexidade dos sistemas educativos, procurando criar e pesquisar estruturas, dispositivos e figuras que facilitem a ligação entre sistemas, grupos ou pessoas.

Questionar em que medida as AT constituem dispositivos colectivos de mediação informal com repercussões efectivas no clima relacional de sala de aula, foi o nosso objectivo mais geral.

Importava perceber de que forma as AT podem contribuir para as relações interpessoais entre todos, mediando os conflitos e as relações dentro e através do próprio grupo-turma.

Em suma, foi no meio desta problemática que se inseriu a investigação a que reporta a presente comunicação, realizada no âmbito de uma dissertação no Mestrado em Teoria e Desenvolvimento Curricular – Mediação em Educação (Luís, 2009)

2. Metodologia

Neste nosso estudo optámos por uma metodologia qualitativa, numa abordagem interpretativa. Na sua concretização, efectuou-se um estudo de caso que envolveu uma turma do 3º ano de escolaridade, pertencente a uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico, da periferia de Lisboa, no ano lectivo 2006/2007.

Na recolha de dados foram utilizadas várias técnicas e instrumentos: entrevista semi-directiva à docente da turma; questionário aberto aos alunos e observação directa (tendo como suporte gravações vídeo) de oito Assembleias de turma do mesmo grupo-turma.

A turma dos alunos onde se desenvolveu o estudo era constituída por 24 alunos, 16 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Nela estavam incluídos 21 alunos matriculados pela primeira vez no 3º Ano de escolaridade e 3 alunos matriculados no 2º Ano pela 2ª vez, por motivo de retenção, sendo que o aluno com 10 anos já possuía uma retenção repetida (estava no 2º ano pela 2ª vez).

Os dados obtidos através da realização da entrevista, do questionário e das notas recolhidas durante a observação das AT, foram objecto de análise de conteúdo.

3. Apresentação e análise de alguns resultados

Nesta nossa comunicação, decidimo-nos pela apresentação dos dados recolhidos através da observação directa das oito AT.

No sentido de melhor perceber em que medida as referidas AT poderiam ser consideradas dispositivos de mediação de conflitos, julgámos ser importante estudar a forma como os alunos geriam os seus conflitos.

Assim, iniciámos este ponto com o levantamento de todas as ocorrências relativas ao tratamento do conflito feito nas AT, assistidas por nós. Verificámos que foram registados 18 incidentes na totalidade das AT (aos quais atribuímos as letras de A a S), mas que estes não se distribuíram equitativamente pelas oito AT observadas. Ou seja, em cada AT foram relatados e discutidos, com maior ou menor pormenor, entre 1 a 3 incidentes, predominando a discussão de 3 incidentes por AT.

Na sua maioria, estes incidentes aconteceram entre alunos, dentro da sala de aula ou fora dela (recreio e refeitório) e sem a presença da professora.

Analisando cada uma das "mensagens"/ resumo dos referidos incidentes, baseadas nos registos do "Painel de Acontecimentos"[1] (PA), pensamos poder dizer que, na sua maioria, estavam relacionados com problemas na relação entre alunos ("Deu duas chapadas ao colega"; "Roubou o bolo ao colega"; "Os colegas do 4º ano não os deixam jogar futebol no recreio"; ...).

A partir das características mais gerais (intervenientes e "miolo") dos diferentes conflitos, procurou-se estabelecer uma tipologia de conflito dos incidentes atrás referidos, através da elaboração do Quadro 1.

Neste quadro, registámos também o tempo de duração da cada AT e da análise de cada incidente, bem como o número de alunos que participaram nessa análise e os responsáveis pela decisão final de cada conflito.

Uma leitura rápida que podemos fazer neste quadro é que o tempo dispendido nas AT foi diferente, variando, entre os 30 e os 60 minutos, sendo que metade das AT rondaram os 30 a 40 minutos.

Quanto ao tipo de conflitos, existiu uma maior incidência nos "Conflitos por desvios às regras" (7) e "Conflitos na relação/comunicação" (5), num total de 12 incidentes o que representa dois terços do total de incidentes (18).

Por caracterização do incidente, a maior representatividade corresponde à "Agressão física aos colegas" (4), ao "Desvio às regras da escola", "Desvio às regras da turma" e "Divergência de opiniões" (3).

No que concerne ao tempo de análise de cada incidente, pudemos constatar que, por média, os alunos não demoravam muito tempo a debater/resolver os

1 - Painel dos Acontecimentos – Espécie de bloco, construído em papel cenário, com as dimensões aproximadas de 70cmX100cm, no qual os alunos podiam escrever livremente, ao longo da semana.

Quadro 1 – Traços gerais dos tipos de conflitos observados nas AT's

		ASSEMBLEIA/INCIDENTE																	
		AT 1			AT 2		AT 3			AT 4			AT 5		AT 6	AT 7	AT 8		
Tipos de Conflito	**Caracterização**	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S
Conflitos na relação/ comunicação	Agressão física aos colegas	X		X	X													X	
	Mal entendidos (provocações; intrigas)												X						
Conflitos na partilha de espaços	Partilha de espaços comuns da escola											X							
	Partilha de espaços comuns na sala de aula																		X
Conflitos por atentado à propriedade	Apropriação indevida do alheio		X																
Conflitos por desvios às regras	Desvio a regras sociais						X												
	Desvio às regras da escola									X	X				X				
	Desvio às regras da turma					X										X	X		
Conflitos por contestação à justiça da autoridade	Divergência de opiniões							X	X					X					
Tempo de análise do incidente (em minutos)		15	4	10	3	4	7	3	7	3	3	10	4	10	6	26	4	26	6
Nº de alunos intervenientes na análise/decisão		12	6	10	8	4	7	5	7	4	5	10	4	10	8	16	6	12	8
Decisão	Grupo	X	X	X		X		X	X		X	X		X		X		X	X
	Próprio(s)	X	X		X	X	X	X				X		X		X	X		X
	Professora									X			X		X				
Duração total das AT (em minutos)		60			37		48			47			30		30	40	45		

incidentes. Ou seja, em 3 ou 4 minutos o incidente era analisado. No entanto, existiram três incidentes que se destacaram pelo tempo dispendido na sua análise, foram eles os incidentes A, R ("Agressão física aos colegas") e P ("Desvio às regras da turma").

Relativamente ao número de intervenientes na análise/decisão de cada incidente, o número médio variava entre 4 e 8 intervenientes por incidente. Isto levou-nos a inferir que do grupo/turma com 24 elementos, apenas um pequeno grupo de alunos estava activo na análise de cada incidente.

O maior número de intervenientes foi no conflito do tipo "Conflito por desvios às regras" (P) e do tipo "Conflito na relação/comunicação" (R) - respectivamente 16 e 12 intervenientes – coincidentes com incidentes de análise mais demorada. Por isso, pareceu-nos que quando o tempo de análise/decisão aumentava, a tendência era também aumentar o número de intervenientes (ex: incidente A, P e R).

Finalmente, na decisão, predominaram as decisões de grupo (12), sendo oito partilhadas com o próprio ou próprios envolvidos no incidente. Existiram três incidentes cuja decisão só foi dada pelo próprio, quatro que foram dadas só pelo grupo e outros três incidentes em que a professora ajudou à tomada de decisão. (incidente I, M e O).

Para um estudo mais aprofundado destas ocorrências, denominadas por nós como incidentes, foram seleccionadas quatro delas (incidentes A, I, L e N), que após transcrição, foram analisadas individualmente, seguidas de uma análise comparativa das mesmas.

Nesta análise baseámo-nos na revisão bibliográfica realizada sobre conflitos, nomeadamente, na estrutura do conflito indicada em Jares. Como tal, na estrutura de um conflito devem-se distinguir quatro elementos (sempre presentes) que se influenciam mutuamente: "as causas que o provocam; os protagonistas que intervêm; o processo ou forma como os protagonistas encaram o conflito e o contexto em que ele se produz" (Jares, 2002:45).

Pareceu-nos pois, que as causas destes incidentes estavam relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal (insatisfação, partilha, comunicação).

Em todos eles havia pelo menos dois protagonistas. Nos incidentes A, I e N, os "protagonistas directos" foram os alunos da turma, enquanto que no incidente L foram dois grupos da escola (a turma onde efectuámos o estudo e uma turma do 4º ano da escola).

O processo de abordar estes conflitos, foi levá-los à discussão em AT. Isto pareceu-nos importante, pois foi uma forma de enfrentar os conflitos pacificamente, podendo, por isso, ser enquadrado na perspectiva da mediação. A mediação pode ser definida como um "processus" cooperativo que tenta favorecer o diálogo para facilitar a resolução não violenta de um conflito ou de o prevenir (Herbelin, 2002). Efectivamente, numa visão mais global, apenas no incidente A existiu a agressão física a um dos protagonistas que, em vez de responder da mesma forma, levou o assunto à AT. Da atitude deste último aluno ("o agredido"), julgámos poder inferir que o mesmo já revelava capacidade de "autocontrolo" (Goleman, 2003). A capacidade de resistir ou adiar o impulso, em vez de passar logo aos actos, sem reagir da mesma forma que o colega, optando antes pelo adiamento da resposta e procurando o restabelecimento da relação de amizade, através da discussão do assunto em AT, é uma estratégia de "auto-regulação" do comportamento. Estratégia que se revela muito importante quando associada à auto-disciplina, ajudando a regular as emoções e a comunicação entre todos (Freinet, 1976; Freire, 1996; Gordon &Burch, 1998; Goleman, 2003).

Relativamente ao processo de gestão destes conflitos, procurámos características particulares e comuns, que nos pudessem levar às particularidades da mediação como processo alternativo de resolução de conflitos. Neste sentido, após a leitura e releitura de cada incidente, procurámos efectuar o levantamento das possíveis categorias e dos indicadores elucidativos das unidades de registo, tendo em conta as unidades de contexto emergentes da análise de conteúdo dos incidentes, a partir da qual elaborámos o seguinte quadro (Quadro2):

Efectuando uma análise integrada dos dois quadros aqui apresentados, pudemos concluir que uma das funções das AT aqui observadas era a gestão de conflitos, embora este espaço/tempo não fosse utilizado apenas com essa finalidade

Pudemos também constatar que a maioria dos conflitos que nelas foram debatidos, eram conflitos entre pares e tinham origem em problemas da relação/comunicação ou em desvios às regras (sociais, da escola ou da turma).

Predominaram os conflitos com origem em provocações, ofensas; na divergência de opiniões, interesses e partilha de espaços comuns e respeito pelas regras da Escola/sala de aula, em que alguns terminaram em agressões verbais e/ou pequenos confrontos físicos (no caso de envolverem rapazes), como referenciado no incidente A.

Durante as AT, ao analisarmos os tipos de estratégias mais comuns na resolução destes pequenos conflitos, verificámos que eles incluíam o diálogo entre todos, a escuta atenta, a relação empática, a abertura, a sinceridade, o respeito pelos interesses e sentimentos do outro, a crítica à agressividade e impulsividade. Procedimentos que se configuram com os da mediação e do papel do mediador (Torrego Seijo, 2003; Jares, 2002).

Se atentarmos nos modos concretos de resolução destes incidentes, julgamos poder considerar que têm por base a comunicação com o recurso a todos os elementos do grupo/turma, inclusivé a professora.

Embora não se assistisse a uma intervenção sistematizada, autónoma e equitativa de todos os elementos da turma, nomeadamente dos protagonistas, pensamos que a interacção e a participação dos alunos estava em processo crescente. Esta participação era mais representativa à medida que as AT avançavam no tempo, conforme anteriormente referido (ex: inc. L).

No desfecho dos incidentes, os alunos revelaram a valorização de soluções pacíficas, evitando recorrer à punição.

O único tipo de punição, que foi posto em prática por este grupo, aconteceu na AT8, no incidente R. Não foi um dos incidentes analisados em profundidade por nós, mas fez parte de uma das AT observada, daí a sua inclusão neste "cruzar de olhares". Esta medida punitiva, surgiu como uma repreensão para evitar a repetição do comportamento e/ou fomentar a mudança de atitude de um colega do grupo, por apresentar reincidência em comportamentos pouco adequados. Daqui

se concluiu que nem sempre a AT consegue evitar ou acabar com certos comportamentos inadequados, como o desrespeito de regras praticados ao nível da sala de aula ou fora dela, embora vise a sua prevenção. Sobre o castigo, a solução encontrada pelo grupo, para o referido colega, foi a atribuição de mais trabalho de casa e a privação do recreio, durante um período de tempo estipulado. Nesta situação a AT, parece-nos que actuou mais como um árbitro, com o poder de decidir o que fazer perante a atitude reincidente do colega, do que como mediador que não tem o poder de punir ou de aplicar sanções.

Quanto à participação da professora e alunos na construção do colectivo mediador, pudemos observar que, nestas AT, ainda é a professora que mantém um papel muito activo em todas as discussões e debates. Questionada a docente sobre este facto, a mesma salientou que as suas intervenções tinham como intenção direccionar a reflexão dos alunos sobre os acontecimentos ou assuntos da vida da turma, uma vez que a faixa etária dos mesmos ainda não lhes permitia maior autonomia e a imparcialidade para se distanciarem dos conflitos, mencionando a questão das amizades entre eles.

Por vezes, pareceu-nos que a professora agiu como mediadora, procurando manter a imparcialidade, escutando atentamente as versões das partes e procurando implicar a turma na resolução de situações. Quando estimulava a (des)construção das narrativas pelas partes, colocando-as em diálogo, assumia um papel de imparcialidade, mas nem sempre de neutralidade, emitindo juízos de valor e corroborando ou não com as opiniões dos alunos. A imparcialidade manifestava-se pelo facto destas tomadas de posições não significarem tomar partido por nenhuma das partes, ao invés serviam para estimular a reflexão e questionamento no grupo.

No entanto, identificou-se como mediadora da comunicação, onde o seu papel é o de facilitadora do diálogo, para melhor compreensão da comunicação entre os alunos, mas não como mediadora da AT.

O "parafraseio" e a reformulação, feita várias vezes, principalmente pela professora durante a AT, destinavam-se, essencialmente, a garantir uma melhor compreensão do incidente que estava a ser falado.

Como observadores, constatámos uma coerência entre a actuação e as intenções da docente, pois pudemos observar em diversos momentos e através da análise efectuada aos quatro incidentes, a professora a fomentar a autoconfiança dos alunos, incitando-os e ajudando-os a exporem as suas ideias na AT, bem como a tentar esclarecer os motivos de certos comportamentos de um ou outro aluno, apelando para a compreensão dos mesmos, por todos.

Quadro 2 – Processos de gestão de conflitos

Categoria	Indicadores	Incidentes			
		A	I	L	N
Causas	Agressão física	x			
	Desrespeito das regras da escola		x		
	Partilha de espaços comuns da escola			x	
	Contestação da autoridade				x
Local de ocorrência	Sala de aula				x
	Recreio		x	x	
	Outra sala de aula	x			
Tempo de ocorrência	Intervalo de almoço	x			
	Intervalo de aula		x	x	
	Aula				x
Intervenientes na análise	Professora	x	x	x	x
	Aluno(s) implicado(s) no incidente	x		x	x
	Outros alunos da turma	x	x	x	x
Processos de análise	Exposição de ideias	x	x	x	x
	Pedidos de esclarecimento	x	x	x	x
	Síntese de argumentações	x	x	x	x
	Redefinição do problema		x	x	
Processos de decisão	Consenso/Aceitação	x	x	x	x
Intervenientes na decisão	O grupo	x		x	x
	O(s) próprio(s)	x		x	x
	Professora		x		
Tipos de decisão	Partilha de proposta com outro grupo da escola			x	
	(Re)Definição de regras				x
	Pedidos de desculpa	x			
	Apelo à cooperação e autonomia		x		

As suas intervenções, marcadas pela sua comunicação assertiva e escuta activa, demonstravam que, não só os ouvia a todos atentamente, como entendia sentimentos e posições, emitindo juízos de valor, sendo por isso, reveladora de empatia.

O papel da professora não era o de se demitir totalmente do processo. A sua presença atenta e activa em momentos cruciais foi o garante de um processo equilibrado, reflexivo, partilhado e mais justo.

Julgamos que a professora, enquanto membro activo do grupo, encontra-se numa situação privilegiada para, em AT, encetar acções que visam não só o diagnóstico mais cuidado das situações problemáticas, como a possibilidade real de as ultrapassar ou minimizar, nomeadamente, pela articulação entre os conflituantes e o restante grupo. Facto que nos remete para a metáfora do "fole" e para a imagem do professor como "espelho". O posicionamento do professor que vai regulando o "fole-grupo", ao longo de todo o processo de debate/discussão e, ao mesmo tempo, o professor como espelho, desenvolvendo nos seus alunos o seu reflexo, levando-os à reflexibilidade (Caetano, 2005:58-59).

Não pudemos, no entanto, deixar de apontar que uma actuação muito presente por parte do docente, pode dificultar uma participação mais autónoma dos alunos na gestão das AT e no desenvolvimento de processos de resolução de problemas. Contudo, pareceu-nos haver uma evolução do grupo no sentido de uma maior autonomia.

Na participação da professora já salientámos a sua comunicação assertiva, mas pensamos poder também referir a sua afectividade. *"Da próxima vez, e não é só com o Raul, sempre que surgirem situações destas em vez de escreverem ou virem logo fazer queixa, primeiro devem tentar ajudar, porque se conseguirem logo resolver [melhor], porque eu acho que vocês têm ajudado muito o Nelson (...) ele está muito melhor em termos de comportamento porque vocês também têm ajudado"* (inc. I, linhas 25-29).

Relativamente à participação dos alunos na construção deste colectivo, um aspecto a apontar, parece ser a existência de um certo desequilíbrio entre alunos: havia um grupo de 9 alunos que falava sempre; outro que o fazia só quando era incitado a fazê-lo e outro que nunca o fazia (participantes muito passivos).

Era a relação entre todos os elementos da turma (incluindo a professora) nas AT que facilitava a comunicação e o saber comunicar, nomeadamente, através da escuta activa. A escuta activa revelava-se pelas respostas e intervenções que os alunos faziam (mesmo que incitados pela professora para o fazer), demonstrando não estarem meramente a ouvir, mas também a entender os sentimentos e as situações ali faladas. Tudo isto, tornava o(s) visado(s) em ouvintes atentos, capazes, por um lado, de aceitar e apreciar as censuras ou críticas, por outro lado, de se defender, se fosse caso disso, desfazendo-se ou esclarecendo-se assim, o mal-entendido originário do conflito inicial.

Retomando a questão central da AT como dispositivo de Mediação, perante o atrás exposto, julgamos que nestas AT em geral, e em particular nos incidentes analisados, tal como na mediação formal, existiu o tal distanciamento das emoções negativas, um pouco já geridas pelo tempo que medeia o acto e a sua discussão em Assembleia, podendo assim, falar-se de tudo com mais calma. Também considerámos que a fase do diálogo entre o(s) conflituante(s) e o restante grupo se pode incluir numa das fases do processo de mediação - "Ora conta lá" (Torrego Seijo, 2003). No início, é o professor e todo o grupo que tenta "diagnosticar" o conflito, a partir do diálogo e de questões (muitas efectuadas pela professora) que se vão colocando, num diálogo que permite aprofundar a reflexão e a tomada de decisão. É evidente que nestes diálogos nem sempre se conseguiu manter as regras da mediação formal, pois neste espaço houve algumas tomadas de partido e críticas, aconselhamento e chamada de atenção, sugestão e orientação de comportamentos e (re)definição de regras.

Contudo, quase sempre foi o grupo como um colectivo que no final propôs e/ou levou o próprio, a propor soluções para o problema/conflito.

Perante esta situação, não pudemos deixar de questionar este facto à luz das concepções tradicionais de mediação de conflitos. Concepções em que o mediador não tem poder decisório no acordo final. Parafraseando Torremorell (2008:22), "as palavras terceiro ou terceira parte são os eufemismos normalmente utilizados para referir o mediador. O mediador é a pessoa, pessoas, até instituições que assumem a função de ponte, ligação ou catalisador nos processos de mediação".

Ora, como o processo de mediação é baseado num acordo de vontades entre as partes envolvidas, é comum afirmar-se que o mediador ou "a terceira parte" não tem qualquer poder no que diz respeito à decisão/acordo, para além do que lhe é reconhecido pelas partes. Porém, na mediação de conflitos destas Assembleias, o grupo agiu como um colectivo onde as partes (protagonistas) e o todo (mediador) se confundem e interligam de forma cooperativa. É o próprio grupo que busca a decisão final. A terceira parte não é externa, sendo difícil, por isso, termos a percepção desta, como uma "entidade" neutra, sem opinião e sem poder na decisão final.

Na sequência destas ideias, pensamos que também o papel do mediador deve ser analisado no contexto em que ele intervém, pois como refere Torremorell (idem), identificar "o mediador com alguém de fora comporta o inconveniente, como é por demais evidente, de presumir que esta figura não está em absoluto comprometida com a situação na qual intervém".

Contrariamente à concepção tradicional da mediação de conflitos, cuja função principal era a procura de um consenso, em que os próprios resolvessem os seus "diferendos" (Guillaume- Hofnung, 2000), julgamos que a mediação que se estabelece em contexto de AT não pretende apenas a resolução/prevenção de "diferendos" (conflitos), mas também a gestão das "diferenças". Através da discussão/debate entre todos, no espaço de AT, pretende-se fazer emergir as discordâncias, concordâncias e divergências de pontos de vista. Há a descentração e (re)construção dos problemas/situações pelo grupo e pelos próprios, partilhando ideias, opiniões e possíveis soluções, contribuindo este processo para a formação individual e do colectivo, sem qualquer "pressão", pois as "AT não são tribunais" (Jasmin, 1994), onde se julgam os culpados.

Pensamos que a mediação desenvolvida em contexto de AT deve ser encarada como mais do que um método/técnica de gestão de conflitos, devendo ser vista

como um modo de regulação/intervenção social, onde o grupo como mediador e os mediados, exploram voluntariamente a situação de conflito, para facilitar uma tomada de decisão conjunta que pode ser liderada não apenas pelos protagonistas do conflito. Nesta perspectiva, as AT aqui analisadas, poderão enquadrar-se num contexto de educação para a cidadania, pois neste espaço, propício ao diálogo, se transcende a mera solução do conflito e se desenvolve uma vivência partilhada e implicada de todos.

Perceber se as AT contribuíam ou não para a melhoria e desenvolvimento das relações interpessoais no seio do grupo/turma, foi também uma das questões deste nosso trabalho.

A melhoria de relações embora possa ser pouco evidente na discussão dos incidentes escolhidos, ela pode ser inferida por nós, baseada no conjunto das observações.

Efectivamente, nos momentos em que contactámos com este grupo de alunos, não nos pareceu um grupo com problemas de disciplina; na sua maioria pareceram-nos alunos calmos/não quezilentos, não aparentando aquela "disposição" para a agressividade. Verificámos um ambiente de sala de aula, pacífico e propício ao diálogo.

Também podemos considerar que já existia uma valoração positiva dos conflitos, a partir do momento em que eles os levavam à AT, para debate e procura de medidas alternativas, apresentadas pelo grupo e democraticamente escolhidas, na gestão e resolução desses conflitos. Surge, aqui, a AT como um dispositivo onde se efectua a mediação desses conflitos. O estabelecer de relações positivas e construtivas na resolução de conflitos, ajuda na melhoria dos resultados, na comunicação e nas próprias relações entre alunos.

4. Conclusão

Em função das questões de investigação colocadas e após a análise dos dados constatámos que as AT são um dispositivo que, sendo bem orientado, pode levar à criação de um ambiente favorável ao diálogo e à cooperação, tal como a mediação, seja ela formal ou informal.

No tocante ao carácter alternativo da AT como dispositivo de mediação de conflitos, este aspecto não nos surgiu sempre com uma clareza evidente. Tal facto poderá estar relacionado com uma certa dificuldade no reconhecimento da "terceridade" e da "neutralidade" que é inerente ao processo de mediação.

No âmbito dos processos de mediação tradicional, o terceiro elemento neutral e sem poder nas decisões finais é considerado um factor de distinção face a outras técnicas alternativas de resolução de conflitos, tais como a arbitragem e a conciliação.

Com o presente estudo considerámos que é possível fazer emergir uma "nova perspectiva"de mediação, no qual o protagonismo de mediador externo é conferido ao colectivo.

Nesta "nova perspectiva", o grupo favorece a análise e reflexão das situações de conflito e nesse sentido pode ser entendido como agente de mediação. A sua intervenção na arbitragem e decisão implica, no entanto, que a AT seja entendida como um dispositivo onde a mediação colectiva é apenas um dos processos mobilizados. A decisão final pertence maioritariamente ao grupo com a participação osmática das partes.

É uma mediação informal proposta pelo colectivo e aceite pelas partes, após um entendimento que se pretende amigável, orientado para a "intercompreensão", através da criação de um clima de confiança que, pouco a pouco, se vai construindo, favorecendo a comunicação entre todos.

Pensamos que em muitos dos incidentes tratados nestas AT, não podemos considerar que os desfechos fossem "win-win" ou "win-lose", pois em alguns deles nem se chegou a conclusões finais, apenas se dialogou sobre os incidentes. Mas este diálogo, só por si, mesmo que breve, já representa algum ganho. Nestes momentos ofereceu-se aos alunos um contexto de aprendizagem de regras e relações sociais que resultam muito importantes para o desenvolvimento de todos como pessoas e também como elementos pertencentes a um grupo. Mesmo que o acordo não tenha sido alcançado e independentemente da identificação clara de um terceiro elemento externo, os "mediados" e os "mediadores", terão provavelmente adquirido competências comunicacionais e sociais, que mais tarde os poderão capacitar para resolver problemas do dia-a-dia, de forma autónoma e responsável, para intervirem de modo crítico, primeiro na escola e mais tarde na comunidade e sociedade onde estão inseridos. A "mediação" que aconteceu foi facilitadora da aplicação e aquisição de competências, desenvolvendo aprendizagens ao nível da autonomia, até para aqueles que ainda não conseguiam participar activamente, pois como Torremorell (2008:72) afirma:

> *"Só o facto de considerarmos abrir uma via de diálogo incita a uma reflexão inicial que reconduz os conflitos para o terreno da aprendizagem: existe o desejo de compreender a situação, de explicar e de ouvir. À primeira vista, não existe nenhum outro compromisso."*

Concordamos com esta afirmação da autora, porque as AT são um meio promotor de competências sociais, a partir do momento em que se reconhece neste espaço a oportunidade do diálogo aberto e a livre troca de ideias e opiniões. Poder falar para explicar ou compreender melhor uma situação a outros que nos ouvem, reforça e fortalece as relações interpessoais. A AT é apresentada como um espaço onde a professora e os alunos tratam assuntos relativos ao funcionamento da turma em termos comportamentais e/ou relacionais, o que introduz uma dimensão colectiva na resolução de conflitos, facto que se nos afigura interessante pelas suas potencialidades na resolução alternativa de conflitos, colocando em evidência o papel e a sua dimensão mediadora, na dinamização da acção reguladora do grupo/turma. Promove-se assim no grupo/turma uma cultura de mediação (Torremorell, 2008; CorboZabatel, 1999; Caetano, 2007), pois mais do que a resolução de conflitos promove-se o desenvolvimento de valores e de uma dinâmica participativa e responsável na gestão da vida da turma, podendo alargar-se até à escola. Este alargamento é muitas vezes problemático, pois as AT não sendo da prática/conhecimento de todos os elementos da comunidade educativa e não sendo encaradas como uma "política" educativa global da escola, podem gerar mal-entendidos por parte de alguns. Entender e aceitar a transferência e a partilha do poder com os alunos requer alguma flexibilidade dos professores, pois esta partilha de poder pode ser encarada como perda

da autoridade/liderança do professor no grupo/turma. Mas, ao mesmo tempo, este alargamento poderá, também, constituir uma oportunidade de fortalecimento e melhoria do relacionamento entre todos, bem como para a formação integral dos alunos.

Tal como referem Amado e Freire (2002:6), é fundamental que a escola contribua "para o desenvolvimento da capacidade de intervenção política dos novos cidadãos, bem como de competências que lhes permitam tomar decisões e agir de forma fundamentada no seu quotidiano".

Há uma rentabilização diversa deste espaço/tempo, onde os alunos sabem que podem expor as suas ideias e opinar livremente, surgindo, assim, uma AT que pode ser um dispositivo com carácter educativo, disciplinar e pedagógico, reflectindo a dimensão mediadora que este dispositivo pode assumir. Dispositivo que vai para além da mediação de conflitos e se enquadra também numa mediação social e educativa.

Consideramos assim, e de acordo com o nosso enquadramento teórico, que apenas pela prática coerente e sistemática, de uma vivência participada e implicada, se podem ir construindo verdadeiros cidadãos, sabedores desde logo, da importância do diálogo, da cooperação e da partilha entre todos

As AT também estão direccionadas e vocacionadas para os relacionamentos e a convivência, numa base de democraticidade pedagógica, traduzida na rotatividade dos cargos e na transmissão de valores como a tolerância e o respeito pelo outro, ao permitir que todos se manifestem.

Sobre o clima relacional deste grupo, denotámos pouca polarização nos conflitos; procura de soluções amigáveis e duradouras; orientação não para a punição, mas para a resolução efectiva dos incidentes, através do diálogo/debate de ideias e proposta de soluções; feedbacks positivos e chegada a consensos sobre o que fazer. Todas estas posições se aproximam mais de atitudes cooperativas do que competitivas, logo mais adequadas e reveladoras de uma cultura de mediação, democrática, participativa e integradora de todos os elementos. Assim, embora não sigam fielmente os princípios básicos que norteiam a mediação enquanto processo formal, a construção de um contexto colaborativo e cooperativo, através do diálogo e reflexão aberta de todos, cria significados importantes para a tomada de decisão e resolução de problemas.

Em suma, consideramos que as AT aqui investigadas se inscrevem parcialmente na mediação, numa lógica de:

- construção de autonomia: autonomia que passa pela partilha do poder, da determinação e da decisão de cada um e da turma; autonomia que passa, também, pela implicação e responsabilização de todos no processo de ensino/aprendizagem e na regulação de conflitos. Ou seja, implicação e responsabilização na vida da turma, traduzida, ainda, na rotatividade dos cargos e distribuição de tarefas pelos alunos;

- prevenção de conflitos: ao aumentar a capacidade dos alunos em gerar novas solidariedades, através do diálogo colectivo;

- incentivo ao desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e de resolução de problemas: o saber comunicar, saber fazer escolhas, saber tomar decisões e saber aceitar opiniões diferentes das suas, são capacidades que se vão aprendendo na AT, quando bem orientada e compreendida pelos alunos. Estas competências aumentam e desenvolvem neles a autoconfiança melhorando as suas relações interpessoais.

Por tudo isto, as AT afiguram-se-nos importantes para a formação integral dos alunos, porque os conhecimentos que se adquirem através da experienciação e vivência neste espaço/tempo, são interiorizados por eles como uma "bagagem" para a vida. Esta "bagagem" poderá vir a ser utilizada noutros momentos e lugares ao longo da sua existência.

Julgamos por isso, conforme já referimos, que a dimensão de mediação das AT aqui analisadas, vai para além da simples mediação de conflitos. Estas AT impelem à comunicação e assumem formas de actuação e de procedimentos de mediação mais ampla.

Ao pretenderem o restabelecimento de relações, através do diálogo e responsabilização dos alunos, baseado no respeito por si e pelos outros e no respeito pela diferença, estão a contemplar as potencialidades de todos os envolvidos e a investir nas relações interpessoais, logo, a melhorar o clima relacional da turma, podendo desta forma, ser consideradas um dispositivo de mediação sócio-educativa, nas dimensões relacionais dos alunos e como "fio condutor" para uma possível mudança social.

5. Referências Bibliográficas

Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

Caetano, A. P. (2005). "Mediação em Educação: Da conceptualização e Problematização de Alguns Lugares Comuns à Modelização de Casos Específicos". *Revista de Estudos Curriculares*, 3, pp. 41-63.

Caetano, A. P. (2007). "Complexidade e Mediação na Sala de Aula – Para uma Modelização Complexa das Assembleias de Turma". *Actas do XV Colóquio AFIRSE/AIPELF Complexidade: Um Novo Paradigma para Investigar e Intervir em Educação?* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (no prelo).

Corbo Zabatel, E. (1999). "Mediación: Cambio social o más de lo mismo?". In F. Brandoni (org.). *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias.* Buenos Aires: Paidós.

Freinet, C. (1976). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Editorial Estampa, col. Temas Pedagógicos. (2ª ed.)

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra.

Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates. (12ª ed.)

Gordon, T. & Burch, N (1998). *Programa do Ensino Eficaz*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Guillaume-Hofnung, M. (2000). *La médiation*. Paris: Presses universitaires de France. (2ª ed.)

Herbelin, R. (2002). *Diverses approches de la médiation en milieu scolaire*. France : Wanadoo.

Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA, col. práticaspedagógicas.

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de Coopération –*

Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion de conflits. Montréal: Editions de laChenelière.

Luís, M. J. M. C. (2009). *A Assembleia de Turma como Dispositivo de Mediação de Conflitos – Um Estudo de Caso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Teoria e Desenvolvimento Curricular – Mediação em Educação*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Torrego Seijo, J. C. (2003). *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas – Manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA.

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

[241]

O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO À CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Rosemary Ramos
Fundação Visconde de Cairu, CEPPEV | FTC, Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador

[Palavras-chave] Formação de Professores, Ludico, Ludologia, Competências formativas

Como formar um educador preparado para acolher, implantar e manter a dimensão lúdica ao seu cotidiano pedagógico? Como os currículos dos cursos de Pedagogia articulam a dimensão lúdica ao percurso formativo dos futuros docentes? Partindo destes questionamentos, a pesquisa objetiva a formação de um educador que acolha, respeite, contemple e integre as atividades lúdicas à prática educativa. A investigação repousa sobre os seguintes princípios: "[...] o professor aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional" (MELLO, 2010); o fenômeno lúdico é base da civilização e constitui-se uma das dimensões do viver humano (HUIZINGA, 1996); A dimensão lúdica do ser favorece o seu conhecimento sobre e com o mundo, contribuindo para consolidar aprendizagens essenciais à vida. (RAMOS, 2003; 2005). Como pilares conceituais adotamos a Teoria da Complexidade (MORIN, 2005), a Teoria Autopoiética (MATURANA; VARELA, 2001)), as quais se entrecruzam com a concepção de educação como prática da autonomia, da liberdade, da esperança e do encantamento (FREIRE, 1996, 1992; ASSMANN, 1995). As seguintes ações foram desenvolvidas: diagnóstico da dimensão lúdica em currículos de licenciaturas em pedagogia; identificação de curso de pedagogia que favorecesse o acolhimento e integração da dimensão lúdica como princípio fundamental à formação; desenvolvimento de oficinas integradoras entre os componentes curriculares e a dimensão lúdica do processo ensino-aprendizagem. Os diálogos foram estabelecidos com Brougére (2000), Santa Marli (2010) e Ramos (2007). Aqui se estabelece um desafio às Ciências da Educação: ampliar as relações entre lúdico e formação do educador, ultrapassando o viés instrumental e linear, posicionando-o de forma transdisciplinar no currículo, respeitando e acolhendo as memórias lúdicas dos estudantes em formação. Não se trata de transformar as situações de aprendizagem neste "locus" análogas àquelas das crianças, mas sim compreender as suas necessidades e desenvolver um olhar sensível sobre o seu mundo, resgatando o próprio universo lúdico-criativo. Afinal, "ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem daquilo que não domina, a constituição de significados que não compreende e nem a autonomia que não pôde construir." (MELLO, 2010).

[242]

AUTONOMIA E COMPETÊNCIAS DAS ESCOLAS

Rosa Maria Pereira de Carvalho e Joaquim Machado
Universidade Católica Portuguesa, Porto

[Resumo] O Decreto-Lei nº 115-A/98 introduz a modalidade de contrato de autonomia e reconhece às escolas o poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. À luz desse normativo 22 escolas celebraram contrato de autonomia, em 2007. O nosso estudo, de natureza qualitativa, visa compreender o processo de contratualização da autonomia em Portugal, utilizando a entrevista semi-estruturada às partes contratantes e a análise de documentos de autonomia das escolas. Nesta comunicação, apresentamos alguns resultados da investigação, salientando as dimensões da autonomia valorizadas pelos gestores, as competências reconhecidas às escolas e os compromissos assumidos pela Administração Educativa.

[Palavras-chave]: Autonomia, contratualização, governação, competências.

1. Propósito do Estudo

O princípio de que as escolas devem ser autónomas, em pelo menos algumas áreas de gestão, é hoje aceite em quase toda a Europa (Eurydice, 2007).

Em Portugal a autonomia da escola foi consagrada normativamente pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, explicitando que ela se exerce através de competências próprias em vários domínios: gestão de currículo, programas e actividades de complemento curricular; orientação e acompanhamento de alunos; gestão de espaços e tempos de actividades educativas; gestão e formação do pessoal docente e não docente; gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos; e gestão administrativa e financeira.

Seguindo as tendências internacionais, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, reforça o princípio da autonomia entendida como "o poder reconhecido à escola pela Administração Educativa de tomar decisões nos domínios: estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados" (n.º 1 do art.º 3º). O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, retoma basicamente esta concepção de autonomia e definindo-a agora como "a faculdade reconhecida à escola pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos".

De acordo com o Decreto-Lei nº 115-A/98, a autonomia da escola pressupõe a outorga de competências (art. 49º):

a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;

b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;

c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços;

d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos;

e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral;

f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;

g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;

h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;

i) Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais

O Capítulo VII deste Decreto-Lei é consagrado ao contrato de autonomia das escolas enquanto instrumento de governação da escola pública, permitindo, assim, a experimentação de um modelo pós-burocrático inspirado na concepção de "Estado Avaliador" e prevê maior autonomia das escolas, equilíbrio entre centralização e descentralização, acréscimo de avaliação externa e diversificação da oferta educativa. Este normativo inspira-se na concepção de que a autonomia da escola é um processo de construção social, que o seu desenvolvimento deve partir da iniciativa da escola, fazerse por fases com níveis acrescidos de competência e responsabilidades em função do grau de capacitação da escola e ser "objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal" (artº 47º).

Os contratos de autonomia actualmente em vigor são acordos celebrados entre o Ministério da Educação e as Escolas ou Agrupamentos de Escolas com objectivos gerais e operacionais estabelecidos, para cuja realização as partes assumem compromissos. Adverte, no entanto, Barroso que o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, é uma amálgama de retóricas e medidas contraditórias que procuram traduzir um aparente compromisso entre várias lógicas: lógica estatal, lógica de mercado, lógica corporativa e lógica sociocomunitária, cuja incoerência constituirá certamente, uma das principais "zonas de incerteza" que os actores locais não deixarão de explorar, durante o processo de execução (2004, pp. 62-64).

Enquanto suportes de apoio a projectos de desenvolvimento das escolas, os contratos de autonomia são vistos como um meio para melhorar a qualidade das organizações educativas, numa lógica de escola aprendente. Assim, em Portugal vinte e duas unidades de gestão assinaram contrato de autonomia e desenvolvimento com a respectiva Direcção Regional de Educação em 10 Setembro de 2007, estando hoje no seu quarto ano de implementação. Parece-nos, por isso, relevante conhecer e compreender o processo da contratualização da autonomia e perceber como ela está a decorrer em Portugal.

O nosso estudo visa estudar o processo de contratualização da autonomia em Portugal, interligando as políticas educativas subjacentes com os novos modos de regulação da acção pública, os modelos de governação e métodos e técnicas de administração escolar, numa perspectiva de escola como organização aprendente e o desenvolvimento organizacional das escolas.

Nesta comunicação, apresentamos alguns resultados provisórios da nossa investigação, salientando as dimensões da autonomia valorizadas pelos gestores, as competências reconhecidas às escolas no contrato de autonomia e os compromissos assumidos pela Administração Educativa.

2. Metodologia e técnicas de investigação

Desenvolvemos um estudo extensivo de cariz qualitativo para interpretar a realidade dentro de uma visão complexa e holística da contratualização da autonomia e conhecer a opinião das partes contratantes sobre a problemática em estudo. Analisamos os documentos de autonomia das escola previstos na legislação – "Contratos de Autonomia", "Relatórios Anuais de Progresso" e "Pareceres das Comissões de Acompanhamento Local" – e valorizamos como "técnica de recolha de dados" a entrevista semi-estruturada aos 22 Directores das Escolas que assinaram contrato em 10 Setembro de 2007 e às 5 Direcções Regionais de Educação. Além de servir o objectivo geral do estudo, que é conhecer a contratualização da autonomia em Portugal, possibilitando o acesso "ao que está na cabeça das pessoas" (Tuckman, 1978, p. 196), a entrevista aponta para seis tipos de objectivos: averiguação de "motivações" – conhecer os factores que influenciaram o entrevistado a tomar aquelas atitudes e decisões e porquê; averiguação de "factos" – saber o que na realidade sucedeu e sucede; averiguação de "atitudes" – conhecer qual a atitude do entrevistado em relação aos factos em estudo; averiguação de "decisões" – saber o que o entrevistado decide fazer, perante os factos; averiguação de "opiniões" – conhecer qual a opinião pessoal do entrevistado sobre os factos; averiguação de "sentimentos" – saber o que o entrevistado sente perante aqueles factos (Seltiz, 1965, cit. por Sousa, 2005, p. 247)

As transcrições das entrevistas às DRE e aos Directores das 22 escolas, e os documentos de autonomia, constituíram o material empírico sobre o qual incidiu o trabalho de pesquisa, permitindo a triangulação dos vários corpus, por eixo de análise, com o objectivo de encontrar as respostas às questões de investigação.

O facto da elaboração dos contratos de autonomia, ter obedecido a uma matriz, permitiu complementar o nosso estudo, procedendo à sistematização e quantificação dos objectivos gerais, objectivos operacionais, competências das escolas, compromissos das escolas e compromissos do Ministério da Educação por áreas evidenciando os mais frequentes.

3. Resultados

A contratualização da autonomia das escolas inscreve-se num processo de reconfiguração do papel do Estado que, identificando as suas lacunas como "gestor" da educação, começa a reconhecer a necessidade de "repartir" o poder.

Emergem modelos pós-burocráticos como a "nova gestão pública", a "regulação em rede" e "a regulação sociocomunitaria". Estes modelos inspiram os contratos de autonomia. À nova gestão pública foram beber a focagem intra organizacional enfatizando os resultados, eficácia, eficiência, qualidade, definição de objectivos, resultados mensuráveis, prestação de contas e o reforço de mecanismos de avaliação. A regulação em rede, evidenciando as interdependências entre os governos e inúmeros actores sociais, induziu à necessidade de menos governo, mas mais "governação". Por sua vez, a regulação sociocomunitária valoriza a regulação que brota das práticas comunitárias, reconhecendo a autonomia das escolas como processo social integrado numa dimensão socioorganizacional.

Mobiliza-se o paradigma meso que reconhece o papel da escola na solução dos problemas, o desenvolvimento organizacional (DO) como teoria de desenvolvimento e resposta da escola às mudanças e a concepção de escola como organização aprendente. É dentro deste referencial de acção pública, do movimento de descentralização administrativa de valorização do "local" e dos actores educativos que se inscreve a autonomia das escolas em Portugal enquanto instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e é valorizada a contratualização como modalidade de gestão estratégica alternativa quer à normativização quer à descentralização autárcica (Formosinho et al., 2010, p. 31).

Os contratos de autonomia prevêem a transferência de competências para as escolas, traduzindo o reconhecimento pelo Estado da capacidade das escolas em melhor gerirem os recursos educativos e contextualizarem a oferta educativa.

A contratualização da autonomia de escolas tem subjacente a regulação conjunta – regulação de controlo e regulação autónoma (Reynaud, 1997 e 2003) – para a produção de regras comuns plasmadas nos contratos de autonomia, assumindo ambas as partes responsabilidades e compromissos. A Administração Educacional transfere competências para as escolas a quem reconhece alguma margem de autonomia para implementar o seu projecto de desenvolvimento, comprometendo-se, em contrapartida, a disponibilizar alguns recursos adicionais, reforçando mecanismos de avaliação. Por sua vez às escolas são conferidos níveis de competências e responsabilidade acrescida pelo cumprimento dos compromissos que assume e pela qualidade do serviço público de educação que presta.

3.1. Dimensões de autonomia valorizadas pelos gestores

Nos contratos estão plasmadas algumas margens de autonomia em várias áreas (organização pedagógica, gestão curricular, gestão de recursos humanos, gestão estratégica, gestão patrimonial, gestão administrativa e financeira), obediência a princípios gerais (tidos por consensuais) de melhoria do serviço público de educação, garantia da melhoria de resultados (metas mensuráveis), transparência e avaliação interna e externa.

As áreas contempladas nos contratos de autonomia que os directores das escolas mais valorizam são a organização pedagógica (28%), a gestão curricular (18%) e a gestão estratégica (16%) – Ver Gráfico 1.

Mas as áreas contratualizadas não são igualmente valoradas em todas as cláusulas. A comparação dos totais de cada cláusula nas diferentes áreas (organização pedagógica, gestão curricular, recursos humanos, acção social escolar, gestão estratégica, gestão patrimonial e gestão administrativa e financeira), permite identificar a ênfase dada a cada uma nos contratos de autonomia - Ver Tabela 1.

Conclui-se que:

- Os objectivos gerais valorizam a gestão estratégica;
- Os objectivos operacionais dão ênfase à organização pedagógica; · As competências das escolas são maioritariamente na área da gestão pedagógica logo seguida pela gestão curricular;
- Os compromissos das escolas são essencialmente da área de gestão estratégica e gestão pedagógica;
- Os compromissos do Ministério da

Gráfico 1. Áreas mais valorizadas nos contratos

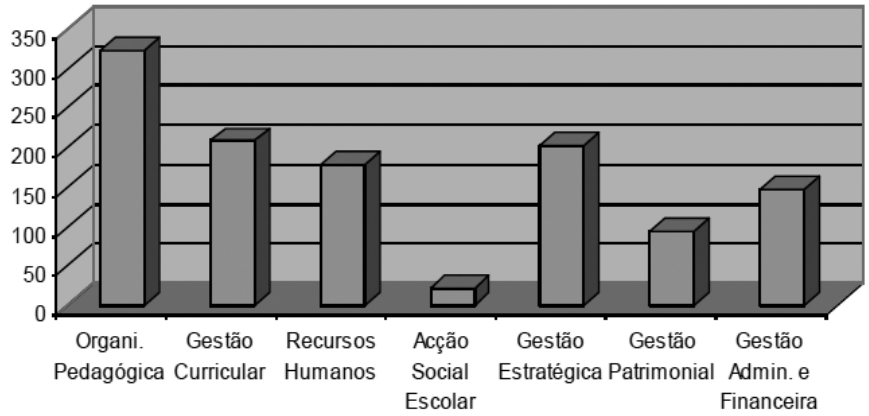


Tabela 1 – Áreas mais valorizadas por cláusula

ÁREAS	CLÁUSULAS dos CONTRATOS DE AUTONOMIA									
	Objectivos Gerais		Objectivos Operacionais		Competências das escolas		Compromissos das escolas		Compromissos Ministério	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Organização Pedagógica	28	24%	75	52%	132	25%	85	30%	0	0%
Gestão Curricular	23	20%	37	26%	129	24%	20	7%	0	0%
Recursos Humanos	10	9%	6	4%	109	20%	33	12%	14	14%
Acção social Escolar	1	1%	2	1%	19	3%	0	0%	0	0%
Gestão estratégica	49	41%	18	13%	29	5%	88	31%	18	17%
Gestão patrimonial	2	2%	4	3%	46	8%	48	17%	15	15%
Gestão administrativa e financeira	3	3%	2	1%	79	15%	8	3%	56	54%

Educação são essencialmente da gestão administrativa e financeira

3.2. Competências transferidas para as escolas

A Administração, por via do contrato de autonomia, outorgou às escolas competências nas várias áreas, destacando-se:

a) Na área da organização pedagógica:

- Organizar e gerir o calendário escolar, semanário horário e tempos escolares;
- Gerir o crédito horário global para o desenvolvimento de projectos e/ou podendo transformá-lo em equivalente financeiro;
- Definir critérios para a elaboração das turmas e dos horários dos docentes;
- Estabelecer os tempos e organizar actividades de enriquecimento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação dos tempos livres.

b) Na área da gestão curricular:

- Adequar e implementar planos curriculares, considerando as orientações e programas nacionais e as necessidades dos alunos;
- Conceber e implementar formas alternativas de organização e diversificação dos planos curriculares, dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico;
- Conceber e implementar projectos curriculares, experiências e inovações pedagógicas, designadamente na constituição de turmas;
- Gerir/organizar de forma flexível a unidade lectiva, os planos curriculares e os programas, mediante a selecção/aplicação de modelos pedagógicos inovadores, métodos de ensino e avaliação adequados às capacidades e necessidades dos alunos e garantindo o cumprimento do Currículo Nacional;
- Seleccionar métodos de ensino e avaliação (interna) e materiais de ensino aprendizagem;
- Conceber/desenvolver projectos curriculares, segundo agrupamentos flexíveis de tempos lectivos, considerando as orientações nacionais e as necessidades dos alunos;
- Conceber e organizar formas alternativas de organização e diversificação da oferta curricular e formativa valorizando no currículo dos alunos a componente tecnológica e a transição para a vida adulta, a dinamização de percursos alternativos e de cursos de educação-formação;
- Estabelecer protocolos com a autarquia para planificação das AEC e/ou com entidades para o desenvolvimento e implementação de componentes curriculares específicas, (para estágios de CEF, PIEF e/ou percurso escolar alternativo).

c) Na área dos recursos humanos:

- Seleccionar e recrutar pessoal docente necessário para suprir as necessidades supervenientes, após o concurso de colocação de professores de Quadros de Escola e de Quadros de Zona Pedagógica;
- Estabelecer parcerias com outras escolas para a gestão conjunta de pessoal docente e não docente e/ou a troca de pessoal entre escolas;
- Regulamentar localmente a organização diversificada do horário do pessoal docente e não docente de forma a assegurar a totalidade do serviço.

d) Na área da acção social escolar:

- Organizar e gerir modalidades de apoio sócio-educativo;
- Despistar situações económico-sociais de risco, incrementar tutórias e referenciar a situação para a intervenção de outras instituições competentes.

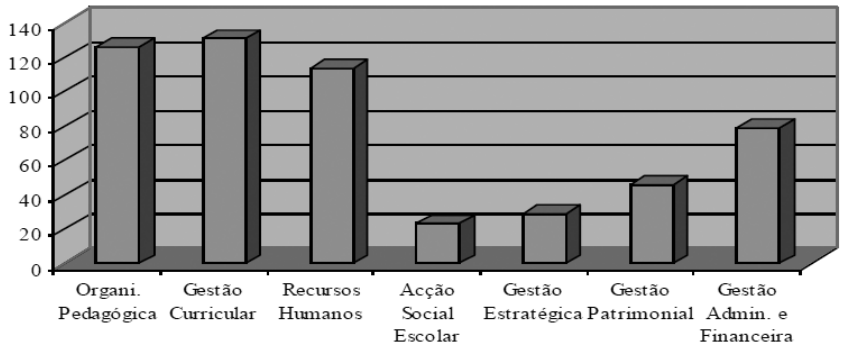
e) Na área da gestão estratégica:

- Estabelecer protocolos de colaboração com entidades (CFAE, ESE, Universidades, associações profissionais, empresariais, científicas e pedagógicas).
- Decidir metas em função de resultados escolares e garantir os meios e condições de funcionamento.

f) Na área patrimonial:

- Definir critérios e regras para autorizar a utilização dos espaços e instalações escolares pela comunidade local quer gratuitamente quer arrecadando receitas;

Gráfico 2 - Competências das Escolas



- Proceder a pequenas obras de beneficiação e trabalhos de embelezamento.

b) Na área administrativa e financeira:

- Canalizar para o Agrupamento 60% das poupanças decorrentes de racionalização e reorganização dos recursos humanos que permitam melhorar o actual custo por aluno e o actual rácio aluno/professor;

- Gerir a componente financeira transferida para a escola.

O tratamento estatístico – Ver Gráfico 2 – permite verificar um valor semelhante entre as competências da área da gestão curricular (24%) e da organização pedagógica (23%).

As competências reconhecidas às escolas procuram promover um currículo de integração – saber, saber/fazer, saber/ser, estimular a interdisciplinaridade e a articulação curricular, fomentar a organização do processo de ensino em equipas educativas, valorizar uma oferta curricular e formativa diversificada incluindo áreas profissionais e profissionalizantes, implementar actividades de complemento curricular, valorizar a racionalização do trabalho na escola visando a eficácia na gestão dos recursos e gerir e aplicar receitas próprias. Procuram ainda projectar a escola na comunidade reforçando parcerias com as autarquias, potenciando sinergias mútuas, e recorrer ao know-how de entidades externas e Instituições de Ensino Superior.

A opinião das partes contratantes e o conteúdo dos Relatórios e dos Pareceres permitem compreender, também, a transferência das competências para as escolas.

As competências transferidas dependem das escolas e constam dos contratos de autonomia. As **DRE** enfatizam competências outorgadas no âmbito da organização pedagógica, gestão curricular, gestão de recursos humanos e gestão financeira, sendo particularmente referidas a selecção/contratação de docentes por oferta de escola e sua gestão em função das necessidades, a gestão de horários e das turmas em função de Projectos Pedagógicos (DRE4, DRE2), a contratação de recursos técnicos (psicólogo) (DRE4), a conversão em equivalente financeiro de algum crédito horário (DRE1) e a organização de formação centrada na escola (DRE4). Recorda o DRE1 o facto de nos últimos anos ter havido uma transferência significativa de competências (Despachos e Decreto-Lei nº 75/08) que generalizou algumas das competências constantes dos contratos de autonomia. Esta posição é corroborada pelos **Directores das Escolas** que se queixam do "esvaziamento" dos contratos. Salientam que, aquando da assinatura do contrato tinham mais alguma autonomia do que as outras escolas, incluindo a organização pedagógica e a designação dos Coordenadores de Departamento e dos outros órgãos intermédios de gestão. O contrato de autonomia foi, apenas, uma antecipação daquilo que a Administração já estava a antever para todas as escolas. Face a essa alteração legislativa é sua opinião que de facto, não se verificou, a transferência efectiva de um leque muito grande de competências, pelo menos competências materialmente importantes ou que têm um grande peso decisório (ES1).

Algumas escolas advertem para a não concretização, até à data da realização da entrevista, da transferência de competências, previstas no contrato, nomeadamente: a) contratação de empresas de limpeza e segurança dentro dos limites orçamentais da escola, por falta de verba (ES2); b) transformação do crédito horário em equivalente financeiro por ter tido necessária a sua utilização total em apoios e tutorias (AE9); c) "canalizar para a escola 60% das poupanças decorrentes de racionalização e reorganização dos recursos em função da melhoria do actual custo por aluno e do actual rácio aluno/professor".

Por sua vez, salientam alguns Relatórios a ainda não utilização pela escolas de competências reconhecidas às escolas:

a) Na área da organização pedagógica:

- Decidir quanto à interrupção de actividades lectivas para a realização de reuniões ou acções de formação (ES5-2);

- Decidir sobre a não adopção de manuais escolares (AE7-2).

b) Na área da gestão curricular:

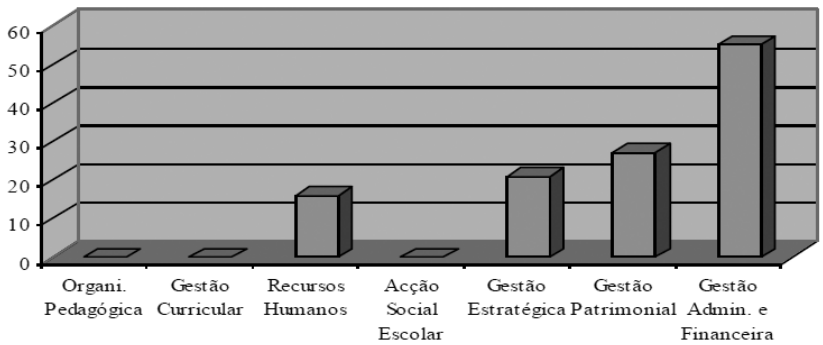
- Organizar no 3º ciclo, em anos não terminais (7º e 8º) modelos alternativos de progressão, podendo os alunos efectuar uma prova globalizante para obter aprovação nas disciplinas em que tiveram nível negativo (ES5-2).

c) Na área dos recursos humanos:

- Estabelecer parcerias para a gestão conjunta de docentes e não docentes e/ou utilizar a troca de pessoal entre as escolas. (ES5-2, AE7-2, ES10-1);

- Seleccionar e contratar Docentes necessários para suprir as necessidades supervenientes, após o

Gráfico3 - Compromissos do Ministério da Educação



concurso nacional de colocação de professores de QE e de QZP (ES10-1, AE12-1, ES5-2);

- Decidir sobre a cessação ou continuidade do Pessoal Docente em regime de contrato ou destacamento (AE7-2);
- Fazer contratação temporária de docentes com o orçamento da escola (ES5-2);
- Constituir uma Equipa Multidisciplinar (AE7-2).

d) Na área da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira:

- Gerir o crédito global da escola, podendo solicitar a sua conversão em equivalente financeiro (ES5-2, AE7-2);
- Proceder à contratação de serviços de entidades externas à escola (ES5-2), dizendo o AE12-1, que foi solicitada à DRE5 autorização para orçamentar esses serviços de limpeza, mas que foi negada;
- Propor ao GGF para posterior autorização do Ministério das Finanças, a aquisição de bens, equipamentos e serviços com pagamento faseados, tendo como limite temporal do pagamento a duração do mandato do órgão de gestão (AE7-2);
- Solicitar a antecipação até quatro duodécimos do orçamento para implementação de projectos, de acordo com as orientações do GGF (AE7-2);
- Dinamizar, gerir, rentabilizar um Centro Tecnológico (ES5-2);

Justificam o não cumprimento por motivos não imputáveis à escola ou por esta ainda não ter sentido necessidade da sua implementação.

3.3 Compromissos assumidos pela Administração Educativa

O Ministério da Educação assumiu vários compromissos, dos quais salientamos:

- Tomar todas as decisões e medidas indispensáveis à viabilização e concretização de cada Contrato, nos limites de orçamento atribuído à Escola;
- Autorizar a conversão de crédito horário em equivalente financeiro;
- Canalizar para a escola uma certa percentagem (entre 50 a 60%) das poupanças decorrentes de racionalização e reorganização dos recursos, que permitam melhorar o actual custo por aluno e o actual rácio aluno/professor.
- Dar prioridade à modernização da escola e melhorar os equipamentos.

Os compromissos assumidos pelo Ministério da Educação – Ver gráfico 3 – são maioritariamente na área da Gestão Administrativa e Financeira (46%), seguindo-se a da Gestão Patrimonial (23%), a da Gestão Estratégica (18%) e a da Gestão dos Recursos Humanos (13%).

Genericamente, a Administração assume compromissos do foro administrativo e financeiro, muito particularmente atribuindo crédito horário para implementação de projectos pedagógicos e curriculares e dá prioridade a estas escolas na requalificação e melhoria de espaços e equipamentos.

Aludem os Relatórios Anuais de Progresso e os Pareceres ao grau de cumprimento dos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação.

Nos Relatórios Anuais de Progresso, encontramos uma heterogeneidade de opiniões, quanto ao grau de cumprimento dos compromissos pelo Ministério da Educação, apresentando duas escolas a taxa de execução no 1º ano: 16,66% (AE6-1) e 40% (AE5-1). Para algumas escolas estão cumpridos os compromissos a nível da requalificação dos espaços, estruturas e equipamentos, "conquista, só possível de concretizar devido ao Contrato de Autonomia" (ES7-1-2), da dotação de recursos humanos e reforço da dotação orçamental. Quanto à dotação de Recursos Humanos, é referida a contratação por oferta de escola (ES4-1), o accionamento do mecanismo de mobilidade especial para renovação dos destacamentos de professores dos quadros que estavam envolvidos no Projecto do CNO (ES4-2) e o reforço do crédito horário (44 horas) para implementar projectos pedagógicos (AE9-1). No que concerne à dimensão financeira, algumas salientam a transferência para a Escola do montante correspondente à conversão em equivalente financeiro do crédito horário semanal previsto para o desenvolvimento de Projectos Pedagógicos.

No Parecer referente ao primeiro ano de contrato, a CAL da ES4-1 congratula-se pelo facto do ME ter cumprido uma parte muito substancial dos seus compromissos, para o que contribuiu o acompanhamento permanente da execução do CA, por parte da Técnica que representa a DRE1 na CAL. Já a da ES2-1 salienta que o ME apenas cumpriu com a atribuição de um psicólogo.

No 2º ano de contrato, exultam os directores da ES1-2 e ES4-2 com o cumprimento por parte do Ministério da Educação dos compromissos contratualizados.

São essencialmente de índole financeira os compromissos assumidos pelo Ministério da Educação que não foram cumpridos. Referiram algumas escolas o não cumprimento de compromissos assumidos: "tomar as decisões e medidas indispensáveis à viabilização e concretização do contrato, nos limites do orçamento do Agrupamento" (AE6-1); conversão do crédito horário em equivalente financeiro (ES5-2, AE6-1); canalizar para o AE 50% das poupanças decorrentes de racionalização e reorganização dos recursos humanos, que permitam melhorar o actual custo por aluno e o actual rácio aluno/professor (AE6-1).

Diz também a ES5-2 ter solicitado ao Gabinete de Gestão Financeira, para efeito da obtenção da autorização do Ministério das Finanças a aquisição de bens, equipamentos e serviços com pagamento faseado, tendo como limite temporal de pagamento a duração do mandato do órgão de gestão, mas não foi autorizado.

Em face do incumprimento destes compromissos por parte do Ministério da Educação o AE11-1 alerta para as suas consequências, como colocar em causa algumas opções estratégicas da escola.

Alguns Pareceres fazem também alusão a compromissos do Ministério da Educação assumidos mas não

cumpridos. Relativamente ao primeiro ano, reconhece o do AE1-1 o não cumprimento integral dos compromissos assumidos o que, na sua opinião, inevitavelmente, virá a coarctar a prossecução dos objectivos do Agrupamento. Opina, o da ES2-1 que o ME, por falta de resposta ou por rigidez da execução orçamental, não possibilitou a "conversão do crédito horário no equivalente financeiro", "a antecipação de quatro duodécimos orçamentais" e "a aquisição de bens, equipamentos e serviços com pagamentos faseados", e que esse incumprimento "limitou drasticamente as melhorias que a escola pretendia introduzir nos serviços informáticos e na limpeza da escola e fez emergir algumas dúvidas quanto às vantagens do contrato".

Invoca a ES7-1 que a Escola viu, neste contrato, uma forma de assegurar e reforçar os meios necessários à concretização do seu Projecto Educativo, aguardando que o Ministério de Educação tenha oportunidade de cumprir todos os compromissos assumidos e, assim, facilitar a concretização de projectos mais inovadores.

Roga-se, no final do primeiro ano de vigência do contrato, que a Administração "cumpra os compromissos assumidos e não cumpridos (de natureza financeira), estando não só em causa a melhoria do serviço educativo como a própria representação pública do contrato de autonomia. É, de realçar, no entanto, que, nos pareceres referentes ao 2º ano a que a investigadora teve acesso, não constam já compromissos não cumpridos.

4. Conclusões

Embora exista uma retórica descentralizadora, a situação actual é bastante híbrida. Parafraseando Barroso (2004, p. 66), fica a ideia de que "mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos obstáculos, era possível ter feito mais". Alegam alguns directores a impreparação do centralismo para permitir "maior autonomia" salientando o que dizem ser a sua visão retrógrada relativamente à concepção de autonomia (autonomia construída vs autonomia decretada), à lógica dos contratos (experimentação vs normatividade) e ao paradigma subjacente (construtivismo vs prescritivismo).

Porque a organização é fortemente regulamentada, estamos perante uma autonomia mais centrada na flexibilização organizacional e pedagógica e na gestão de recursos (possíveis). Mas, a autonomia da escola ou segue um caminho mais complexo e compreende claramente a organização curricular e pedagógica, a par da organização administrativa e financeira, compreendendo a gestão de recursos, ou não haverá caminho real e credível de autonomia escolar (Azevedo, 2010, p. 11). Falta, por isso, ao exercício da autonomia duas áreas essenciais para uma afirmação estratégica das escolas – o recrutamento, pela escola, dos seus recursos humanos e o exercício da autonomia das escolas na área financeira de equipamento e de instalações, o que constitui um enorme obstáculo à autonomia das escolas (Formosinho, 2008, p. 70).

Entretanto, assiste-se ao "adormecimento" do processo de contratualização da autonomia verificado após 2007, o que não reflecte vontade política de reforço efectivo da autonomia das escolas e da governação por contrato. Contudo, regista-se que os directores das vinte e duas escolas pretendem renegociar o contrato para aprofundar os níveis de autonomia. Mas, como o quadro legal (gestão de recursos humanos e dos recursos financeiros) e também a regulamentação da gestão curricular tolhem os rasgos de autonomia que as escolas pretendem, eles consideram necessário preparar a autonomia efectiva das escolas, bem como clarificar o conceito de autonomia e as margens de autonomia que a Administração pretende outorgar às escolas.

5. Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico. Porto: ASA.

Azevedo, J. (2010). Prefácio. In: J. Formosinho et al., Autonomia da Escola Pública em Portugal (pp. 9-11).Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, (2004), (2), 49-83.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Butcher, H. (2007). Power and empowerment: the foundations of critical community practice. In H. Butcher, S. Banks, P. Henderson & J. Robertson, Critical community practice (pp. 17-32). Bristol: Policy Press.

Eurydice (2007). Autonomia das Escolas na Europa – Políticas e Medidas. Lisboa: Ministério da Educação

Formosinho, J. (2008). A autonomia das escolas em Portugal - 1987-2007. In: Inspecção-Geral da Educação (Org), As Escolas Face a Novos Desafios / Schools Facing up to New Challenges. (pp.69-89). Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J. et al. (2010). Autonomia da Escola Pública em Portugal. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Gordon, W. & Langmaid, R. (2000). Qualitative Market Research, a Practitioner's and Buyer's Guide. Gower: Aldershot.

Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). Metodologia de Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Almada: Instituto Piaget.

Lima, Licínio C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. C. Lima et al., A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação. S/ L: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La regulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, Revue Française de Pedagogie, n.º 130, Janvier-Février-Mars, 2000, 73-87.

Oliveira, M. (2007). Como fazer investigação qualitativa. Petrópolis: Editora Vozes. Reynaud, J. D. (2003). Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation

conjointe. In G. de Terssac (org.), La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud (pp. 103-113). Paris: Éditions La Découverte

Tuckman, B. (1978). Conducting Educational Research. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Sousa, A. (2005). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia da Escola. Decreto-Lei n.º 115- A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

[244] A ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOB O SIGNO DO CONCEITO DE REGULAÇÃO

Ana Márcia Pires
Inspecção-Geral da Educação

[Resumo] Tributária do Curso de Doutoramento intitulado Conhecimento, Decisão Política e Acção Pública em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, esta comunicação tem como objectivo analisar o conceito de regulação na sua aplicação ao estudo, análise e coordenação das políticas públicas, que se assume como fundamental na tese de doutoramento em construção: A reconceptualização da Inspecção-Geral da Educação no quadro da evolução dos modos de regulação das políticas educativas. Pretende-se apresentar e consubstanciar a convicção de que tem ocorrido uma evolução no seio da Inspecção-Geral da Educação (IGE), devido a um processo mais geral de reconfiguração do Estado, e de que, no contexto de redefinição dos papéis dos vários órgãos da administração estatal, os seus novos papéis cabem num novo modo de regulação.

[Palavras-chave]: regulação, governança, políticas públicas

1. Regulação

"When I use a word," Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, "it means just what I choose it to mean - neither more nor less." "The question is," said Alice, "whether you can make words mean so many different things."

"The question is," said Humpty Dumpty, "which is to be master - that's all."

Lewis Carroll, Through the Looking Glass: 100

O excerto com que iniciamos esta reflexão aponta, basicamente, para a relevância do significado das palavras. Comunicamos usando a linguagem e, ao contrário do que Humpty Dumpty assertivamente defende, a comunicação, para ser bem sucedida, requer uma compreensão relativamente uniforme do signo (no sentido que Saussure lhe atribui), que é estabelecido pelo costume e pela convenção. Isto é, para que sejam compreensíveis e, assim, passíveis de serem usados no discurso e comunicação, os vocábulos necessitam ter um significado preciso que seja reconhecido e aceite pelos falantes de uma língua de modo geral.

Se aceitarmos que o significado dos vocábulos evolui de acordo com o tempo, o lugar e as circunstâncias em que são usados, então poderemos compreender que um conceito como "regulação" tenha vindo a desenvolver-se, (re)definindo-se, adquirindo forma e moldando-se em diversas áreas, pelo que o seu estudo não poderá deixar de constituir um desafio.

Jessop (2006: 249) sublinhou a importância de se distinguirem palavras de conceitos, estes últimos que consideramos de natureza mais vasta e profunda que as primeiras. Não é sobre uma simples palavra destituída de materialidade que visamos reflectir, mas sim sobre o conceito de *regulação* aplicado ao estudo, análise e coordenação das políticas e da acção educativas, procurando perceber se lhe é atribuído um significado pacífico, usado unânime e uniformemente no âmbito das políticas públicas ou não. Neste contexto, partimos de diversas dúvidas: será que se trata de um conceito com apenas um único significado aceite pela investigação? Qual a sua origem? Qual ou quais as acepções que assume? Porque se torna profícuo na análise das políticas públicas? Qual ou quais as ligações com outros conceitos?

Imbuído numa manta polissémica, o termo "regulação", tem uma longa existência, remontando, etimologicamente, ao termo latino *regula*. Encontra-se intimamente ligado a vocábulos como condução, organização, regra(s) e/ou sujeição a regras. Remetendo para o verbo "regular", os dicionários associam-lhe a direcção conforme a lei e os preceitos e ainda a "regulamentação". Ao acto de regular são conjugados termos como controlo, administração, supervisão, superintendência, governação, coordenação, organização, reorganização, moderação e ajustamento.

A Encyclopedia Universalis (1992: 711) refere que a consulta de dicionários do século XIX nos permite constatar que o termo "regulador" precedeu o de "regulação". Importado, no século

XVIII, por Lavoisier para a fisiologia animal, o vocábulo "regulador" era usado em relojoaria, mecânica, economia, política, entre outras disciplinas. No século seguinte, são a biologia e as ciências sociais que dele fazem uso privilegiado. Na mesma Enciclopédia considera-se que o conceito de regulação, na sua acepção mais abrangente, contém três ideias, sendo que uma delas é, curiosamente, a relação de interacção entre elementos instáveis. É avançada uma definição de regulação como tratando-se da adaptação, conformação a qualquer regra ou norma de uma pluralidade de movimentos ou actos e dos seus efeitos ou produtos.

No *Lexique des sciences sociales* (1981: 312), define-se o termo como a "função de um mecanismo de controlo que assegura o equilíbrio de um sistema (físico, biológico ou social) ao intervir com correcções retroactivas cada vez que a sua estabilidade é ameaçada"[2]. Já em *A Dictionary of Modern Politics* (1993: 413) podemos constatar que a definição de "regulações" é colocada em termos de "regras muito detalhadas criadas por corpos com autoridade e aplicáveis a áreas específicas da vida".

O que parece haver de comum nestas entradas é que qualquer actividade necessita de ser regulada de alguma forma, partindo-se do princípio que a regulação surge da necessidade de se produzir ordem através de regras (conceito, aliás, fundamental), normas ou acção, consistindo numa relação vertical e relativamente unilateral através da qual se estabelecem dois campos distintos: a dos reguladores (no topo) e a dos regulados (na base).

Segundo Jessop, o interesse pela regulação parece ter motivos teóricos e práticos. Por um lado, provém da insatisfação crescente com a abordagem dominante na corrente convencionalmente demarcada das ciências sociais. Por outro lado, este interesse coincide com novos problemas que se colocam relativamente a um número crescente de fenómenos em diferentes escalas sociais (Jessop, 2006: 249). Importado das ciências físicas e biológicas (Crozier e Friedberg, 1981), o conceito de regulação tem vindo a tornar-se um conceito muito profícuo nas ciências sociais e humanas, mais concretamente na Educação.

Na apropriação por parte das ciências sociais, sublinhamos os contributos da abordagem económica[3] sintetizada por Boyer e Saillard (2002) e da abordagem sociológica com referência aos trabalhos de Crozier e Friedberg (1981), Friedberg[4] (1995) e Reynaud (1993, 2003). Na abordagem sociológica, a questão da regulação advém do conceito de sistema de acção concreto (Crozier e Friedberg, 1981), conceito operatório definido por aqueles autores como "um conjunto humano estruturado que coordena as acções dos seus participantes por mecanismos de jogos relativamente estáveis e que mantêm a sua estrutura, quer dizer a estabilidade dos seus jogos e as relações entre estes, através de mecanismos de regulação que constituem outros jogos" (*id., ibid*: 286)[5]. A problemática da regulação assenta, assim, na acção colectiva, em que independentemente das "características do contexto no qual se desenvolve, coloca em cena um conjunto interdependente de actores individuais e/ou colectivos, naturais e institucionais que estão em concorrência uns com os outros" (Friedberg,1995: 169), ou seja, tais actores constroem uma relação de reciprocidade que, de acordo com Friedberg, nunca é equilibrada.

No campo da educação, Maroy e Dupriez (2000) conferem ao crescimento das expectativas face à escola o interesse por a problemática da regulação. Delvau (2001) relaciona o uso da noção de regulação à transformação na intervenção das autoridades públicas que deixa de ser realizada através de regulamentações minuciosas para dar lugar à iniciativa das escolas no contexto de processos de descentralização e autonomia.

O conceito de regulação assistiu a uma disseminação e uso polissémico ao longo do tempo. Em *Diccionaire des Politiques Publiques* reconhece-se que se trata de uma questão central em ciência política, mas sublinha a dificuldade de categorizar os estudos sobre a regulação, pois, por um lado, é grande a diversidade de usos do termo na literatura e, por outro, deparamo-nos com algumas imprecisões na tradução do vocábulo, resultado das divergentes abordagens francesa e anglo-saxónica do conceito, tanto que surgiu o termo "regulamentação" para as distinguir[6].

Considerando que "(…) toda a acção colectiva é de uma certa maneira «organizada»" (Friedberg, 1995: 169), porque a regulação faz parte do centro da vida social, da acção colectiva, não podemos entender o processo social se não entendermos a sua regulação, ou seja, como as regras são percebidas e aplicadas[7], logo, o conceito de regra é central na regulação social.

2. A Teoria da Regulação

A emergência da teoria da regulação, que entrou, através da 'Teoria da Regulação', no mundo anglo-saxónico no século XX, em finais dos anos 70, inícios de 80[8], está relacionada com a procura de novos modos de regulação.

---

2 - Traduções da nossa responsabilidade.

3 - A análise teórica económica explica, de acordo com Vandenberghe (2001) a origem de novos modos de regulação. Para May (2002: 159), a distinção entre regulação económica e social é algo artificial, havendo uma tendência crescente para se confundirem.

4 - De acordo com Friedberg (1995), a emergência desta problemática nas ciências sociais torna-se mais patente devido a duas circunstâncias. Por um lado, a partir dos anos 80, com o colapso da URSS e das economias de Leste quando a Ocidente se iniciava o projecto de "desregulação" com o liberalismo renovado. Por outro lado, tornaram-se evidentes as dificuldades da desregulação ou o livre jogo das forças do mercado. As limitações destas abordagens evidenciaram a complexidade do universo da sociedade e conferiram centralidade ao processo de regulação.

5 - Então, assentando na acção colectiva, será importante apontar a relevância que adquirem os actores empíricos, autores dessa mesma acção, e ainda a sua contextualização, que os coloca num sistema potencializador tanto de constrangimentos como de oportunidades para a acção. A estes conceitos soma-se ainda o de poder, sem o qual não existe acção social e que supõe cooperação ou interdependência entre os actores, troca e negociação, algo que Reynaud recupera.

6 - A governança é considerada o equivalente paradigmático americano da abordagem francesa da regulação. Inspirada pelo pensamento marxista, a Escola Francesa de Regulação é uma teoria social que estuda os mecanismos pelos quais as estruturas de poder são produzidas e mantidas. O termo "regulação" refere-se aqui às rotinas, às normas e convenções, muitas vezes implícitas, através das quais as acções se regularizam ou normalizam, um significado emprestado ao termo na biologia. Para distinguir esta dimensão teórica da literatura anglo-saxónica Bob Jessop sugeriu traduzir "regulação" no seu sentido francês para "regularização" ou "normalização", de modo a evitar confusão com uma análise das decisões administrativas.

7 - "(…) la notion de régulation est utilisée essentiellement dans une conception normative pour designer l'ajustement conformément à une règle par des mécanismes de contrôle qui maintiennent constants certains parameters ou corrigent les écarts à la norme fixée" (Terssac, 2003: 11).

8 - No entanto, o enorme interesse pela regulação desde os anos 70 não significa que este paradigma não tenha uma história anteriormente. A Teoria da Regulação provém da economia e do trabalho científico sobre as actividades económicas, o que vai ao encontro do *Diccionaire des Politiques Publiques* quando refere que, em termos gerais, a regulação nos remete para a relação entre o Estado e o mercado (2004: 377).

Ao trabalhar esta problemática, Reynaud (2003), retomando o seu trabalho de 1993, explana os conceitos de *regulação de controlo*, *regulação autónoma* e *regulação conjunta*. O autor acredita que não existe uma construção e negociação das regras exclusivamente vertical, daí que as noções de regulação de controlo e regulação autónoma consistam apenas numa primeira entrada que não pode ficar restrita a estas duas perspectivas.

De modo a ilustrar o conceito de regulação de controlo, o autor parte do exemplo do contexto de trabalho dos operários na produção de bens e serviços. Estes, de acordo com o princípio tayloriano, seguem regras precisas que provêm, hierarquicamente, do topo, numa relação vertical e unilateral em que não são chamados a participar, mas sim, unicamente, a reproduzir. Nesta situação, consequentemente, existem dois aspectos a salientar: por um lado, o rigor da subordinação daqueles que estão inscritos na base desta relação e, por outro, a total assimetria cognitiva que se manifesta entre as partes. (Reynaud, 2003: 104).

No entanto, o estudo sociológico da realidade demonstra que, aquando da execução do trabalho, existem aspectos que não podem ser previstos e que ocorrem no sentido de responder às exigências de eficácia. Esta racionalidade estratégica[9] de construção – negociação é denominada, pelo autor, de regulação autónoma e é composta por regras colectivas que têm também uma pretensão de legitimidade[10].

Neste cruzamento de regulações[11], as relações de poder estão sempre presentes, incorporadas na interacção social na qual se fixam e que o autor designou com a expressão feliz de "as regras do jogo" (Reynaud, 2003: 105; Reynaud, 1993).

Qual jogo de cartas, as regras do jogo não retiram a liberdade nem a autonomia do jogador, antes criam condições para que haja uma interacção ordenada. Constituindo um princípio organizador, um guia da acção, a regra é o produto das interacções entre os actores[12].

Assim, detendo a regra um carácter simbólico, pois não actua como prescrição, são os diferentes actores que inventam regras em função da sua posição no quadro do sistema social. A regulação constitui, desta forma, um processo interactivo, não existindo unilateralidade, e havendo, entre reguladores e regulados, regras distintas. Este entendimento da lógica da posição dos actores relativiza a importância da abordagem cognitiva das políticas públicas porque privilegia a questão do referencial, já que uma política é caracterizada por se reportar a uma certa maneira de ver o mundo.

Desta forma, e porque o sistema social funciona de acordo com uma determinada ordem e com regras comuns, ao admitirmos a existência de uma pluralidade de fontes de regras, deveremos considerar o resultado do seu encontro uma regulação conjunta[13], ou seja, uma série de negociações entre as partes interessadas que elaboram regras aceites por todos, tendo em conta as preocupações e interesses de cada um. Esta negociação colectiva, que é contínua, pode, então, servir de modelo ou tipo ideal para se compreender a negociação social. Reynaud conclui que esta regulação conjunta, afinal, não é mais do que a própria democracia (Reynaud, 2003: 113).

Neste quadro, a noção de conflito é fundamental porque ilustra a postura epistemológica do actor, explicitando o facto de um actor colectivo ser capaz de se unir para agir, definindo os seus interesses e reivindicações mas também a constituição de um sistema entre actores fundado sobre a elaboração de regras mutuamente reconhecidas. O conflito, para Reynaud, não é sinónimo de anomalia, mas sim um modo normal de funcionamento, pois cada actor possui a sua própria racionalidade que tenta passar aos outros e, assim, seria a falta de conflito que traduziria uma anomalia no sistema. O encontro dos actores através do conflito pode constituir uma acção colectiva, definindo interesses comuns (Tersac, 2003: 23-24).

A negociação é um processo de produção de regras, produto da inter relação dos actores, superando o conflito. Consiste numa troca onde as partes procuram modificar os termos dessa troca, uma relação onde os actores põem em causa as regras e as suas relações. O compromisso assegura uma legitimidade ao resultado da negociação. O conflito e a negociação surgem na teoria da regulação social como o cruzamento dos actores e do sistema.

Pelo que vimos, a Teoria da Regulação Social é incontornável nas ciências sociais pois o seu objecto é a forma como os indivíduos regem as suas interacções para construir um sistema social. A mobilização da teoria da regulação para a análise das políticas públicas surge relacionada com outras evoluções na área da sociologia (Crozier e Thoenig, 1975: 3), nomeadamente a "sociologia política da acção pública" (Lascoumes e Le Galès, 2007: 7), de onde se destaca a necessidade de, por um lado, apreender o Estado pela sua acção e, por outro, apreender a acção do Estado através dos seus instrumentos (Barroso, 2006: 13).

3. Modos de Regulação

Abordaremos em seguida algumas modalidades de regulação. Como o próprio nome indica, regulação

9 - "La contribuition à l'existence et à la transformation des règles, à la regulation, n'est pas une consequence secondaire de l'action sociale, elle est liée à la definition meme de la rationalité. Elle ne vient pas de la soumission de cette action à des valeurs qui seraient defines de manière exogène, mais du fait que cette action est aussi une interaction" (Reynaud, 1993: III).

10 - "(…) il ya a la reconnaissance que tout acte social a une prétention à la légitimité" (Reynaud, 1993: III); "La prétention à être source de régulation, c'est-à-dire à être acteur social, est en meme temps une revendication de légitimité" (Reynaud, 2003: 106).

11 - "La notion de régulation sociale combine deux idées apparemment contradictoires et complexes: celle de «contrôle» et celle «d'autonomie». Contradictoire, car si l'autonomie et le contrôle sont des logiques d'action opposés, il reste à expliquer comment cês deux sources normatives se combinent en pratique" (Terssac, 2003: 14).

12 - Não parece relevante determinar as razões de afastamento da acção em relação à regra, mas sim descobrir novas regras para além das que foram constituídas, regras essas que provêm dos actores. Então, o que parece ser importante é o processo social onde intervêm diferentes actores que actuam em função de estratégias distintas, motivados por interesses igualmente diferentes.

13 - "Si l'on admet la pluralité des sources de règles, ne doit-on pás considérer le résultat de leur rencontre, de leur conjonction comme une regulation conjointe?" (Reynaud, 2003: 109).

transnacional implica a aliança do olhar nacional com olhares externos a esse país[14].

Barroso (2006) define regulação transnacional como *«o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como "obrigação" ou "legitimação" para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento dos sistema educativo.»* (pp. 44-45).

Barroso (2006) refere ainda que neste contexto assistimos a «uma espécie de "contaminação" internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática em diferentes países à escala mundial» (Barroso, 2006: 45-46). No contexto das conclusões que os estudos comparados decorrentes do projecto *Reguleducnetwork* possibilitaram, Barroso (2003), com base na revisão da literatura realizada no âmbito do projecto "Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison", reporta-se à evolução dos modos de regulação estatal, sublinhando a existência de elementos comuns a nível internacional, destacando três efeitos no que diz respeito à introdução, no campo educativo, de novos modos de regulação: o efeito de contaminação, hibridismo e mosaico.

O autor situa o efeito de contaminação "ao nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, à escala mundial" (Barroso, 2003:24).

Este conceito está intimamente ligado ao "policy borrowing", empréstimo(s) de políticas educativas que uns países fazem aos outros no sentido de, com o(s) exemplo(s) estrangeiro(s) legitimarem as suas próprias políticas (específicas) internas ou, num ponto de vista menos restrito, tendo finalidades políticas mais abrangentes, incluindo-se nos efeitos da "globalização" que, segundo o autor, se transforma numa regulação transnacional. Este fenómeno conduz à "internacionalização" das políticas educativas.

Parece-nos que a contaminação tem a ver com a propagação no seio de uma estrutura de algo que vem de fora com mais ou menos controlo, enquanto que empréstimo parece ter a ver com as decisões tomadas mais conscientemente pelos actores que vão, deliberadamente, buscar ao estrangeiro soluções, estratégias específicas para adoptar/adaptar à sua própria realidade e contexto nacionais.

O recurso a políticas externas parece, assim, ter por função, por um lado, justificar, fundamentar e legitimar as decisões políticas internas a um país. Por outro lado, esses empréstimos podem levar à adopção de medidas políticas com o intuito de alterar os modos de regulação públicos do ensino, servindo de critérios de modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado, o chamado "new public management".

Barroso (2006) define regulação nacional, equiparando o conceito ao de regulação institucional, como "o modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando, através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados" (Barroso, 2006: 50).

No entanto, mutações políticas e sociais, a emergência de uma regulação transnacional e de novos modos de regulação conduziram a uma alteração dos modos de regulação estatal. Introduziu-se um conjunto de discursos e práticas descentralizadoras, sobretudo pela regulação transnacional. Esta situação tem como principal efeito o hibridismo que se manifesta em dois níveis: nas relações entre os países, efeitos dos processos de globalização e na utilização no mesmo país de modos de regulação oriundos de modelos distintos. (Barroso, 2006: 54) O efeito de *hibridismo* "resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito". (Barroso, 2003: 24)

Quanto à microrregulação local, esta "remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional" (Barroso, 2006: 56) e "pode ser definida como o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre "administradores" e "administrados", quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional)- escolas, territórios educativos, municípios, etc" (Barroso, 2006: 56-57)

A existência de múltiplos espaços de microrregulação local produz um efeito "mosaico" que contribui para acentuar a diversidade e a desigualdade e "resulta do processo de construção destas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientelas específicos". (Barroso, 2003: 57)

A metarregulação resulta de um conjunto de coordenações que interagem entre si. É através desta função de coordenação das coordenações que o Estado pode continuar a assegurar a manutenção da escola num espaço de justificação política sem que isso signifique ser o Estado o detentor único da legitimidade dessa justificação. Assim, surge o conceito de instância de regulação, um espaço, contexto de acção ou território onde se encontram e concretizam os diversos modos de regulação.

Não sendo a regulação do sistema educativo um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos "regulados" (Barroso, 2006: 64), a multirregulação compreende diversos actores de mediação, de passagem dos vários fluxos reguladores, uma espécie de "nós da rede".

14 - "Le développement des relations internationales, l'accentuation des spécificités des secteurs d'activité, des régions ou des territories locaux et les avancées institutionneles de l'ampleur de la construction européene, convergent vers une même question: la notion de «régulation économique d'ensemble» essentiellement définie au niveuax national, a-t-elle encore un sens?" (Saillard, 1995: 285).

4. Considerações finais

Ao longo desta pequena reflexão, fomos deixando pistas para conceitos que estão intimamente relacionados e/ou intrinsecamente inseparáveis do conceito que desenvolvemos, dos quais destacamos *governança*, *acção pública, actor, referencial, conhecimento, rede, globalização, externalização, instrumento*, *instrumento regulatório*. Não sendo possível um aprofundamento dos conceitos, apenas salientaremos o actor como uma individualidade que emite juízo(s) de valor que afecta(m) o modo como as políticas são recebidas e aplicadas. A ideia de que os actores interagem entre si tem ainda implícito o conceito de *rede*. Importa ainda salientar que a alteração nos modos de regulação das políticas públicas transforma o modo de acção governamental, pelo que o conceito de governança se torna presente para a compreensão do conceito de regulação. A governança consiste numa nova forma de governação não hierárquica em que diversos actores assumem um papel relevante participando na construção-implementação das políticas públicas[15], caminhando conjuntamente com a noção de regulação conjunta. Na orientação 3 refere-se também que a noção de regulação se encontra muito próxima da de governança (AAVV, 2007: 2).

O conceito de regulação é central o estudo da reconfiguração de uma instância de regulação - a IGE. As políticas educativas que emergiram nas duas últimas décadas do século XX, evidenciaram uma tendência para a alteração das políticas públicas ocidentais que, até então, reconheciam ao Estado um papel central na provisão do serviço público de educação[16]. Assim, decorrendo de diferentes pressões[17], numa procura de novas formas de legitimação da acção dos governos e numa reacção de combate à 'ineficiência' do Estado (New Public Management)[18], tornam-se evidentes processos de reestruturação dos modos de intervenção estatal, nomeadamente de novos modos de controlo, justificados em função de critérios diferenciados[19]. A intensificação da avaliação e consequente responsabilização dos actores educativos devido a um reforço da autonomia da escola, implicaram novas formas não só de gestão da acção educativa, mas sobretudo de regulação, promovendo uma nova representação do Estado na Educação, ou melhor, uma redefinição do seu papel regulador. Apoiada nas políticas de avaliação do desempenho organizacional das escolas, esta nova lógica de regulação, que tem como objectivos a melhoria da qualidade e eficácia do ensino, contribuiu para a intensificação de instâncias de avaliação externa, onde se insere, a nível institucional, a IGE, organismo cuja reconfiguração parece ter acompanhado a evolução da reorganização do próprio Estado na sua transformação de um Estado "educador" para um Estado "avaliador".

Referências bibliográficas

AAVV (2007). *Orientation 3: specifications.* Projecto KnowandPol. Texto policopiado.

Afonso, N. (2000). "Autonomia, avaliação gestão estratégica das escolas públicas" *In* Costa, J *et al.*(orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.

Afonso, N. (2003). "A regulação da educação na Europa: do estado educador ao controlo social da Escola Pública" In Barroso, J. (org.). A Escola Pública. Regulação, desregulação, privatização. Porto: Ed. Asa, pp. 49-78.

Barroso, João (2001). *As políticas de reforço da autonomia no contexto da alteração dos modos de regulação da escola pública. Sumário e lição de síntese.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Barroso, João (org.) (2003). "Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada" *In* Barroso, João (org.) *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Ed. Asa, pp. 19-48.

Barroso, João (2006). "Introdução: A invest gação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal". *In* Barroso, João (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores.* Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, pp. 41-70.

Barroso, João (2006). "O Estado e a Educação: a regulação transnacional, regulação nacional e a regulação local". *In* Barroso, João (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores.* Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, pp. 41-70.

Billaudot, Bernard (1996) *L'órdre économique de la société moderne*. *Un réexamen de la théorie de la régulation*. Paris: Éditions L'Harmattan.

Boussaguet, L., Jacquot, S. e Ravinet, P. (dir.) (2004) *Diccionaire des politiques publiques*. Paris: Sciences Po.

Boyer, R. e Saillard, Y. (dir.) (2002). *Théorie de la regulation. L'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.

Carroll, Lewis (1994). *Through the Looking Glass*. London: Penguin, p. 100.

Crozier M. e Thoenig J.C. (1975). "La régulation des systèmes organisés complexes". *In Revue française de sociologie*, XVI-1, pp. 3-32.

Crozier, M e Friedberg, E. (1981). *L'Acteur et le Système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.

Dutercq, Y. e Van Zanten, A. (2001). "L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation" *In Éducation et sociétés*, 2001/02, nº 8, pp. 5-10.

Encyclopaedia Universalis (1992). vol. 19. Paris: Encyclopaedia Universalis Éditeur.

Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra: Dinâmicas de Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

15 - Maroy refere que "Les modes de régulation du système éducatif renvoient, dans un sens étroit, à l'emsemble des mécanismes institutionnels d'orientation, de coordination, de controle et d'équilibrage du système. L'activité de régulation est alors l'une des activités politiques de «gouvernance» du système par les autorités publiques (…) (Maroy, 2006 : 1).

16 - Deste modo, ocorre uma "retracção do envolvimento do Estado central na prestação directa do serviço de educação e um enfraquecimento do uso de estratégias de regulação centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos" (Afonso, 2003: 49).

17 - "o impacto da globalização, a crise da burocracia estatal, a procura de um novo pacto social "pós-keynesiano", os impulsos fragmentários de sociedades mais complexas" (Afonso, 2000: 202).

18 - "The scientific literature on changes in regulation processes argues that governments are required to change for at least two reasons. The first is that they have to be more effective and, in order to accomplish that, to develop new specific skills. The second is that they need to find new ways to legitimate their action" (Pons e Van Zanten, 2007: 105). 19 - "técnico (em função de critérios de modernização, desburocratização, combate à 'ineficiência' do Estado (…), de natureza política, (…) com o fim de 'libertar a sociedade civil' do controlo do Estado (…), de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas)" (Barroso, 2003: 19).

Grawitz, Madeleine (1981). *Lexique des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

Jessop, Bob e Sum, Ngai-Ling (2006). *Beyond the Regulation Approach. Putting Capitalist Economies in their Place*. Cheltenham: Edward Edgar Publishing Limited.

Lascoumes, P. e Le Galès, P. (2007). *Sociologie de L'Áction Publique*. Paris: Armand Colin. Mangez, E. (2001). "Régulation de l'action educative dans les années quatre-vingt dix" *In Education et société*, 2001-02, nº 8, pp. 81-96.

Maroy, C e Dupriez, V. (2000). "La regulation dans les systèmes scolaires" *In Revue Française de Pédagogie*, nº 130, pp. 73-87.

Maroy, C. (2006). *École, regulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: PUF.

May, P. (2002). "Social Regulation" *in* Salamon, L. (ed.) *The Tools of Government*. Oxford: Oxford University Press.

Muller, P. (2000). "L' analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique" *In Revue française de science politique,* vol. 50, nº 2, pp. 189-207.

Pons, X. e Van Zanten, A. (2007). *Knowledge circulation, regulation and governance*. projecto Know&Pol, pp. 2-152.

Reynaud, Jean-Daniel (1993). *Les règles du jeu. L'action collective et la regulation sociale.* Paris: Armand Colin.

Reynaud, Jean-Daniel (2003). "La théorie de la régulation sociale: repères pour un débat" *In* Terssac, Gilbert *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Raynaud.* Paris: Éditions La Découverte.

Robertson, David (1993). *A Dictionary of Modern Politics.* London: Europa Publications Limited. Terssac, Gilbert de (org.) (2003). *La théorie de la regulation sociale de Jean-Daniel Reynaud.* Paris: Éditions La Découverte.

Sailard, Y. (1995). "Globalisation, localisation et specialisation sectorielle. Que deviennent les regulations nationales?" *In Théorie de la regulation. L'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.

Vandenberg, V. (2001). "Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, role de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité" *In Education et sociétés*, 2001-02, nº 8, pp. 111-123.

[245]

A DISLEXIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E AS RESPOSTAS EDUCATIVAS ESPECIAIS EM PORTUGAL

Ilda Pestana
Universidade de Aveiro

[Palavras-chave] Dislexia de Desenvolvimento, NEE, Educação Especial

As crianças com dislexia podem ter dificuldades, além de terem dificuldades específicas de aprendizagem, podem, também, ter problemas na aquisição de novos conhecimentos e competências, incorrendo no risco de insucesso escolar (L. S. d. A. Carvalhais & Silva, 2007; Pestana & Carvalhais, 2009). No presente estudo procuramos perceber se os alunos com dislexia estão abrangidos pela educação especial e se existem casos de dislexia sem estarem ao abrigo da educação especial. Investigamos, ainda, se existem os recursos básicos necessários nos agrupamentos de escolas. Pesquisamos a opinião dos professores de educação especial, relativa a um conjunto de questões relativas ao processo de inclusão de crianças com dislexia, nomeadamente procurámos saber se as escolas oferecem os meios e os apoios necessários para o sucesso educativo dos disléxicos.

Com esse objetivo foi construído um questionário com o propósito de observar as questões sobre dislexia, nomeadamente se as crianças com dislexia do ensino básico estão a ter um acompanhamento adequado por parte da organização escolar, se estão abrangidas pela educação especial e se existem casos de alunos sem estarem abrangidos pela educação especial. Este questionário foi respondido pelos professores de Educação Especial, preferencialmente pelos professores coordenadores dos 535Agrupamentos de Escolas de Portugal continental, representando 67,3% do universo. Através dos resultados concluímos que a organização escolar, de modo geral, tem os meios necessários para dar respostas às necessidades educativas especiais dos alunos com dislexia, que estão a ser abrangidos pela educação especial. Não obstante, existem alunos com dislexia que não são abrangidos pela educação especial (de acordo com 49,9% dos professores), sendo que alguns destes alunos procuram ajuda junto de psicólogos e terapeutas da fala fora da escola.

[246]

EDUCAR NA ERA DIGITAL

Assumpta Coimbra
Instituto de Filosofia, Universidade do Porto

[Palavras-chave] Cibercultura, digitalização, virtual

Urge reflectir nas repercussões da actual cultura digital na socialização, na educação e na própria escola. Impõe-se analisar como as tecnologias digitais interferem na educação, influenciam o modo como informamos, comunicamos e interagimos, bem como a maneira como se concebe e constrói o conhecimento. Importa avaliar os desafios que as tecnologias digitais, particularmente a Internet, colocam à escola, cabendo a esta fazer o seu aproveitamento qualitativo. Particularmente interessa questionar se poderá a escola com os seus currículos, com as suas metodologias ou com as suas práticas ficar à margem da revolução digital. Sustentamos a necessidade de a educação ter de englobar, simultaneamente, contextos reais e redes digitais. Defendemos como fulcral o papel da escola na orientação e sistematização do saber, paralelamente à sua tarefa de suporte axiológico, decisiva para a construção e desenvolvimento da responsabilidade e da própria autonomia. Face às tecnologias digitais salientamos a necessidade de a escola, simultaneamente, ter de tirar partido do diversificado e heterogéneo rol de recursos proporcionados, criar e produzir nas redes digitais materiais e situações canalizadas para as aprendizagens escolares e também incentivar ao exercício da crítica, da problematização e da desconstrução, face aos excessos ou perante os aspectos empobrecedores e alienantes por si suscitados.

[250]

AVALIAR A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL NA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO: ESTUDO SOBRE UMA GRELHA DE OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO

Carla Monteiro, Emília Moreira e Alice Bastos
ESE, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

[Palavras-Chave] Competência Comunicativa Oral; Grelha de observação/avaliação; Língua Portuguesa; Competência Social

A competência comunicativa oral refere-se à habilidade para comunicar com eficácia, sendo aperfeiçoada com prática sistemática da interação verbal. Esta investigação pretende apresentar um estudo sobre competência comunicativa oral no início e final do 3º ciclo do ensino básico e relacioná-la com a competência social. O estudo demonstra que existe uma relação entre competência social e a qualidade da relação dos alunos com professores e pares, assim como realização escolar. Em termos metodológicos, alunos do 7º e 9º ano foram observados, utilizando o Registo de Observação e Avaliação da Expressão Oral (Monteiro, 2011), que integra os domínios verbal, paraverbal e não-verbal. A competência social foi avaliada com o Social Skills Questionnaire – SSQ, SSRS (Gresham & Elliott, 1990, versão portuguesa Mota, Lemos & Matos, 2005). Um total de 82 alunos de 7º e 9ºanos participaram no estudo. Os resultados demonstram que os dois grupos não diferem na competência comunicativa oral ($U<995{,}000$, $p>0{,}058$), mas esta aparece associada à importância da empatia. A comunicação paraverbal está ainda associada à frequência da empatia ($t=-2{,}543$; $gl=78$; $p=0{,}013$) e a comunicação não verbal à valorização do auto-controlo ($t=-2{,}019$; $gl=78$; $p=0{,}047$). A competência comunicativa oral não difere entre o início e o fim do 3º ciclo, mas surge associada à frequência e importância da empatia e do auto-controlo. Face ao exposto, conclui-se que a competência comunicativa oral, sendo uma das dimensões a avaliar na disciplina de Língua Portuguesa, deve ser promovida de modo intencional e deliberado na Educação.

[251]

NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO LICEU NORMAL DE PEDRO NUNES (1957-1971)

Teresa Maria Monteiro
FCT, UNL

[Resumo] A então Organização Europeia de Cooperação Económica (OECD, atual OCDE) promoveu reuniões e publicou livros com o objectivo de melhorar o ensino da Matemática, a partir do final dos anos 50 do século XX.1 Falar no ensino da Matemática é falar nos professores desta disciplina escolar e na sua formação. Pretendemos adquirir e difundir conhecimento na área da história de uma profissão e do ensino duma disciplina que ao longo do tempo tem sido um marco importante nas preocupações educativas. Nesta comunicação vamos fazer um levantamento, e respectiva análise, das ideias sobre Matemática Moderna e formação de professores que foram difundidas pelo Liceu Normal de Pedro Nunes, no período indicado, por via das revistas Palestra e Labor.

[Palavras-chave] História da Educação Matemática, Matemática Moderna, Formação de Professores, revista Palestra, Liceu Normal de Pedro Nunes.

É importante investigar em história das disciplinas escolares (Chervel, 1990) e a disciplina de Matemática e o seu ensino têm despertado interesse, quer na atual sociedade, quer na do passado "é mais notável que economistas, comerciantes e industriais se preocupem não só com as aplicações das matemáticas, o que é vulgar, mas especialmente com o seu ensino" (Paulo, 1962, p. 78). O importante movimento internacional da Matemática Moderna fez-se sentir em Portugal e traz novos conteúdos e novos métodos para o ensino da disciplina (Matos, 2006), aos quais a formação de professores teve de dar resposta.

Neste trabalho pretendemos analisar as ideias sobre a Matemática Moderna e a formação de professores difundidas pelo então Liceu Normal de Pedro Nunes[2], um liceu de referência em Portugal (Oliveira, 1992), no período em estudo. O âmbito cronológico deste trabalho está delimitado pela reabertura dos estágios, em 1956, neste Liceu (Decreto-Lei n.º 40800, de 15 de Outubro de 1956), quando "começava a forjar- se uma nova geração pedagógica" (Nóvoa, 1992, p. 507), e por, em 1970, dar-se início ao mandato de José Veiga Simão, que coloca em marcha grandes transformações no sistema educativo (Carvalho, 1986), antecedido do novo modelo de formação de 1969 (Decreto-Lei n.º 48868, de 17 de Fevereiro de 1969), que determinou a redução de dois para um ano da prática pedagógica nos Liceus Normais. O período em estudo engloba o início, no ano lectivo de 1963/64, das turmas-piloto das *experiências pedagógicas* da Matemática Moderna nos 6.º e 7.º anos do ensino liceal, orientadas por Sebastião e Silva e legisladas em 1967 (Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967), que ocorreram no Liceu Normal de Pedro Nunes e nos outros dois Liceus Normais de Portugal, o de Coimbra e, a partir de 1957, o do Porto (Decreto-Lei n.º 41273, de 17 de Setembro de 1957). Além disso, entre 1956 e 1970 os reitores do Liceu Normal de Pedro Nunes foram dois matemáticos e metodólogos: Francisco Dias Agudo, entre 1956 e 1967, e Jaime Furtado Leote, entre 1967 e 1970 (Nóvoa e Santa-Clara, 2003).

As questões de investigação são: Que ideias foram preconizadas no Liceu Normal de Pedro Nunes sobre as novas abordagens da Matemática e do seu ensino? O que ali ouviram e leram os então estagiários de Matemática?

Esta comunicação insere-se num estudo mais alargado no âmbito de uma investigação para a realização de uma tese de doutoramento. Para esta comunicação em particular, recorremos à coleção de 42 volumes da *Palestra – Revista de*

1 - 1957: Madrid, Abril, delegação portuguesa constituída por Sebastião e Silva, Gonçalves Calado, Furtado Leote e Santos Heitor participa na XI reunião da Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques (CIEAEM) onde, entre outros, esteve presente Ema Castelnuovo; 1959: Royaumont, 23 Nov. a 4 Dez., sem delegação portuguesa, remetido um relatório de Pedro de Campos Tavares (Matos, 1989), entre outros, esteve presente Dieudonné que contestou o ensino da geometria à maneira de Euclides; 1960: Dubrovnik, verão, programas para o ensino secundário; 1963: Atenas, Novembro, com Sebastião e Silva, programas para o ensino secundário.

2 - Fundado em 1906, este liceu teve várias designações ao longo da sua história. Esta designação durou de 1956 a 1978.

Pedagogia e Cultura[3], consultámos os arquivos históricos do Ministério da Educação, a legislação e jornais diários. Na tentativa de diversificar as fontes na recolha de dados, com vista à triangulação da informação (Chartier, 2007), realizámos entrevistas a estagiários da disciplina de Matemática do Liceu Normal de Pedro Nunes no período em estudo. As entrevistas tiveram também o objectivo de poderem constituir fonte de informação, promoverem novas questões de investigação (Seale, 1998) e permitirem apurar o significado que o próprio dá aos assuntos. Pretendemos questionar o passado por meio de quem o viveu e reconstruir o conhecimento e a estrutura da vivência da época, sabendo que os documentos históricos não espelham toda a vivência desse passado (Schubring, 2004; Mattoso, 1997).

Estágios: Legislação e Práticas

Os estágios dos professores de Matemática no Liceu em estudo estavam definidos, essencialmente, pela legislação dos anos 30, pela *Reforma* de Pires de Lima (*Decreto- lei n.º 36507, de 17 de Setembro* de 1947)[4], que determinou o fecho a partir de 1948/49 dos estágios no Liceu em estudo (art.º 18.º), e pelo *Estatuto do Ensino Liceal* (*Decreto n.º 36508, de 17 de Setembro* de 1947)[5] , que definiu o "número máximo de concorrentes que podem ser admitidos ao 1.º ano de estágio em cada um dos grupos é de quatro do sexo masculino e de dois do sexo feminino" (art.º 195.º).

Não cabendo nesta comunicação pormenores sobre como se realizavam os estágios[6], diremos que os estagiários do 8.º grupo do Liceu Normal de Pedro Nunes participavam em reuniões várias, tinham acesso aos planos das "lições modelos" dos metodólogos, assistiam a essas mesmas lições, lecionavam aulas nos três ciclos do ensino liceal e assistiam e apresentavam Conferências Pedagógicas que ali se realizavam, onde eram analisadas e difundidas as tendências da nova matemática e da nova pedagogia, entre outros assuntos.

Em Julho de cada ano era publicado na *Palestra* o plano das Conferências Pedagógicas dos estagiários para o ano lectivo seguinte, relativas aos vários grupos disciplinares, e respectiva bibliografia. Por exemplo, é publicado na *Palestra* n.º 3, de Junho de 1958, o plano seguinte para o 8.º Grupo intitulado *Tendências modernas no ensino da matemática elementar*, a executar em 18 de Fevereiro de 1959, que consistia em três alíneas a abordar: "a) os métodos; b) os modelos e c) crítica dos fundamentos" (p. 115), com a disponibilização da respectiva Bibliografia, muito atual a nível internacional: Ema Castelnuovo (1952), *Geometria intuitiva*; Puig Adam (1956), *Geometria métrica*; Puig Adam e outros (1956), *Geometria racional*; Martha Dantas (1954), *O ensino da matemática na Bélgica, Inglaterra e França*; Puig Adam (1956), *Didáctica matemática heurística*; Sebastião e Silva (1950), *Transformações geométricas*; O.E.C.E. (1956),*L'enseignement des Mathématiques*; National Council of Teachers of Mathematics (1957), *Insights into modern Mathematics*; Gonçalves Calado (1957), *Compêndio de aritmética racional*; Sebastião e Silva e Silva Paulo (1957), *Compêndio de álgebra*; entre outros. O que se concretizou e foi publicado na *Palestra*, n.º 5, de 1959, foram três trabalhos: um de Silva Paulo, *O método axiomático* (1959), outro de uma estagiária,

Tendências modernas no ensino da matemática elementar (Pinto, 1959), que respondem à alínea a); e outro de duas ex-estagiárias do Liceu Normal de Pedro Nunes, *Poliedros Regulares Estrelados* (Lima, 1959), que responde à alínea b). Em resposta à alínea c), realizou-se no Liceu Normal de Pedro Nunes o curso ministrado por Sebastião e Silva sobre *Introdução à Lógica Simbólica e aos Fundamentos da Matemática* publicado numa separata à *Palestra* n.º 6 (Silva, 1959) e, em 1964, existe a referência explícita "As noções de *conjunto, relação* e *função* são os fundamentos da matemática actual" (Leote, 1964, p. 117).

De acordo com as entrevistas já realizadas, todos os estagiários preparavam uma Conferência Pedagógica, algumas eram publicadas na *Palestra*, mas só um estagiário por grupo apresentava a sua comunicação. A decisão sobre quem apresentava era feita por sorteio.

Ideias sobre Matemática Moderna e Formação de Professores Preconizadas pela Palestra

Para continuarmos a responder às questões de investigação, continuamos a análise dos textos sobre matemática e o seu ensino publicados na *Palestra*. Todos os textos em análise, à exceção do texto de Leote de 1958, estavam inseridos nas Conferências Pedagógicas. Como o último no texto de 1964, José Jorge Gonçalves Calado[7] foi outro conferencista e metodólogo do Liceu Normal de Pedro Nunes. Os outros conferencistas convidados foram Delfim Santos, catedrático da Universidade de Lisboa; Martha Dantas, assistente de Didática da Matemática da Faculdade de Filosofia da Baía e José Silva Paulo, professor do Liceu de Oeiras.

Dividimos em quatro categorias as ideias que foram preconizadas pela revista *Palestra* no âmbito do presente estudo: Matemática e programas (Calado, 1958; Dantas, 1958; Leote, 1958 e 1964; Santos, 1958); ensino da Geometria e axiomáticas (Leote, 1958 e 1964; Paulo, 1959 e 1962); álgebra moderna e estruturas algébricas (Calado, 1958; Leote, 1958; Paulo, 1963); formação de professores e didática da Matemática (Calado, 1958; Dantas, 1958; Leote, 1958 e 1964; Santos, 1958).

---

3 - Passaremos a designar esta revista apenas por Palestra. Revista quadrimestral, publicada pelo Liceu Normal de Pedro Nunes entre 1958 e 1973, com o apoio do Ministério da Educação Nacional.

4 - Criou a Inspeção do Ensino Liceal (art.º 21.º), dá "maior desenvolvimento à ação das organizações Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina" (ponto 17), reitera a existência do Livro Único (art.º 9.º) e reitera a indispensável idoneidade moral e cívica, para além da competência científica e pedagógica, para aqueles que pretendam leccionar no ensino liceal (art.º 17.º).

5 - Pretende organizar todo o sistema liceal: da direção dos liceus, passando pela administração, secretaria, biblioteca e outas instalações, funcionários não docentes e professores: "É proibido aos professores dos liceus o exercício de qualquer outra profissão, se não tiverem para isso autorização do Ministério" (art.º 171.º), como era proibido dar explicações (art.º 172.º) e para as professoras casadas: "não são consideradas as faltas dadas por motivo de parto das professoras casadas" (art.º 151.º). Encontramos ainda legislação sobre planos de estudos, livros, material didático e exames.

6 - Outros pormenores podem ser encontrados num trabalho anterior (Matos e Monteiro, 2010).

7 - 1955: Nomeada a subcomissão portuguesa da Comissão Internacional do Ensino da Matemática, fizeram parte dois professores universitários, Vicente Gonçalves e Sebastião e Silva e dois professores dos liceus, Gonçalves Calado e Silva Paulo (Matos, 1989).

Matemática e Programas

Martha Dantas pronunciou-se sobre a matemática e os seus valores: conhecimento, método, coerência, precisão, rigor, ordem e clareza, nomeadamente na linguagem que utiliza e expressão do pensamento "um dos traços característicos do homem culto" (1958, p. 98). Delfim Santos manifestou-se contra a atualização dos programas com "matéria nova":

> *Consideramos erróneo actualizar programas neles incluindo matéria nova, como se o aluno estivesse na escola para concluir a enciclopédia do saber seu contemporâneo. O que importa é o exercício da interrogação e não a paragem da resposta (1958, p. 662)*[8]

e a favor da "cultura geral" que define como:

> *(...) o exercício do saber geratriz dele próprio e daquele que o vai adquirindo, e que servirá de suporte à autêntica cultura de cada um, que não é a que passivamente se recebe, mas a que se vai recriando sucessivamente ao nível da própria formação (p. 662)*

Leote (1964) defendeu que lhe parecia melhor começar por experimentar, em Portugal, os programas para o 1.º ciclo (11-14 anos) em vez dos do 2.º ciclo (15-18 anos). Considerando que podemos dividir em três períodos a introdução da Matemática Moderna em Portugal (Matos, 2009): o *início* da circulação das novas ideias entre 1957 e 1963, a *experimentação* até 1968 seguida da *disseminação*, o que aconteceu no nosso período de *experimentação* foi exatamente o contrário. Leote, na sequência da sua presença na XI reunião da CIEAEM[9], começou a sua comunicação com o curioso uso do conceito de axioma: "Parto de uma convicção que tem no meu espírito a força de um axioma: a aprendizagem da Matemática elementar está ao alcance de todos os nosso alunos" (1958, p. 37), justificando-se com os estudos de Piaget, e defendeu que o estudo das "noções de *conjunto, relação* e *função* (...) deve iniciar-se pelo emprego de situações concretas resultantes do conhecimento directo do aluno, e depois abstrair delas por graus sucessivos" (1964, p. 117). Verificamos que este axioma não foi adoptado aquando do referido período da *experimentação*. Na verdade, foram constituídas turmas com a "metade melhor dotada de cada classe" (Leote, 1964, p. 112), como recomendado pelos autores dos programas "os professores Artín, Choquet, Fehr, Servais e Théron (...) [segundo] a orientação definida em Royaumont. Este grupo de peritos voltou a reunir-se (...) em Dubrovnik" (Leote, 1964, p. 112).

A palavra *axioma* estava na ordem do dia. Também Gonçalves Calado definiu três axiomas para "um ideal educativo":

I) O nosso ensino deve visar a iniciar os alunos no espírito da ciência contemporânea.

II) Qualquer que seja o seu grau, um tal ensino deve sempre decorrer ao nível da evidência dos nossos alunos.

III) O acto de aprender, deve ser um acto criador e não um acto meramente receptivo (1958, p. 91)

Na linha do 1.º axioma, começou por dizer que não defende uma alteração dos programas em vigor, mas que se vá "impregnando o nosso ensino dum pouco do espírito da álgebra moderna" (p. 95) com a seleção de situações já presentes nos programas em uso; mais à frente no seu discurso disse que não é necessária uma "alteração profunda" (p. 102) dos programas. Terminou com a defesa de que os programas de matemática dos cursos complementares de Ciências devem ser "revistos" (p. 102) e deviam ser atribuí-das 6 horas semanais ao ensino da Matemática para o cumprimento desses programas[10]. Estas últimas palavras foram dirigidas ao ministro Leite Pinto que esteve presente na Conferência. Em resposta, Leite Pinto mostrou sensibilidade para os problemas apresentados e, nos seus comentários finais, terá dito que "Um grande magnata da indústria americana emitiu há pouco a opinião analisando a situação internacional e simultaneamente a do ensino de que, ou aprendemos Matemática ou temos que aprender Russo." (Calado, 1958, p. 104). Foi uma sessão com muita pompa e circunstância e noticiada em vários jornais da imprensa diária[11]. Na mesma linha, Gonçalves Calado já tinha citado um fragmento da *Carta- circular da repartição da Comissão Internacional do Ensino da Matemática* aos dirigentes das subcomissões nacionais:

> *(...) o mundo tornou-se um consumidor insatisfeito de matemáticos de todas as especialidades. É tempo de semear melhor, de semear mais, se se pretende evitar uma inquietante carência (Calado, 1958, p. 90)*

Ensino da Geometria e Axiomáticas

Leote defendeu inequivocamente o uso do geoplano, da autoria de Gattegno[12], no ensino da Geometria. Ao pronunciar-se sobre a axiomatização da geometria, referiu os trabalhos de Hilbert para a geometria euclidiana e os de Bolyai e de Lobatchevsky para as geometrias não-euclidianas. Rejeitou a ideia de uma axiomatização da geometria ao nível do 1.º ciclo:

No nosso 1.º ciclo, o estudo da geometria deve continuar a ter o carácter experimental que presentemente lhe é característico. Não se pode apresentar uma teoria matemática, sob qualquer forma axiomática, senão quando o estudante está já familiarizado com as respectivas aplicações, por ter trabalhado demoradamente numa base experimental (1964, p. 117) e até ao nível do 2.º ciclo: "Não é possível apresentar de uma forma explícita, aos alunos do 2.º ciclo, uma axiomática rigorosa da geometria euclidiana" (1958, p. 47). Assim, enquanto que em 1958 referiu a não adequação da axiomatização da geometria para o 2.º ciclo, posteriormente recua para o 1.º ciclo esta desadequação. Silva Paulo (1959) apresentou um trabalho de cariz científico sobre *O Método Axiomático* e um outro sobre *Um Sistema de Axiomas para a Geometria Plana* onde, para além de definir esse

8 - Neste estudo usamos a referência da publicação na Labor em vez da publicação na Palestra desta mesma conferência realizada no Liceu Normal de Pedro Nunes.

9 - A presença dos portugueses foi promulgada pelo Ministro da Educação Nacional, Francisco de Paula Leite Pinto, licenciado em matemática e ministro entre 7 de Julho de 1955 e 4 de Maio de 1961.

10 - No 3.º ciclo do ensino liceal, ao ensino da Matemática estavam atribuídas 4 aulas semanais (Reforma de 1947).

11 - Diário Popular, O Diário de Notícias, República e Século (entre 18 e 21 de Novembro de 1957).

12 - Secretário geral da CIEAEM.

sistema de axiomas, defendeu que haveria "benefícios e quanto tempo poupado se obteriam introduzindo o mais cedo possível a álgebra no estudo da geometria" (1962, p. 81) e que o ensino da geometria deveria fazer-se "em duas fases. Na primeira a geometria é considerada (...) como um capítulo de Física (...) um ensino experimental (...) até aos 14 anos (...). Na segunda fase (...) o ensino da geometria deve ser axiomático" (p. 81-82).

Álgebra Moderna e Estruturas Algébricas

Leote, apoiado nos estudos de Piaget, defendeu que "a inteligência organiza espontaneamente as *estruturas operatórias* que correspondem às estruturas fundamentais da Matemática moderna" (1958, p. 38). Gonçalves Calado, referindo-se ao Movimento da Matemática Moderna já iniciado, notou a necessidade de incluir no ensino liceal elementos de álgebra moderna com vista a "evitar o choque doloroso que os nosso alunos experimentam" (1958, p. 90) quando saem do ensino liceal com a matemática clássica e se deparam com conhecimentos dados "à luz de noções diferentes e numa linguagem totalmente nova" (p. 91), nomeadamente à entrada na Universidade. Posto isto, dissertou sobre os conceitos de álgebra, operação algébrica, leis de composição e estruturas algébricas, afirmando que o conceito de *estrutura* é o "conceito em torno do qual se movimenta a álgebra moderna e em termos tais que bem pode dizer-se que o seu objectivo essencial é o *estudo das estruturas algébricas*" (p. 93). Na mesma linha da defesa da álgebra moderna, Silva Paulo apresentou um trabalho sobre *Relações* onde abordou os conceitos de: par ordenado, produto cartesiano, matriz e XI gráfico de uma relação, e relações binárias e de ordem, esclarecendo que seguiu "a terminologia americana. A terminologia da escola Bourbaki é um pouco diferente mas fácil é identificar as designações usadas" (1963, p. 44).

Formação de Professores e Didática da Matemática

Leote defendeu que o professor deve "aproveitar e estimular" (1958, p. 37) a atividade criadora que os alunos possuem, deve ser um investigador e não deve considerar como evidentes para os alunos os conceitos que ele integrou em si depois de anos de estudo. Leote e Martha Dantas defenderam que o método heurístico, embora desejável, não responde a todas as necessidades do ensino. Para Leote um dos problemas deste método é a participação do aluno poder fazer-se de forma inconsciente: "o professor sabe o que quer e para onde caminha, mas o aluno é apenas guiado por este" (1958, 39). Já para Martha Dantas um problema reside no "tempo limitado para leccionar (...). O ritmo da descoberta é muito lento (...) é preciso reservá-lo para os pontos mais importantes do programa" (1958, p. 99). No entanto, Leote reforçou que, quer na aula, quer na vida, interrogarmo-nos sobre o que não se sabe é algo de natural e intrínseco ao ser humano. Assim, o professor deve promover na sala de aula esta atitude nos alunos, bem como o trabalho de equipa onde os "alunos mais dotados auxiliam os mais fracos" (1958, p. 42), cabendo-lhe depois a sistematização dos assuntos. Dantas defendeu que mais importante do que um método é a sua implementação e diversidade, citando as conclusões do Congresso de Ensino da Matemática realizado em Salvador da Baía de 4 a 7 de Setembro de 1955: "Todos [os métodos] são bons desde que o professor conduza o aluno a *participar*, em lugar de *assistir*." (1958, p. 101).

Gonçalves Calado alertou para a necessidade de "rever o recrutamento e a preparação científica dos professores do ensino liceal" (1958, p. 91) à luz dos novos conceitos e linguagem intrínsecos à Matemática Moderna. Assim, dirigindo-se ao Ministro da Educação Nacional, Leite Pinto, ali presente, solicitou que "nos Liceus Normais, sejam instituídos cursos ou colóquios de iniciação à *Álgebra da Lógica, Fundamentos da Matemática e Álgebra Moderna* redigidos por professores idóneos" (1958, p. 102), de frequência obrigatória para os estagiários do 8.º grupo e divulgados para todos os professores de Matemática e Física do ensino liceal. O que veio a acontecer com as lições do curso de Sebastião e Silva[13] (1959).

Delfim Santos, citando o pedagogo francês M. Débesse, defendeu o que poderíamos chamar de pedagogia do sorriso: "a pedagogia no seu aspecto prático é fundamentalmente a arte do sorriso" (1958, p. 668) e da compreensão. Foi estagiário do 8.º grupo no Liceu Normal de Pedro Nunes (com outra designação à data) antes do encerramento decretado em 1947, criticou o estado a que chegou a formação de professores em Portugal e, precisamente, a interrupção dos referidos estágios neste Liceu, bem como o fecho da então Sociedade de Estudos Pedagógicos onde "se pronunciavam conferências, se discutiam ideias" (1958, p. 656). Fez um elogio a Leite Pinto por querer relançar a necessidade do tão já falado Instituto Superior de Educação, que, mais uma vez, podemos agora dizer, não se concretizou. Deu como um bom exemplo vindo de países estrangeiros a atualização, até por estágio, dos professores em períodos de cinco ou dez anos, em contacto com professores dos vários níveis do sistema de ensino e mesmo com "inspectores e outras autoridades" (p. 665). Anos mais tarde, em 1964, Leote também reforça esta necessidade de atualização dos docentes (p. 122).

Delfim Santos continuou dizendo que não chegava "ter bons professores para um ensino mal planeado" (1958, p. 658); que as crianças portuguesas nunca foram estudadas e que se assiste à transposição para Portugal dos programas de outros países com outras realidades. Deu o exemplo inglês onde:

> *"Não há reprovações porque o aluno é levado a tempo para o ensino que lhe convém. A inscrição dos alunos é feita pelos pais, sem estes ficarem sabendo qual o tipo de ensino que os filhos vão frequentar" (Santos, 1958, p. 669)*

Defendeu que o objectivo principal do professor "não é a ciência que professa mas a criança que está formando" (p. 661) e que "o que interessa é proporcionar o desenvolvimento dos alunos favorecendo a aprendizagem" (p. 664). Observou que em Portugal se preparam os alunos para os exames, nem sempre bem feitos, e que os resultados são

13 - Sebastião e Silva assistiu à Conferência de Calado de 1958 no Liceu Normal de Pedro Nunes, bem como Delfim Santos para referir apenas os nomes citados neste trabalho entre outros.

comprovadamente insatisfatórios, mesmo com o recurso à figura do explicador, algo que considera tipicamente português e sinal do deficiente funcionamento do nosso ensino. Terminou a sua comunicação com a ideia de que Portugal precisa de uma "reorganização pedagógica (...) e não de pequenas reformas parciais deste ou daquele ensino." (p. 671).

Conclusões

Da análise dos textos referidos, que não incluem produções de estagiários[14], verificamos uma convergência de ideias sobre a necessidade da introdução da álgebra moderna nas aulas de matemática, do interesse da axiomatização da geometria, mas sem exageros junto dos mais novos, e de uma mudança do paradigma do ensino da Matemática, que apela à participação dos alunos no processo da aprendizagem. É bem visível a atualização dos conhecimentos e das propostas sugeridas, ao nível do que acontecia no resto da Europa e nos Estados Unidos da América. No que diz respeito à formação dos professores, embora não discordantes, os intervenientes versam diferentes facetas desta problemática: Gonçalves Calado, Silva Paulo e Sebastião e Silva contribuem para a formação científica; Delfim Santos para a formação pedagógica e Leote como Martha Dantas refletem sobre a didática da Matemática.

Foram 50 os estagiários de matemática que apurámos entre 1957 e 1971 e que terão bebido destas palavras. Das entrevistas que já fizemos, um dos estagiários do metodólogo Jaime Furtado Leote diz que este nunca começava por definir o que quer que seja com os seus alunos. Nas palavras deste então estagiário, "o Leote arrancava as definições aos alunos". Todos afirmam que, mesmo já tendo experiência de ensino da Matemática no ensino liceal, sem o que aprenderam no estágio eram muito maus professores.

Referências bibliográficas

Calado, J. J. G. (1958). Sobre o Ensino das Matemáticas Elementares. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 1*, 89-105.

Carvalho, R. d. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tempo*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação, 2,* 177-229.

Dantas, M. (1958). Os Congressos do Ensino da Matemática no Brasil. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 3,* 97-103.

Lima, I., & Reis, M. C. (1959). Poliedros regulares estrelados. *Palestra, Revista de Padagogia e Cultura, 5,* 58-63.

Leote, J. (1958). Tendências Actuais do Ensino da Geometria. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 1,* 37-48.

Leote, J. (1964). A actualização do ensino da matemática no nível secundário, vista através das reuniões da O. C. D. E. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 21,* 110-123.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Matos, J. M. (1989). Cronologia recente do ensino da Matemática. Lisboa: APM.

Matos, J. M. (2006). A penetração da Matemática Moderna em Portugal na revista Labor. Revista Iberoamericana de Educação Matemática, Março - n.º 5, 91-110.

Matos, J. M. (2009). Changing representations and practices in school mathematics: the case of Modern Math in Portugal. Em K. Bjarnadóttir, F. Furinguetti e G. Schubring (Eds.), *"Dig where you stand" Proceedings of a Conference on On-going Research in the History of Mathematics Education, Garđabær, Iceland, June 20-24 2009*. Reikyavik: University of Iceland.

Matos, J. M. e Monteiro, T. M. (2010). Modelando um novo currículo — a matemática moderna nos estágio do Liceu Normal de Pedro Nunes. Em IX Seminário Temático O Movimento da Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal. Juiz de Fora.

Mattoso, J. (1997). *A escrita da história - teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa. Nóvoa, A. (1992). A "Educação Nacional". In F. Rosas (Ed.), *Nova História de Portugal* (Vol. XII: Portugal e o Estado Novo (1930-1960), pp. 455-519). Lisboa: Ed. Presença.

Nóvoa, A., e Santa-Clara, T. (2003). *Liceus de Portugal: Histórias, Arquivos e Memórias*. Lisboa: Edições ASA.

Oliveira, M. d. S. (1992). *A Formação de Professores no Liceu Normal de Pedro Nunes*. Universidade Nova de Lisboa [Tese de mestrado não publicada].

Paulo, J. D. d. S. (1959). O Método Axiomático. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 5,* 97-106.

Paulo, J. D. d. S. (1962). Um sistema de axiomas para a geometria plana. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 13,* 78-88.

Paulo, J. D. d. S. (1963). Introdução ao estudo das relações. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 17,* 29-44.

Pinto, M. M. (1959). Tendências modernas no ensino da matemática elementar. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 5*, 96.

Santos, D. (1958). Formação de Professores. *Labor, Revista de Ensino Liceal, 22 (177)*, 656-671.

Schubring, G. (2004). *Pesquisar sobre a história do ensino da matemática: metodologia, abordagens e perpectivas.* Paper presented at the XIII Encontro de Investigação em Educação Matemática, Beja.

Seale, C. (1998). "Qualitative interviewing". In C. Seale (Ed.), *Researching Society and Culture* (pp. 202–216). London: Sage.

Silva, J. S. e. (1959). Introdução à Lógica Simbólica e aos Fundamentos da Matemática. *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura, 6*, Separata 1-66.

14 - Para o caso dos estagiários foi feito um outro estudo (Matos e Monteiro, 2010).

[252]

ARTE DE RECONTAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Inácia Sousa
Faculdade de Educação Santa Terezinha, Brazil

[Resumo] A comunicação objetiva relatar experiência docente junto a acadêmicos de Pedagogia de uma instituição particular no Brasil. A educadora da disciplina deparou-se com a fragilidade dos acadêmicos quanto à leitura e à produção textual ao realizar um projeto interdisciplinar. Viu-se que parte deles não respondia ao esperado: falta de motivação nas leituras e interpretaçoes, dificuldade para a criaçao das histórias e dos recursos, ausência de interação entre os membros do grupo. A pesquisa contou com 145 alunos do 3º periodo, distribuí--dos em 5 turmas e as atividades desenvolveram-se no do 1º semestre de 2009 na Faculdade de Educação Santa Terezinha.

1. INTRODUÇÃO

Durante a experiência profissional, proveniente de mais de cinco anos, atuando como professora de Língua Portuguesa no Curso de Pedagogia em uma faculdade particular na cidade de Imperatriz – Maranhão – Brasil, percebeu-se grande fragilidade quanto ao domínio da lectoescrita por parte dos acadêmicos que atuam ou atuarão na Educação, mais precisamente na Educação Infantil e Séries Iniciais. Isso foi contemplado de forma mais precisa quando a educadora da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa deparou-se com a dificuldade dos acadêmicos quanto à leitura e à produção textual ao realizar o projeto interdisciplinar "Era uma vez... A arte de contar histórias", que visava o desenvolvimento de práticas necessárias a formação do educador infantil.

A presente comunicação objetiva relatar, através da arte da escrita, a experiência docente junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia da Faculdade Educação Santa Terezinha. Para o relato dessa experiência contou-se com as observações participativas realizadas pela professora que acompanhou todo o desenvolvimento das atividades pertinentes ao projeto. Além disso, o estudo pautou-se nas concepções de alguns teóricos que tratam do assunto em tela como Paulo Freire (1997), Betty Coelho (2008), Antonio Nóvoa (1991), Maria Tereza Bom-Fim Pereira (2007), Sousa, Rocha e Rocha (2009), dentre outros.

2. AS DIFICULDADES E AS NOVAS DESCOBERTAS

À medida que as atividades pertinentes ao projeto aconteciam viu-se que parte dos acadêmicos não respondia ao esperado: havia falta de motivação nos momentos de leitura e interpretação, dificuldade no processo criativo das histórias e dos recursos, bem como ausência de interação entre os membros do grupo. A pesquisa contou com 145 alunos do 3º período de Pedagogia vespertino e noturno, distribuídos em cinco turmas e as atividades desenvolveram-se no decorrer do 1º semestre de 2009.

Eles precisavam realizar leituras e produzir textos contemplando a contação de histórias, a literatura infantil e alguns gêneros textuais: atividades que foram muito difíceis de serem realizadas em virtude da fragilidade de grande parte do corpo discente para execução desses trabalhos. As turmas foram divididas em 25 grupos, as quais realizaram pesquisas sobre a arte de contar histórias, por ser a palavra "prerrogativa das criaturas humanas, [...] pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas" (COELHO, 2008, p.09), e também acerca dos gêneros textuais.

Sendo assim, os trabalhos desenvolvidos com o grupo de acadêmicos tiveram a pretensão de estimulá-los a leitura, tendo em vista que para Peres (2009) o que possibilita ao contador de histórias aperfeiçoar sua prática é a leitura, que amplia o repertório tornando -o mais qualitativo e assim o professor adentra ao universo de encantamento

da criança, conduzindo-a a uma relação de intimidade com a leitura.

A contação de histórias, conduzida pelos professores, tem o poder de estimular as emoções dos alunos, possibilitando-lhes criar, influenciando a linguagem através das histórias, despertando nos alunos o exercício do pensamento lógico e criativo.

É relevante destacar, também, a existência de uma diversidade textual que precisa ser conhecida pelo educador, pois cada um dos gêneros textuais tem sua função no contexto sócio comunicativo e então necessita ser explorado junto aos pequeninos para que desde cedo consigam entender qual a finalidade de cada texto, o que transmitem e a quem se destina. Como enfatiza os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. (1997, p. 70)

Para propiciar aos acadêmicos de Pedagogia o conhecimento acerca de alguns dos gêneros que despertam o interesse das crianças, selecionaram-se cinco gêneros os quais formam estudados por eles com o objetivo de compreender suas características peculiares.

Essa etapa foi de fundamental importância para a discussão entre os acadêmicos em torno da temática abordada, utilizando-se para isso de um seminário. O momento foi proveitoso, uma vez que eles desenvolveram, mesmo nervosos e com algumas limitações, a oralidade e a expressividade estabelecendo uma interação defendida por Vigotsky (1984), por meio da troca de conhecimentos. Todos os grupos avaliaram-se e foram avaliados o que gerou uma maior responsabilidade com a realização da atividade.

3. A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS

Posteriormente, subsidiados de teorias, partiu-se para a construção das histórias sobre o meio ambiente, voltadas às crianças, focando cinco gêneros textuais: fábulas, poemas, narrativas de aventura, narrativas musicais e histórias em quadrinhos (ABRAMOVICH, 1998). Essa etapa foi gratificante, porém a mais demorada e difícil de ser concluída; os alunos não conseguiam produzir os textos de acordo com a intenção desejada, muitos pensaram em desistir, mas surgiu a idéia de construir um livro a partir dessas produções e isso gerou um entusiasmo, estimulando-os a prosseguirem. Foram realizadas muitas correções, quase dois meses de trabalho intenso, leituras e releituras com o acompanhamento da professora de Língua Portuguesa que, numa relação de diálogo, conforme expõem Gadotti (1991) e Freire (1997), considerou todos os conhecimentos dos acadêmicos utilizados para a construção das histórias.

Nessa etapa perceberam-se as dificuldades que os acadêmicos têm para escrever, mas isso precisa ser sanado para que eles sejam considerados, pelos seus futuros alunos, um exemplo a ser seguido. Como enfatiza os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN (1997, p. 38)

> *[...], o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos.*

Por meio dessa atividade os acadêmicos conscientizaram-se da necessidade de desenvolver o hábito de leitura, tendo em vista que seu campo de atuação profissional exige deles essa desenvoltura. Vale enfatizar que o ato de escrever está intrinsecamente ligado à leitura, duas ferramentas imprescindíveis ao pedagogo e consideradas mecanismos de conhecimento, implicando uma postura crítica e a interpretação do mundo cuja soma resulta na arte de recriar como diz Freire (1997).

Essa re-escrita conduziu os acadêmicos a produções voltadas à Educação Infantil, fase em que os professores precisam de ter habilidade para contar histórias, assim como ousar de criatividade e aperfeiçoar a expressão oral. Para Woods (1999, p. 132) "As características ligadas ao ensino criativo incluem imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interacções antes do acontecimento." Essa capacidade foi desenvolvida quando, a partir de uma temática, construíram-se histórias idealizadas e cuja pretensão era instigar, nas crianças, o encanto pela leitura.

O contexto escolar necessita despertar o prazer da leitura, segundo Silva e Monteiro (2009), uma postura ativa e estimuladora do professor-leitor-contador de histórias funciona como uma mola propulsora para a estimulação de alunos leitores, críticos e criativos.

No processo de ensino aprendizagem o educador infantil pode utilizar-se da contação de histórias como uma atividade prazerosa que conduz a criança a descobertas e, além disso, conforme expõem Kircrof e Silveira (2009), atualmente a contação de histórias é considerada uma estratégia ideal para inseri-las no mundo da leitura. Essa perspectiva vem sendo discutida por estudiosos da área, pois dentre as diversas propostas voltadas ao fomento da leitura, apresentadas, de acordo com Linuosa (2007), em um seminário realizado em Madrid por especialistas em leitura enfatizaram a necessidade de "Destacar o papel do contador de contos. Viver os contos, falar deles, desenhá-los, representá-los reescrevê-los". (p. 136).

A inserção da criança no mundo da leitura é considerada uma das grandes responsabilidades do professor, destarte é válido que ele esteja, constantemente, revendo a sua prática educativa. Enfatiza-se na discussão em tela que ao educador infantil cabe buscar, constantemente, práticas inovadoras que contribuam para o processo de aprendizagem dos alunos, mas para isso, segundo Sousa, Rocha e Rocha (2009, p. 20) ele "deve mudar sua postura e passar a se ver como sujeito de aprendizagem permanente, com práticas renovadas, com um sentido ético e pedagógico, de saber-se capaz de cuidar da educação das crianças, garantindo-lhes o direito de aprender."

Novas necessidades surgem no âmbito educacional e ele não pode ficar a mercê, tendo em vista que todo profissional vive em constante aprendizado, sendo assim Demo (2004, p. 11) enfatiza que o "professor é o eterno aprendiz, que faz da aprendizagem sua profissão" e Nóvoa (1992, p.9), completa dizendo: "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores".

Por meio de atividades inovadoras, o educador utiliza-se de recursos que lhe são acessíveis no ambiente da sala de aula com o intento de despertar o prazer da leitura nos alunos. Convém mencionar que a contação de histórias contribui para que a criança socialize suas ideias, desenvolva sua criatividade e sua capacidade de imaginar, tornando-se autoconfiante.

A criança, ao adentrar no mundo da imaginação e fantasia dos livros, percorre um caminho de dúvidas, tornando-a mais crítica e reflexiva. Na esteira desse raciocínio Meirelles (2010) enfatiza que, quando lemos um livro de poesias, ele nos emociona e nos faz refletir, buscar interpretações possíveis e tirar conclusões.

Os livros de literatura infantil constituem-se de histórias que fomentam a descoberta e, conforme complementa ainda Meirelles (2010, p.51), "os livros são ótimos caminhos para ampliar o universo cultural dos pequenos porque permitem entrar em contato com situações desconhecidas".

Esse universo cultural é ampliado quando a criança adentra ao universo escolar, isto é, ao se deparar com as atividades educativas no ambiente educacional, sendo mister ao educador, para seu desempenho em sala, apreciar as formas de se trabalhar com as determinadas faixas etárias bem como os gêneros textuais. Os contos, por exemplo, são textos riquíssimos que auxiliam o professor em sala, tendo em vista que contribuem para a ampliação do vocabulário da criança possibilitando-a um olhar mais vasto sobre o mundo e suas diversidades. Assim diz Sousa, Rocha e Rocha:

> *As histórias são preciosos recursos utilizados para infundir nas crianças o amor e a beleza pelo gosto literário, desenvolver a linguagem oral e escrita, dar sentido de ordem, ampliar o vocabulário, assim como construir uma íntima ligação entre o mundo da fantasia e o da realidade (2009, p.56).*

Ao dominar esses recursos, o educador infantil conseguirá desenvolver um trabalho mais significativo e prazeroso com as crianças possibilitando-as desenvolver-se, já que o domínio da linguagem é relevante para a formação integral do ser humano.

Os acadêmicos que participaram das atividades tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre cinco gêneros textuais considerados importantes para a atuação deles na Educação Infantil e Séries Iniciais. Nessa perspectiva Coelho (2008) ratifica que, a escolha da história funciona como uma chave mágica e tem importância decisiva no processo, assim sendo, um bom professor escolhe a história a ser contada com temas que serão adequados a faixa etária das crianças, contribuindo para o crescimento cognitivo da criança.

O tema abordado nos textos produzidos pelos acadêmicos é bastante relevante, pois envolve o meio ambiente, assunto inserido nos temas transversais os quais, conforme Hamze (2011),

> *[...] expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento, e estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano.*

O uso dessa temática foi de grande valia para os futuros educadores, tendo em vista que é considerado uma assunto pertinente à sociedade e que precisa ser discutido e conhecido, tornando relevante as histórias criadas com o intuito de contribuir para a formação de uma geração preocupada com as questões ambientais.

4. AS TÉCNICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O próximo passo, a partir das histórias criadas, foi a utilização de técnicas para a contação de histórias, construídas pelos próprios acadêmicos com materiais recicláveis. Isso se deu em virtude da temática geradora das histórias que foram criadas considerando os problemas ambientais como os diversos tipos de poluição, os animais em extinção e o reaproveitamento do lixo e outros. A partir desse momento o processo fluiu com mais tranquilidade, os acadêmicos estavam empolgados com a ideia de que iriam contar para crianças as histórias criadas por eles mesmos, esse fato foi salutar para que produzissem materiais bem interessantes usando de muita criatividade.

Sabe-se que para a contação das histórias é necessário o domínio de recursos e de habilidades, os quais foram explorados pelas 25 equipes que trabalharam. No processo de formação de educadores infantis é importante adquiri-las, conforme expressa Dohme (2003), "aquele que irá contar uma história deverá estar ciente de que será preciso algumas habilidades e preparação". Diante disso, ministrou-se uma oficina de técnicas de contação de histórias como, por exemplo, a simples narrativa que se utiliza somente da espontaneidade e disponibilidade do contador que, ao ficar mais próximo dos alunos e no momento da exploração da voz, pode também brincar com duas próprias expressões faciais. Enfatiza Coelho (2008) que a simples narrativa

> *[...] é sem dúvida, a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias. Não requer nenhum acessório e se processa por meio da voz do narrador, de sua postura. Este, por sua vez, com as mãos livres, concentra toda sua força na expressão corporal (p.31).*

Além dessa técnica, os acadêmicos construíram flanelógrafos, álbuns seriados, fantoches, livrão de histórias, roupas e cenário para peças teatrais. Para possibilitá-los exercitarem a prática desenvolvida juntamente com os materiais construídos, propiciaram-se momentos de contação de histórias com a presença de crianças que foram convidadas a interagiram com os acadêmicos, que proporcionaram a elas

a oportunidade para expressarem ideias ou até mesmo algo que lhes chamaram a atenção, assim a mensagem da leitura tornou-se mais significante. Acrescenta Coelho (2008) uma conversa informal estabelece, portanto, a empatia indispensável e ainda permite ao narrador conhecer melhor as crianças, além de dar-lhes oportunidades para falar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante destacar a importância de possibilitar, aos acadêmicos de Pedagogia que trabalharão com Educação Infantil e Séries Iniciais, a oportunidade de aplicar as teorias estudadas e discutidas nas disciplinas por meio de atividades práticas, pois conforme enfatiza Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares, (1997) apud Galveias (2008)

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva.

A realidade em um país da Europa apontada por estudiosos não difere do que se observa em muitos cursos de formação de professores para a Educação Infantil a exemplo do Brasil. E um dos objetivos do trabalho relatado nesse texto é romper com essa realidade que inviabiliza o desenvolvimento das potencialidades do educador e consequentemente do educando, já que este precisa daquele.

Com relação aos sujeitos em tela, é relevante destacar que alguns deles já atuavam como professores de Educação Infantil, mas não desenvolviam, constantemente, a prática de contação de histórias em suas salas de aula, sendo assim o projeto desenvolvido proporcionou-lhes um crescimento significativo para a sua prática e formação, que é considerada por Nóvoa "[...] um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos". (1991, p.30).

Coadunando com a idéia de Nóvoa, as atividades desenvolvidas com os acadêmicos do 3º período do Curso de Pedagogia tiveram a finalidade de despertar o interesse pelas práticas de leitura e produção textual, as quais são indispensáveis tanto para a sua formação quanto par a a sua atuação enquanto mediadores junto às crianças que estão sobre a sua orientação. O nível de leitura e, por conseguinte, a dificuldade para escrever são problemáticas visíveis na Educação Brasileira tanto a nível fundamental e médio quanto universitário, segundo notícia divulgada em 29 de abril de 2011, pela Revista Enem,

No Brasil, 9,6% da população com 15 anos ou mais ainda é analfabeta. A revelação esta no Censo 2010, divulgado nesta sexta-feira (29) pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Apesar da queda de quatro pontos percentuais –no Censo de 2000, o índice era de 13,6%– quase 14 milhões de brasileiros (13.940.729) ainda não sabem ler e escrever.

Diante desse número muito grande de brasileiros que não tem o domínio da lectoescrita, torna-se necessário desenvolver projetos que contemplem essa realidade na tentativa de mfinimizá-la.

Foi essa uma das pretensões do trabalho apresentado nesse texto, contribuindo para a formação mais consistente dos futuros profissionais que são responsáveis pelo alicerce do futuro cidadão. Além de desenvolverem a leitura e a escrita, quando construíram materiais para realizarem práticas de contação de histórias, eles se divertiram, houve maior interação e os laços afetivos estreitaram-se. O empenho para a construção dos materiais foi visível, um trabalho em grupo, momento em que todos deram a sua contribuição.

Todo o trabalho desenvolvido, no semestre de 2009.1, pelos acadêmicos, foi estimulado a partir da aspiração de se lançar um livro contendo todas as histórias criadas por eles. Essa idéia foi lançada no momento de criação das histórias como estratégia para incentivá-los a trabalharem no processo de criação das mesmas e concretizou-se com o lançamento do livro na Jornada Acadêmica da Faculdade Santa Terezinha - JAFEST 2009 com a presença dos acadêmicos que fizeram parte do projeto e demais convidados.

Importa salientar que o projeto foi de grande valia para formação dos futuros pedagogos, já que por meio dele houve um crescimento significativo de conhecimentos relevantes acerca do público infantil e necessários ao educador que atuará nessa área.

Referências Bibliográficas

Abramovich, Fanny. (1998). *Que raio de professora sou eu?*. São Paulo: Scipione.

Aroeira, Maria Luiza Campos. (1996). *Didática da Pré- Escola: vida criança*. São Paulo: FTD. Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Brasília: MEC/SEF. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF.

Coelho, Betty. (2008). *Contar histórias uma arte sem idade*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.

Demo, Pedro. (2004). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento* / Petrópolis, RJ: Vozes.

Dohme, Vânia. (2003) *Atividades Lúdicas na Educação Infantil*: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M.(1991). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.

Galveias, Maria de Fátima Cid. (2008). *Prática pedagógica: cenário de formação.* http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/H1%281%29.pdf. 20--06-2011 10:56.

Hamze, Amélia. (2011). *Os Temas Transversais na Escola Básica*. http://educador.brasilescola.com/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm. f26-06-2011 09:46.

K*irchof*, Roberto Edgar; Silveirfffa, Hessel Maria Rosa. (2009). *Contação de história: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas.* Conjectura, Edgar R. Kirchof e Rosa M. H. Silveira, v. 14, n. 2, maio/ago. http://www.google.pt/#hl=pt- BR&source=hp&q=Conjectura%2C+Edgar+R.+Kirchof+e+Rosa+M.+H.+Silveira&oq=Conjectu ra%2C+Edgar+R.+Kirchof+e+Rosa+M.+H.+Silveiffra&aq=f&aqi=&aql=undefined&gs_sm=e& gs_upl=2937l2937l0l1l1l0l0l0l0l281l281l2-1l1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=72b94cf68800d3a8&biw=792&bih=391. 23-06-2011 08:50.

Linuesa, Maria Clemente. (2011). *Leitura e cultura escrita.* Portugal: Edições Pedago.

Meirelles, Elisa. (2010). *Literatura Muito Prazer*. In: Revista Nova Escola. Editora: Abril, nº 234, p.50-53, Agosto.

Nóvoa, Antonio (org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote. Nóvoa, Antônio. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.* Portugal:Universidade de Aveiro.

Pereira, Maria Tereza Bom-fim.(2007). *Professor--leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural*. Imperatriz: Alma de Artista.

Revista Enem. http://www.revistaenem.com.br/noticias.php?id_noticia=101. 29-06-2011 09:18

Silva, M. M. e Monteiro, R. C. *Contar histórias: metodologia de apoio ao ensino-aprendizagem*. http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss03_09.pdf. 30-04-09 10:50.

Silva, M. M. e Monteiro, R. C. *Contar histórias: metodologia de apoio ao ensino-aprendizagem*. http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss03_09.pdf. 30-04-09 10:50.

Sousa, Inácia Neta Brilhante de; Rocha, Andrea Sathler Heringer; Rocha, Mar ia Telma Leite. (2009). *Era uma vez... a arte de contar histórias*. Imperatriz: Editora Ética.

Vargas, Andreza da Silva.(2007). *Lendo com prazer: escutar é um momento significativo de leitura para a criança*. In: Revista do Professor. Porto Alegre, v.23, nº89, p. 9-14, jan/mar.

Vygotsky,L.S., (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Woods, Peter. (1999) Aspectos sociais da criatividade do professor. In: Novoa, A(org.). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora Ltda.

[253]

PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A INCLUSÃO NA ANPED NO PERÍODO DE 2000 A 2010

Lana Ferreira de Lima
Universidade Federal de Goiás

[Resumo] O objetivo deste estudo foi analisar a produção científica sobre o tema "Formação de Professores" para o trabalho com a inclusão, veiculada nos GTs de Formação de Professores (GT08) e de Educação Especial (GT15), no período de 2000 a 2010. Buscamos resgatar aspectos tais como: temas, problemas e objetivos priorizados nos estudos que indicam as tendências desta produção, mais especificamente no século XXI. Os resultados indicam que o GT08 apresenta, no período, um maior número de trabalhos, um total de 272, quando comparado com o GT15, que conta com 129 estudos.

1. Título de secção: Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional

Na última década do século passado, em que observamos mudanças substanciais nos campos econômico, político, cultural, científico e tecnológico de todos os países, a Educação se tornou o ponto nelvrágico de todas as medidas e reformas políticas.

Isto porque a melhoria do sistema educacional e conseqüentemente da qualidade de ensino passou a ser considerado o meio principal para se garantir a formação de profissionais com capacidade de operar no mundo globalizado e contribuir para a inclusão social e escolar de crianças e jovens, considerando suas diversidades sociais, culturais, econômicas, étnicas e biológico-físico-sensoriais (LIMA, 2000).

Vivemos, desse modo, num mundo tecnologicamente globalizado no qual prevalecem as dimensões econômicas e pragmáticas assim como os princípios da individualidade, da competitividade, do Estado mínimo, da máxima eficiência e produtividade de forma que as instituições de ensino são pressionadas a adotar, cada vez mais, o mercado e não a sociedade como referência central para a definição de aspectos como: o conhecimento a ser transmitido; as formas de financiamento e gestão de suas atividades; bem como o perfil do egresso que se pretende formar. Fortalece-se a idéia de pluralismo, de compreensão da diferença, da alteridade, de que todos os grupos sociais "[...] têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima" (HARVEY, 2001, p. 52).

Conseqüentemente, vivenciamos um novo ordenamento das fronteiras políticas, sociais e culturais como também, do ponto de vista filosófico e epistemológico, o redesenhar de uma política de diferença racial, cultural, étnica e de gênero. Política esta que traz o discurso da diferenciação, diversidade, pluralismo e localismo cultural com vistas a substituir a homogeneidade e a universalização que são características do projeto moderno (GOERGEN, 2001). Portanto, valores até então pouco enfatizados como o direito das minorias; os direitos da mulher, das crianças e idosos; o respeito pela diferença e pelo meio ambiente, bem como o cultivo dos valores individuais ganha espaço na sociedade contemporânea.

É neste cenário que se observa a ampliação do debate sobre a inclusão social e educacional, o que se deve, principalmente, à realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) que apontava para a necessidade de atender ao direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica, seja para crianças, jovens ou adultos. Nessa Conferência definiu-se que a educação deveria buscar organizar meios para a inclusão social, garantindo o acesso e a permanência dos indivíduos no ambiente escolar e social, bem como "[...] educar para as diversidades sociais, culturais,

econômicas, étnicas, biológico-físico-sensoriais" (ROSS, 2002).

Posteriormente, o preceito da inclusão social e educacional é reafirmado com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (1994), durante a qual é aprovada a Declaração de Salamanca, que constitui um importante marco na difusão da filosofia da educação inclusiva e que mostra a necessidade de o governo desenvolver ações políticas para realizar a meta da 'escola para todos', em que sejam reconhecidas as diferenças, as necessidades de cada um, promovendo a aprendizagem de todos.

A partir das Declarações elaboradas nas referidas conferências ocorreu a popularização dos termos 'educação para todos', 'inclusão' e 'educação inclusiva', os quais se tornaram presentes em toda a legislação relacionada às reformas sociais e educacionais implantadas nos diferentes países. Nesse contexto, a educação passou a ter seu papel e suas funções questionadas, dentre as quais destaca-se a formação profissional dos professores que se tornou, um dos principais eixos de discussão e que vem dando origem à realização de seminários, congressos, conferências e publicações. (GOMEZ, 1995)

Para Maués (2003) a realização de reformas no âmbito da formação de professores traduz uma preocupação com o papel que este profissional deve desempenhar no contexto atual e apresenta como elementos básicos, que devem compor a arquitetura da formação de professores, os seguintes aspectos: "[...]a "universitarização"/ profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências [...]"(p.99). Portanto, no âmbito das reformas no setor educacional, a partir da década de 90 do século XX

> *[...] a reforma na formação de professores veio na seqüência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada. (MAUÉS, 2003, p. 98) (grifos nossos)*

No Brasil documentos oficiais como a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes para a Educação Especial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001), passaram a regulamentar a Educação no Brasil dando destaque para a política de inclusão e, concomitantemente, para o protagonismo dos professores para a efetivação do processo de inclusão nas escolas regulares.

Diante desses elementos esse trabalho teve por objetivo investigar de que forma o tema da formação de professores, para o trabalho com a inclusão, tem sido tratado e analisado nas comunicações orais e pôsteres publicados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT08) e Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15), das reuniões anuais da Anped, no período compreendido entre 2000 e 2010. A opção por investigarmos apenas esses dois GTs reside no entendimento de que dentro da organização das reuniões os mesmos, estão mais especificamente ligados às discussões relativas à formação de professores e a inclusão, portanto, onde os autores que pesquisam tais temáticas encaminham e inscrevem seus textos. Dessa maneira, as questões que nortearam este estudo, foram as seguintes: 1) Em qual desses GTs (08 ou 15) a discussão sobre o tema da formação de professores para o trabalho com a inclusão tem se concentrado?; 2) Quais as características e tendências dos trabalhos apresentados nos GTs, no que diz respeito a aspectos como os temas, problemas e objetivos?.

Como fonte principal de coleta de dados utilizamos o site da associação no qual estão disponibilizados os anais das reuniões anuais, realizadas no período de 2000 a 2008 respectivamente. Após a identificação dos trabalhos, realizamos a leitura integral dos textos, a organização, registro e a análise dos dados.

No período em foco, durante as onze reuniões anuais (23ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª, 29ª, 30ª, 31ª, 32ª e 33ª), foram apresentados 512 trabalhos. Deste total, 322 pesquisas foram apresentadas no GT08, sendo 237 no formato de comunicação oral e 85 como pôsteres. Por sua vez, no grupo de Educação Especial foram apresentados 162 estudos como comunicação oral e 28 como pôsteres, o que totalizou 190 textos, conforme quadro abaixo.

O levantamento do total de trabalhos dos GTs demonstra que embora o GT08 apresente um maior número de trabalhos (322) quando comparado com o GT15 (190), é neste último que se concentrou a maior quantidade de trabalhos abordando temas relacionados

Quadro 01 – Demonstrativo do total de trabalhos do GT08 e GT15 por ano, reunião e formato de trabalho (comunicação oral, pôster)

Ano	Reunião	Somatória dos GTs 08 e 15	Total no GT08		Total no GT15		Total no GT08 formação de professores / inclusão		Total no GT15 formação de professores / inclusão	
			CO	P	CO	P	CO	P	CO	P
2000	23ª	34	11	07	13	03	-	-	01	01
2001	24ª	48	17	12	17	02	-	01	01	-
2002	25ª	24	10	06	08	-	-	-	-	-
2003	26ª	37	12	06	17	02	01	-	01	-
2004	27ª	41	22	06	12	01	-	-	-	-
2005	28ª	78	45	10	21	02	01	-	03	-
2006	29ª	55	29	14	11	01	-	-	01	-
2007	30ª	59	31	08	15	05	-	-	02	-
2008	31ª	46	18	08	15	05	-	-	01	01
2009	32ª	43	21	05	15	02	01	-	02	-
2010	33ª	47	21	03	18	05	-	-	02	-
Total		512	237	85	162	28	03	01	14	02

à formação de professores para o trabalho com a inclusão. Isto porque apenas na 25ª e 27ª reuniões o tema não é foco de nenhum trabalho do GT15. Por sua vez, no GT08 os únicos quatro trabalhos identificados aparecem apenas na 24ª, 26ª, 28ª e 32ª reuniões anuais da Anped. No gráfico a seguir podemos observar o total de trabalhos dos dois GTs bem como o total de trabalhos de cada GT em específico.

Do total de 512 estudos apresentados no período em foco dezessete abordavam o tema da formação de professores para o trabalho com a inclusão, dentre os quais quatro foram apresentados no GT08, sendo três no formato de comunicação oral (um não apresentava o texto completo no site) e um pôster. Treze trabalhos foram apresentados no GT15, dentre os quais onze eram comunicação oral e dois eram pôsteres.

Esses dados nos possibilitam dizer que, mesmo tendo ocorrido um incremento no número de trabalhos que focalizaram o tema da formação docente nos Programas de Pós-graduação em Educação, a partir do ano de 1995, (ANDRÉ et al, 2002) a temática da formação de professores para o trabalho com a inclusão, ainda, é pouco explorada no conjunto de pesquisas aqui analisadas, tendo em vista que dentre os 512 trabalhos apresentados, no período em estudo, apenas dezessete estiveram relacionados à mesma.

Uma análise geral de todos os trabalhos apresentados no GT08 no período de 2000 a 2010 nos permite dizer, conforme André et al (1999), que há uma significativa preocupação dos pesquisadores em desenvolver estudos com foco no preparo do professor e em sua prática pedagógica para atuar nos diferentes níveis de ensino, visto que ao fazermos a leitura dos resumos de todos os trabalhos apresentados no período identificamos estudos que discutiam a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica, relatos de experiências curriculares inovadoras, experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, as representações e opiniões dos alunos da licenciatura, bem como os processos de reformulação curricular de cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Entretanto, ao nos restringirmos ao tema da formação de professores para o trabalho com a inclusão observa-se que ainda são raros no GT08, estudos com este foco. Os estudos que encontramos tratam da inclusão a partir do viés do papel da escola e dos docentes no atendimento às diferenças e à diversidade cultural e partem da preocupação em identificar, se e como, têm sido formados os professores comprometidos com a diminuição das desigualdades sócio-culturais e sensível às diferenças, à diversidade.

Desse modo, partem do entendimento de que a busca por uma educação de qualidade que atenda os alunos oriundos das diferentes classes sociais, e que apresentem ou não alguma deficiência, é um dos grandes desafios vivenciados por todos os que atuam na área da Educação, aspecto esse, que gera a necessidade de a escola ressignificar "[...] sua prática de acordo com as profundas mudanças pelas quais vem passando desde a democratização do ensino, daí a importância da formação de professores no mundo atual."(LADE, 2005, p.01)

O exame dos temas priorizados, nos trabalhos apresentados nos dois GTs, mostra que a maior concentração foi de estudos tratando da 'formação continuada', com nove pesquisas seguido pelo tema da 'formação inicial' com seis, aspecto que indica uma maior preocupação com a atuação e prática pedagógica dos professores junto às escolas regulares ou de Educação Especial. Dessa maneira, a fim de facilitar a compreensão dos dados a seguir apresentaremos aqueles relativos aos estudos que tiveram como ênfase a 'formação continuada' e em seguida explicitaremos os concernentes aos trabalhos que trataram da 'formação inicial'.

Ao observarmos que há mais estudos tratando do tema da 'formação continuada' em relação à 'formação inicial' tais dados expressam o contexto que atualmente vivenciamos no âmbito da Educação, no qual cresce de forma significativa o número de iniciativas denominadas de 'educação continuada', a qual foi criada em virtude dos desafios colocados aos currículos e ao ensino, em face do acolhimento cada vez maior de crianças e jovens nas escolas, tornando-se um aspecto forte nos mais variados setores profissionais, por possibilitar "[...]ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação [...]" (GATTI, 2008, p.57).

De acordo, ainda, com a Gatti (2008) a compreensão de que os cursos de formação inicial dos professores não estavam conseguindo propiciar uma base adequada para a atuação profissional, foi outro aspecto preponderante que inspirou as práticas denominadas de 'formação continuada'. Contudo, a autora destaca que

> *[...] Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais [...](GATTI, 2008, p.58)*

Tal aspecto evidenciado por Gatti (2008), em nosso entendimento, seria um dos fatores geradores da necessidade de se avaliar as iniciativas de formação continuada, nas quais têm-se investido recursos públicos.

Em linhas gerais, o exame dos trabalhos que abordaram o tema da 'formação continuada' para o trabalho com a inclusão, permitiu verificar que a 'formação continuada' é concebida como formação em serviço (preferencialmente na instituição escolar) e que se estende ao longo da carreira profissional, com vistas a possibilitar ao professor desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática.

A análise revela que os estudos focalizaram aspectos e contextos variados, indo desde os diferentes níveis da Educação Básica, passando pelo Ensino Superior e mesmo por programas e projetos financiados por municípios, Estados ou pelo Ministério da Educação.

No conjunto de trabalhos que abarcaram a categoria 'formação continuada' estão incluídos estudos que abordaram: o

discurso e as concepções dos professores sobre inclusão e os diferentes tipos de deficiência, bem como as abordagens que os sustentam; cursos, programas ou propostas de formação continuada em serviço de governo de Secretarias de Educação no âmbito municipal, Estadual ou Federal; as representações e práticas pedagógicas dos professores.

Em relação aos objetivos dos estudos que tiveram como foco de pesquisa a 'formação continuada', estes buscaram: **a)** compreender o processo de formação continuada para a diversidade, tendo como *locus* a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Juiz de Fora, a qual a partir de 2001, passou a ser denominada de Câmara Temática Educação Especial da Gerência de Educação Básica; **b)** analisar o projeto de formação em serviço desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e a Università degli Studi di Bologna; **c)** compreender os efeitos de sentido do discurso dos professores de alunos com deficiência mental, enfocando suas concepções sobre deficiência mental e às diferentes abordagens psicológicas que constituem seu discurso, bem como o trabalho que realizam em sala de aula para que seus alunos aprendam e se desenvolvam; **d)** analisar a formação continuada de professores de Educação Física, que participaram de cursos de formação continuada, com o fim de identificar a compreensão que possuíam acerca do tema da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, bem como a participação dos mesmos em cursos de formação continuada voltados para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; **e)** investigar os diferentes espaços escolares envolvidos com a educação de surdos, levando em consideração as variadas experiências que vêm ocorrendo nas escolas específicas de surdos, como também naquelas que atendem as especificações das Políticas de Inclusão preconizadas, na atualidade, pelo Ministério da Educação, com o fim de oportunizar aos professores repensar suas representações e suas práticas docentes, colocando no centro deste debate suas experiências pedagógicas; **f)** mapear os acadêmicos em situação de inclusão em Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul, bem como analisar e problematizar as representações e discursos sobre os sujeitos incluídos, seus direitos, suas demandas e sua presença nessas instituições; **g)** analisar as implicações de um programa de formação continuada na intervenção pedagógica de professores de Educação Física inseridos em ambientes escolares inclusivos; **h)** examinar os discursos que se conjugam no projeto Educar na Diversidade, entendido como um documento constituído e constituidor de representações, e como é pensado o sujeito escolar surdo neste cenário político em que a diversidade permeia os processos de formação docente; **i)** descrever e analisar o processo de formação continuada de um grupo de docentes da rede pública municipal de ensino de Fortaleza-CE, que lidavam com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), em sala de aula, utilizando como base a psicomotricidade e a teoria de Henri Wallon, em especial suas reflexões acerca da função do movimento no desenvolvimento humano.

Entre os trabalhos que investigaram o tema 'formação inicial' para o trabalho com a inclusão três investigaram, especificamente, o curso de Pedagogia em instituições públicas federais de Ensino Superior e Institutos Superiores de Educação; e dois focalizaram os cursos de Licenciatura. Os objetivos deste grupo de estudos voltaram-se para a: **a)** análise da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvida nos Institutos Superiores de Educação, com vistas a identificar se estes cursos - têm privilegiado a construção de uma identidade docente multiculturalmente comprometida; **b)** análise da proposta de formação inicial de profissionais para a Educação Especial, voltada para alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Artística e Educação Física, tomando como referência o cotidiano destes alunos em atividades de ensino e estágio; **c)** investigação sobre como se dá a formação de professores, nos Cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, para atuarem na escola de hoje, ou seja, na escola que atende a todas as crianças; **d)** análise das grades curriculares dos cursos de licenciatura de quatro universidades do Mato Grosso do Sul para identificar se os professores formados nessas instituições tiveram o oferecimento de uma disciplina de Educação Especial, e se os Planos de Ensino das disciplinas mencionadas indicam, ou não, a análise da educação especial na perspectiva do processo de inclusão; **e)** análise da formação oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina

— UFSC, entre 1998 e 2001, como expressão das ambigüidades que perpassam a formação docente no País, assim como a reiteração da perspectiva médico-psicológica, marca constitutiva desta área em foco.

Percebe-se que tanto os trabalhos voltados para o Curso de Pedagogia quanto aqueles direcionados para as licenciaturas abordam as reformulações curriculares dos mesmos no Brasil, as deficiências do processo de formação inicial e as conseqüências para a posterior prática pedagógica dos professores ao lidarem com a inclusão.

Tanto os estudos sobre o Curso de Pedagogia quanto aqueles voltados para os Cursos de Licenciatura, se propuseram a investigar os cursos por meio da análise: do currículo, a organização curricular e as habilitações oferecidas nos cursos, de disciplinas implantadas para tratar especificamente da Educação Especial, de atividades teórico- práticas, como o estágio.

Finalizando...

A 'formação de professores' e a 'inclusão' tornaram-se, atualmente, em âmbito mundial, temas de intenso debate entre os pesquisadores e educadores, tendo em vista que pressupõem "[...] mudanças textuais/legais, simbólicas (curriculares, avaliativas etc), de representações sobre os sujeitos a serem incluídos e das identidades de todos os envolvidos no processo [...]" (THOMA, 2006, p. 01). Desse modo

> *[...] A importância política que as reformas na formação de professores ganharam no mundo pode demonstrar o que elas representam enquanto um instrumento que pode ajudar os países a ultrapassarem as barreiras econômicas e sociais da contemporaneidade. Os professores, como intelectuais orgânicos, no sentido dado por Gramsci, enquanto responsáveis pela ligação entre a infraestrutura e a superestrutura, devem estar preparados para desempenhar esse papel, principalmente quando a base da sociedade sofreu inúmeras mudanças no processo e nas relações de trabalho e a sociedade política traçou novas regras e novas*

exigências como resposta a essas mudanças e como incremento às mesmas.[...] (MAUÉS, 2008,p.01).

O que percebemos, entretanto, a partir da análise dos quinze trabalhos apresentados nos GTs 08 e 15 da Anped, no período de 2000 a 2010, o que corresponde a dez anos de produção de conhecimento no interior destes GTs, é que ainda são escassos, e há pouca freqüência nas reuniões da Associação, de estudos abordando o tema da formação de professores para o trabalho com a inclusão, tanto no que se refere à formação inicial quanto continuada.

Tal aspecto é preocupante, pois de certo modo, expressa o parco envolvimento dos pesquisadores engajados na produção de conhecimento relacionado ao tema da formação de professores para o trabalho com a inclusão, mesmo decorridos vinte anos de aprovação da Constituição brasileira, dezoito anos depois da Conferência Mundial de Educação Para Todos, quatorze anos da Declaração de Salamanca e doze anos da LDB.

Ademais, a análise permitiu verificar que ao se tratar da inclusão de pessoas com deficiência na escolar regular a maioria dos estudos abordam a deficiência auditiva (dois estudos) e apenas um tratou da deficiência mental no contexto escolar, o que aponta para a necessidade de estudos que focalizem a formação do professor e a inclusão de alunos com outras deficiências ou que apresentem altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que os diferenciem dos demais colegas. Para além disso, verificamos a necessidades de estudos que abordem aspectos como, por exemplo, a formação de professores para o trabalho com a inclusão na Educação Infantil, Ensino Superior; análise dos currículos implementados, após a LDB, nos cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior.

Em relação às temáticas abordadas nos estudos analisados observa-se que embora o maior contingente de estudos tenha tratado do tema da formação continuada, fazem-se necessárias mais pesquisas acerca do mesmo porém enfocando aspectos como os impactos dessa formação na prática pedagógica dos professores para o trabalho com a inclusão, os problemas e limites de tais cursos.

E no que se refere a estudos abordando o tema da formação inicial para a inclusão observa-se que há uma preocupação maior com a formação oferecida no âmbito do Curso de Pedagogia, o que aponta para a necessidade de estudos que analisem como vem se dando a formação de professores nos diferentes cursos de Licenciatura com vistas a identificar como estes profissionais vem sendo preparados para trabalhar com a inclusão, portanto, que evidenciem, que tipo de profissionais estes cursos têm procurado formar; como os temas da cultura, deficiência, diversidade, inclusão e prática pedagógica, vêm sendo abordados no processo de formação destes cursos; bem como os espaços curriculares destinados à discussão, reflexão dos mesmos. Para além disso, seria importante também uma análise de como os referidos temas são tratados nos cursos de pós-graduação, tendo em vista que os mesmos são responsáveis por grande parte da pesquisa veiculada no país.

Desse modo, se considerarmos que o termo 'inclusão' diz respeito a um princípio que contempla todas as diferentes formas da existência humana (negro, branco, homem ou mulher, não-deficiente, deficiente, pobre ou rico) e que se baseia na compreensão de que todos os indivíduos devem não só participar de forma democrática da organização da sociedade como também ter acesso às condições objetivas para o desenvolvimento físico, cultural e econômico, e que o trabalho na perspectiva inclusiva exige rupturas e a busca de alternativas que possibilitem a todos alcançar maiores índices de escolarização, podemos avaliar sobre a necessidade de que sejam realizadas mais investigações sobre a formação inicial ou continuada dos docentes para o trabalho com a inclusão, para que os dados das mesmas possam servir como base para referenciar as práticas e políticas educacionais no Brasil.

2. Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 68, p. 301-9, 1999. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364p. (Série Estado do Conhecimento, 6)

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Jan.Abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02 Jul. 2008.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas,SP: Autores Associados, 2001.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-115.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola.1992.

LADE, M.L. de. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu,MG, **Anais**...Caxambú,SP: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 20 Jan. 2009.

LIMA, L.F. de. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física**. 2000. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós--Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2000.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, Mar. 2003. **Los cambios en el mundo del trabajo y las políticas para la formación del pedagogo.** 2008.(mimeo)

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu,MG, **Anais**...Caxambú,SP: Anped, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 16 Ago.2007.

THOMA, A. da S. A inclusão no Ensino Superior: "- *ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos* (...) *isso exige certamente uma política especial*..." In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu,MG, **Anais**...Caxambú,SP: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 20 Jan. 2009.

[254]

LOVE STYLES THROUGHT ADULT LIFE

Maria Conceição Pinto and Félix Neto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

[Keywords] Age, Gender, Intimacy, Love styles, Welfare

Lee's theory of six love styles (1973) and the "Love Attitude Scale (LAS)" developed by Hendrick and Hendrick (1986) have been one of the major focuses in romantic love research since late 1980s. However, few researchers systematically explored adult-span differences and similarities in love attitudes. This study investigated adult--span patterns in love attitudes variation of people from teenage years through their nineties. Measures assessed demographics, and love attitudes. Results indicated that rank of preference for love attitudes is stable across adulthood: Eros, Agape, and Storge get the most endorsement, while Ludus, Pragma, and Mania get the least endorsement. In average, males were more ludic and agapic than females. The data indicated that age is related to response on Eros, Ludus, Pragma, Mania, and Agape.

[255]

SABERES, PRÁTICAS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Douglas Rossi Ramos e Hélio Rebello Cardoso Júnior
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

[Resumo] O presente trabalho tem como intuito discutir a respeito de concepções e práticas constituintes do sujeito pedagógico no contemporâneo, as quais permeiam os mais diversos setores sociais. A proposta consiste em apresentar uma análise a partir de alguns textos retirados de um conjunto de artigos acadêmicos e científicos de uma revista brasileira sobre educação, denominada "Pátio – Revista Pedagógica", utilizando como ferramenta metodológica a noção de "Dispositivo" do filósofo francês Michel Foucault. Tais textos trazem discursos legitimados sobre o sujeito pedagógico, explicitando modos deste ser e aparecer na contemporaneidade.

1. Introdução

A episteme moderna é inteiramente atravessada por um conceito de sujeito universal em sua substância e constituinte da experiência humana em sua diversidade histórica. Tal sujeito seria o elemento ordenador de toda produção discursiva com pretensão de cientificidade realizada nos marcos desse sistema de pensamento (Deacon e Parker, 2002). A partir disso, nota- se até hoje a influência em diversos setores sociais de uma gama de discursos educacionais de inspiração iluminista que trazem uma concepção de conhecimento como uma verdade que representa a realidade, e que pode ser assimilado à consciência por meio do referencial da linguagem. Dessa maneira, as práticas educacionais continuariam a se pautar em um suposto sujeito pedagógico concebido como uma forma naturalizada, ignorando sua emergência e proveniência num determinado período histórico, bem como os mecanismos de controle em que encontra-se imerso.

No presente trabalho, pretende-se discorrer a respeito de concepções e práticas que constituem o sujeito pedagógico no contemporâneo, as quais permeiam os mais diversos setores sociais. Para tanto, adotando como ferramenta metodológica a noção de "Dispositivo" do filósofo francês Michel Foucault, realizou-se uma análise a partir de discursos e proposições encontradas em um conjunto de artigos acadêmicos e científicos, retirados de uma revista intitulada "Pátio – Revista Pedagógica", especializada na edição de livros com o propósito de "formação em educação" e distribuída à rede de ensino público pelo Ministério da Educação sob o subsídio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Tais textos trazem discursos legitimados sobre a forma educando, explicitando modos de este ser e aparecer na contemporaneidade.

A apresentação desse artigo está dividida em duas partes: Na primeira serão discutidas concepções de Pedagogia e Educação conforme autores da literatura contemporânea. Na segunda, será apresentado a análise realizada a partir dos textos da revista em questão, adotando a noção de Dispositivo como ferramenta.

2. Concepções de Pedagogia e Educação

O conceito de "Educação", conforme Brandão (1985), remete a uma definição muito ampliada se considerarmos que os processos educacionais e de formação são exercidos em diversos espaços além da escola, já que podem haver outras redes e estruturas sociais de transferência de saber onde ainda não foi criado um modelo de ensino formal e centralizado.

De acordo com Saviani (2008) a história da educação confunde-se com a história do próprio homem, sendo irredutível nas sociedades. Ainda conforme o autor, desde a paidéia grega, passando por Roma, pela Idade Média, até os tempos modernos, a educação estaria associada ao termo pedagogia.

Para Libâneo (2001), a educação seria objeto de estudo da Pedagogia, sendo que essa pode ser entendida como

"a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social e global" (p.16). Segundo o autor, a Pedagogia pode recorrer à contribuição de outras ciências tais como a Filosofia, História, Sociologia, Economia e Psicologia para estudar, descrever e explicar o fenômeno educativo em seus diversos aspectos. Assim, a Pedagogia se constituiria por ramos de estudo próprios, tais como a Didática, a Teoria da educação, a Organização Escolar, a História da Educação e a História da Pedagogia.

Apesar dessas concepções de Pedagogia indicadas por esses autores remeterem a um caráter descritivo e explicativo do fenômeno educativo, a perspectiva que orientou nosso trabalho partiu da hipótese de que, mais do que dizer sobre determinado objeto (o sujeito pedagógico) o discurso pedagógico o constitue no ato de fazê-lo. Essa perspectiva encontra ressonância com a de autores como Jorge Larrosa e Michel Foucault. Larrosa (2000), por exemplo, defende que a Pedagogia não diz respeito apenas a um espaço neutro de mediação ou de desenvolvimento do autoconhecimento, mas antes disso, ela é produtora de formas de experiência nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. Segundo Larrosa (2000), as práticas educativas podem ser consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos. O sujeito pedagógico apareceria então em um dado momento histórico como resultado da articulação entre os discursos educacionais que pretendem ser científicos e que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam. De modo semelhante, Foucault (2000) concebe o conhecimento como discurso composto de práticas que sistematicamente formam objetos dos quais falam e que não identificam simplesmente os objetos, mas os constituem, e, no ato de fazê- lo, ocultam sua própria invenção.

A obra de Foucault vem influenciando diversos campos da teoria social, incluindo, recentemente, a educação. Apesar de ao longo de sua obra não haver uma análise detalhada das escolas, alguns dos mecanismos estudados pelo autor, responsáveis por constituir instituições e experiências institucionais, também podem ser remetidos ao complexo escolar e às relações pedagógicas concernentes.

Embora seja sempre difícil sistematizar a obra e o pensamento de Foucault sem relativizá- la e perder-se em rigor, seus estudos podem ser subdivididos, em termos práticos, em 3 fases: A 1ª é a Arqueologia, na qual se enfatiza o estudo sobre os saberes e epistemes; a 2ª é a Genealogia, em que se tem como objeto de estudo os poderes e dispositivos; e, por último, a Estética da Existência, na qual se enfatiza o estudo de modos de subjetivação e das práticas de si (Dreyfus e Rabinow, 1995).

Durante sua arqueologia, Foucault estuda o surgimento das ciências humanas a partir da articulação dos saberes com as estruturas sociais, procurando entender como discursos científicos aparecem e se transformam no interior de práticas institucionais e discursivas. A arqueologia de Foucault permitia descrever os discursos das diferentes epistemes (renascentista, clássica, moderna), entretanto não permitia descrever mudanças em si mesmas por se manter encerrada na ordem do discurso. Em seu trabalho arqueológico, Foucault perceberá a falta da análise do poder como complemento aos seus estudos, ou seja, da relação entre o discursivo e o não discursivo. Essa necessidade implicará numa mudança de perspectiva e de objeto de análise, de maneira a responder às dificuldades descritivas da arqueologia a partir da introdução do conceito de dispositivo como objeto da descrição genealógica (Dreyfus e Rabinow, 1995).

Por dispositivo entende-se como a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos tais como discursos, instituições, organizações arquitetônicas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, ou seja, o dito e o não dito. O dispositivo estabelece a natureza do nexo entre esses elementos e pode ser definido também em sua gênese, já que sua formação, num dado momento histórico, tende a responder a uma urgência, exercendo uma função estratégica. O dispositivo é mais geral do que a episteme, sendo que essa pode ser definida como um dispositivo exclusivamente discursivo (Foucault, 1984).

Em sua Estética da Existência, a fim de complementar seus estudos a respeito da relação poder saber, Foucault acha necessário enfatizar a questão do sujeito. Contrariamente à tradição cartesiana, para Foucault o sujeito não é uma substância, mas uma "forma" que não é, nem sempre, idêntica a si mesma. A evolução da problemática do sujeito em sua obra pode ser compreendida como uma abordagem histórica da questão da subjetividade, ou seja, uma história do sujeito, e, em outras palavras, dos modos de subjetivação.

Foucault fala dos modos de subjetivação como modos de objetivação do sujeito nos quais o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder, sendo que os modos de subjetivação e de objetivação não são independentes uns dos outros, e, seu desenvolvimento é mútuo. O sujeito é objetivado através de práticas divisoras, ou seja, é separado como delinquente e não delinquente, inteligente e não inteligente, disciplinado e indisciplinado. Outro sentido que pode ser atribuído à expressão "modos de subjetivação" na obra de Foucault, refere-se ao conceito relacionado à ética, ou seja, as formas de atividade sobre si mesmo, os procedimentos e as técnicas mediante as quais se elaboram as formas da relação consigo mesmo, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento e as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser (Foucault, 1984).

Dessa forma, o campo de estudo foucaultiano seria delineado pelas práticas, definidas conforme a regularidade e racionalidade que acompanham os modos de fazer. A partir disso, o que interessa a Foucault é se ocupar das formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer e que exigem a consideração do domínio das práticas conforme o eixo do saber (práticas discursivas), poder (relação como os outros) e da ética (relações do sujeito consigo mesmo). O termo prática, embora nem sempre determinado conceitualmente, pode ser entendido como a racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem, seus sistemas de ações e que têm um caráter geral e sistemático (saber, poder e ética) constituindo uma experiência ou um pensamento (Foucault, 2003).

As práticas discursivas, por exemplo, podem ser entendidas como "um conjunto de regras anônimas e históricas, determinadas no tempo e espaço, que definiram numa época dada em determinado estrato histórico, as condições de exercício e da função enunciativa" (Foucault, 1972, p.153).

O dispositivo integra tanto as práticas discursivas como as não discursivas e pode ser definido como um objeto de análise constituído diante da necessidade de incluir as práticas não discursivas (modalidades de exercício do poder) entre as condições de possibilidade da formação dos saberes. Dessa maneira pode-se considerar o dispositivo como um agrupamento de práticas que constituem um sujeito em uma trama de saberes e feixe de forças que lhes são imanentes (Foucault, 2000).

2.1. O dispositivo

Para esse trabalho de análise proposto a partir de alguns textos da "PÁTIO-(Revista Pedagógica)" foi utilizada a noção de Dispositivo como grade de análise. Trabalhar a partir dessa concepção pressupõe pensar em um conjunto heterogêneo de práticas de saber, de poder e de subjetivação.

Deleuze (1989) em seu artigo "O que é um dispositivo" o entende como conceito multilinear e que tem como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, subjetivação e fuga (fratura) responsáveis por organizar estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito entre em relação de força consigo mesmo. A característica multilinear do conceito de dispositivo não está relacionada apenas ao fato de ser composto por um conjunto de linhas, curvas e regimes, mas indica também que tais elementos são transitórios, efêmeros e predispostos a variações de intensidade e direção.

Conforme o autor, o dispositivo consistiria em:

> *um conjunto multilinear, composto de linhas de distintas naturezas, as quais percorrem esse dispositivo em todos os sentidos, delineando processos diversos, os quais se encontram em permanente desequilíbrio. Essas linhas são vetores ou tensores, que podem endurecer, sedimentando um dispositivo (linhas de estratificação), mas que também podem quebrar, produzindo variações de direção, ou bifurcar, engendrando derivações, isto é, podem configurar-se como linhas de atualização, por meio das quais se operam as transformações de um dispositivo (Deleuze, 1989, p.3).*

A partir disso o dispositivo pedagógico, constitui-se por:

1. Curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade: dão contornos e matizes ao sujeito pedagógico, permitem seu nascimento, além de mostrarem critérios e caminhos pelos quais ele deve se ver, se dizer e se julgar, constituindo-se como produtor de enunciados e, por sua vez, de discursos. Para Deleuze (1989), tais curvas e regimes dizem de uma luz que incide sobre o sujeito, cuja existência não poderia manifestar-se sem ser por ela iluminada. Trata-se de um sistema aberto constituído por um jogo de forças criado e operacionalizado em conjunto com as demais linhas do dispositivo;

2. Linhas de Força: Conforme Deleuze (1989), as linhas de força articulam a normatividade nas relações entre estes sujeitos pedagógicos e são responsáveis por retificar, delinear e delimitar as curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade, atingindo todos os espaços do dispositivo;

3. Linhas de subjetivação: De acordo com Larrosa (2000), o dispositivo pedagógico faz constantes convites para que o sujeito pedagógico entre em relação de força consigo mesmo, auto controlando-se em suas ações, atos, práticas e escolhas, com o intuito de alcançar uma qualificação. Nessa perspectiva, a produção pedagógica do sujeito por si mesmo se dá não apenas na objetivação (o modo como o sujeito se torna objeto de conhecimento), mas também na subjetivação, pois o sujeito não está apenas a mercê de uma verdade sobre si imposta de fora, mas acima disso, ele contribui ativamente à produção de uma verdade sobre si mesmo. Para o autor, as tecnologias do eu instituídas permitiriam a produção desse sujeito pedagógico, além de trazerem condições para que este seja enunciado, bem como para que se enuncie pelo discurso e relações de saber-poder que lhe são correlatos;

4. Linhas de ruptura ou de fuga: Segundo Deleuze (1989), a resistência, dá condições de possibilidade de fuga, o que não quer dizer que esta resistência se definirá como ruptura total das formas de subjetivação, visto que permitem novas configurações desses regimes de saber/poder, e, consequentemente, novas formas de produção de sujeito. Assim, conforme o autor, é possível que o sujeito pedagógico resista, escape, fuja desta forma de dominação de seus comportamentos, podendo atualizar, de certa forma, o dispositivo, ou até mesmo escapar de um dispositivo a outro.

3. Análise dos textos da revista

Nessa seção serão apresentados resultados da análise realizada a partir de alguns textos retirados de artigos da "PÁTIO – Revista Pedagógica", utilizando a noção de Dispositivo como grade de análise. O primeiro artigo, intitulado *Movimento indígena e educação intercultural* de Oliveira (1998), discorre a respeito da questão do indígena brasileiro. A partir desse artigo se pode ilustrar como através das curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade do Dispositivo esse suposto sujeito indígena é constituído em sua objetividade.

O segundo artigo, intitulado *Piaget e a nossa inteligência* de Macedo (1997), em que se discorre sobre o sujeito de inteligência, nos serviu para exemplificar o papel que as linhas de força têm para o delineamento das visibilidades e enunciabilidades constituídas no Dispositivo.

O terceiro artigo, cujo título é *A importância de saber como os docentes aprendem* de Hernández (1998), que traz uma abordagem a respeito da formação docente, nos auxiliou na argumentação de que as articulações entre as visibilidades, enunciabilidades e linhas de forças do Dispositivo apresentam parâmetros e modos para que o sujeito entre em relação consigo mesmo.

O quarto e último artigo, denominado *A inteligência coletiva, a inteligência distribuída* de Fagundes (1997), o qual relata sobre o uso de tecnologias de informação na educação, apresenta um exemplo de como o sujeito pode realizar uma ruptura ou fuga em relação a presente configuração do Dispositivo, podendo passar para um outro Dispositivo ou mesmo ser recapturado, atualizando-o.

Durante a apresentação foram apontados trechos dos textos dos referidos autores da "PÁTIO", sobre os quais desenvolveram-se as discussões.

3.1. Visibilidades e enunciabilidades

Oliveira (1998) ao discorrer a respeito da pluralidade cultural na escola, mais especificamente sobre a questão do indígena, aponta que: "o índio brasileiro é uma lenda. O índio brasileiro não existe. Aliás, o índio, esta categoria genérica, só faz sentido em contraste com o branco conquistador" (p.17). Para Oliveira (1998) a partir do estabelecimento da ordem colonial européia na América, permitiu-se o surgimento do índio. As curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade, fixadas e sustentadas pelo dispositivo pedagógico, se constituem a partir de feixes de luz que ilumina, dá visibilidade e se difunde fazendo com que se produza tal sujeito indígena em sua positividade. Assim, o índio seria uma forma histórica constituída por visibilidades e enunciabilidades assim como a partir das relações de poder vigentes nos diversos campos sociais, e não uma figura que foi descoberta e desvendada em sua essência e natureza. Dessa maneira, o discurso não só diz do objeto, mas no ato de fazê-lo o constitui.

No contemporâneo, tais enunciados e proposições a respeito do indígena acabam por se associar a outros referentes à educação, articulando-se novas práticas e discursividades. Para Oliveira, por exemplo:

> *No final da década de 70, foram realizados encontros de educação indígena, promovidos por diferentes organizações não governamentais que atuavam em defesa dos povos indígenas e que estavam voltadas à elaboração de projetos educacionais alternativos para as comunidades indígenas. (Oliveira, 1998, p. 17).*

Desse modo, não só a figura indígena seria um objeto histórico constituído a partir de uma trama de saberes e poderes de um determinado momento histórico, como também o sujeito pedagógico indígena diz respeito a tal forma positivada.

3.2. Linhas de força

No texto de Macedo (1997) a inteligência associada à vida é aquilo que ajudará o sujeito a encontrar o porquê de certas ações ou objetos serem bons ou não para suas vivências. A partir daí, o autor associa alguns atributos que seriam favoráveis e desfavoráveis às relações destes sujeitos:

> *A inteligência expressa duas condições ou problemas do ser vivo: organização e adaptação em um contexto de constantes transformações. Organização porque, uma vez tornados vivos – isso é, nascidos para a vida -, temos que agir para manter essa condição de totalidade. Doenças, fome, dor, miséria, violência, disfunções, perturbações de todos os tipos, processos degenerativos e a morte – síntese de tudo o que se opõe à vida (Macedo, 1997, p.10).*

Assim, a inteligência seria aquilo que auxiliaria nas distinções entre as ações e objetos que são bons para a vida. Dessa forma, as linhas de força delineiam visibilidades e modalidades discursivas que recompõem e são recompostas através de modulações nas esferas do saber e do poder com o intuito de intervir estrategicamente nos corpos e práticas desse sujeito de inteligência, objetivando-os. A exemplo, conforme Macedo

> *violência, a fome, a injustiça, a desigualdade social, a falta de vontade de aprender ou ensinar, a inveja, o ciúme, o medo, a destruição pela droga, a destruição pelo comer ou trabalhar compulsivos, a desintegração grupal, a destruição da natureza e tantas outras? Por que tantas formas – não inteligentes – destrutivas da vida? Por que ainda não tomamos consciência, ainda não aprendemos a suportar e a desfrutar a beleza da vida? (Macedo, 1997, p.11).*

Desse modo, a normatividade nas relações entre estes seres vivos inteligentes são articuladas por linhas de forças, já que a partir delas são delineados discursividades e visibilidades que servirão de parâmetros às práticas de tais sujeitos.

3.3. Linhas de Subjetivação

Hernández (1998) aborda a questão a respeito do porquê os docentes não aprendem o que se pretende ensiná-los. Conforme Hernández (1998), a "atitude de resistência dos professores em relação à aprendizagem não se deve somente à sua trajetória biográfica e pessoal" (p.10), mas também à "conceituação que receberam sobre a sua tarefa (como práticos no ensino de 1º grau, como especialistas de uma disciplina no 2º grau)" (p.10). Assim, conforme Hernández (1998), existe a idéia de uma separação entre fundamentação e prática no que consiste à identidade docente, o que seria um forte fator para que tais docentes não se disponham a aprender, no sentido de que, no "momento da profissão, o docente está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina" (p.10) e algo que o leve a mudar é considerado "um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos." (p.10). Aqui, as curvas de visibilidades, os regimes de enunciabilidade e as linhas de força do dispositivo pedagógico, dão contornos e matizes a um "sujeito pedagógico de uma prática", em que os múltiplos indivíduos, a partir de uma suposta identidade (professores, alunos, supervisores, formadores, pesquisadores), se mobilizam em torno de sua prática correspondente. Assim, por exemplo, ao professor incube-se a tarefa de ensinar, ao aluno aprender e ao pesquisador a de pesquisar, sendo a partir disso, suas práticas cotidianas delimitadas. De acordo com Hernández:

> *Por isso, relacionar o trabalho com uma atitude investigadora que revise as suposições, que questione como o aluno compreende aquilo que se pretende ensinar, em vez de ser considerado um elemento necessário, é visto como uma interferência estranha: tal aspecto deve ser pesquisado pela universidade, que então nos dirá o que devemos fazer (Hernández, 1998, p.10).*

Esse "sujeito de uma prática" é objetivado conforme a organicidade e sistematização obtidas por meio da articulação de elementos do dispositivo pedagógico. Todavia, tal sujeito também contribui de forma ativa para sua produção, estabelecendo relações de força consigo mesmo de modo a se conhecer e ser conhecido como sujeito de visibilidade e de enunciação. Dessa forma, o dispositivo pedagógico incita esse sujeito a organizar sua prática não só a partir de saberes advindos de teorias pedagógicas, mas também a partir de saberes desse próprio indivíduo, objetivado em sua natureza e história privada.

3.4. Linhas de fuga

É possível que o sujeito resista, escape, fuja desta forma de dominação de seus comportamentos, podendo, de certa forma, atualizar o dispositivo. A resistência dá condições de possibilidade de fuga, o que não quer dizer que esta resistência se definirá como ruptura total das formas de subjetivação, visto que permitem novas configurações desses regimes de saber-poder, bem como novas formas de produção de sujeito. Em Fagundes (1997) o advento das novas tecnologias de transmissão de dados tais como a internet, redes de computadores, irrompe em novas dimensões de interação dos sujeitos, dadas num contexto de estrutura heterárquica (ausência de hierarquia) com nova dimensão de tempo e espaço, e com a possibilidade de interdependência e interoperatividade em ambientes virtuais, devido aos recursos de comunicação com voz, imagem e texto. O computador deixa de ser um centro para se transformar num fragmento, sendo que, "não são mais os especialistas, mas a grande massa de pessoas interagem na busca, produção, transformação e transmissão de informações, construindo conhecimento de maneira cooperativa em sua atividade cotidiana" (Fagundes, 1997, p.17).

Tais condições possibilitam uma fuga ao sujeito pedagógico em relação aos modos de transmissão de conhecimento vigentes caracterizados por um modelo hierárquico e centralizado no qual é necessário algum sujeito (professores, educadores) ou instituição (escola, biblioteca) para intermediá-lo. Essa fuga das formas tradicionais de relação e intermediação desse sujeito com as instituições de transmissão de saber acaba por criar outros modos de ser e/ou agir desse sujeito pedagógico, atualizando o dispositivo pedagógico. Como sugere o próprio autor, essa nova forma do sujeito se relacionar/interagir com outros sujeitos, instituições e conhecimentos, deve ser também sobreposta à estrutura escolar a fim de se obterem mudanças necessárias:

> *É claro que as mudanças, necessárias para o desenvolvimento da inteligência, serão exigidas no cerne da estrutura escolar: comunicação unidirecional, impedimento da ação e da operação, acesso direto às fontes bloqueadas, seqüencialidade linear, hierarquia, autoritarismo, controle pela recompensa e punição, descontextualização, barreiras espaciais, fragmentação temporal (Fagundes, 1997, p.15).*

Sendo assim, há apenas uma "ruptura parcial" das formas de subjetivação, pois estas novas maneiras de ser e/ou se relacionar não rompem totalmente com o dispositivo pedagógico, mas acabam por serem "capturadas" atualizando esse dispositivo.

4. Considerações finais:

A figura do indígena, a noção de inteligência, as práticas docentes e o modo do sujeito se relacionar com tecnologias e mecanismos de transmissão de informações, a partir da abordagem realizada anteriormente, não dizem efetivamente de formas naturais e de verdades absolutas que remeteriam a uma ideia de essência absoluta, mas seriam produtos de práticas sociais e discursivas desencadeadas de acordo com relações de poder vigentes num referido momento histórico.

No decorrer desse trabalho, foram indicados exemplos de como, a partir de momentos estratégicos, uma certa noção de pedagogia e de sujeito pedagógico pode se manifestar e adquirir existência. Pretendeu-se aqui, apresentar uma concepção de discurso como práticas que formam e constituem os objetos dos quais falam, diferentemente à concepção encontrada na episteme moderna, inteiramente atravessada por um conceito de sujeito que é universal em sua substância, tal como um elemento natural e transcendente.

Apontar o conceito contingente de pedagogia significa evidenciar a urgência e o caráter histórico do dispositivo pedagógico na perspectiva de entendê-la como uma prática formadora de outras práticas igualmente históricas. Dessa maneira, adotar tal perspectiva do sujeito pedagógico como uma forma cuja emergência e proveniência se dá em determinado período histórico, conforme as relações sociais e de poder vigentes, tem grande importância para a problematização das práticas e concepções relativas à pedagogia e à educação.

5. Referências Bibliográficas

brandão, c. r. (1985). O que é educação. São Paulo. Brasiliense. 1ª Edição.

deacon, r. e parker, b. Educação como Sujeição e como Recusa. In: silva, t. t. (org.) (2002). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. P.97-110. Petrópolis. Vozes. 4ª Edição. 1ª Edição publicada em 1994.

deleuze, G. O que é um dispositivo? In: deleuze, g. (1989). O que é um dispositivo - Filósofo Michel Foucault. P. 1- 20. São Paulo. Revisão Técnica. 1ª Edição.

dreyfus, h. c. e rabinow, p. (1995). Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1ª Edição.

fagundes, l. c. A inteligência coletiva, a inteligência distribuída. PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA - INTELIGÊNCIA: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS, Volume 1, 1997, p.15-17.

foucault, m. (1972). A arqueologia do saber. Rio de Janeiro. Forense. 1ª Edição. 1972. Tavistock.

foucault, m. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: Motta, M. B. (2003). Ditos e escritos IV - Michel Foucault. Estratégia, poder-saber. P. 356-385. Rio de Janeiro. Forense. 1ª Edição.

foucault, m. (1984). História da Sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Graal. 1ª Edição. 1984. Gallimard.

foucault, m. (2000). Microfísica do Poder, Rio de Janeiro, Graal, 18ª Edição. 1ª Edição publicada em 1975.

hernández, f. A importância de saber como os docentes aprendem. PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA - FORMAÇÃO DOCENTE: O DESAFIO DA QUALIDADE COTIDIANA, Volume 1, 1998, p.9-13.

larrosa, j. Tecnologias do eu e educação. In: silva, t. t. (org.) (2000). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. P.35-86. Petrópolis. Vozes. 4ª Edição. 1ª Edição publicada em 1994.

libaneo, j. c. (2001). Didática. São Paulo: Ed. Cortez, 6ª Edição. 1ª Edição publicada em 1994.

macedo, L. Piaget e a nossa inteligência . PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA - INTELIGÊNCIA: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS, Volume 1, 1997, p.10-13.

oliveira, s. m. Movimento indígena e educação

intercultural. PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA - PLURALIDADE CULTURAL: A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA. Volume 1, 1998, p.17-20.

saviani, d. (2008). A Pedagogia no Brasil: História e Teoria. Campinas. Editora Autores Associados. 1ª Edição.

[256]

REPERCUSSÕES DAS INSPECÇÕES EUROPEIAS NO ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO: O CASO DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

Estela Costa e Ana Márcia Pires

Universidade de Lisboa

[Resumo] Esta comunicação constitui uma reflexão no quadro da construção de um espaço europeu de educação (Nóvoa e Lawn, 2002), e dos novos modos de regulação. A política sob consideração é a avaliação externa das escolas, realizada, desde 2005, pela Inspecção-Geral da Educação (IGE). O nosso objectivo é analisar a forma como os conceitos e políticas são "contaminados" pelos modelos europeus (Barroso, 2003, 2006a, 2006b), mantendo sob observação o modo como se processa a regulação pelas inspecções da Educação em alguns países europeus.

A regulação dos sistemas de ensino pode ser caracterizada como uma crescente "multi- regulação" - que provém de um número crescente de fontes, de uma crescente variedade de ferramentas e recursos (tais como avaliação, acompanhamento e partilha das melhores práticas) - que se misturam com os modos existentes de uma regulação mais tradicional e burocrática (Afonso e Costa, 2010). Neste sentido, cada país possui a sua própria visão sobre as estruturas e os efeitos da globalização, que não ocorrem simultaneamente, nem da mesma forma nos diferentes 'Estados-nação' (Lingard e Rizvi, 2000: 210).

1. Ponderando a avaliação no contexto da União Europeia

Desde as últimas décadas do século passado, a avaliação tornou-se na maioria dos países desenvolvidos, uma obrigação institucional. Os países anglo-saxónicos foram os primeiros a aplicar instrumentos para medir a eficiência e a qualidade, tendo sido rapidamente seguidos pelas grandes organizações internacionais.

Na 1 ª Conferência sobre a Qualidade das Administrações Públicas na União Europeia (UE), realizada durante a Presidência Portuguesa, em 2000, em Lisboa, foi apresentado um conjunto de propostas para o programa de acção conhecido como a "Estratégia de Lisboa". Nessa altura, o Conselho Europeu teve como objectivo que o sistema de educação e formação da UE se tornasse uma referência mundial em 2010. A Cimeira de Lisboa (2000) caracterizou o Método Aberto de Coordenação (MAC) como um meio de disseminação das boas práticas e de aquisição de uma maior convergência. Oposto ao processo clássico de decisão europeia, o MAC consiste no estabelecimento de diretrizes para os Estados-Membros da UE e é baseado num processo descentralizado de construção política entre os governos nacionais, municípios e sociedade civil, estabelecendo objectivos de curto prazo. A política estabelecida é avaliada com base em indicadores e comparada entre os Estados-Membros. O processo conduz, em teoria, a uma emulação entre os Estados-membros e tem como finalidade desenvolver boas práticas de governança.

A modernização e a melhoria dos serviços públicos tem sido uma questão expressa em diferentes níveis institucionais e o objeto de recomendações emanadas do Parlamento e do Conselho Europeu. O objectivo é modificar e modernizar os sistemas de administração pública, de modo que a qualidade dos serviços sociais é refletida na forma de uma sociedade orientada para uma economia baseada no conhecimento o que, consequentemente, exige um maior empenho dos sistemas e subsistemas educativos. Entramos no domínio dos princípios de melhoria da qualidade, perspectivando a educação e a formação como prioridades para a competitividade das economias.

Estes procedimentos supranacionais requerem formas de integração, incorporação e adaptação, com foco "sobre os agentes de mediação que se movem entre o centro e o local" (Nóvoa e Lawn, 2002: 4), vincando a existência de diversos níveis de regulação no que diz respeito às políticas educativas. Esses níveis são supranacionais, nacionais, locais e envolvem diferentes instituições, actores e fontes de regulação (Barroso, 2003, 2005, 2006b, 2009).

Na maioria dos países europeus, as políticas educativas têm-se centrado no problema da mudança na educação, quer em termos de reformas institucionais globais, ou de acordo com uma lógica de promoção da inovação

através da identificação e disseminação das melhores práticas**.** Com o fenómeno da globalização (e da europeização), a produção de quadros globais de interpretação do mundo tende a escapar ao Estado nacional, às fronteiras e às restrições dos governos. Podemos denominá-la "regulação transnacional", enquanto a regulação nacional será uma "globalização de baixa intensidade" (Barroso, 2003). João Barroso (2003, 2005) refere-se a modos híbridos de regulação institucional e à crise do "Estado--Educador", passado pelo Estado--Mercado. Isto é evidente na proliferação de dispositivos de avaliação e na transferência de um controlo baseado em standards/normas para a monitorização com base nos resultados. Surge a crise do Estado – Providência, substituído por um Estado - avaliador, que se manifesta em particular na promoção de um ethos competitivo através da avaliação externa (Afonso, 2001).

2. Repercussões no sistema educativo português

A influência da UE sobre a orientação e a legitimação de medidas políticas específicas nos Estados-Membros permite-nos captar um conjunto de modificações, influências e interdependências transnacionais e, em última análise, contribui para a estruturação progressiva de um espaço europeu comum de educação.

Em Portugal, a pressão da avaliação externa é propagado de forma indirecta e subtil, através desta nova forma *soft* de governança da UE. Isto é visível na restauração dos exams nacionais para conclusão do ensino secundário, a criação de testes de aferição nacionais no último ano de cada ciclo do ensino básico (4.º, 6.º e 9.º anos). Contudo, desde o ano lectivo de 2004/2005, para o 9.º ano, as provas de aferição foram substituídas por exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática. Este foco na avaliação do desempenho da escola, levou à criação do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), um serviço central do Ministério da Educação com funções de planeamento, coordenação, preparação e instrumentos de controlo para avaliação externa das aprendizagens, bem como de supervisão do rigor das provas. Destacamos, ainda, um dispositivo de controlo social da escola, uma vez que tem sido assumido como um recurso cada vez mais utilizado para a elaboração e a publicação de listas ordenadas de escolas, com base nos resultados obtidos pelos seus alunos nos exames nacionais - os rankings. Além disso, a pressão da avaliação externa também é expressa através de programas internacionais de avaliação de desempenho dos alunos, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A divulgação dos resultados numa lógica da hierarquia dos países participantes alimenta um debate nos órgãos de comunicação social mídia sobre a "educação de qualidade", geralmente desenvolvido numa lógica de "senso comum" e não relacionado com o "know how" dos profissionais da educação, ou mesmo com expresso desdém por tal "know how"; Costa e Afonso, 2009, Afonso e Costa, 2009a e Carvalho, Afonso e Costa, 2009).

3. A política da avaliação externa das escolas em Portugal: o quadro normativo

Do ponto de vista normativo, este novo paradigma está patente na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que visa:

> *"a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema" (art.º 3.º, alínea a)).*

A avaliação externa é vista como "um instrumento central de definição das políticas educativas" (art. 3.º), e é sublinhada a relação entre os níveis micro, meso e macro dos sistemas educativos. O art.º 9.º apresenta os primeiros indicadores para a avaliação dos parâmetros que as escolas devem ter em conta. Nos art.ºs 14.º e 15.º são traçados os objectivos gerais e específicos da avaliação, assim como a disseminação dos seus resultados (art.º 16.º).

A lógica que impera é a de acompanhamento e de monitorização. O seu foco está na produção de informações relevantes sobre a qualidade dos desempenhos (Afonso, 1999). De acordo com Ball (2004: 1116), isto torna "o papel de monitorização do Estado mais fácil, pois ele governa de uma forma distante - governar sem governo [...] e o trabalho com o conhecimento das instituições de educação transforma-se em „resultados", „níveis performativos", 'formas de qualidade"".

4. A avaliação externa das escolas em Portugal: influências europeias

Instrumentos "pós-burocráticos", tais como a avaliação das escolas, cada vez mais se centram na auto-avaliação e na autonomia para melhores práticas a serem adoptadas, enquanto instrumentos de regulação tendem a perder a sua importância tradicional como elementos-chave na construção de políticas. Isto é conseguido através de conhecimentos científicos, selecionados principalmente da literatura acerca da eficácia e da melhoria da escola, bem como do "know-how" profissional dos inspectores, directores e professores. Verifica-se a opção para o conhecimento exterior, de carácter internacional (OCDE, Inspecções Europeias da Educação, a SICI, etc). É clara, neste processo, a selecção de certos tipos de produtos que insistem na „qualidade", „prestação de contas", „benchmarking" e „boas práticas" e são referências comuns para as novas concepções da administração pública (new public management), "modernização educativa". As referências e fontes de inspiração são claramente definidas, com referência aos modelos utilizados nas inspecções de Educação de países europeus.

A participação da IGE na SICI, e os modelos usados nos países europeus (ex. Escócia e Irlanda do Norte), bem como a investigação de diferentes países, são muito relevantes.

4.1 Contributos das Inspecções Europeias

Não é estranho na Europa a mudança a que se assiste nos modos de regulação das políticas públicas em educação. Devido à modernização social, política e económica, nas últimas duas décadas, os Estados sentiram a necessidade de criar e / ou fortalecer os sistemas de inspecção que lhes permitam monitorizar as práticas das unidades que os compõem. Principalmente a partir da década de noventa, assistiu--se a um aumento da acção inspectiva

em vários países europeus no que diz respeito ao sector público.

Parece haver um crescente consenso: algumas formas de avaliação podem desempenhar um papel significativo nos esforços para a melhoria das escolas, bem como proporcionar um nível razoável de prestação de contas públicas, que prevalece nas sociedades democráticas. O quadro criado por vários autores ilustra ideias convergentes, dúvidas e questões mais ou menos comuns, com base na experiência que a implementação de novas políticas tem vindo a oferecer. McNamara e O'Hara (2006) afirmam que a Irlanda tem vindo a tentar desenvolver uma avaliação das escolas, o que tem sido feito através de um equilíbrio entre autonomia interna e prestação de contas com monitorização externa e inspecção.

Wolf e Janssens (2007: 379) salientam a introdução, na Holanda, de novas formas de responsabilização para melhorar o desempenho escolar. Estas reformas foram acompanhadas de discussões sobre as vantagens e desvantagens de diferentes mecanismos de controlo externo na educação, bem como uma tentativa de equilibrar os diferentes sistemas.

Segundo Meuret e Morlaix (2003) as escolas francesas têm vindo a ser incentivadas a desenvolver uma "cultura de avaliação". Embora sejam fornecidos indicadores às escolas para auxiliá-las nesse processo, essas ferramentas são usadas por apenas cerca de 5%. Os professores referem que tal sucede por falta de tempo e experiência para desenvolver qualquer tipo de avaliação.

No caso da Bélgica, Devos e Verhoeven (2003) relatam que o temor dos políticos face a uma maior autonomia que pudesse conduzir a uma deterioração da qualidade das escolas, o que levou a inspecção a procurar convencer a escola que a qualidade não é apenas alcançada por um controlo externo, mas também através de auto-avaliação, e tentam promover uma cultura de auto-avaliação que os autores comparam ao da OFSTED (id.: 403) .

A necessidade de acompanhar as tendências europeias é comum aos Estados-membros em geral, e a Portugal em particular. Na verdade, a auto--avaliação das escolas passou a ocupar a agenda política em diferentes países. Acredita-se que pode contribuir para uma melhoria significativa na melhoria da prestação das escolas, assumindo maior responsabilidade na identificação e resolução de seus problemas. A investigação indica que este é um processo contínuo e que existem indicadores positivos e negativos.

4.2. Principais fontes e referências: As influências escocesas e irlandesas

Em 2006, em Portugal, o XVII Governo Constitucional lançou o programa experimental de avaliação externa das escolas, coordenado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), criado no âmbito dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e do Ministério da Educação. O objectivo principal era o de lançar um programa nacional de avaliação de estabelecimentos de ensino não-superiores, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação e criar condições para intensificar a autonomia das escolas. O trabalho deste grupo, que foi concluído em Dezembro de 2006, conduziu à decisão ministerial para se prosseguir com a avaliação externa das escolas e de entregar a responsabilidade pela sua realização à IGE (Barroso *et al*., 2007, Dezembro).

Diferentes fontes de informação inspiraram a política portuguesa de avaliação externa, sendo dois os modelos que valem a pena ressaltar, utilizados no Reino Unido. O modelo escocês é um caso especial de transferência de conhecimento explícito entre os vários Estados membros, incluindo Portugal:

> *"por causa da enorme popularidade de que goza na Europa e na dinâmica educativa que tem promovido, dando às escolas a responsabilidade e as ferramentas para questionar a sua própria qualidade" (idem, ib: 9).*

De acordo com o GTAE, o manual de auto-avaliação da Inspecção escocesa - "*How good is our school*" (2002, 2005) – foi, também, essencial, devido à clareza dos conceitos e à natureza formativa do modelo e a descrição dos critérios de avaliação. "*Exploring Excellence*" é um documento mais elaborado e apresenta elementos que foram adaptado ao contexto português, tornando mais fácil o *benchmarking* interno e por trazer uma maior exigência nos processos de comparabilidade.

Ademais, é ainda sublinhado o modelo de auto-avaliação da Irlanda do Norte, cuja importância sai reforçada por fazer parte:

> *"de uma estratégia nacional para melhorar a educação, que inclui a avaliação das escolas, a avaliação e melhoria do currículo e de serviços educativos nos diferentes níveis educacionais, a melhoria da qualidade da formação inicial e contínua dos professores e uma revisão dos métodos de inspecção, de modo a ajudar a garantir a qualidade."(idem, ib.)*

Finalmente, sublinhamos o papel desempenhado pelo Projecto ESSE (Effective School Self-Evaluation) criado pela SICI, que teve como finalidade avaliar a consistência da auto- avaliação das escolas e que foi, também, em Portugal.

4.2.1 A participação da Inspecção--Geral da Educação na Conferência Permanente das Inspecções Regionais e Gerais da Educação

A participação da IGE em actividades da Conferência Permanente das Inspecções Regionais e Gerais de Educação (SICI) constitui um exemplo de uma cooperação institucional e internacional. Esta organização foi estabelecida em 1995, congrega serviços inspectivos de um grande conjunto de países europeus, e as suas actividades focam-se na troca de experiências, no desenvolvimento de projectos de parcerias e na organização de eventos científicos e profissionais para a discussão de metodologias inspectivas e a formação contínua de inspectores. A importância desta relação institucional foi reforçada pelo, então, Inspector-Geral, Dr. José Maria Azevedo, na introdução ao Plano de Actividades para 2007, enfatizando a Conferência Internacional de Lisboa, a realizar em Novembro, no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia, bem como a organização do workshop "Inspecting for Equality in Early Childhood Services" promovido pela OFSTED. Os objectivos desta actividade foram baseados na sua importância em termos de circulação do conhecimento: participar nas actividades da SICI como uma forma de troca de informações, desenvolvimento de modelos e perspectivas que possam beneficiar a configuração e o desempenho da IGE; para reunir informações que contribuam

para a a melhoria do perfil dos inspectores, em relação aos novos desafios que enfrentam (Barroso, Carvalho, Fontoura, Afonso, e Costa, 2007). Como corolário das perspectivas apresentadas pelos membros da SICI, destacamos os seguintes itens que influenciaram o contexto Português: a revisão da missão de inspecção, a redefinição do papel dos inspectores, o acompanhamento e apoio metodológico à auto-avaliação das escolas e o aumento da autonomia das escolas (Lume, 2004: 61).

A SICI tem contribuído para o debate sobre a educação na Europa e a consciência de que a educação está a evoluir rapidamente, conduzindo a novas exigências e expectativas em relação à avaliação da sua qualidade. Houve evolução nos sistemas educativos, nomeadamente a tendência para enfatizar a auto-avaliação das escolas juntamente com aa valiação externa, decorrentes da propensão, a nível europeu, para aumentar a autonomia da escola, deixando-lhes a decisão de seu próprio modus operandi. Verifica-se também a necessidade de ter em conta as características individuais e as ambições da organização da escola e da aprendizagem que ocorre fora do currículo formal. Os alunos, os políticos e o público necessitam de garantias no que diz respeito à qualidade e ao desempenho das escolas. A tecnologia está também a mudar o mundo muito rapidamente, incluindo as formas de as pessoas aprenderem, comunicarem e compartilharem informação. Portanto, deve haver um esforço para modernizar os instrumentos de inspecção, porque os tradicionais não conseguem atingir os novos objectivos. No seu discurso técnico e científico, a SICI também salienta que, no contexto europeu, os membros da UE estabeleceram metas ambiciosas para as suas economias, sociedades e sistemas de ensino para melhorar a qualidade e a eficiência da educação e facilitar o acesso de todos à aprendizagem ao longo da vida.

Em suma, apesar das diferenças que distinguem os sistemas de educação na Europa, parece haver uma tendência para a convergência das políticas educativas europeias emergentes nos últimos 20 anos, resultando numa crescente autonomia das escolas, mesmo que controlada por vários métodos como a avaliação e práticas de monitorização, uma tendência para a descentralização dos sistemas educativos; o crescimento da avaliação externa ao nível do ensino básico e auto-avaliação; e a legitimação e promoção em diferentes estágios de uma maior escolha da escola pelos pais. Estas mudanças nos modos de regulação parecem ser devidas a factores políticos e económicos, tais como a mudança de contextos económicos que conduzem ao facto do sistema escolar aumentar o nível de competências, para ser mais eficiente e para adaptar a educação às necessidades do mercado de trabalho; as exigências políticas de despesas com educação serem mais eficazes e eficientes, com uma redução de recursos financeiros em alguns países, a mudança cultural a favor de uma maior individualização da educação; e, finalmente, a globalização e a comparação internacional dos sistemas de educação têm uma maior influência sobre as políticas nacionais e locais através da difusão de "modelos de governação", bem como modelos de gestão ou de educação.

Conclusão

Em termos de avaliação de escolas, a mudança de novos modos de regulação da educação parece advir pelo foco progressivo em programas de auditoria e de avaliação externa. Salientamos, a este propósito, a importância da integração da IGE na SICI, e a redefinição da sua missão no final dos anos 90, tanto na estrutura da organização como nos seus programas e projectos (Lume, 2004: 61). Em Portugal parece evidente a IGE procurou acompanhar a evolução dos novos modos de regulação, sendo que as políticas de avaliação externa também advêm de um processo de reciclagem da própria inspecção (Afonso e Costa, 2010). A este facto não é alheio o papel - chave desempenhado pela Doutora Carmo Clímaco, ex-Inspectora-geral, com grande conhecimento sobre avaliação escolar e que influenciou indirectamente o processo de construção/implementação do modelo português de avaliação externa (Afonso e Costa, 2010).

No espaço europeu de educação verifica-se, pois, uma clara tendência de uma evolução de modos 'hard' de regulação, mais coercivos, para modos 'soft' de regulação, tendencialmente mais persuasiva. Similarmente, em Portugal, o cenário político - educacional, em que a avaliação de escolas se insere, baseia-se no enfraquecimento das regras de imposição e aposta na adesão voluntária dos actores, o seu envolvimento e trabalho colaborativo (Afonso e Costa, 2010). É uma regulação transnacional que contribui para a definição gradual de um espaço europeu de educação, em construção, e que se baseia em instrumentos que buscam o poder ideacional (Marcussen, 2004).

Referências Bibliográficas

AA.VV. (2006). *The Role of Knowledge in the Construction and Regulation of Health and Education Policy in Europe: Convergences and specificities among nations and sectors – KNOWandPOL* (Documento policopiado).

Afonso, Almerindo Janela (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a Crise do Estado-Nação e a emergência da Regulação Supranacional. *Revista Educação e Sociedade*, *22 (75).*

Afonso, Almerindo Janela (2002). "Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos *regulatória*". *In* Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto e Ventura, Alexandre (org.) *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do 2º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar.* Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 31-37.

Afonso, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, Natércio (1999). "A Inspecção-Geral da Educação e as Transformações do Sistema Educativo. *In Actas da 1.ª Conferência Nacional da IGE*, pp. 25-34.

Afonso, Natércio (2000). "Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas" *In Costa, J. A., Mendes, A. N. e Ventura, A. Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 201-215.

Afonso, Natércio e Costa, Estela (2009a). *Study on the Use and Circulation of PISA at the national level. The Reception of PISA in Portugal*. Report on Orientation 3 – WP 12, Project KNOWandPOL Available online at URL: www.knowandpol.eu [Acessed June 2010])

Afonso, Natércio e Costa, Estela (2009b). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, pp. 53-64. Available oneline at URL: http://sisifo.fpce.ul.pt [Acessed July 2010]

Afonso, Natércio e Costa, Estela (Setembro, 2010). The external evaluation of public schools. The case of Portugal. Report on Orientation 3 – WP 17, Project KNOWandPOL Available online at URL: www.knowandpol.eu.

Alexiadou, N. e Jones, K. (2001) Travelling Policies – Local Spaces. Paper presented at the Third International Marx Congress on *Le capital et l'humanité*, Université de Paris-X Nanterre-Sorbonne, 26-29 September

Autès, Michel (2007). "The links between knowledge and politics", KnowandPol literature review, pp. 89-103. Available online at URL: http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Literature_review/Autes_EN.pdf [Acessed April 2008]

Ball, Stephen J. (2004, Setembro/Dezembro). Performatividade, Privatização e Pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 89, 1105-1126.

Barroso, João (2003). "Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada". *In* Barroso, João (org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa. pp. 19-48.

Barroso, João (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Número Especial, vol 26, nº92, 725-751.

Barroso, J. (org.) (2006a). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa e Unidade de IeD de Ciências da Educação.

Barroso, J. (2006b). O Estado e a educação – a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. *In* J. BARROSO (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa e Unidade de IeD em Ciências da Educação, pp. 41-70.

Barroso, João; Carvalho, Luís Miguel; Fontoura, Madalena e Afonso, Natércio (2007). "As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional". *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 5-20. http://sisifo.fpce.ul.pt [Acedido em Julho 2010].

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Revista Educação e Sociedade, 30(109), pp. 987-1008.*

Barroso, João (coord.), Carvalho, Luís Miguel, Fontoura, Madalena, Afonso, Natércio e Costa, Estela (2007, December). *Policy learning mechanisms and morphology of knowledge. Field research in Portugal – education sector*. Attachments. Report Orientation 1, WP6, vol II, Project KNOWandPOL Available online at URL: www.knowandpol.eu [Acessed May 2010].

Carvalho, Luís Miguel [with the collaboration of Estela Costa]](2009, March). *Production of OCDE's "Programme for International Student Assessment" (PISA)*. Final report. Orientation 3 – WP 11, Project KNOWandPOL Available online at URL: www.knowandpol.eu [Acessed July 2010].

Carvalho, Luís Miguel, Afonso, Natércio e Costa, Estela (2009, September). *PISA -Fabrication, circulation and use in 6 European countries*. Integration Report - Orientation 3 – WP 17, Project KNOWandPOL. Available online at URL: www.knowandpol.eu [Acessed 23/7/2010]

Campbell, J. e Husbands, C. (2000). "On the reliability of OFSTED inspection of initial training: a case-study". British Educational Research Journal, 26: 1, pp. 39-48.

Costa, Estela e Afonso, Natércio (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 30, n 109, p.1037-1055.

Delvaux, Bernard (2007) "Public action, or studying complexity", KnowandPol Project literature review, pp. 60-90. Available online at URL http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Literature_review/Delvaux_1_EN.pdf [accessed April 2008]

Devos, G. e Verhoeven, J. (2003). School self--evaluation – Conditions and Caveats. The case of secondary schools. *Educational Management e Administration,* 31: 4, pp. 403-420. London: Sage.

Dolowitz, D. P., Hulme, R., Nellis, M., e O"Neill, F. (2000). *Policy Transfer and British Social Policy: Learning from the USA?* Buckingham: Open University Press.

Dolowitz, David e Marsh, David (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, vol. 13, nº 1, pp. 5-24. Oxford: Blackwell Publishers.

Dolowitz, David (2000). *Policy Transfer and British Social Policy. Learning from the USA?*. Buckingham: Open University Press.

Draelants, Hugues e Maroy, Christian (2007) "A survey of public policy analysis", KnowandPol project literature review pp. 1-26. Available online at URL: http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Literature_review/Draelants_maroy_EN.pdf [Accessed April 2008]

Dutercq, Y. (2000). Administration de l"éducation: nouveaux contexte, nouvelles perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 130, pp. 143-170.

Dutercq, Y. e Van Zanten, A. (2001). L"évolution des modes de régulation de l"action publique en education. *Éducation et sociétés*, 2001/02, nº 8, pp. 5-10.

Dutercq, Y. (2005). "Introduction. Quelles Régulations pour les Politiques d"Éducation et de Formation?" *In Dutercq, Y (dir) Les regulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Ehren, M. e Visscher, A. (2006). Towards a Theory on the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54: 1, pp. 51-72.

European Parliament and Council (2001, 12 February). Recommendation of the European Parliament and of the Council on European cooperation in quality evaluation in school education. *Official Journal of the European Communities* (2001/166/EC). Available online at URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001H0166:EN:NOT [Accessed 1/8/2010]

Fielding, Michael (2001). OFSTED, Inspection and the Betrayal of Democracy. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 35, issue 4, pp. 695-709.

Formosinho, J e Machado, J. (1999) "Reforma e mudança nas escolas. O papel da Inspecção" *In Actas da 1ª Conferência Nacional da IGE,* pp. 15-24.

Gonçalves, J (1999). "Novas formas de intervenção/Uma nova Imagem" *In Actas da 1ª Conferência Nacional da IGE*, pp. 287-294.

Halpin, D., e Troyna, B. (1995). The Politics of Education Policy Borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303-310.

Lascoumes, P. e Le Galès, P. (2007). *Sociologie de L'action publique*. Paris: Armand Colin. Lingard, B., e Rizvi, F.

(2000). Globalisation and the Fear of Homogenisation in Education. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of Education: Major Themes*, Volume IV: Politics and Policies, London: Routledge/Falmer.

Lume, Filomena (2004). *A Inspecção Escolar - entre o Estado Novo e a Democracia - Representações, Dinâmicas e Estruturas Organizacionais.* Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.

Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. (Vol. 10). Manchester: Manchester University Press.

Mahon, Rianne (2008). "The Post-bureaucratic shift: between path dependency, bricolage and translation" Commentary on the orientation 1 of the KNOWePOL project.

Mangez, E. (2001). Régulation de l"action educative dans les années quatre-vingt dix. *Education et société*, 2001-02, nº 8, pp. 81-96.

Marcussen, M. (2004). OECD Governance through soft law. In Mörth, U. (ed.) (2004). *Soft Law in Governance and Regulation – An Interdisciplinary Analysis*. Cheltenham: Edward Elgar, pp-103-128.

Maroy, C e Dupriez, V. (2000). La regulation dans les systèmes scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, pp. 73-87.

Maroy, Christian (2006). *École, regulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: PUF.

McNamara, Gerry e O"Hara, Joe (2006). Workable Compromise or Pointless Exercise? School- based Evaluation in the Irish Context. *Educational Management Administration e Leadership*, 34: 4, pp. 564- 582. London: Sage.

Meuret, D. e Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School"s Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14: 1, pp.53-71.

Muller, Pierre (2000). "L" analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l"action publique" *In Revue française de science politique,* vol. 50, nº 2, pp. 189-207.

Nóvoa, António e Lawn, Martin, (eds). (2002). *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, vol. 21, n. 2, pp.147-161.

Phillips, D. e Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39, 4, pp. 451-461.

Phillips, D. e Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing: Some Methodological Problems in Comparative Education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784.

Popkewitz, T. (1996). Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of Governing. *Journal of Education Policy*, 11(1), 27-52.

Plowright, David (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection. Developing an Integrative Model of School Improvement. *Educational Management Administration e Leadership*. London: Sage, pp. 373-393.

Pons, Xavier e Zanten, Agnès van (2007). Knowledge circulation, regulation and governance. In KnowandPol project literature review, pp. 103-152. Available online at URL: http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Literature/review/Pons/van/Zanten/EN.pdf [Acessed April 2009]

Proença, M. Beatriz (1999). "Inspecção e Supervisão: Alguns apontamentos sobre anecessidade de clarificar estes conceitos" *In Actas da 1ª Conferência Nacional da IGE,* pp. 231-238.

Salomon, L., ed. (2002). *The Tools of Government. A guide to the new governance*. Oxford: University Press.

Steiner-Khamsi, G., ed. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press

Stone, Diane (2001). Learning Lessons, Policy Transfer and the International Diffusion of Policy Ideas. *CSGR Working Paper* 69/01, pp. 1-41. Available online at URL: http://www.warwick.ac.uk/fac/soc/CSGR/wpapers/wp6901.pdf [Acessed 2/7/2010].

Taylor, Sandra (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge. Van Zanten, Agnès (org.) (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La. Découverte.

Vandenberg, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l"enseignement: origines, role de l"évaluation et enjeux en termes d"équité et d"efficacité. *Education et sociétés*, 2001-02, nº 8, pp. 111-123.

Vongalis, Athena e Seddon, Terri (2001). Futures for teachers? Unravelling global agencies development agendas in education and training and lifelong learning. Available online at URL: http://www.keele.ac.uk/depts/ed/educat/ConferenceTitles.htm [Acessed 5/5/20110]

Walford, Geoffrey (2001). Privatization in industrialized countries. In Levin, H. (Ed.). *Privatizing education:* can the marketplace deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion? Boulder, Colorado: Westview.

Wolf, Inge F. de e Janssens, Frans J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: na overview of empirical studies. *In Oxford Review of Education*, vol. 33, n. 3, Routledge. pp. 379-396.

Whitty, Geoff , e Edwards, T. (1998). School Choices Policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2), 211-227.

[257]

EDUCAR NO E PARA O CONFLITO

Claudia Teixeira e Maria Barroso
Universidade Portucalense

[Palavras-chave] conflito, comunidade educativa, mediação, participação, cidadania

Vivemos no século das transformações, o século XXI. São mudanças tecnológicas, económicas, políticas, biológicas, culturais e principalmente sociais, que ocorrem na sociedade e por consequência na Escola, afectando em profundidade os modos tradicionais de aprender e conviver. Deste modo, coloca-se à Escola uma nova missão, pois o pluralismo das pessoas, das culturas, das instituições, está na primeira linha, onde cada um vale por si e onde cada um é um ser único. Aliada a esta especificidade do ser humano dentro da diversidade, surge como condição inerente ao processo social do indivíduo – o conflito.

Partindo deste contexto e da experiência vivenciada de que actualmente a Escola constitui-se como palco de conflitualidade sistemática, incorrendo muitas vezes em situações de agressividade, violência e crise de legitimidade, desenvolvemos uma investigação que se enquadra na temática Educar no e para o Conflito – um desafio para a Escola e teve como finalidade retratar a situação específica dos alunos do 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Gondifelos acerca da perspectiva, tipologia e modos de actuar perante o conflito nas suas vidas e no contexto escolar.

Para a concretização dos objectivos propostos, desenvolvemos um estudo exploratório, recorrendo a uma abordagem metodológica mista, com recurso a técnicas variadas, designadamente a pesquisa exploratória, o inquérito por questionário, a entrevista semi – estruturada, a análise de conteúdo e a observação de cariz participante.

A análise dos resultados obtidos permitiu-nos concluir que o conflito ocorre diariamente na escola, maioritariamente entre os alunos do sexo masculino e as razões principais posicionam-se numa primeira instância nos conflitos de relação/comunicação e depois nos conflitos por preferências/valores/crenças.

Para inverter esta tendência, entendemos que é necessário desenvolver uma Cultura de Participação e uma Cultura de Mediação, como técnicas de prevenção e resolução do conflito. Esta será uma gestão positiva dos conflitos, onde através da sua actuação se fará a construção de pontes entre as pessoas da comunidade educativa, ao contrário dos normativos da tutela ou internos, que se preocupam apenas em descrever condutas aceitáveis, ou não, e de as penalizar.

[258] OPINIÃO DAS "ENTIDADES EMPREGADORAS" ACERCA DE ENFERMEIROS RECÉM-GRADUADOS

Cândida Loureiro e Clara Ventura e Manuela Frederico-Ferreira
Elementos do Conselho para a Qualidade e Avaliação da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

[Resumo] A avaliação do funcionamento da Escola e dos Cursos, é considerada indispensável, numa perspectiva de constante preocupação com a qualidade da formação que oferecemos, particularmente a nível de licenciatura e a compatibilidade com o mercado de trabalho. É nosso propósito conhecer a opinião das entidades empregadoras acerca das competências dos recém- graduados. Trata-se de um estudo exploratório, quantitativo, realizado através de questionário. Da apreciação global feita pelas entidades empregadoras sobressaíram a amplitude de conhecimentos nos cuidados globais, a capacidade de expressão e a motivação profissional. Competências a serem reforçadas: capacidade de desenvolver projectos/estudos científicos e desenvolvimento de competências relacionais.

1. Opinião das "Entidades Empregadoras" acerca de enfermeiros recém- graduados

1.1. Introdução

Considerando que o esforço para avaliação do sucesso de uma licenciatura passa pela transição dos seus licenciados para o mercado de trabalho, este estudo, realizado no âmbito da auto-avaliação institucional, teve como objectivo fundamental auscultar as entidades empregadoras dos enfermeiros licenciados em Julho de 2009 no que respeita à opinião que as mesmas têm relativamente à formação ministrada na Escola. Este processo revela-se importante pela natureza das informações que faculta, constituindo acima de tudo um instrumento de *feed-back* a ter em conta na reformulação dos objectivos e dos *curricula* da licenciatura. Passados onze anos sobre a entrada no mercado de trabalho dos primeiros licenciados em Enfermagem, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC) tem como objectivos, entre outros, o alcance de uma elevada qualidade na formação ministrada, a ligação do meio envolvente e a correspondência às suas expectativas.

1.2. Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, quantitativo, realizado através de questionário.

Foi estabelecido contacto com os recém-graduados, aos 6 meses e ao ano após o *terminus* do curso através de questionário via postal acompanhados de envelope RSF, no sentido de identificar as instituições onde estão a trabalhar.

Após a resposta sobre a situação de emprego, foi enviado um questionário à entidade empregadora, solicitando que seja respondido por quem é responsável/acompanha o novo enfermeiro. Esse questionário é constituído por perguntas fechadas, numa escala de *likert* com cinco opções de resposta (1 – Insuficiente, 2 – Suficiente; 3 – Bom; 4 – Muito Bom; 5 – Excelente) que englobam a opinião acerca das Competências Psicossociais (ex: capacidade de integração em equipa, relacionamento com os elementos da equipa multidisciplinar, …), Competências de Desenvolvimento Pessoal (ex: iniciativa e criatividade, capacidade de adaptação a novas situações, …), Competências Científicas (ex: conhecimentos teóricos, colaborar em estudos de investigação, …), Competências Clínicas (ex: competências psicomotoras, capacidade de individualização dos cuidados, ….) e Competências Ético-Deontológicas (ex: consciência ética, sentido de responsabilidade, …). As perguntas abertas incluem a identificação de aspectos considerados positivos e negativos e quais as competências a serem reforçadas na formação dos recém-graduados. Também estão contempladas questões relacionadas com a formação

em Enfermagem e a caracterização profissional do avaliador. Finaliza com sugestões ou observações.

1.3. Resultados

Foram enviados questionários a 315 licenciados em Julho de 2009. Obtivemos 90 respostas e 12 questionários foram devolvidos por alterações de morada.

Posteriormente foram enviados pelo correio 73 questionários a entidades empregadoras. Recebemos 11 respostas.

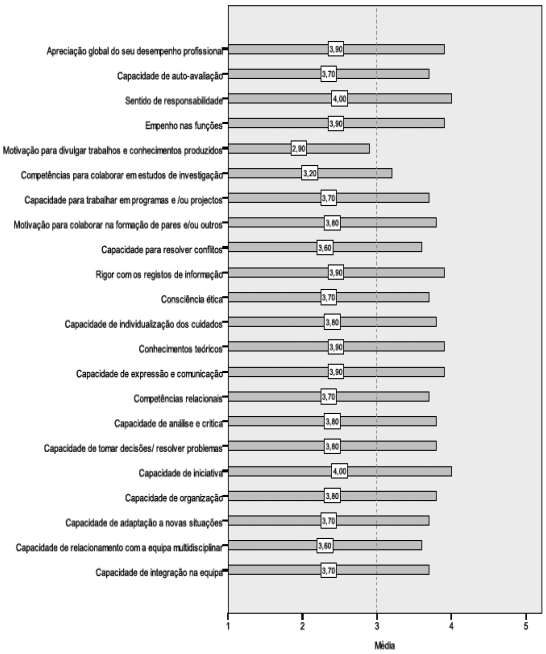
Da apreciação global dos diplomados, feita pelas entidades empregadoras sobre as capacidades mais desenvolvidas destacaram: o sentido de responsabilidade e a capacidade de iniciativa com um valor médio de 4,00; o empenho nas funções, o rigor com os registos de informação, os conhecimentos teóricos, a capacidade de expressão e comunicação com um valor médio de 3,90. As capacidades referidas como menos desenvolvidas foram a motivação para divulgar trabalhos e conhecimentos produzidos, com um valor médio de 2,90 e competências para colaborar em trabalhos de investigação com 3,20. As restantes capacidades variaram entre os valores médios de 3,60 e 3,80, conforme se pode observar pela consulta do Gráfico 1.

O tempo no serviço/unidade destes enfermeiros varia entre 1 e 4 meses. O tempo de serviço do enfermeiro avaliador na unidade varia entre 1 e 2 anos. A categoria profissional do enfermeiro avaliador, encontra-se distribuída de acordo com o Quadro 1.

No que respeita aos aspectos que os avaliadores consideraram mais positivos e os que consideram mais negativos na formação dos graduados pela ESEnfC encontram-se transcritos no Quadro 2 com o respectivo número de referências.

No que se reporta à questão de quais as competências a serem reforçadas na formação dos graduados foram referidas as seguintes: Elaboração de projectos/ estudos científicos e divulgação dos mesmos (8); Competências relacionais (3); Responsabilidade profissional (2); Mais experiência na execução de técnicas e procedimentos (punções venosas, algaliações…) (1) e Ética (1).

Gráfico 1 - Avaliação pelas entidades empregadoras do enfermeiro recém-graduado



Quadro 1 – Categoria Profissional do avaliador

Categoria	n	%
Enfermeiro Chefe	1	9,1
Enfermeiro	2	18,2
Enfermeiro Nível 1	7	63,6
Presidente da Direcção	1	9,1
Total	11	100,0

Quadro 2 – Aspectos positivos e negativos na formação dos enfermeiros graduados pela ESEnfC

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
- Amplitude de conhecimentos nos cuidados globais (7) - Capacidade de expressão (7) - Motivação profissional (7) - Boa capacidade de relacionamento inter- pessoal (1) - Empenho no aperfeiçoamento da prática pessoal e dos conhecimentos teóricos (1) - Capacidade de individualização de cuidados (1) - Capacidade de iniciativa (1)	- Pouca formação no âmbito do tratamento de feridas (8) - Pouca Autonomia na prestação de cuidados (1) - Capacidade para trabalhar em projectos (1)

1.4.Conclusões

Os mecanismos de medida e avaliação constituem-se como importante instrumento de melhoria da qualidade, possibilitando a identificação de problemas, a correcção de falhas e a introdução de mudanças no caminho de melhoria contínua.

Tendo em conta a opinião das Entidades Empregadoras, embora o Curso proporcione a aquisição de um conjunto abrangente de competências que facilitam a transição para a vida profissional, existe necessidade, por parte da ESEnfC de uma preocupação crescente com os seus estudantes, nomeadamente no investimento em aspectos relacionados com a investigação, participação em projectos, realização e divulgação de estudos científicos baseados na reflexão e na prática de enfermagem. Também determinadas áreas do conhecimento (tratamento de feridas) e competências técnicas (procedimentos) e de relacionamento interpessoal são identificadas como áreas a melhorar.

A informação dos parâmetros em análise constituem-se como indicadores que promovem a reflexão, criam condições para a concepção de soluções no sentido de garantir a qualidade da formação no caminho da excelência profissional.

2. Referências Bibliográficas

- CQA (Conselho para a Qualidade e Avaliação). (2010). *Relatório de auto-avaliação - Opinião da comunidade educativa e entidades empregadoras*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (não publicados), 93p.

- CQA (Conselho para a Qualidade e Avaliação). (2010). *Anexos ao Relatório de descrição de opiniões dos estudantes e entidades empregadoras*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (não publicados), 741p.

[259]

universidade de aveiro theoria poiesis praxis

A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DISLEXIA NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Ilda Pestana - Universidade de Aveiro, Departamento Educação, Portugal

Introdução

Estudo Preliminar

De acordo com um estudo recente, a taxa de prevalência da dislexia em Portugal rondará os 5,4% no 1º ciclo do Ensino Básico (Vale, Sucena, Viana & Correia, 2010 (Março)). De modo geral, a dislexia é um problema que afecta pelo menos 5% das crianças em idade escolar (Scerri & Schulte-Körne, 2010; Shaywitz, 2006). Pelo elevado número de crianças com dislexia, a escola tem a responsabilidade de ajudar estas crianças. Acreditando nesta ideia, procuramos, através do nosso estudo, encontrar resposta para algumas questões relativas aos casos de dislexia. Em primeiro lugar queríamos saber se os professores de educação especial de Portugal continental, colocados no ensino básico público, se consideram estar preparados para o paradigma de escola inclusiva e para dar as respostas educativas específicas de que necessitam as crianças com dislexia.

Objectivo

Neste contexto, procurámos perceber qual é a opinião que os professores têm sobre a sua formação e as condições da escola para a inclusão dos alunos com dislexia.

Procedimento

O tratamento estatístico e análise dos dados realizou-se através do programa SPSS 18.

Instrumento

A recolha e análise de dados foi realizada através da técnica de inquérito por questionário electrónico aplicado nos agrupamentos de escolas de Portugal continental, nomeadamente aos professores de educação especial, preferencialmente aos que têm o cargo de coordenadores do grupo.

Este questionário insere-se numa tese de doutoramento e é constituído por 6 blocos de perguntas, porém neste estudo apenas apresentamos os dados dos blocos 1 e 2 que dizem respeito à caracterização da amostra com 6 perguntas e do bloco 5 que é referente à formação docente, com 12 perguntas, para seleccionarem a opção que se aplicava à sua opinião (opções sim, não e algumas perguntas eram de escolha múltipla).

Amostra

O universo é constituído por 794 Agrupamentos de Escolas e a amostra é formada por 535 Agrupamentos de Escolas de Portugal continental, isto significa que a amostra representa 67,3% do universo. O questionário era dirigido aos professores coordenadores de educação especial ou por alguém nomeado para o efeito. Neste sentido, estes professores poderão também representar o universo de professores de educação especial de Portugal continental sendo a amostra de 13,5%.

No que diz respeito à caracterização da amostra, 11,4% são do sexo masculino e 88,4% do sexo feminino. A média de idade é de 46,6 anos, a média do tempo de serviços docente é de 23 anos. Dos professores inquiridos, 98,3% tem formação em educação especial, apenas 1,7% afirmou não ter. 91,6% são professores especializados no domínio da educação especial.

Estes dados são relativos ao ano lectivo 2010/2011.

Resultados

1. Análise dos Dados

Questões	Frequência	%
• Considera ter uma formação adequada para dar resposta às exigências actuais da Escola Inclusiva?		
➢ Sim	438	81,9
➢ Não	91	17,0
➢ Não responderam	6	1,1
• Se respondeu não na pergunta anterior aponte o principal motivo:		
➢ Falta de formação	28	18,4
➢ Formação especializada desajustada	16	10,5
➢ Formação inicial desajustada	10	6,6
➢ A organização desajustado do sistema de ensino da educação especial	65	42,8
➢ Enquadramento legal desajustado	33	21,7
• Os profissionais, no domínio da educação e da saúde, possuem formação e conhecimento adequado na área da dislexia?		
➢ Sim	172	32,1
➢ Não	328	61,3
➢ Não responderam	35	6,5
• Tem conhecimentos que lhe permita identificar um caso de dislexia?		
➢ Sim	414	77,4
➢ Não	107	20,0
➢ Não responderam	14	2,6
• A formação dos professores na área da dislexia contribui para que o diagnóstico seja atempado?		
➢ Sim	424	79,3
➢ Não	96	17,9
➢ Não responderam	15	2,8
• Na sua opinião, a formação contínua para professores em dislexia promove o correcto encaminhamento e acompanhamento dos alunos disléxicos?		
➢ Sim	458	85,6
➢ Não	55	10,3
➢ Não responderam	22	4,1

Questões	Frequência	%
• Relativamente à formação na área da dislexia:		
➢ Deverá ser integrada na formação inicial	388	45,6
➢ Deverá ser abordada no âmbito de uma especialização	186	21,9
➢ Deverá ser ministrada através da formação continua	277	32,5
• Quem considera que deverá ter formação na área da dislexia:		
➢ O professor do ensino regular	15	2,8
➢ O professor de educação especial	29	5,4
➢ Ambos	480	89,7
➢ Nenhum	4	0,7
➢ Não responderam	7	1,3
• Sente necessidade de ter formação contínua no domínio da dislexia?		
➢ Sim	461	86,2
➢ Não	65	12,1
➢ Não responderam	9	1,7
• (Respostas dada pelos 510 professores com Formação Especializada) Sente necessidade de ter formação contínua no domínio da dislexia:		
➢ Sim	446	87,4
➢ Não	64	12,5
• Procura fazer um esforço de autoformação em áreas da Educação Especial com objectivo de melhorar as suas práticas?		
➢ Sim	530	99,1
➢ Não	0	0
➢ Não responderam	5	0,9
• Considera que existe oferta de formação suficiente na área da dislexia?		
➢ Sim	75	14,0
➢ Não	452	84,5
➢ Não responderam	8	1,5

Conclusão

Os professores de Educação Especial afirmaram ter formação para dar resposta à escola inclusiva e ,também, de fazerem um esforço de autoformação, porém consideram não ter formação suficiente na área da dislexia. A maioria dos professores considera que há falta de oferta formativa nesta área. Ou seja, a maioria dos professores, apesar de serem especializados (86,2%) sentem falta de formação nesse domínio, necessitando de mais formação sobre a dislexia.

Reconhecendo que o papel do professor especializado é determinante para o sucesso escolar dos alunos com dislexia, a existência de formação continua no campo da dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita. Em jeito de conclusão, é fundamental a formação no domínio da Educação Especial para promover a Escola Inclusiva (Pestana, Carvalhais & Silva, 2009).

. Vale, A., Sucena, A., Viana, F., & Correia, I. (2010 (Março)). *Prevalência da Dislexia entre Crianças Portuguesas do 1º Ciclo do Ensino Básico.* Poster apresentado no 5º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Psicologia Experimental, Braga.

. Scerri, T. S., & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. [Article]. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(3), 179-197. doi: 10.1007/s00787-009-0081-0

Shaywitz, S, (2006). Entendendo a Dislexia. Um novo Programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed.

Pestana, I., Carvalhais, L., & Silva, C. (2009). Práticas Inclusivas dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico e a sua Formação para a Integração dos alunos com NEE. In B. U. d. Minho (Ed.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4918-4929): Braga: Universidade do Minho.

Este projecto é apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Bolsa Individual de Doutoramento). Correspondência: Mestre Ilda Pestana Departamento da Educação. Universidade de Aveiro. *Campus* Universitário de Santiago. 3810-193 Aveiro. E-mail: ildapestana@ua.pt

[261] TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP): PRIORIDADES NA EDUCAÇÃO E NA INCLUSÃO DE CIDADÃOS – UMA REFLEXÃO

Deolinda Araújo, José Alberto Correia e Elisabete Ferreira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

[Resumo] A comunicação que se apresenta insere-se num projecto de investigação em curso no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

Este estudo etnográfico que estamos a levar a cabo em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária debruça-se sobre a questão da exclusão social e programas de educação e inserção concebidos como dispositivos de integração e inclusão dos grupos em situação de fragilidade e vulnerabilidade ou mesmo ruptura social.

Partindo da convicção de que o desenvolvimento das pessoas é um contributo para o combate à exclusão, é objectivo central compreender potencialidades e possibilidades educativas desses programas. Procuraremos de forma sintética evidenciar as condições estruturais que se apresentam como conducentes à definição dos TEIP e do PE e, paralelamente, dar visibilidade e compreender a acção dos actores responsáveis pelas decisões e pelas práticas e dos outros actores envolvidos nessas decisões e práticas.

O nosso olhar sobre as práticas impeliu-nos a uma reflexão que equaciona e considera o poder das estruturas e as lógicas delas decorrentes que orientam a organização e desenvolvimento das acções. Queremos colocar em discussão a análise e reflexão que temos vindo a fazer, tendo por base os dados recolhidos num Agrupamento TEIP.

1. Introdução e Indagações

A pesquisa de que hoje aqui trazemos alguns fragmentos foi desencadeada por inquietações de carácter educativo e social. Começamos por apresentar algumas notas prévias que ajudarão a esclarecer os pontos de partida e as orientações deste estudo etnográfico.

1. As inquietações a que nos referimos decorrem da constatação de situações de produção e reprodução de desigualdades sociais, que podemos ver pela acentuada demarcação e afastamento entre pessoas e territórios - os centros e as margens evidenciam contrastes notáveis - sendo visível não só a precariedade e a pobreza crescente das margens mas também as representações negativas e desqualificantes que sobre essas margem se vão difundindo e assim concorrendo para a distinção entre a "boa e a má cidade" usando as palavras de Luís Fernandes no Jornal Público, de 4 de Setembro de 2008.

2. O conhecimento da existência (nas últimas 3 décadas) de um conjunto de programas, projectos e intervenções concebidas com a intenção de combater a exclusão e promover o desenvolvimento; porém, constatamos que não é visível essa mudança social; atrever-nos-íamos a dizer que assistimos a uma acentuação das situações mais indesejáveis, o que nos leva a questionar e acima de tudo a procurar compreender o que se passa no âmbito destas intervenções.

3. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) resultam de uma medida de política educativa com enfoque nas questões da igualdade e da inclusão escolar e social; em 1996 foi lançada em Portugal a 1ª geração TEIP, em 2006 é criado um segundo Programa TEIP2 revelando preocupações com a violência urbana e por isso é direccionado para as zonas urbanas de Lisboa e Porto; em 2008 o TEIP2 é alargado a um maior número de Agrupamentos e Escolas não agrupadas e sublinha as preocupações do sistema educativo com o insucesso escolar, indisciplina, absentismo escolar e abandono precoce da escola.

4. Uma última nota introdutória e de suma importância é a afirmação da nossa convicção que não se pode enfrentar a exclusão social sem um investimento no desenvolvimento das pessoas, e a educação revela-se aqui como um pilar fundamental na construção de pessoas mais capazes.

2. Enquadramento Teórico e Metodológico

Tendo como preocupação as situações de exclusão social foi nossa opção neste percurso investigativo focalizarmo-nos na compreensão de programas de educação e inserção, concebidos como dispositivos de integração e inclusão dos grupos em situação de fragilidade e vulnerabilidade social e assim

procurar compreender as possibilidades e potencialidades educativas desses programas.

Considerando ainda uma clara afirmação de uma prioridade política à educação na proposta dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) materializada nas chamadas Políticas de discriminação positiva que realçam o reconhecimento do combate às desigualdades, a importância da ligação da escola à comunidade (Territorialização das Políticas Educativas) e fundamentalmente através da proposta de igualdade de oportunidades e de combate à exclusão social permitem trazer para a escola o debate sobre a criação de parcerias e de justiças educativas.

Seguindo Correia (2000, 2008), relembramos a sua definição política de educação, depois da revolução portuguesa (1974), onde assentou a ideia de justiça em educação num processo de reconciliação entre o político e o social como diz, "Trata-se de uma justiça educativa democratizante, de uma justiça onde a escola não se define apenas como um dispositivo social de formação de futuros cidadãos democratas, mas é encarada como um espaço social de vivência da democracia participativa que, pelas relações que estabelece com os contextos sociais, participa na sua transformação" (2008:7).

Como todos sabemos os Territórios e os seus Agrupamentos de Escolas são lugares de vidas de homens e mulheres, crianças e jovens onde o tempo se constrói e reconstrói tendo como referência e condicionamento as estruturas mas também a capacidade de acções inovadoras e estruturantes. Não obstante, e se atendermos à designação de Políticas Sociais de "Nova Geração" compreende-se uma relação tensa entre uma lógica da democratização e da igualdade ou de uma lógica do mercado de oportunidades, entendidas ora como modalidades de acção colectiva mais contextualizada e participada ora inscritas em dinâmicas de desresponsabilização social. Isto é, no limite os TEIP podem declinar em torno do eixo igualdade de oportunidades e do combate à exclusão (mais democrático), para acentuar o eixo do combate à exclusão associado à questão da indisciplina e da violência urbana (e portanto de maior controlo) (Ferreira, 2009).

Foi então ao caminhar que se foi descobrindo o que faltava, o que era prioritário para alcançar o caminho que permitiria agir conscientemente e com autonomia. Para Derouet (1992: 27), "a autonomia é a capacidade que a escola tem de construir uma definição de bem comum local, correspondente a ideais de Democracia, de criar debate democrático, disputa democrática, conquista de direito, conquista de bem comum".

Esta ideia forte de democratização alarga o campo das possibilidades autonómicas (apesar de não ser evidente que a autonomia crie espaços de reflexão e de conquistas). Neste quadro, seguindo Ferreira (2004, 2007, 2008 e 2009) pensamos a autonomia intimamente ligada à democracia, no sentido da proximidade do poder aos actores e reconhecemos as potencialidades para (re) politizar a escola. Pretendemos, por isso, acentuar a autonomia como uma construção colectiva sustentada nas interdependências e como fenómeno relacional em que a comunicação e o diálogo livre e responsável entre os sujeitos desenvolve a sua participação e a segurança com que se afirmam e consequentemente se desenvolvem autonomamente. Reconhecemos que se trata de um agir de pessoas, com pessoas e sobre pessoas, que só nesse sentido é capaz de obrigar a uma passagem da heteronomia à autonomia. Neste contexto, de maior liberdade à acção educativa, promove-se a independência dos educandos e estimula-se a participação e o desenvolvimento de opiniões, o que imprime uma dinâmica política, central nas questões da educação. Este desejo evoca outros contextos e dinâmicas na sala de aula e outras perspectivas relacionais entre professores e alunos, marcadas pela *praxis* dialógica; para além do debate, existe aí a possibilidade de (re) formular o acto de ensinar (que continua ainda a apelar sobretudo à inactividade ou passividade dos alunos), perspectivando-se outros contextos e modos de ensinar.

Concordantes com Correia (2008:20) sublinhamos "as possibilidades e ambivalências dos TEIP na produção de dinâmicas socioeducativas e, portanto, as suas potencialidades na dinamização da 'territorialização' da acção educativa" mormente através do projecto educativo e da construção dinâmica das autonomias escolares numa liderança escolar ao serviço do bem da comunidade. O que equivale a dizer do cuidado de pensar a escola num quadro de definição política, de responsabilidade cívica, isto é, desígnio de presença participada e de entendimento de responsabilização relacional e social.

O Alargamento em 2008 dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constituiu uma oportunidade para esta investigação, uma vez que nos tem permitido o acompanhamento do processo desde o seu anúncio, divulgação, recepção no terreno, constituição das equipas, desenho dos projectos e seu desenvolvimento. Desta forma estamos a analisar o dispositivo TEIP para compreender que sentidos educativos se definem, que produções cognitivas e relacionais ocorrem, que dinâmicas se produzem no âmbito dos projectos educativos de intervenção prioritária; que entendimentos se constroem; que sujeitos e subjectividades emergem; que mudanças no desenvolvimento das pessoas e dos territórios; que contributos nas práticas educativas de crianças e jovens.

Salientamos, de entre os procedimentos metodológicos desta investigação a análise de documentos, a observação, escuta e interpelação que temos vindo a realizar através da 1) participação em reunião nas Escolas;

2) participação em sessões de divulgação dos TEIP incluindo momentos "formativos"; 3) participação em sessões de trabalho das equipas locais de coordenação do Projecto Educativo (PE) TEIP, 4) recolha de produções escritas. As primeiras análises realizadas têm permitido avançar na problematização das questões em causa neste estudo, fazer uma leitura interpretativa do desenvolvimento do processo e "captar" os sentidos e os significados em construção.

O Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro de 2008 mereceu-nos uma atenção especial por ser o documento legal de referência para o relançamento e alargamento do TEIP2; define as principais linhas orientadoras deste programa, apresenta-o como uma forma de territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva e esclarece que: "A criação do programa assenta numa clara afirmação de uma dupla função da escola (…) promotora

do sucesso educativo como condição para a equidade social (…) e instituição central do processo de desenvolvimento comunitário" (Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro) no artigo 2º do mesmo despacho são referidas as condições para a integração no programa: "(…) podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária, (…), as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas de inserem".

Como se pode entender, pela leitura do excerto acima transcrito é decisão das estruturas do Ministério da Educação (ME) definir e classificar de intervenção prioritária os territórios. Encontramos no mesmo despacho outras referências que não podemos deixar de considerar, uma vez que, nos ajudam a entender as ideias/pressupostos subjacentes a este programa "Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como factores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta" (Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro)

Para além da decisão da definição dos territórios de intervenção prioritária ser da responsabilidade do Ministério da Educação, os parâmetros considerados para esta definição são exclusivamente de carácter negativo, acentuando os défices dos territórios e das populações, não havendo referência a potencialidades nem a saberes e culturas locais; não se trata de considerar e valorizar a diferença e a singularidade dos territórios, pelo contrário, estes são apelidados de difíceis, problemáticos, produtores de insucesso, de violência, de degradação. A forma como as pessoas e os territórios são designados e representados induz e apela a uma acção da Escola de carácter remediativo e compensatório que nos parece comprometedora do cumprimento das intenções expressas no mesmo despacho da seguinte forma: "(…) clara afirmação de uma dupla função da escola (…) promotora do sucesso educativo como condição para a equidade social (…) e instituição central do processo de desenvolvimento comunitário" (Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro).

Podemos afirmar que no âmbito deste programa tem havido uma especial preocupação com o sucesso escolar, mas não é perceptível a sua ligação com o desenvolvimento, a justiça e equidade social, pelo contrário, esta necessidade de sucesso escolar parece limitada ao tempo e espaço da sua produção, isto é, aos resultados evidenciados e passíveis de serem comparados. Por outro lado, a relação da escola com a comunidade revela-se assimétrica em termos de poder, muito condicionada pelos estereótipos que facilmente são alimentados nas escolas e que este despacho não deixa de reforçar. Consideramos que este é um impedimento sério para que a escola seja uma instituição central do processo de desenvolvimento comunitário. A produção de um conhecimento que aprofunde a compreensão e que seja menos classificatório é um primeiro passo indispensável para que a Escola possa desempenhar esse papel.

A necessidade de investir estes sujeitos/actores de uma atitude investigativa na acção, era indispensável para promover a participação de todos na produção de entendimentos e compreensões sobre as situações- problema o que proporcionava a busca de soluções para os problemas não resolvidos e um trabalho educativo adequado à totalidade e diversidade da comunidade. Estes procedimentos não podiam ser descurados na construção do PE TEIP, pois consideramos que esta era a forma de o tornar significativo para o território, porque construído a partir de princípios, por sujeitos autores e actores na produção de conhecimento, na tomada de decisão e na execução das acções. Percorrer estes trilhos significa caminhar para a autonomia, contribuir para a construção de identidade.

Verifica-se, pela forma como alguns professores se referem aos seus alunos, que há práticas e relações que têm proporcionado diferentes visões sobre os alunos e restante comunidade, mas parecem-nos ainda experiências pontuais que a escola não assume de forma clara nos seus documentos nem nas práticas. Fica assim coarctada a possibilidade que se podia desenhar de desenvolvimento de atitudes e vias de comunicação e diálogo promotoras de participação que trouxessem efectivas mudanças. Assistimos à ritualização de um conjunto de "iniciativas" pontuais com as quais se vai "dizendo" e "iludindo" a relação da escola com a comunidade.

Os artigos 3º, 6º e 7º do despacho 55/2008 referem-se explicitamente ao PE definindo a orientação que as medidas e acções devem ter; no artigo 6º definem-se as áreas de acção prioritárias e no artigo 7º os próprios conteúdos que o PE deve incluir. As estruturas do ME responsáveis pela divulgação e lançamento do programa, investiram na produção de instrumentos estandardizados para que os agrupamentos e escolas não agrupadas pudessem organizar os seus dados e conceber o seu PE tendo por referência as orientações contidas no despacho normativo que temos vindo a referir (Despacho Normativo 55/2008 de 23 de Outubro).

Interrogamo-nos sobre a correcção, coerência e pertinência desta malha que se torna ainda mais apertada com o trabalho levado a cabo pelas estruturas de divulgação e coordenação nacional do Programa e que dificilmente é desconstruída nas escolas. Não deixam de ficar em causa: a autonomia, a participação, as possibilidades de desenvolvimento da uma vida democrática nas escolas e comunidades.

3. Considerações Finais

Solicitou-se às Escolas que num curto espaço de tempo, apresentassem um Projecto Educativo (PE) enquadrado pelo programa TEIP, com uma caracterização da instituição e do território, que tivesse em conta as situações problema sentidas no contexto e um plano de acção capaz de responder e esses problemas. O PE é a base de negociação de um contrato-programa a celebrar entre Escolas e Ministério Educação (ME) através da Direcção Regional de Educação. Para além destes procedimentos é ainda motivo de grande investimento a preparação da candidatura ao financiamento do POPH.

Nas escolas organizou-se também a equipa multidisciplinar e de avaliação previstas pelo programa e criou-se uma cadeia de responsáveis, quantos, quantas as acções e actividades previstas no PE TEIP.

Esta parte do processo que aqui apresentamos de uma forma rápida e sucinta criou nas Escolas alguma confusão e incompreensões.

Assistimos a um investimento na preparação dos formulários e no desenho de um PE TEIP para o qual não tinha havido produção de conhecimento suficiente que justificasse algumas opções nem tempo de o apresentar, reflectir e discutir com todos aqueles que se esperava viessem a ser actores na sua execução mas que não tinham tido a oportunidade de terem sido autores.

Perante as condições, os responsáveis (directores e equipa multidisciplinar recém constituída) fizeram os possíveis por responder dentro dos prazos ao solicitado, sob pena de não terem o seu projecto aprovado e financiado, deixando para mais tarde a criação de um movimento mobilizador da escola e de todos os intervenientes que pudesse discutir e reflectir sobre este PE e envolverem-se na planificação operatória que exigia aprofundar o conhecimento sobre o contexto institucional e comunitário e desta forma identificar por um lado, recursos e potencialidades, e por outro, necessidades e prioridades.

Apesar do historial já existente em Portugal desta medida TEIP, não houve transferência de aprendizagens das experiências anteriores.

A concepção e desenho do projecto Educativo deveria ter contado com a participação do maior número possível de intervenientes, as instâncias ou grupos que nele participaram, tiveram essencialmente a obrigação de o preparar, em tempo limitado, o Conselho Pedagógico de o discutir e aprovar. Todos os outros professores que não tinham lugar mas só representação nestes órgãos, foram informados do que era o PE e do que lhes estava atribuído como responsabilidade ou tarefa específica. No final do primeiro ano de desenvolvimento do PETEIP, com a realização de grupos de discussão foi possível tomar consciência de algumas situações lacunares neste processo, por exemplo, alguns docentes afirmavam só ter uma ideia vaga do PE sendo que esse era também o primeiro momento de reflexão e discussão em que participavam e não tinham até à data construído grandes relações entre as suas práticas docentes e os princípios e orientações do PE.

Um conjunto de dados recolhidos no terreno, permite-nos dizer que as representações sobre a população (alunos e comunidade) que sem dúvida informa as caracterizações das turmas não ajuda a que, por exemplo, a nível dos Projectos Curriculares de Turma, se ouse pensar e decidir de formas menos convencionais.

Na estória que nos é possível contar deste programa TEIP2, dentro dos limites desta comunicação, salientamos algumas movimentações e dinâmicas emergentes a nível do que podemos designar de "construção de escola", que se materializam na organização de tempos e espaços de formação (organização de círculos de estudos), articulação vertical e horizontal do trabalho docente, provocando alguma rotura com o isolamento que de uma forma geral caracteriza o trabalho docente. Porém, este tipo de movimentos não tem grandes possibilidades de ser inscrito no âmbito do programa em análise, acabando por ocupar de certa forma um lugar menos central e mais marginal.

Podemos dizer que aquilo que seria desejável que acontecesse por via deste programa em termos de inclusão, integração, desenvolvimento e autonomia não deixa de estar em risco, nomeadamente no que respeita às práticas, que vão ficando reféns de lógicas oriundas das estruturas em detrimento de uma lógica mais condicente com as especificidades e necessidades do contexto.

Concluímos dizendo que a lógica que num 1º ano vigorou pode dizer-se que foi marcada pelas solicitações vindas do centro e pelas respostas que num clima de tensão se iam organizando na periferia.

Referências Bibliográficas

BARROSO, João (org.) (1996) *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R; ALVES, N; ROLO, C. (2001). *Escola e exclusão social – Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa.

CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora

CORREIA, J. A. (2001). *A Construção Científica do Político em Educação*. *in* Educação, Sociedade & Culturas, nº 15. Porto: Afrontamento.

CORREIA, J. A. (2003). *A Construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo*. *In* RODRIGUES, David (org.) Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade, Porto: Porto Editora, pp. 35-37

CORREIA, J. A. (2008). *Políticas de Educação Prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana*, Texto Policopiado, 1-48.

FERREIRA, Elisabete (2004) "*A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro"*, *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 133-152;

FERREIRA, Elisabete (2007) *(D)Enunciar a Autonomia – Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção de Autonomia na Escola Secundária*. Porto: FPCE – Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.

FERREIRA, Elisabete (2008*) "Políticas Educativas, governação democrática e autonomias",* in A. Lopes e C. Leite (orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil,* Porto: Livpsic, 135-152.

FERREIRA, Elisabete (2009) *"(D)Enunciar as Autonomias na Governação da escola Pública Portuguesa como contributo compreensivo da Mediação Organizacional*", *in* Simão, Ana, Caetano, Ana Paula & Freire, Isabel (org.), *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa. Fora de Colecção, 8, 171-181.

FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LIMA, Licínio (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* – 2ª edição, Braga, Universidade do Minho.

LOPES, Amélia (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções.* Porto: ASA Editores II, S.A.

MORGAN, Gareth (1996), *Imagens da Organização*, São Paulo, Editora Atlas.

MARTINS, Maria Fernanda (2009), *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*, Tese Doutoramento, Universidade do Minho.

NÓVOA, António (1992), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

SCHNITMAN, Dora. Fried. & LITTLEJOHN, Stephen (org.). (1999). *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre. Editora Artmed.

[262]

AN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEONTOLOGY IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING

Fernando Sadio Ramos
Departamento de Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Grupo de Investigación HUM-742 DEDiCA (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza), Universidade de Granada
Unidade de Investigação LIF – Linguagem, Interpretação e Filosofia, Universidade de Coimbra

[Abstract] This text presents the report of a pedagogical experience of Pre-Service Teacher Training on the subject of Professional Deontology, a curricular unit which is part of the degrees Basic and Pre-School Education taught at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal). The foundation of the curricular unit and its characteristics are presented, as well as the analysis of the Students' evaluation on its teaching effects.

[Keywords] ethics; personal and social development; Professional Deontology; teacher development; teacher training

Philosophical Basis of *Professional Deontology*

In the following text we present a pedagogical experience on the personal, social and professional development of Pre-Service teacher students provided in the curricular unit of Professional Deontology. This curricular unit took place in the 4th year of the training courses at Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), prior to the development of the European Higher Education Area and is now placed at master level. The text presents the result of the first training experience on the subject, specifying the structure of that curricular unit and the evaluation performed by the students regarding their perceptions on teaching effects, once the teaching period ceased. The main idea supporting our educational work is the acceptance, as a starting point, that Education implies an axiological orientation which structures the whole practice. Education is not neutral and the intention to present it as such carries an ideology pursuing specific objectives to be reached by their dissimulation (Freire, 1974, 2003; Santos, 2008). Educational agents – teachers, in particular, regardless of the level they teach – are very especial value conveyers and their personal ethical development ought to be considered as a major central concern of Teacher Training Programmes. As such, those agents have a particularly relevant impact on the development of their students and of the community where they are included, while carrying out their life development, in which the professional training and career play a very significant role. The teaching profession poses particularly relevant ethical and deontological demands in the personal and professional development of its agents. Therefore, the personality of the teacher should be the direct object of the training practice to a considerable extent, both in Pre-Service and in In-Service Training. Authors like Gusdorf (1970), Reboul (1982), Lago Bornstein (1989), Torres (2000), Veiga (2005), Severino & Fazenda (2002), Baptista (2005), Alarcão (2003), Seiça (2003), Santos (2008), Estrela, Marques, Alves & Feio (2008), as well as Caetano & Silva (2009) insist on the irreplaceable role played by the teachers' personality in the pedagogical relationship and in the process of educating and conveying values.

The Philosophy of Education subjacent in the Portuguese Educational Act sees Education as a remarkably significant phenomenon in terms of personal development objectives[1] (Caetano & Silva, 2009). Educating is much more than developing skills, acquiring abilities or competences, socialising and – surely – much more than teaching or merely

1 - Lei de Bases do Sistema Educativo (2005/ 1997/ 1986). In this document, we are able to see a major concern about the personal and social development of the Students. A simple quantitative analysis shows us that 50% of the general objectives of the Portuguese Educational System are correlated to that issue, while the specific objectives for Basic School include 36% of references and 21% in Secondary School (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988: 119). The Teacher's personal and social education is also aimed at art. 30th, Nº 1, a). The remainder of the legislation embodies this perspective.

conveying information (Reboul, 1982). Although it implies all those aspects, Education still is – and above all – a global and integrated project for developing the personality of the students, as well as a project of development of the surrounding communities (Freire, 1974).

With this in mind, the Programme proposed for the curricular unit of Professional Deontology, included then in the 4th year of the Pre-Service Teacher Training Courses (Pre- School and Basic Education) as an optional curricular unit, is organised under the following assumptions[2].

A strong professional conscience and its correlative deontology should be assumed as an essential teacher training dimension. In this perspective, teachers should be seen as particularly relevant agents of social transformation through the pedagogical relationship they develop (Downie, 1999; Caetano & Silva, 2008).

Entering the teaching profession poses its future intervenient particularly relevant ethical and deontological demands concerning their personal and professional development (Caetano & Silva, 2008). As such, reflecting on the training of teachers is required. Its object should be the conscience of the professional identity, as well as its transposition into a deontological code (explained in the official regulations of the teaching profession, with no corporate deontological code in Portugal 3) and to a personal, professional and citizen ethics (which is frequently non-thematized) (Braga, 2001; Cunha, 1996; Estrela, 1991; Monteiro, 2004; 2005; 2008; Reis, 2001; Santos, 2008).

To give the future teachers categories and means of action on the ethics field is a transversal demand of our Pre-Service Teacher Training Courses. This is also focused by the articulation of Professional Deontology with the curricular unit of Personal and Social Development (Reis & Ramos, 2004a), which was taught in the 1st year of both of these courses. It was also articulated with other curricular units, such as Multicultural and Citizenship Education (3rd year of the courses). Therefore, these courses presented a strong educational offer in what concerns the personal and social development of their students4, unlike the usual panorama (Lago Bornstein, 1989; Ramos, 2008; Santos, 2008; Estrela; Marques; Alves & Feio, 2008; Caetano & Silva, 2009).

The pursuing of such objectives has played an important role in our educational offer for many years. It has proved to be pertinent if we consider the increasingly significant attention that these objectives deserve from other institutions and other courses in other kind of courses (v. g., Harvard University – Faculty of Arts and Sciences, 2004; Buckeridge & Grünwald, 2003). In the latest study on strategic guidelines for the development of ESEC, we have met the demands of our prospective students for ethical training (ESEC, 2005).

Programme of Professional Deontology and development of the course

During one semester, with 45 hours (15 sessions/3 hours each) of classroom-based training and an estimation of an extra 45 hours of individual work, the curricular unit of Professional Deontology is aimed at achieving the following objectives.

The first one is to allow the students the opportunity to reflect on their personal experience as students, both in Primary[5] and Secondary School[6,] and in Higher Education. Thus, the curricular unit is supposed to encourage a process of personal and professional growth. In order to achieve this, the ideal circumstances would be to turn the curricular unit into an academic year module, but the present legal definition does not – and will not – allow it.

The students are also supposed to evaluate their training as Pre-Service teacher trainees. Having this curricular unit on the last year of their training gives the students an opportunity of looking back into their previous learning experience and to reflect on their expectations and projects, doubts and certainties, abilities and motivations, hopes and fears. By creating these circumstances, students are also given space and time for sharing experiences. This way, the frequent personal and professional problems that are often raised in the beginning of their careers (Cavaco, 1993; Simões; Santos; Gonçalves & Simões, 1997; Braga, 2001; Serrazina & Oliveira, 2001) may be avoided or at least minimized. The fact that our training courses set the students in professional contexts from the moment they enroll is particularly important to this action: by doing this, they become more conscious of their profession and its conditions, which per se is a positive point (Dewhurst, 1999).

Another objective is to recognize the importance given to personal and social development by the Portuguese Educational Act, both in what concerns teachers and students, as we have previously referred. It is also important to explain this and to become aware of their projects as a person, a citizen and a professional. Finally, the development of competences of interpersonal relationship in different contexts is also an objective to be reached.

The Programme has a strong focus on the core values of the concepts of Citizenship, Democracy, Duties, Rights and Human Rights, all seen as an ethical founding platform for contemporary educational praxis.

The Programme includes the following items and subjects:

a) Basic notions of Deontology, Ethics, Moral, Profession, Deontological Code; the specificity of a Deontology of the teaching profession; school as a significant space for the construction of an ethical and social project;

b) Main documents that regulate teachers' duties and rights of in the Portuguese Educational System or that allow their definition and clarification;

2 - An irregular and unacceptable administrative situation concerning the Programme of this curricular unit which is being now applied to master level makes impossible for anyone to access it, so in this text that version is not referred or taken into account.

3 - There is no Deontological Code for teachers in Portugal. The Deontology of the teaching profession follows the provisions of its official regulation (ECD – Estatuto da Carreira Docente, 2010: Art.º 10.º, 10.º-A, 10.º-B, 10.º-C) for the public sector and according to the prevailing regulations for each institution in the private sector This lends the teaching profession traces of heteronomy that haven been rightfully lamentable for a long time (Estrela, 1993). The latest revisions of the official regulation of the teaching profession have deeply accentuated this feature, and are accompanied by the implementation of technocratic and heteronomous management systems, both in the public and private sectors of the Portuguese education (Lima, 2010).

4 - The reform performed within the context of the European Higher Education Area did not change the importance given to these curricular components, as well as their number, although there are some slight differences in their official designation.

5 - Educational level which includes, in Portugal, three cycles of 4, 2 and 3 years.

6 - This level goes from the 9th to the 12th grade, in Portugal.

c) Being a teacher and the nature and meaning of Education and educating – for a critical and reflective praxis; teaching profession and citizenship – duties and rights of the teacher/educator-citizen; professional ethics and/or an ethical profession.

In a meaningful learning perspective, the didactic methodology presupposes linking with the previous training in other curricular units of the Course, and in their pedagogical practice. Therefore, the classes are run both by the lecturer and the students, with the use of explanation and dialogue (vertical and horizontal), simulation of group dynamic situations, work group/ cooperative and meaningful learning, development of projects, production of research papers and a reflective Portfolio (Sá-Chaves, 2005) of their personal and professional development.

The use of this didactic methodology is based on a training strategy that combines both intellectual and practical strategies (Estrela, 1991). The students deal with theoretical notions of ethics, human rights and philosophy of education, and apply them reflectively in the production of texts, always guided by a deontological focus. Discussions and reflections are also encouraged by philosophical texts where the essence of being a teacher is the major theme. This strategy intends to provide the students with a critical view of educational and pedagogical issues.

No less important, the inexistence of a specific professional college, and the lack of a deontological code in the Portuguese Educational and Labour System, encouraged us to choose an approach as critical as possible to the legal regulating texts. Thus, we aim at developing the students' autonomous thinking as much as possible, enabling them to transfer and apply the relevant contents to new situations. More than acquiring a "narrative" knowledge of those legal documents, the students are expected to produce a critical well-based reasoning that may guide their practical choices and courses of action, and even create new solutions and ways of solving practical deontological problems (thus avoiding the situation described by Santos, 2008).

Besides participating in the classes, the students are expected to produce two different pedagogical works.

One produced either in work groups or individually, is to be presented in a working session that will create a group dynamic. Issues are dealt with in order to produce the most convenient activity that will enable their peers to attain the Programme's objectives.

Each work produced and presented by the students is driven by their own interest in the subject, which means they choose to investigate and work on a subject of their choice that might have had a reflection on their own issues. As such, they have to explain their own questions, regarding themselves and their profession, and bring them to the classroom. The presentation strategies and activities are also chosen by them; they must be dynamic, learner- centered and using meaningful and cooperative learning. The non-formal education approach and its methodologies of promoting values and personal development are given a relevant place in this curricular unit.

The other pedagogical task, which must be completed individually, consists of a reflective Portfolio, in which their experience with the students and teacher training, seen from the deontological perspective, is the major concern. Its structure is as follows:

a) Chapter 1: Characterization of my whole professional and academic training;

b) Ch. 2: Expectations toward my training – What has been achieved or not, difficulties found, etc;

c) Ch. 3: My personal and social development in Higher Education – values I've brought, achieved; etc;

d) Ch. 4: My experience as a primary and secondary student – experiences, values,

e) Ch. 5: My projects as a person, a citizen and a professional;

f) Ch. 6: Essays produced in the curricular unit of Professional Deontology;

g) Ch. 7: My path in Professional Deontology;

As said previously, the elaboration of the Portfolio aimed at evaluating the students' performance in the curricular unit. It was produced all along the semester under the supervision of the lecturer. This supervision took place both during the classes, in which some time was dedicated to answer whatever questions the students presented, and during the tutoring time (here, individually). Since the beginning of the semester, the students were told of the accessory aim of the Portfolio, that of helping evaluating the curricular unit and improving its course in time.

A main and essential aspect of the students discourse in the Portfolio that was strongly stimulated has to do with the fact that the produced texts had to present a considerable grade of development and reflection. Therefore, no simple texts or answers were intended. On the contrary, complex and reflective texts were produced, allowing a considerable range of personal thought and the consequent demanding interpretation performed by the investigator.

The curricular unit began in the first semester of the school year of 2005-2006 and is still being taught in the bachelor's degree and master levels. In the first year, 23 students (22 female and 1 male) enrolled in the unit that latter completed with proficiency. The material produced with these students is analysed in this text.

Evaluation of the training effects perceived by the students

Analysis Process

In order to evaluate the results of the course through the students' acknowledged personal and professional changes, we collected the discourse material from the 7th chapter of the Portfolio – "My path in Professional Deontology" –, which illustrates the discourse corpus that was submitted to a qualitative contents analysis (Navarro & Díaz, 1999; Callejo,

2001; Vala, 2003; Glaser, 1992). Nevertheless, some pertinent log units for this purpose were collected from other parts of the Portfolio, since they have a direct correlation with that chapter. The collected discourse data were processed, as said previously, under a qualitative perspective because this is more suitable for our discourse corpus given its spontaneity, subtlety and complexity (Callejo, 2001; Van der Maren, 1996; Glaser, 1992). These characteristics of

an essentially unnormalisable discourse led us also to avoid the use of the usual and common software available for the analysis' process; as it may be seen in Lorenzo Quiles (2011), as powerful as this kind of instruments may be, they are mainly applicable with efficacy to very simple, straight and normalisable texts. Once performed the contents analysis and detected the respective log units, they were integrated into a discourse data reduction matrix (Vala, 2003; Van der Maren, 1996).

The evaluation objectives and the respective categories of analysis were defined a priori (Vala, 2003) and then applied to the corpus. The categories, as well as the subcategories, respect the demands of reliability, exhaustiveness and exclusiveness in order to be internally valid (Vala, 2003; Navarro & Díaz, 1999; Van der Maren, 1996).

Objectives of the Contents Analysis

The objectives of analysis were the following:

a) To detach the students' perception and acknowledgement of their personal change. b) To detach the meaning revelation (personally and professionally) perceived and acknowledged by the students.

Categories and subcategories of the Contents Analysis

The aforementioned objectives are correlated with two following categories of analysis:

a) Category 1: Personal change. This category includes discourse data on the perception or acknowledgement of some change on the students' person due to the work carried out during the semester on Professional Deontology. Consequently, the data to be collected refers to a self-knowledge process acquired due to the training received;

b) Category 2: **Meaning revelation (personal and professional)**. Under this category we gather those discourse elements which can be liable to reveal that the notion of being a teacher– considered simultaneously as the person and the professional – was clarified through Professional Deontology. Thus, the data to be collected points out the perception of acquiring something new and structural from the previous profession definition produced during the Pre-Service Teacher Training, as well as of the relevance of the teacher's personality.

Results of the analysis

In a brief overview of the whole material produced within the context of the Portfolios, we can safely state that the training achieved very satisfactory results, according to the self-perception of the trainees. They were faced with a positively surprising experience. Many of them proposed extending the curricular unit to an academic year, instead of a mere semester, thus recognizing the importance of time in the process through the training performed. This is an experience we have had for many years in the frame of the curricular unit of Personal and Social Development, also taught in our institution, and which runs through the course of an academic year. For the moment, Professional Deontology cannot undergo this change, and the curricular modification occurred under the Bologna process does not allow it.

Considering the specific log units of each Category, we can point out the following conclusions.

Category 1. Personal change

The first category's log units show some relevant issues, such as the recognition of the

Professional Deontology contribution for the aspects presented bellow.

In general, this category reveals that students acknowledged a personal transformation following the training. That transformation is pointed out through aspects that fit in the self- knowledge frame (process and products, related with specific knowledge and own competences) and a greater individual awareness.

The obtained discourse log units analysis allows finding key-words and expressions that indicate:

a) A students' self-perception of personal transformations on how they act, think, create, overcome unprecedented difficulties, their critical awareness, as well as a self-critical ability and to give sense to their actions.

b) That the students perceive their own personal transformations on the knowledge acquired through training; the students describe transformations such as greater awareness, as well as the attitude and knowledge improvement in relation to the themes approached in the curricular unit, and knowledge construction and acquisition on training subjects.

c) That the students have recognized the personal change through the acquisition of competences explicitly designated as such. Students mention communication competences, creativity, public speaking and explanation of ideas as well as to defend them with conviction, cooperation attitudes and social competences.

Category 2. Meaning Revelation (personal and professional)

In this second category we highlight the perception of an attribution – new or transformed – of meaning to the teaching profession and the importance of the teacher's person. The log units allow us to observe the profession's structuring that the training helped the students to recognize, altering or converting their way of perceiving reality.

This category presents very extensive contents in terms of the personal and profession meaning recognised by the students. The obtained discourse analysis allows verifying the recognition of the importance of the training for the following aspects:

a) The students' personal and social development and the importance of their ethical education for the teaching profession.

b) A greater reflection on professional matters.

c) Valuing the training of the learner's personality, as a future professional and citzen.

d) Acquiring work methods to be used with future students' (mainly educating valuesand citizenship).

e) To amplify the understanding of the sense of education and of the educative act, as well as their specific knowledge, norms and values.

f) The broadening of the concept of being a teacher, and of its ethical and axiological dimension, as well as its nature of personal commitment for the transforming people and society.

g) A greater awareness of the importance of education for intervening in a contemporary multicultural society and preparing citizens for that same society.

h) A more critical vision of education, of the axiological dimension of pedagogy and of the narrow linking of education to values.

i) The role of the teacher in the development of its future students, recognizing that to educate is to communicate as a person.

j) The continuous development process of the teacher's personality and his/her professionalism.

k) Recognizing the responsibility and the social and "citizenship" role of the teacher, not only taking care of the cognitive development of his/her students, but also of their ethical and moral construction.

Discussion of the results

The teaching experience reported and evaluated in the preceding pages was carried throughout the subsequent academic years, allowing a strong consolidation of the results we demonstrated herein. We hope to have the opportunity of including the new data in a subsequent text following this. Nevertheless, some conclusions are already possible at this stage, having in mind that they are reinforced by new data.

Therefore, in this discussion we point out firstly that the population whom we worked with in this experience is small and its value in terms of statistical significance is practically null. That is not, altogether, the objective of this text. Its goal is merely to demonstrate a pedagogical experience and to analyse qualitatively the material obtained through the evaluation performed by the participants of its training effects as perceived by them. If we envisage it under this qualitative perspective, and if we focus our attention on the students' discourse, we find that it supplies an ample scope to explore the attribution of meaning by the learners to their experience and praxis. Besides, that meaning is decisive for undergoing other experiences of the same kind, allowing the verification of how it worked and which personal intervention abilities it was found to have.

Another aspect not considered directly in this text is the role of the lecturer charged of the training. It is implied in the students' discourse and corresponds to what is aimed at by the curricular unit of Professional Deontology, that is to say, the need of taking into account explicitly in the teaching profession its particularly relevant ethical demands, taking into account a conception of ethics under the sign of intersubjectivity (Levinas, 1965; 1974; Ramos, 2007). This analysis would require another perspective of performing this training, involving the presence of other teachers charged of the curricular unit, but this was not possible to do then, when this pedagogical experience has taken place.

As a pedagogical experience, evaluated by the learners that have participated in a self- reflective and narrative way, it has succeeded as demonstrated by the collected and analysed testimonials.

In a summary of the analysis previously made, we found the acknowledging of personal change at important levels for the acquisition of knowledge and competences, as well as a structuring of the notion of teaching from the fundamental idea of its intrinsically ethical and intersubjective nature.

Therefore, it seems to us that this experience allows the extraction/consolidation of a fundamental idea which gives Education a critical practical sense [if we take the word "praxis" in Aristotle's sense, thus giving education the status of a moral science (Aristotle, 2004)]. Through the development of the Programme of Professional Deontology and the results obtained and previously presented, the need to emphasize the importance of the personality of the teacher and his/her personal and ethical development has become clearer to us. Since this development is an infinite process, it has to be combined with professional development, whose desideratum may be attained by the introduction of a critical Deontology. Within this framework, non-formal education approach processes are to be implemented and promoted since they are more geared towards an intervention on the personal and social competences of the trainees.

This is also a way of giving Education, through its professionals, the ability to develop a critical reflective practice, enabling it to produce the necessary changes of reality, without which it loses its fundamental sense. As a matter of fact, if Education was to be seen merely as a means of adapting people to the existing reality, we would only allow ourselves to be the prey of the reductive dominant neoliberal and technocratic ideology. We would be totally unable of being aware of its dominance and of saying the word to overcome it and to liberate people (Freire, 1974). To this process, an intersubjective founding of Education provides the necessary philosophical basis (Freire, 1974).

References

Alarcão, I. (2003). Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 2nd edition. S. Paulo: Cortez Editora.

Aristotle (2004). Ética a Nicómaco. Lisboa: Quetzal Editores.

Baptista, I. (2005). Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.

Braga, F. (2001). Formação de Professores e Identidade Profissional. Coimbra: Quarteto Editora.

Buckeridge, J. & Grünwald, N. (2003). "Ethics and the Professional: A Template for International Benchmarking in Engineering Education". Global Journal of Engineering Education, 7, 1, pp. 51-57.

Caetano, A. P. & Silva, M. de L. (2009). Ética profissional e formação de professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 49-60. Accessed on December 21st in: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva(4).pdf

Callejo, J. (2001). El Grupo de Discusión: Introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editorial Ariel.

Cavaco, M. H. (1993). Ser Professor em Portugal. Lisboa: Teorema.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). Proposta global de Reforma. Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação.

Cunha, P. d' (1996). Ética e Educação. Lisboa: Universidade Católica Editora. Dewhurst, D.

(1999). The Teacher's Point of View. In Fenner, D. E. W., Ethics in Education (pp. 23-39). New York/ London: Garland Publishing.

Downie, R. S. (1999). Professions and Professionalism. In Fenner, D. E. W., Ethics in Education (pp. 3-22). New York/ London: Garland Publishing.

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra (2005). Estudo de Desenvolvimento da Formação da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

ECD – Estatuto da Carreira Docente (2010). Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, alterado pelos Decretos-Lei n.os 139-A/90, de 28 de Abril, 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro e 270/2009, de 30 de Setembro. Downloadable from: http://www.min-edu.pt/np3/140

Estrela, M. T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia. Colóquio Educação e Sociedade, 4, Dezembro, pp. 185-210.

Estrela, M. T.; Marques, J.; Alves, F. C. & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica de professores do ensino superior – Subsídios para um debate. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 7, Set.-Dez., pp. 89-100. Accessed on December the 21st in: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20D.pdf

Estrela, M. T. (1991). Deontologia e Formação Moral dos Professores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas (pp. 581-591). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Freire, P. (2003). Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. S. Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1974). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Glaser, B. G. (1992). Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gusdorf, G. (1970). Professores, para quê? 2nd edition. Lisboa: Moraes Editores. Original version: 1963. Pourquoi des professeurs? Paris: Payot.

Harvard University – Faculty of Arts and Sciences (2004). A Report on the Harvard College Curricular Review. Accessed on May the 2nd 2005 in: http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/HCCR_Report.pdf

Lago Bornstein, J. C. (1989). La ética en la formación de los profesores. In Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6, November, 417-425.

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005/ 1997/ 1986). Portuguese Educational Act, Law Nº 46/86, of October, the 14th, with changes introduced by Law nº 115/97, of September, the 19th and by Law nº 49/2005, of August the 30th.

Levinas, E. (1974). Autrement que'être ou au-delà de l'essence. La Haye: Martinus Nijhoff.

Levinas, E. (1965). Totalité et Infini. Essai sur l'exteriorité. 2nd ed. La Haye: Martinus Nijhoff.

Lima, L. (2010). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. Web document accessed on the 29th of September 2010 in: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf

Monteiro, A. R. (2008). Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação. Porto: Porto Editora.

Monteiro, A. R. (2005). Deontologia das Profissões da Educação. Coimbra: Almedina.

Monteiro, A. R. (2004). Educação e Deontologia. Lisboa: Escolar Editora.

Navarro, P. & Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. In Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coords.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (pp. 177- 224). Madrid: Editorial Síntesis.

Lorenzo Quiles, O. (2011). DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES 1, Março, 535-546.

Ramos, F. S. (2008). Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso. In Ortiz Molina, M.ª A. (Coord.), Música, Arte, Diálogo, Civilización (pp. 341-369). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ramos, F. (2007). Subsídios para uma filosofia da formação de um ponto de vista intersubjectivo. In Ortiz Molina, M.ª A. (Coord.), Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística (pp. 47-69). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Reboul, O. (1982). O que é aprender ? Coimbra: Livraria Almedina. Original version : 1980. Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement. Paris: PUF.

Reis, I. & Ramos, F. (2004a). Programme of the curricular unit of Personal and Social Development. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. Restricted internal document.

Reis, I. & Ramos, F. (2004b). Programme of the curricular unit of Professional Deontology. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. Restricted internal document.

Reis, J. (2001). Professores para a Cidadania. Elementos para um programa de formação. In «Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Seminário promovido pelo Grupo de Trabalho sobre Formação Inicial de Professores». Accessed on July the 14th 2009 in: http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoreis.pdf

Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Porto: Porto Editora.

Santos, J. M. F. dos (2008). Valores e Deontologia Docente. Um estudo empírico.

Revista Iberoamericana de Educación, 47 (2) Octubre, pp. 1-14. Accessed on December the 21st in: http://www.rieoei.org/2349.htm

Seiça, A. (2003). A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Departamento de Educação Básica.

Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). Novos Professores : Entrada na Profissão. In «Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Seminário promovido pelo Grupo de Trabalho sobre Formação Inicial de Professores». Accessed on July the 14th 2009 in: http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/lserrazina.pdf

Severino, A. J. & Fazenda, I. C. A. (Orgs.) (2002). Formação docente: Rupturas e possibilidades. S. Paulo: Papirus Editora.

Simões, C. M.; Santos, M. L.; Gonçalves, J. A. & Simões, H. R. (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In Patrício, M. F. (Org.), Formar Professores para a Escola Cultural dos anos 2000 (pp. 245-260). Porto: Porto Editora.

Torres, C. A. e Colaboradores (2000). Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos. Porto Alegre: Artmed Editora.

Vala, J. (2003). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S.; Pinto, J. M. (Orgs),

Metodologia das Ciências Sociais (pp. 101-128). 12th edition. Porto: Edições Afrontamento.

Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. 2nd edition. Paris/ Brussels : De Boeck Université.

Veiga, M. A. (2005). Um perfil ético para educadores. Braga: Palimage Editores.

[263]

OS ALUNOS E OS MODELOS E ACTIVIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE FÍSICA E QUÍMICA ANTES E DEPOIS DO EXAME NACIONAL

Isabel Lage e Isabel Pereira Pinto
Universidade Lusófona do Porto Departamento de Educação

Introdução

Este trabalho de investigação teve como objectivo geral averiguar como variam as percepções dos alunos do ensino privado acerca dos modelos e actividades de ensino/aprendizagem antes e depois da realização do exame nacional de Física e Química A do ensino secundário.

Pareceu-nos pertinente recorrer ao universo das concepções dos alunos com vista a circunscrever as significações atribuídas aos modelos e actividades de ensino/aprendizagem da Física e Química para mais facilmente neles detectar o modo de apreensão e adesão à metodologia proposta pelo professor.

Ao focalizar o seu interesse nas percepções dos alunos, procuramos a óptica dos indivíduos que, inseridos numa sociedade democrática, integram uma escola plural. Desenvolvendo ainda, numa perspectiva ecológica, uma série de representações que são, de certa forma, espelho de um universo específico que reflecte não só as suas convicções mas também outras influências, nomeadamente, actuação de professores anteriores, as parentais e as da comunidade envolvente.

Neste quadro, a supervisão pedagógica pode dar um grande contributo repercutindo-se numa melhoria da escola, no desenvolvimento dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos (Alarcão, 2001).

Em busca de um paradigma

É interessante constatar que as concepções filosóficas, epistemológicas, científicas e políticas de uma determinada época condicionam os seus paradigmas e estes, por sua vez, evoluem paralelamente em diferentes áreas como são a supervisão pedagógica e os modelos de ensino das ciências.

Assim, foram-se sucedendo cronologicamente várias formas de encarar a supervisão intimamente ligadas com as realidades das épocas.

Uma antiquada abordagem à supervisão pedagógica pode ser identificada nos princípios comportamentalistas. Estes defendem a "existência de um corpo de conhecimentos profissionais que os candidatos a professor deveriam aprender a dominar, numa perspectiva de racionalidade científica ou técnica" (Alarcão, 2006a, p.327).

Uma outra perspectiva a considerar é a abordagem clínica de supervisão. Baseada na observação, diagnóstico

e experimentação, é caracterizada por uma clareza racional objectiva própria das ideias do positivismo. Nesta vertente, a partir de factos, levantam-se as hipóteses, recolhem-se os dados que se interpretam e conduzem à uma tomada de decisões (Alarcão, 2006a).

A tentativa de abranger múltiplas dimensões do conhecimento pessoal, contrariando uma excessiva racionalidade técnica, originou uma abordagem reflexiva da supervisão. Baseada numa metodologia de reflexão na, e sobre a acção, seguindo um modelo construtivista em que há uma construção activa do conhecimento na acção, neste modelo o saber é experienciado reflectido, o supervisor é considerado um facilitador exigente com a finalidade de desenvolver metacompetências (Alarcão, 2006a).

O reconhecimento do desenvolvimento profissional como resultante das interacções permanentes que se estabelecem entre o sujeito e o meio de forma harmoniosa é a base do modelo ecológico de supervisão.

Redefinindo o objecto da supervisão, Alarcão (2002) refere que este consiste em, dinamizar e acompanhar o desenvolvimento da organização escola e dos que nela estudam, ensinam ou apoiam a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas.

Assim a supervisão dirige-se ao ensino, à educação e à escola sendo fundamental fomentar a partilha das experiências permitindo que todos se enriqueçam.

Tendo em conta as condições já referidas, a supervisão na instrução deve gerir a aprendizagem dos alunos tendo em conta os currículos, o meio, as estratégias de ensino/aprendizagem e os alunos.

No caso específico do ensino da Física e Química é importante compreender as principais abordagens de ensino das ciências, bem como as perspectivas históricas que originaram o paradigma actual.

No ultrapassado ensino por transmissão directa o conhecimento é considerado absoluto e linear, passível de ser assimilado e reproduzido linearmente (Cachapuz, 2002). Este modelo pedagógico tradicional assenta numa visão behaviorista da aprendizagem em que o aluno é considerado uma tela em branco na qual vai ser impressa a informação considerada pertinente. A ele está associada uma didáctica baseada na demonstração e na réplica.

Numa lógica de rompimento com o do ensino por transmissão directa surge o modelo do ensino por descoberta. Assente numa visão empirista/indutivista da ciência enfatiza as actividades experimentais, a observação, dedução e a objectividade acreditando que, por si sós, recorrendo a estas técnicas, os alunos chegariam a descobrir as leis da natureza. O ensino por descoberta baseia-se então no princípio de que os alunos aprendem qualquer conteúdo a partir da simples observação (Cachapuz, 2002).

O facto de não estarem a ser devidamente valorizadas as ideias que os alunos trazem para a escola fez emergir uma nova perspectiva: o ensino por mudança conceptual (Cachapuz, 2002). A este, está inerente a necessidade de conhecer as representações prévias dos alunos. Quando as ideias prévias estão em oposição a concepções cientificamente adequadas designam-se concepções alternativas. Estas podem ter origem, tanto no ensino formal, como na sua própria intuição. Importa salientar que não se trata de uma simples substituição do conceito mas principalmente de uma reorganização conceptual (Aleixandre, 2003a)

A necessidade de desenvolver no aluno uma consciência crítica e não só conceptual do conhecimento conduziu ao modelo do ensino por pesquisa.

Nele, pretende-se envolver cognitiva e afectivamente os alunos, sem respostas prontas nem conduções muito marcadas (Cachapuz, 2002). Existe preocupação real com uma aprendizagem útil, que contribua efectivamente para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, numa sociedade plural e democrática em constante evolução. O objectivo principal é a compreensão da ciência, da tecnologia e do ambiente das suas inter-relações e implicações. O estudante deve sentir-se protagonista da sua aprendizagem, para isso deve explicar as suas ideias, discuti-las, questiona-las, ampliá-las, modificá-las (Pro, 2003).

Este modelo de ensino é o invocado no programa nacional de Física e Química A, homologado em Março de 2001, referindo-se a uma abordagem construtivista, essencialmente prática, laboratorial e experimental. Ele advoga que esta disciplina deverá ser encarada como uma via para o crescimento dos alunos e não como o espaço curricular onde se "empacotam" conhecimentos (Martins et al, 2001). O mesmo documento enfatiza a necessidade de um ensino CTSA" (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente) retirando peso à memorização e à resolução repetitiva de exercícios, privilegiando-se um ensino de competências por via experimental.

Parece poder estabelecer-se alguns alinhamentos possíveis entre as abordagens supervisivas e os modelos de ensino das ciências referidos, quando se encontram princípios orientadores comuns entre eles.

Um caminho: uma metodologia

Nesta investigação seguimos um paradigma predominantemente quantitativo. Os instrumentos utilizados foram inquéritos por questionários. Optou-se pela elaboração de dois questionários A e B. O questionário A foi administrado aos alunos que ainda não realizaram o exame nacional e o questionário B aos alunos que já realizaram exame nacional. Para facilitar a sua comparação optou-se por questionários idênticos excepto uma última parte no questionário B.

A recolha de dados aconteceu num estabelecimento de ensino particular na cidade do Porto. Nesta escola o número total de alunos é, neste ano lectivo, de 1523 estando 1195 alunos a frequentar o ensino secundário. Destes, 84,1 % encontram-se matriculados na área de ciências e tecnologias (ou seja 1005 alunos).

Verifica-se assim que esta é uma das maiores escolas a nível do país, procurada principalmente no ensino secundário e na área de ciências e tecnologias.

A população alvo são alunos do referido estabelecimento de ensino secundário que frequentam ou tenham frequentado a disciplina de Física e Química A no 11º ano e no 12º ano, perfazendo um total de 681 alunos.

A amostra é constituída por duas turmas (58 alunos) do 11º ano de Física e Química A que irão realizar

o exame nacional no final deste ano lectivo (2010/2011) e duas turmas (54 alunos) do 12º ano que realizaram o exame no ano imediatamente anterior (2009/2010), num total de 112 alunos.

Analisando os resultados

Da análise do questionário destaca-se uma grande homogeneidade na amostra. Estes alunos enquadram-se na faixa etária correspondente ao respectivo nível de escolaridade, a maior parte pretende entrar na faculdade de medicina e os respectivos encarregados de educação pertencem a uma classe significativamente instruída, apresentando, na sua maioria, formação a nível superior.

Os alunos apresentam, nos dois anos de escolaridade, uma imagem muito confiante de si próprios relativamente ao desenvolvimento adquirido pelos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

O facto de, os alunos, declararem maioritariamente declararem possuir um"bom" ou "muito bom" pensamento crítico, vem justificar a adequação de um dos pressupostos deste trabalho que é o de dar voz, às opiniões de todos os actores (neste caso os alunos) envolvidos nos processos, de forma a garantir a sua adesão e aceitação aos modelos e estratégias utilizadas.

Estes alunos cidadãos, contribuem assim para uma maior fundamentação nas decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar (Guerra, 2002).

Relativamente às percepções sobre a disciplina de Física e Química registe-se que poucos são os alunos que declaram sentir "dificuldade" ou "muita dificuldade" nesta disciplina. A esmagadora maioria considera "muito importante" a nota do exame de Física e Química. Estas constatações vão ao encontro da nossa prática, pois recordamos que nota do exame nacional desta disciplina entra 30% na classificação final da (Portaria 550-D/2004) e conta ainda como prova específica de ingresso nas faculdades de medicina, juntamente com a prova de Biologia e Geologia e Matemática.

Interessante também é constatar que os alunos do 12º ano valorizam mais o item "desenvolvimento de capacidades e atitudes fundamentais e estruturantes que lhes permitam ser cidadãos críticos e intervenientes na sociedade". Parece-nos que isto está intimamente relacionado com o facto de estes já terem efectuado o exame nacional e terem amadurecido mais um ano.

Ainda decorrente da análise de respostas deste questionário relativamente às percepções sobre a forma de obter melhor desempenho a Física e Química parece claro, face à elevada frequência de actividades classificadas como " importante" e "muito importante", que estes alunos valorizam um pluralismo metodológico.

Resumindo as principais diferenças nas opiniões dos dois grupos de alunos estudados, pode inferir-se que as actividades que os alunos do 11º ano valorizaram mais relativamente aos alunos do 12º ano são:

- Memorizar definições e leis.
- Observar demonstrações feitas e orientadas pelo professor.
- Realizar o maior número de exercícios possíveis de forma a sistematizar.

A nossa prática docente revela que é importante a memorização de algumas definições e leis, mas esta não deve ser sobrevalorizada. Saber reconhecer pelo enunciado as principais leis da Física não deve ser confundido com saber Física. Ora, esta distinção está mais clara para quem já passou pelo exame nacional.

É de realçar que, tal como sustentado no programa da disciplina, é necessário retirar peso à memorização e à resolução repetitiva de exercícios, porém, parece que estas actividades continuam a ser valorizadas, principalmente por quem ainda não realizou o exame nacional. Na opinião de Aleixandre (2003b) corroborada pela nossa prática, isso pode ser explicado por uma certa tradição, difícil de ultrapassar nos próprios docentes, pais e ainda à aparente segurança que estas actividades proporcionam ao aluno.

A didáctica típica baseada na demonstração e réplica, o trabalho experimental do tipo ilustrativo/ demonstrativo são característicos de um ensino por transmissão directa (Cachapuz, 2002) que aqui se parece ajustar.

O professor, supervisor da instrução, aparece enquadrado por modelos comportamentalistas da supervisão explicados por Alarcão (2006a) e Simões (1995), mas também considerados por estes autores como modelos ultrapassados, devido à sua vertente demasiadamente tecnicista e redutora.

Os alunos do 12º ano preferiram valorizar mais, relativamente aos colegas do 11º ano:

- Ouvir as explicações do professor na aula.
- Estudar os conceitos e os modelos e aplica-los a diferentes situações e contextos
- Realizar debates fomentando-se um diálogo argumentativo e a elaboração de comentários científicos.
- Executar trabalho experimental em grupo.
- Realizar trabalho de pesquisa e investigação individual.

Nas preferencias dos alunos mais velhos parece clara uma mudança de paradigma para um ensino por pesquisa (Cachapuz, 2002) valorizando, relativamente aos seus colegas mais novos, o trabalho experimental, de pesquisa e de investigação.

Ao estudar os conceitos, os alunos do 12º ano preocupam-se mais que os seus colegas, em tentar aplicá-los a novas situações, demonstrando um envolvimento cognitivo e uma preocupação em ampliá-los face a novos contextos, ao fomentar um diálogo argumentativo e produzir comentário científico revelam, além do envolvimento cognitivo, um envolvimento emocional e uma autonomia que conduz à reflexão capaz de gerar situações adequadas à mudança de atitudes e processos, tal como defendido no programa nacional de Física e Química A (Martins et al, 2001).

Desta forma, parece desenhar-se um perfil de aluno capaz de ser enquadrado numa perspectiva sócio-construtivista, perdendo um pouco da sua estática perante o conhecimento e procurando formas de explorar, analisar e discutir informação (Pro,2003).

Estas constatações parecem fazer emergir do contexto de supervisão um modelo mais reflexivo e ecológico explicado por Alarcão (2006a), ao contrário das opções dos alunos do 11º ano que se identificam com formas mais comportamentalistas e clínicas de encarar a supervisão na instrução.

Verifica-se ainda que as abordagens gerais de situações-problemas do quotidiano aplicadas a contextos reais (recorrendo à inter e transdisciplinariedade) a partir das quais se chega a situações específicas, são mais valorizadas pelos alunos que já passaram pelo exame nacional situando-se assim numa perspectiva CTSA da ciência (Martins et al, 2001), num ambiente ecológico e heurístico de abordagem construtivista e de acordo com as orientações curriculares e programas nacionais de Física e Química A, requer a compreensão do mundo na sua globalidade e complexidade com recurso à interdisciplinaridade.

Os alunos do 11º ano, por seu lado, preferem as abordagens mais específicas de forma a diminuir a complexidade dos conteúdos partindo de situações mais simples e fragmentadas para outras mais gerais. Estas abordagens cenarizadas por Aleixandre (2003a), como infantilizadas, podem provocar nos alunos do 11º ano mais dificuldade de perceber a sua utilidade e conexão com o mundo real, bem como dificultar a apropriação dos conteúdos e posterior aplicação em novas situações. Também Martins et al (2001) defende que a Física e Química não deve ser encarada como um "empacotar" de conhecimentos com pouca ligação a problemas do quotidiano.

Cachapuz (2002) associa estas ideias a um modelo pedagógico tradicional numa perspectiva de aprendizagem por condicionamento, enquadrada num ensino por transmissão directa. Por outro lado, este tipo de apresentação quase linear do mais simples para o mais complexo funciona, segundo o mesmo autor, numa lógica de aprendizagem hierárquica e cumulativa como requisito prévio para a aprendizagem seguinte como requerido por um ensino por mudança conceptual.

O trabalho experimental, é considerado uma actividade muito importante no ensino da Física e da Química. Depois de analisadas as principais percepções dos dois grupos de alunos destacamos aqui, o que nos pareceu a principal diferença relativamente a esta temática. Podemos assim constatar que o 11º ano prefere, relativamente ao 12º ano:

- Trabalho experimental orientado com instruções detalhadas e protocolos fornecidos pelo professor.
- Trabalho experimental demonstrativo executado pelo professor.

Estas opções, apontam uma preferência por sequências de instrução bem detalhadas características de um ensino por transmissão directa ou ainda valorização da aprendizagem a partir da simples observação como na perspectiva do ensino por descoberta assente numa ciência de cariz empirista e indutivista (Cachapuz, 2002).

Os seus colegas do 12º ano preferem (relativamente ao 11ºano):

- Trabalho experimental que permita a discussão e proporcione o conflito.
- Trabalho experimental investigativo desenvolvendo actividades abertas em que é o aluno que tem de construir os seus métodos e protocolos.

De acordo com Caamaño (2003), estas últimas abordagens são muito mais adequadas à aprendizagem da Física e Química que as preferidas pelo anterior grupo de alunos.

Mais aberta ao conflito e capaz de criar condições internas para que o conceito seja reajustado, esta primeira perspectiva ajusta-se a um ensino por mudança conceptual. Já a valorização de um trabalho investigativo, aberto e reflexivo aponta para uma vertente de ensino por pesquisa (Cachapuz, 2002).

Invocando, mais uma vez, o programa nacional da disciplina de Física e Química A, recorde-se que este enfatiza um ensino de competências por via experimental.

No que concerne ao tipo de abordagem relativamente à resolução de exercícios, ambos os níveis de escolaridade consideram como mais importante compreender o enunciado. A seguir, indicam a importância da organização da informação, mas a grande, e interessante, diferença é que, relativamente à elaboração de um plano de resolução, os alunos do 11º ano optam pela:

- Elaboração um plano de resolução transformando o problema numa situação standard que se resolva por algoritmos conhecidos.

Enquanto os seus colegas do 12º ano apontam para:

- A elaboração de um plano de resolução com uma metodologia de investigação (procurando e testando hipóteses).

Mais uma vez, o padrão repete-se, com os alunos do 11º ano a preferirem sistematizar, treinar e repetir do que investigar, criar e inovar, o que já acontece no 12º ano.

Recorde-se que, na opinião de Oñobre (2003), a utilização da primeira metodologia citada pode criar alunos excessivamente formatados, teimando em criar receitas que obstaculizam a mobilização de conhecimentos para novas situações. A segunda metodologia de investigação também não é isenta de perigos, pois implica, segundo o mesmo autor, que os alunos possuam uma série de destrezas intelectuais que é preciso assegurar.

O facto dos alunos do 12º ano avançarem com uma metodologia de investigação demonstra, na nossa opinião, uma evolução na sua maturidade psicológica e científica que os seus colegas do ano anterior ainda não se sentem seguros para arriscar.

Relativamente à amostra considerada registe-se que, dos alunos inquiridos do 12º ano, 79,6% manifestaram intenção de repetir o exame nacional e 83,3 % admitiram que a forma de percepcionar os modelos de ensino/aprendizagem da Física e Química se alteraram depois do exame nacional. Ao admitirem a mudança, este grupo de alunos assume, na nossa opinião, um perfil auto-crítico e confiante, facto que está de acordo com a análise anteriormente efectuada às percepções dos mesmos.

Conclusões

A análise dos resultados permitiu verificar que existem, efectivamente, diferenças de percepção destes dois grupos de alunos, relativamente aos modelos e actividades que lhes parecem mais úteis no estudo da Física e Química.

Sendo que os alunos do 11º ano tendem a procurar segurança em formas mais tradicionais de ensino/aprendizagem, enquanto os seus colegas, um ano mais velhos, que já fizeram o exame mas que, maioritariamente o vão repetir, ousam abordagens mais criativas, inovadoras e actuais das actividades.

Desta forma, podemos sintetizar as principais conclusões referindo que, os alunos, antes do exame nacional, preferem, relativamente aos seus colegas do 12º ano, actividades mais orientadas pelos professores, mais relacionadas com a observação memorização e sistematização dos conteúdos. Já os alunos do 12º ano valorizam mais, relativamente aos do ano anterior, as actividades que envolvam um diálogo argumentativo, a elaboração de comentários científicos, trabalho investigativo, aberto e reflexivo.

A supervisão pedagógica, no contexto de uma escola reflexiva, pode ter aqui um papel muito importante. Pois se é desejável que os alunos adoptem o mais cedo possíveis modelos de ensino/aprendizagem mais actuais, também é urgente que os supervisores da instrução reconheçam nas suas práticas a contemporaneidade das perspectivas supervisivas.

Torna-se assim imprescindível uma abordagem reflexiva e ecológica da supervisão pedagógica, capaz de integrar a multiplicidade das dimensões do conhecimento profissional (Alarcão 2006a), de envolver o elemento humano, de pôr a escola a pensar-se em si própria (Alarcão, 2006b) e ainda capaz de permitir uma cultura de parceria que permitirá a progressiva autonomização dos alunos em diversos contextos (Sá-Chaves & Amaral, 2001).

No nosso ponto de vista, será esta cultura de parceria, de partilha efectiva, que conduzirá à tão desejada mudança na supervisão pedagógica conducente à adesão dos alunos a modelos mais actuais. Adesão esta, que só se conseguirá, se todos os actores, concordarem e acreditarem.

Parece-nos ainda que os currículos de Física e Química A carregados de "matéria para dar" também constituem um grande obstáculo no exercício de uma supervisão pedagógica com vista a um ensino das ciências por pesquisa.

Recorde-se que dado a especificidade apresentada por esta amostra, qualquer generalização deste trabalho seria ilegítima e despropositada, contudo o alargamento deste estudo a outras escolas poderia não só ser muito interessante, como apresentar-se muito útil, principalmente quando estamos a tratar da disciplina que obtém a pior média nacional de todos os exames do ensino secundário na actualidade.

Esta aparente mudança de paradigma encontrada nas opiniões dos alunos do 11º ano para o 12º ano poderá apresentar algumas pistas interessantes. Estará o exame nacional bem enquadrado ao nível da maturidade apresentada pelos alunos do 11º ano? Não estarão os seus objectivos gerais direccionados para uma estrutura que estes estudantes só adquirem no 12º ano? Recorde-se que até ao ano de 2005 os exames nacionais se centravam só no final do 12º ano.

Estaremos perante um hiato entre paradigmas? Por um lado desejamos que os nossos alunos se orientem numa perspectiva supervisiva ecológica numa escola reflexiva em que se estudem as ciências de forma mais comprometida e pesquisadora, por outro, não estarão ainda muitos professores, pais e até a sociedade a passar a estes jovens formas mais tradicionais de ensino/aprendizagem, projectando assim a sua própria experiência? Será necessária mais uma geração para que consigamos esta mudança efectiva?

As respostas a estas questões constituem, na nossa opinião, pertinentes proposta de reflexão para docentes e dirigentes com poder de decisão.

Referencias Bibliográficas

Alarcão, I. (2006a). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Idália Sá- Chaves, Maria Helena Araújo e Sá, Maria Alfredo Moreira, (Coord.). *Isabel Alarcão-percursos e pensamento* (pp 320-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2006b). *A* escola reflexiva. In Idália Sá-Chaves, Maria Helena Araújo e Sá, Maria Alfredo Moreira, (Coord.). *Isabel Alarcão-percursos e pensamento* (pp. 376-397). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?. In Júlia Oliveira-Formosinho, (Org.). (2002). *A Supervisão de Professores I - Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *A escola Reflexiva e supervisão.* Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (Org.). *A escola Reflexiva e supervisão.* Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem (pp. 13-23). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (Org.). (2001). *A escola Reflexiva e supervisão.* Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Aleixandre, M.P.J. (2003a). *El a*prendizaje de las ciências: construir y usar herramientas. In María Pilar Jimenéz Aleixandre (coord). *Enseñar ciências* (pp.13-32). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Aleixandre, M.P.J. (2003b). Comunicación y lenguaje en la classe de ciências. In María Pilar Jimenéz Aleixandre (coord). *Enseñar ciências* (pp.55-71). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Aleixandre, M.P.J. (coord). (2003). *Enseñar ciências.*1ªed. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos de ciencias. In María Pilar Jimenéz Aleixandre (coord). *Enseñar ciências (pp.95-118)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Cachapuz, A.; Praia, J.; Jorge, M (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação – desenvolver a demo-cracia na Escola*. Porto: Porto Editora.

Martins, I. P.; et. al. (2001). *Programa de Física e Química A*. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt /spf/DTE/pdfs/ fisica_quimica_a_10_homol_ nova_ver.pdf

Oliveira-Formisinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In Júlia Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.). (2002). *A Supervisão de Professores I- Da Sala à Escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão de Professores I - Da Sala à Escola.* Porto: Porto Editora.

Oñorbe, A. (2003). *Resolución de problemas*. In María Pilar Jimenéz Aleixandre (coord). *Enseñar ciências (pp.73-93).* Barcelona: Editorial GRAÓ.

Pro, A. (2003). *La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias*. In María Pilar Jimenéz Aleixandre (coord). *Enseñar ciências (pp.33-54).*1. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Sá-Chaves, I.; Amaral, M. J. (2001).Supervisão Reflexiva: A passagem do eu solitário ao

eu solidário. In Isabel Alarcão (Org.). *A escola Reflexiva e supervisão.* Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem (pp. 81-95). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I.; Araújo e Sá, M. H., Moreira, A. (Coord.) (2006). *Isabel Alarcão- percursos e pensamento.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simões, R. H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Edições CIDInE.Portaria 550-D/2004

[264]

EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONTEXTO ESCOLAR: OUTRO ANO ZERO?!

Rui Macário[1] e Helena Martins[2]
[1] Agrupamento Vertical de Almancil
[2] Universidade do Algarve

[Resumo] No presente trabalho analisa-se o processo de implementação da Educação Sexual em três escolas do Algarve, à luz do proposto nas recentes alterações legislativas, partindo do ponto de vista dos seus actores principais – alunos e professores.

Os resultados encontrados permitem concluir que a ES é uma realidade para praticamente todos os alunos das escolas investigadas, embora a forma como está a ser levada a cabo ainda necessite de ser aprimorada. Concluímos também que a formação é um recurso fundamental para se melhorar a prestação dos professores.

1. Introdução

A Educação Sexual (ES) é definida como sendo uma intervenção intencional, continuada, organizada e abrangente de forma a integrar as várias dimensões da sexualidade. Deve estar focada, quer na informação, quer na formação de crenças, atitudes, práticas e conhecimentos acerca da sexualidade e do comportamento sexual humano (Vilar, 2003; Frade, Vilar, Alverca & Marques, 2003; GTES, 2005; Unesco, 2009).

Embora continuem a subsistir opiniões contraditórias vários estudos e revisões de estudos nacionais e internacionais (Kirby & Brown, 1996; Johnson, Carey, Marsh, Levin & Scott- Sheldon, 2003; Almeida, Vilar, André & Lalanda, 2004; Silva, 2006; Sousa, Soares & Vilar, 2007; Ferreira & Vilar, 2009; Poobalan et al., 2009) demonstram que a ES em contexto escolar pode contribuir para o adiamento do início das relações sexuais, para a diminuição de alguns aspectos negativos na vivência da sexualidade e está associada ao aumento de comportamentos preventivos e à capacidade de pedir ajuda, quando necessário. Assim, poderemos dizer que a participação das crianças e jovens em programas de ES contribui fortemente para uma vivência mais feliz, responsável e saudável da sexualidade (GTES, 2005, 2007a, 2007b; UNESCO, 2009). Instituições de reconhecido mérito e indiscutível independência, como a UNESCO, a UNICEF e a OMS apontam igualmente no sentido de que a ES em contexto escolar é crucial, pelo que a sua efectiva implementação é uma urgência.

Importa ainda destacar o papel fulcral desempenhado pelos professores na dinâmica de implementação da ES em meio escolar. Assim, estamos em crer que o sucesso da ES passa pela capacidade destes profissionais desempenharem da melhor forma o seu papel. No entanto, para que tal aconteça os docentes necessitam de formação adequada, já que a frequência desta está associada à melhoria do conforto, maior envolvimento em acções de ES, mais conhecimentos sobre sexualidade e atitudes mais positivas em relação à ES (Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Veiga, Teixeira, Martins & Meliço–Silvestre, 2006; Anastácio, Carvalho & Clément, 2008; Ramiro & Matos, 2008). É igualmente importante que os docentes manifestem concordância com a ES (Ramiro, Reis & Matos, 2008).

O presente estudo decorreu no primeiro ano após a publicação da mais recente legislação sobre ES (Lei n.º 60/2009 e Portaria n.º 196-A/2010) que, entre outros aspectos, lhe atribuí, novamente, o estatuto de obrigatória em contexto escolar.

Na sequência do atrás referido parece-nos ser relevante e urgente analisar o processo de implementação da ES em contexto escolar. Assim, o objectivo geral do estudo que se apresenta é analisar como foi implementada a ES nas escolas, centrando a análise nas atitudes, nos conhecimentos, no conforto e na formação dos professores, enquanto possíveis factores condicionantes da efectiva implementação da ES, nas actividades desenvolvidas, nas dificuldades sentidas e nos resultados obtidos.

2. Método

Como processo metodológico e face ao objectivo geral atrás formulado definimos dois níveis de investigação:

Global informado – pretende-se uma visão integral do processo de implementação da Educação Sexual em cada uma das escolas, através de entrevistas aos Professores Coordenadores de Educação para a Saúde. Estes dispõem de uma visão total, ainda que apenas informada, dado não terem presenciado caso-a-caso a efectivação das sessões de Educação Sexual.

Prático interno – analisa-se o processo a partir das informações recolhidas, via questionários, dos seus actores – alunos e professores.

A investigação decorreu no ano lectivo 2009/2010 em três escolas do Algarve (nomeadas no estudo por X, Y e Z), sendo a amostra constituída por 61 professores e 564 alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram dois questionários – um para professores, adaptado do Questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual (Reis & Vilar, 2002), e outro para alunos. Ambos os questionários estavam centrados na implementação da ES, embora o dos professores também contemplasse aspectos como a formação, atitudes, conhecimentos e conforto, enquanto o dos alunos abordava igualmente a concordância com a ES e a avaliação das actividades de ES.

Na análise dos dados quantitativos, provenientes dos questionários, utilizámos o programa estatístico *IBM SPSS Statistics (versão 17.0*). Os dados qualitativos obtidos nas entrevistas e nas perguntas abertas dos questionários foram analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995).

3. Resultados

3.1. Nível Global Informado

A realidade da implementação da ES em cada uma das escolas, na perspectiva dos Coordenadores de EpS, apontanos para diferenças significativas em alguns aspectos, porém, no geral, a ES foi orientada segundo uma matriz comum nas três escolas.

Houve determinação de objectivos prioritários. A justificação para a escolha das finalidades, à excepção do Coordenador da escola Y, que aponta, objectivamente, as questões prioritárias e faz referência a um inquérito para auscultar as dúvidas/questões/sugestões dos alunos, surge da leitura que os Coordenadores fazem da realidade da sua escola.

Verificámos que existe Gabinete de Apoio e Informação ao aluno, porém apenas tem funcionamento efectivo nas escolas X e Y. O balanço do funcionamento dos Gabinetes efectuado pelos Coordenadores das escolas X e Y é negativo, uma vez que este foi pouco frequentado.

A parceria desenvolvida com as estruturas de saúde locais, de acordo com os Coordenadores, não funcionou da melhor maneira devido à reestruturação do Serviço Nacional de Saúde que decorreu em 2009.

Em relação à parceria com os pais e Encarregados de Educação, nas escolas X e Y estes não participam, enquanto na escola Z encontrámos a situação oposta, uma vez que participam activamente, nomeadamente pais técnicos de saúde que desenvolvem algumas sessões de ES com os alunos.

Em termos de continuidade de implementação da ES verificámos que as actividades relacionadas com a sexualidade em anos lectivos anteriores foram de carácter pontual, muito à custa da boa vontade e interesse dos professores.

A implementação da ES no ano lectivo 2009/2010, ainda que com ligeiras diferenças relacionadas com determinadas especificidades das escolas, desenrolou-se segundo um guião comum, alicerçado no conteúdo legislativo. Assim, numa lógica vertical, o Coordenador de EpS deu a conhecer aos directores de turma o enquadramento, material disponível e outros pormenores relativos ao desenvolvimento da ES em todas as turmas. Por sua vez, os directores de turma em conjunto com o respectivo Conselho de Turma, estabeleceram a planificação de ES de acordo com as características e necessidades da turma e escolheram o professor responsável pela ES. Nas escolas X e Y os Coordenadores acompanharam o desenrolar do processo através de pequenos relatórios e ou balanços trimestrais elaborados pelos professores responsáveis pela ES em cada uma das turmas.

Todos os Coordenadores fazem um balanço positivo da aplicação da ES. As dificuldades mencionadas passam pelo défice de formação e falta de empenho dos docentes, pelas características dos alunos, nomeadamente a diversidade de idades e de experiência no campo da sexualidade, pela carga horária e pela falta de materiais específicos.

Em relação à formação dos professores, os Coordenadores referem que a formação prometida na recente legislação ainda não teve lugar, pelo que avançam com situações de recurso que passam por formação facultada por especialistas convidados (escola Y) ou por organizações não governamentais (escola X).

Os materiais utilizados para apoiar as sessões de ES foram essencialmente de três tipos: adquiridos para apoio às actividades, como por exemplo videogramas, *kits* da APF, posters, panfletos; produzidos para apoio às actividades, como fichas, vídeos e "*livro de receitas*" (escola Z); e informativos, como enciclopédias, livros científicos, blogue (na escola X) e artigos.

3.1. Nível Prático Interno

3.1.1. Alunos

Os alunos revelam um elevado grau de concordância com a ES na escola (92%). Os que apresentam opinião negativa são essencialmente os alunos mais novos (10, 11 e 12 anos).

A esmagadora maioria (97,5%) dos alunos refere que a ES já foi abordada nas aulas. De todos os alunos que referem ter tido ES (N=546), 72% só tiveram sessões no presente ano lectivo, 25% no presente ano lectivo e em anos lectivos anteriores e 3% apenas em anos lectivos anteriores.

As sessões de ES foram desenvolvidas, essencialmente, nas áreas curriculares de Formação Cívica e Ciências da Natureza/Naturais.

Relativamente aos assuntos abordados, a nível global, catorze dos trinta e três itens de resposta foram desenvolvidos nas sessões de menos de metade dos alunos. Destes apenas quatro

– *sexo anal, erotismo, abstinência* e *pornografia* – se situam abaixo dos 30% (tabela1).

Ao nível dos anos lectivos denota-se, no geral, um aumento das respostas positivas com o aumento da escolaridade, pese embora alguns itens se destaquem mais nos 6º e 9º anos (tabela 1). O ano lectivo onde os itens apresentam percentagens mais baixas é o 5º ano, no qual apenas cinco itens têm percentagens acima dos 50%.

De acordo com os inquiridos as estratégias mais utilizadas para dinamizar a ES foram esclarecimento de dúvidas, visualização de vídeos/documentários/animações, apresentações orais e trabalhos de grupo. As menos utilizadas foram exploração de *kits*, jogos e *roleplay*.

Na sua maioria os alunos mostram-se esclarecidos (64,7%) sobre a temática e evidenciaram um elevado grau de satisfação (68,3% satisfeitos e 21,4%, muito satisfeitos) relativamente a ES que tiveram.

Os alunos consideram que os professores demonstraram um elevado à-vontade (71,6%) quando abordaram as temáticas de ES nas aulas.

A quase totalidade dos alunos das escolas X (91%) e Y (94%) revelam a existência de Gabinete de Apoio, enquanto na escola Z apenas 39% mencionam a sua existência. A grande maioria dos alunos inquiridos (83%) refere não ter frequentado o Gabinete de Apoio e Informação. Dos que frequentaram, verifica-se que vão poucas vezes. A frequência é superior nos alunos do 3º ciclo, embora os que frequentam mais do que três vezes sejam os do 2º ciclo.

3.1.2. Professores

Formação

Apenas 56% dos docentes inquiridos referem ter algum tipo de formação em ES, tendo esta sido obtida principalmente através de Acções de Formação.

Os docentes classificam a sua formação como sendo boa ou suficiente. As mulheres e os docentes de Ciências da Natureza/Naturais são quem melhor auto-classifica a sua formação em ES. Existe uma grande disponibilidade para ao envolvimento futuro em acções de formação de ES.

Atitudes

Os professores demonstraram uma atitude positiva em relação à ES. Neste sentido, numa escala de atitudes que variava num *continuum* entre 1 e 5, foi encontrada uma média de 3,95 (*DP*=0,91).

A ES nas escolas é muito importante para as crianças e jovens foi o item que apresentou média mais alta. Em sentido oposto aparece o item *a sexualidade vai-se aprendendo ao longo da vida não na escola*, com uma média de 3,27

Conhecimentos

A escala de conhecimentos traduzia-se na resposta a um conjunto de 9 questões,

Tabela 1. Assuntos abordados nas sessões de ES (percentagem respostas positivas dos alunos) versus conforto/desconforto dos professores.

	5º ano	6º ano	7º ano	8ºano	9º ano	Global	Conforto/desconforto dos professores (de 1 a 5)
Corpo masculino	73	97	74	66	98	81	4,25
Corpo feminino	69	96	74	69	100	82	4,26
Aborto	3	59	51	56	70	49	3,95
Abuso sexual	7	58	56	75	48	50	3,64
Amor	64	66	73	90	76	75	4,30
Funcionamento sexual masculino	64	60	69	63	97	76	4,18
Funcionamento sexual feminino	61	89	69	63	97	76	4,18
Contracepção	20	43	60	78	93	61	4,34
Orientação sexual	16	36	46	74	60	48	4,05
Ejaculação	34	40	48	45	78	49	3,85
Preservativos	17	82	75	97	100	76	4,30
Ciclo menstrual	47	84	71	73	99	75	4,30
Infecções Transmitidas Sexualmente	19	79	80	94	98	76	4,25
SIDA	15	83	78	98	98	76	4,34
Sexo oral	7	31	27	41	45	31	3,43
Transformações na adolescência	39	90	77	85	98	79	4,41
Sexo anal	5	24	17	38	35	25	3,31
Erotismo	2	16	22	27	26	19	3,70
Concepção e Gravidez	49	83	76	84	95	78	4,31
Relações sexuais	42	86	79	91	90	78	4,03
Comportamentos sexuais de risco	19	65	66	75	91	64	4,18
Sonhos molhados	14	38	37	41	42	35	3,77
Masturbação	3	43	50	65	44	42	3,70
A primeira vez	8	45	60	54	49	44	3,84
Decisões responsáveis	25	62	68	70	75	61	4,28
Gravidez na adolescência	21	82	79	87	96	74	4,21
A pílula	18	58	75	85	96	68	4,28
Contracepção de emergência	3	31	44	49	77	42	4,21
Prostituição	5	26	25	63	31	32	3,89
Consultas para jovens	6	33	40	52	62	40	4,05
Abstinência	16	25	26	36	31	27	4,07
Pornografia	8	24	19	48	29	26	3,64
Igualdade de género	37	50	51	66	69	55	4,31

pelo que os resultados variam entre 0 (nenhuma resposta correcta) e 9 (todas as respostas correctas). A média global encontrada foi de 6,67 (*DP*=1,57), o que mostra bons conhecimentos em relação à ES.

De todos os itens, destaca-se *a legislação existente autoriza as actividades de ES nas escolas* ao qual responderam acertadamente 98,4% dos professores e *no ensino básico as sessões de ES são feitas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares* que apenas obteve 41,7% de respostas correctas.

Conforto

Os docentes demonstraram um alto conforto em tratar temas relacionados com a ES, pois numa escala que variava entre 1 e 5 (1 significa muito desconfortável e 5 muito confortável) obtiveram uma média de 4,06 (*DP*=0,99).

Os níveis mais elevados de conforto foram encontrados nos itens *pílula*, *transformações na adolescência*, *contracepção* e *SIDA*. Os níveis mais baixos encontram-se nos itens *sexo anal*, *sexo oral*, *abuso sexual* e *pornografia* (tabela 1).

Valoração das finalidades legislativas

Os docentes atribuíram uma elevada média (*M*=4,55; *DP*=0,60) às finalidades da ES, constantes no artigo 2º da Lei n.º 60/2009.

Implementação da ES

Dos docentes inquiridos 85% afirmam já ter dinamizado sessões de ES com os seus alunos.

As actividades a que os docentes mais recorreram nas sessões de ES foram esclarecimento

de dúvidas, *visualização de vídeos/documentários/animações* e *debates*.

As actividades obtiveram resultados altos, sendo a média global de 3,82. As actividades que obtiveram melhores resultados foram o *esclarecimento de dúvidas*, os *debates* e a *visualização de vídeos/documentários/animações*, enquanto *roleplay*, *apresentações orais* e *fichas de trabalho* foram as que resultaram menos bem.

Dos docentes que dinamizaram sessões de ES (N=52), 63% declaram não ter sentido dificuldades. Os que referem ter tido dificuldades são principalmente os docentes que não têm formação em ES e os que classificam a sua formação como *insuficiente.*

Relações entre as variáveis

No que se refere ao estudo das correlações que encontrámos, as que assumem valores significativos encontram-se sintetizadas na tabela 2.

O conforto e as atitudes apresentam uma associação positiva com algum significado (r=0,39, p<0,01). Assim, quanto maior é o conforto em temas de sexualidade, mais positivas as atitudes dos docentes relação à ES.

A auto-classificação e o conforto têm uma associação positiva e relativamente significativa (r=0,57, p<0,0001), pelo que quanto maior o conforto em temas de sexualidade melhor o docente classifica a sua formação em ES.

A implementação de actividades de ES e a prática religiosa (r=-0,34, p=0,05) correlacionam-se negativamente, o que poderá significar que quanto mais alto o grau de prática religiosa do professor, menos dinamiza sessões de ES. A implementação de actividades de ES apresenta uma associação positiva relativamente significativa em relação à auto-classificação (r=0,34, p=0,05) e ainda mais em relação ao conforto (r=0,47, p=0,0001). Desta forma, os docentes que dinamizaram sessões são os que melhor classificam a sua formação em ES e os que mais conforto têm em relação às temáticas da sexualidade.

Existe uma associação positiva entre o resultados das actividades e o conforto (r=0,44, p<0,001), e também com a auto-classificação da formação em ES (r=0,48, p<0,001). Tal indica que quanto maior o conforto a abordar temas de sexualidade e mais alta a classificação da formação, melhor resultam as actividades desenvolvidas nas sessões de ES.

Encontrámos uma associação negativa entre ter sentido dificuldades nas acções de ES, o conforto (r=-0,34, p<0,05) e a auto-classificação em ES (r=-0,40, p<0,01). Tais dados indiciam que as dificuldades surgem principalmente aos docentes que apresentam menos conforto em temáticas de sexualidade e pior classificam a sua formação em ES.

Tabela 2. Correlações.

	Conforto	Auto-classificação da formação	Prática religiosa
Atitudes	r = 0,39, p<0,01	----	----
Implementação de actividades de ES	r = 0,47, p<0,0001	r = 0,34, p<0,05	r = -0,34, p<0,05
Resultado das actividades	r = 0,44, p<0,001	r = 0,48, p<0,001	----
Dificuldades nas acções de ES	r = - 0,34, p<0,05	r = - 0,40, p<0,01	----
Conforto	---	r = 0,57, p<0,0001	----

4. Discussão

Uma das finalidades do presente estudo era conhecer algumas variáveis que poderiam condicionar o desempenho dos professores na implementação da ES. Assim, procurámos conhecer esta realidade junto dos docentes da nossa amostra com o intuito de comparação com outros estudos e auxílio na análise da realidade de implementação da ES nas escolas.

Encontrámos no presente estudo uma relação positiva que assume valores relativamente significativos entre as variáveis conforto e atitudes, o que permite concluir que, quanto maior o conforto em temáticas de sexualidade, mais positivas são as atitudes dos docentes em relação à ES. Estes resultados vão ao encontro dos do estudo de Reis e Vilar (2004), onde também encontramos uma associação forte entre as atitudes e o conforto, contudo é necessário ter em conta a diferença significativa de dimensão das amostras.

O factor mais preponderante na auto-classificação da formação específica dos professores é o conforto em temas de sexualidade, daí que sejam os docentes com mais conforto aqueles que mais dinamizaram sessões de ES. Curiosamente a formação em ES não tem grande relação com a auto-classificação da formação dos professores, o que nos poderá levar a dizer que, por um lado a formação que muitos docentes tiveram não foi de qualidade e, por outro que alguns têm apostado na formação autodidacta.

Detectámos que os docentes que dinamizaram sessões são os que apresentam mais conforto para abordar temáticas de sexualidade. Ao contrário do estudo de Sampaio (1987), encontrámos uma correlação negativa, ainda que pouco significativa, entre a prática religiosa e a implementação de sessões de ES, o que pode significar que os professores com mais religiosidade são os que menos dinamizam sessões de ES.

O conforto é o factor mais correlacionado com a implementação da ES, assim os professores que revelam mais conforto em temáticas de sexualidade são os que mais dinamizam sessões de ES.

A auto-classificação da formação também é um factor que está relacionado com a implementação da ES, o que nos poderá levar a constatar que a ausência de formação de qualidade é um factor que contribui para a não implementação de ES por parte de alguns professores do nosso estudo, o que vai ao encontro do verificado noutros trabalhos realizados no nosso país (Serrão et al, 2006; Veiga, et al., 2006; Anastácio et al, 2008; Ramiro & Matos, 2008) e dá, em parte, razão a Nogueira, Saavedra e Costa (2008) quando referem que é fundamental implementar programas sexuais para os adolescentes, mas para tal é essencial trabalhar com os docentes, senão em primeiro lugar, pelo menos em simultâneo.

Verificámos que o conforto e a mais alta classificação da formação são os factores que conduzem a actividades com melhores resultados, uma vez que encontrámos correlações significativas entre estas variáveis.

As correlações encontradas acentuam o papel crucial que a formação tem na melhoria do conforto, na dinamização de sessões de ES com bons resultados e na diminuição das dificuldades. No entanto, importa mencionar que a formação específica a fornecer aos professores deve ser de óptima qualidade, pois se não o for corre-se o risco de condenar ao insucesso a ES em meio escolar.

No ano lectivo 2009/2010 a quase totalidade dos alunos refere ter tido ES. Comparativamente com o estudo de Costa (2006) onde 60,7% dos alunos inquiridos referia que a ES tinha sido abordada algumas vezes, sobressai uma enorme diferença, alicerçada na discrepância percentual e no carácter pontual que as mesmas assumiam.

Apurámos que as sessões foram desenvolvidas essencialmente nas áreas curriculares de Formação Cívica, Ciências da Natureza/Naturais e Área de Projecto. A opção por estas áreas curriculares revela-se acertada, uma vez que está de acordo com o referido na actual legislação. No entanto, a ES não se esgota nestas áreas e como tal deve ser transversal a todas as disciplinas. Todavia, excluindo as Ciências da Natureza/Naturais e a Educação Moral e Religiosa Católica encontrámos um contributo quase nulo das restantes disciplinas.

Uma forma de alterar esta situação é apontada pelo GTES (2005) quando diz que cada disciplina deveria procurar qual o contributo que teria a dar, quer para a EpS, quer para a ES. Tal seria desejável e, ao contrário do que se possa pensar, todos os professores têm na sua *zona de conforto* – espaço onde dominam os assuntos –, tópicos que podem desenvolver no âmbito da sexualidade.

Os assuntos abordados nas sessões de ES estão enquadrados na actual legislação porém, podem e devem ser maleáveis de acordo com as características de cada um dos grupos-turma. Os assuntos a abordar devem ter como intenção o concretizar dos objectivos da ES, não esquecendo que esses propósitos passam não só pela redução dos comportamentos de risco, como pelas IST e pela gravidez na adolescência, mas igualmente pela promoção da "qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e sócio-histórica" (GTES, 2007a, p. 9).

Analisando os assuntos abordados verificámos que alguns itens como *corpo masculino* e *feminino*, *funcionamento sexual feminino* e *masculino*, *concepção e gravidez*, *ciclo menstrual* e *transformações na adolescência* atingem as percentagens mais elevadas nos 6º e 9º anos. Tal acontece, possivelmente por ser nestes anos lectivos que estes conteúdos fazem parte dos programas curriculares das disciplinas de Ciências da Natureza e de Ciências Naturais e confirma que estas disciplinas são, a par da Formação Cívica, onde mais se efectuam as sessões de ES. Devido aos tópicos em questão podemos concluir que a ES feita nestas disciplinas assume o carácter de transmissão de informação e reforço dos conhecimentos, que se revela importante para alavancar as restantes finalidades da ES.

No 5º ano poucas temáticas são abordadas nas sessões de ES, sendo que um elevado número de tópicos quase não são tratados, o que nos leva a equacionar se os docentes interiorizaram a ideia (incorrecta) que estes alunos são muito novos para terem ES, ou pelo menos para abordarem muitas das temáticas. A actual legislação consagra a obrigatoriedade da ES logo desde o 1º ciclo, incluindo neste ciclo de ensino temas como, por exemplo, *abuso sexual* e *orientação sexual*, que os docentes do nosso estudo decidiram não abordar, inclusive com alunos mais velhos. Por outro lado, temas como *transformações*

na adolescência e *sonhos molhados* deveriam ser abordados dada a fase da adolescência em que se encontram – início da puberdade (Frade et al, 2003).

Os conteúdos menos abordados foram *erotismo*, *sexo anal*, *pornografia*, *abstinência*, *sexo oral* e *prostituição*. Se tópicos como *sexo anal* e *oral*, *pornografia* e *prostituição* nos pareça que tal se tenha ficado a dever ao baixo nível de conforto revelado pelos docentes nestes temas e à possibilidade de os terem considerado desadequados aos estádios de desenvolvimento dos alunos, outros como *erotismo* e *abstinência* não se compreende a sua fraca abordagem, já que o primeiro faz a interligação entre os afectos e a sexualidade, enquanto o segundo seria expectável que tivesse maior abordagem dada a forte influência da Igreja Católica no nosso país, porém aqui encontramos uma semelhança com estudo de Ramiro e Matos (2008) onde os professores propuseram que este tópico fosse excluído da ES. Por outro lado, em Portugal, nos últimos 30 anos, nem especialistas (Zapian, 2003; Frade, et al, 2003; GTES, 2005) nem a população (Teste Saúde, 2006) defendem uma ES baseada na abstinência.

A nível global, os níveis que alcançam média mais elevada estão quase todos relacionados com a perspectiva biofisiológica da sexualidade. Este facto, a par de muitos dos assuntos mais abordados obterem percentagem mais elevada nos anos lectivos em que fazem parte dos conteúdos curriculares de Ciências da Natureza/Naturais, leva-nos a concluir que a vertente médico-sanitária (GTES, 2005) ainda tem aqui uma presença significativa, à semelhança de outros estudos efectuados num passado recente (Serrão, Barbosa-Ducharne & Vilar, 2006; Ferreira & Vilar, 2009).

As estratégias recomendadas para uma ES eficiente passam pelo uso de metodologias participativas centradas nos interesses dos alunos (GTES, 2005; Frade et al, 2003). Segundo os alunos inquiridos, as estratégias mais utilizadas foram o *esclarecimento de dúvidas*, a *visualização de vídeos/documentários/animações*, *apresentações orais* e *trabalhos de grupo*. Esta informação vai ao encontro do referido pelos professores, que apontam estas actividades como sendo as mais utilizadas e também as que resultaram melhor.

As estratégias mais utilizadas permitem concluir que o trabalho tem decorrido principalmente baseado no diálogo professor-alunos, a partir de esclarecimentos de dúvidas ou em análises de videogramas. Outras metodologias iminentemente participativas, como debates, trabalhos de grupo, pesquisas orientadas, *roleplay* e jogos, defendidas pelos especialistas (GTES,

2005; Frade et al, 2003; UNESCO, 2009) são deixadas para segundo plano em alguns anos de escolaridade. Acrescente-se ainda que os alunos preferem uma abordagem da ES o mais interactiva possível (Ogden & Harchen, 1999).

As sessões de esclarecimento com profissionais obtiveram uma baixa utilização, o que se deve ao facto, atrás mencionado, de no ano lectivo 2009/2010 a parceria com os serviços de saúde locais não ter corrido da melhor forma. O resultado desta actividade, segundo os professores, foi médio alto, mas nesta temática terá sempre de ser ponderada a relação entre a preparação científica e a preparação didáctica dos profissionais de saúde para desenvolveram sessões de ES na escola, pois estes profissionais, à semelhança dos docentes, também necessitam de preparação específica para este fim.

Uma das dificuldades referidas pelos professores estava relacionada com as características e conhecimentos dos alunos. Em nosso entender, este tópico poderá estar relacionado, em parte, com a falta de formação específica, pois a presença de alunos com diferentes idades, graus de conhecimentos ou diferentes vivências, entendido como um entrave, pode deixar de o ser se tais conhecimentos ou vivências forem aproveitados em prol do enriquecimento das sessões de ES. Quando há uma grande disparidade de idades, como é o caso de algumas turmas do 2º ciclo, a questão está necessariamente justaposta à opinião dos docentes sobre a idade ideal para se iniciar a ES e, no presente trabalho verificámos, por exemplo, que no 5º ano poucas temáticas foram abordadas, o que nos leva a concluir que os docentes entendem que estas devem ser abordadas mais tarde, mesmo quando nessas turmas existem alunos mais velhos. Refira-se contudo que a ES deve ser iniciada antes de haver comportamentos sexuais (Ramiro & Matos, 2008), pelo que faz todo o sentido que não seja feita "censura" a algumas temáticas, já que tal levará à preservação de determinados mitos e falta de conhecimentos, e em última análise a um desfecho negativo da implementação da ES.

5. Conclusão

Os resultados encontrados permitem-nos concluir que a ES é uma realidade nas escolas por investigadas e para todos os seus alunos, embora a forma como está a ser levada a cabo ainda necessite de ser aprimorada, nomeadamente em aspectos como: descentralizar a intervenção apenas da vertente fisiológica; desenvolver os projectos de ES de cada um dos grupos-turma segundo a metodologia de trabalho de projecto; apostar em estratégias mais participativas que vão ao encontro dos interesses dos alunos; promover a interdisciplinaridade, uma vez que as áreas curriculares para além das Ciências e da Formação Cívica, também têm colaboração a prestar; apostar mais nas parcerias, nomeadamente com os profissionais de saúde e reforçar a participação e trabalho de parceria com os pais.

Concluímos também que a formação é um recurso fundamental para se melhorar a prestação dos professores, pois quando aquela aumenta os docentes demonstram mais conforto, atitudes mais positivas, estão mais predispostos para desenvolver sessões de ES e quando o fazem obtêm melhores resultados.

Em resposta à questão que serve de título ao presente trabalho podemos constatar que face a algumas acções de ES que foram acontecendo de forma esporádica no passado recente, ao crescente número de professores com formação específica e ao empenho de alguns docentes, nomeadamente dos coordenadores de EpS, não se trata de um novo ano zero, mas possivelmente do ano um da implementação da ES em contexto escolar.

6. Referências Bibliográficas

Almeida, A.N., Vilar, D., André, I.M., & Lalanda, P. (2004). Fecundidade e contracepção: Percursos de saúde reprodutiva das mulheres portuguesas. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Anastácio, Z., Carvalho, G. & Clément, P. (2008). Concepções dos professores de 1º CEB sobre o contributo da Educação Sexual para a Promoção da Saúde e a sua relação com a formação. In Pereira, B., Carvalho, G. (coord.). "Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção". Lisboa: Lidel.

Bardin, L. (1995). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Costa, A. (2006). A Educação Sexual numa perspectiva de Educação para a Saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo.Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Ferreira, P., & Vilar, D. (2009). A educação sexual dos jovens - Conhecimentos e Fontes. Educação-Sexual em Rede , 5, 2-53.

Frade, A.; Vilar, D.; Alverca, C. & Marques, A. M (2003). Educação Sexual na Escola – Guia para-Professores, Formadores e Educadores. Lisboa: Texto Editora.

GTES (2005). Relatório Preliminar. Lisboa. Acedido a Dezembro 8, 2009 em htpp://www.dgidc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_31-10-2005.pdf.

GTES (2007a). Relatório Progresso. Lisboa. Acedido a Dezembro 8, 2009 em htpp://www.dgidc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_07_09_2007.pdf.

GTES (2007b). Relatório Final. Lisboa. Acedido a Dezembro 8,2009 em htpp://www.dgidc.min-edu.pt/EducaçãoSexual/Relatório_Preliminar_ES_07_09_2007.pdf.

Johnson, B. T., Carey, M. P., Marsh, K. L., Levin, K. D. e Scott-Sheldon, L.A.J. (2003). Interventions to reduce sexual risk for the Human Immunodeficiency Virus in adolescents, 1985-2000. Arch Pediatric Adolescent. 157. 381-388.

Kirby, D. e Brown, N. (1996). Condom availability programs in US schools. Family Planning Perspectives. 28 (5). 196-202.

Nogueira, C.; Saavedra, L.; Costa, C. (2008). (In) visibilidade do género na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais derisco. Pro-Posições, Campinas, 19, (2), 59-80.

Ogden, J. & Harden, A. (1999). The timing format and content of school based sex education: an experience with a lasting effect? British Journal of Family Planning, 25 (3), 8-115.

Poobalan, A., Pitchforth, E., Imamura, M., Tucker, J., Philip, K., Spratt, J., Mandava, L. & Teijlingen, E.(2009). Characteristics of effective interventions in improving young people's sexual health: arewiew of reviews. Sex Education. 9 (3). 319-336.

Ramiro, L, Reis M., & Matos, M. G. (2008). Educação Sexual: Propostas para Escolas. In Matos, M.G.Sexualidade, segurança & sida - estado da arte e propostas em meio escolar.

Ramiro, L. & Matos, M. G. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. Rev.Saúde Pública, 42 (4), 684-692.

Reis, M. H., & Vilar, D. (no prelo) (2002). Questionário de Avaliação de Atitudes dos Professores face à Educação Sexual. Sex Education: Sexuality, Society and Learning. Londres: Routledge.

Reis, M. H. & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. Análise Psicológica, XXII (4), 737-745.

Serrão, C., Barbosa-Ducharne, M.& Vilar, D. (2006). Opiniões dos professores em relação à Educação sexual na escola. In N. Machado, M.I. Lima, M.M. Melo, A. Candeias, M-I. Grácio & A. Calado. VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Évora: Departamento de Psicologia, Universidade de Évora. 2-20.

Silva, I. V. P. (2006). Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º Ano de Escolaridade. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Sousa, A. P., Soares, I. S., & Vilar, D. (2007). Lessons learnt from a secondary school Sex Education Program in Portugal. Sex Education , 7 (1), pp. 35-45.

UNESCO (2009). International Guidelines on Sexuality Education: an evidence informed approach to effective sex, relationships and HIV/STI education. Acedido a Março 25, 2010 em http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf

Veiga, M. L., Teixeira, F., Martins, I. & Meliço – Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of portuguese future elementary teachers. Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 6(1), 17-29, Routledge: Taylor and Francis.

Vilar, D. (2003). Falar disso: a educação sexual nas famílias dos adolescentes. Porto: Edições Afrontamento.

Zapiain J. (2003). A educação afectivo-sexual na escola. Sexualidade e Planeamento Familiar, APF, 36, 8-33. (2006). Sexualidade: portugueses satisfeitos, mas em risco. Teste Saúde, 60, 18-23.

[265]

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR AMAS FAMILIARES EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

Andreia Messias e Isabel Freire

[Resumo] O trabalho de investigação apresentado nesta comunicação teve como campo de estudo a oferta socioeducativa denominada "Creche Familiar", promovida por uma instituição de solidariedade social portuguesa. O foco da investigação é a interacção entre "amas familiares" e as famílias de diferentes origens culturais e os respectivos bebés, estudada sob o ponto de vista das amas, ou seja, a partir do relato das experiências por elas vividas na sua relação com as famílias de outras origens geográficas e culturais. Pretendemos salientar as aprendizagens interculturais, os conflitos e os dilemas decorrentes deste encontro de culturas, sem esquecer a importância da relação entre a ama e o bebé. Em última análise quisemos contribuir para o conhecimento do processo de aculturação pelo qual passam as amas e também as famílias e a influência na relação estabelecida com as amas, tomando como referência a perspectiva de Sam e Berry (2006). O trabalho empírico foi desenvolvido com de seis amas que trabalham com um grupo de quatro crianças e respectivas famílias culturalmente heterogéneo. Os resultados permitem-nos concluir que as grandes aprendizagens que estas experiências lhe proporcionam são a abertura ao outro e a tolerância, qualidades sobre as quais procuram assentar todo trabalho que desenvolvem. A experiência das amas resulta numa visão mais abrangente de cidadania, ou seja, à medida que amas e famílias vivem o confronto multicultural, onde pode surgir o conflito, vão ganhando uma noção de cidadania global, vendo crianças e famílias como cidadãos, com interesses comuns na educação e desenvolvimento dos filhos.

[Palavras-chave] Aprendizagem intercultural; conflito interpessoal; relação ama--bebé; aculturação.

1. Contextualização do estudo: O serviço de creche familiar

Quando passeiam pela rua costumam perguntar-lhes: "são todos seus?" Diferentes no aspecto físico, unidos pelos afectos, as amas e o seu grupo de crianças são uma realidade educativa multicultural. As amas familiares desempenham a sua actividade profissional na própria habitação, com um grupo de quatro crianças dos três meses aos três anos de idade. Pertencem ao serviço de Creche Familiar, promovido por uma instituição particular de solidariedade social portuguesa. O serviço valoriza a inserção da criança num espaço e ambiente com características familiares, proporcionando-lhe os cuidados individualizados e estimulantes, sobretudo no aspecto afectivo. Proporciona um atendimento/acolhimento humanizado e personalizado à criança através de uma colaboração entre as amas, famílias e equipa técnica.

Outrora, pensava-se que o bebé nascia sem ver, ouvir e cheirar. Pensava-se ainda que o primeiro ano de vida seria vivido num estado de permanente confusão e que a criança pequena não tinha capacidade de formar ideias sobre o mundo que a rodeava. Os avanços feitos pelas teorias psicológicas e pela pediatria ao longo do século XX, com contributos de autores como Piaget, Freud, Bowlby e Brazelton, ajudaram à descoberta de um bebé diferente. Hoje reconhece-se e valoriza-se o bebé como um ser social desde antes do nascimento.

A necessidade que o ser humano tem de se relacionar com outras pessoas é fundamental para o seu crescimento. O Homem, enquanto ser social, é a base de toda a sociedade, pelo que os estudos dos processos de socialização precoce se tornam importantes para uma intervenção que se quer promotora do desenvolvimento. No âmbito da primeira infância, a necessidade de contacto é sentida como tão fundamental que há quem defenda que a necessidade de alimento, nesta idade, não se alimenta só de leite, mas também de amor (Zazzo, 1985).

Para se sentirem seguras as crianças, particularmente quando são muito pequenas, precisam de uma continuidade ao nível dos cuidados com o seu bem-estar e com a sua educação. Uma mais valia do serviço no qual foi realizado o estudo que aqui apresentamos, prende-se com o facto de o número de crianças por ama ser restrito (apenas quatro) no sentido da mesma prestar cuidados mais individualizados às crianças que acompanha, contrariamente, por exemplo, a um berçário integrado numa instituição.

2. Educação intercultural e aprendizagens interculturais

Apesar deste número restrito de bebés por ama, nalgumas creches familiares, particularmente em determinados contextos geográficos do nosso país, as amas familiares, na sua actividade, convivem com diferentes culturas. São de assinalar os esforços feitos pelas mesmas, no sentido de estabelecer uma ligação com as crianças com as quais trabalham, sem desvalorizar a cultura das famílias.

A Creche Familiar, ao providenciar um serviço no domicílio da ama, pretende que a criança possa crescer dentro de um

ambiente próximo do ambiente familiar. Assim, conhecer e aceitar a diversidade cultural das famílias facilita ao prestador de cuidados fazer um trabalho que tem como base o respeito pela cultura das famílias, ajudando o bebé a adaptar-se e integrar-se de uma forma saudável.

Poderemos dizer que se trata da promoção precoce de uma Educação Intercultural, desde a primeira infância. Ao fazê-lo, a ama familiar vive ela própria também um processo de aprendizagem intercultural.

Quando falamos de Educação Intercultural, reportamo-nos a uma filosofia educativa, que, ao contrário do que muitas vezes é corrente, considera a heterogeneidade como a norma e não como um problema. Cada indivíduo vive em permanente processo de aculturação, ao mesmo tempo que a cultura de mestiçagem se generaliza, produzindo cada vez maior diversidade. Não é um meio para compensar desigualdades, visa a aprendizagem da igualdade pela reciprocidade. A educação intercultural não se dirige unicamente aos cidadãos estrangeiros ou provenientes de minorias étnicas, mas a todos os cidadãos. Assim, proporciona o desenvolvimento de competências a partir de uma diversidade de culturas e a construção de uma visão individual e colectiva do mundo.

A problemática da multiculturalidade na educação também tem merecido a atenção da investigação educativa. No nosso entender, torna-se necessário realizar estudos de carácter qualitativo que contribuam para a compreensão do enriquecimento pessoal e profissional que o trabalho com culturas diversas confere. Os conflitos interpessoais inerentes ao contacto multicultural, não são necessariamente negativos, (Jares (2002). Mas para tal, é preciso desmistificar dificuldades, até mesmo alguns medos, aceitar os conflitos como naturais nas relações humanas, tornar naturais as diferenças e estar aberto ao reconhecimento das semelhanças. São exigências que se colocam aos educadores na construção de uma verdadeira sociedade intercultural.

O trabalho que aqui apresentamos incide sobre as experiências vividas por amas familiares em contextos multiculturais. E porque os objectivos que o norteiam são, por um lado, conhecer o papel das amas na criação de momentos interculturais às crianças, bem como as aprendizagens interculturais, dilemas sentidos e os conflitos vividos por estas profissionais através do contacto diário com famílias com origens culturais diversas. Por outro, perceber o que a Creche Familiar faz (ou deixa de fazer) para que estas famílias se sintam acolhidas e os seus bebés se sintam adaptados e seguros para crescerem de forma saudável.

Estudos, em Portugal, têm abordado o tema, tendo em conta a importância da identidade cultural (Moreira, 2004), ou da imigração e sua fragilidade (Rosa e Chitas, 2010). Também outros incidem nestes domínios, ao estudarem outras problemáticas relacionadas com a multiculturalidade, ajudando-nos a despertar para uma cidadania global solidária (Nobre, 2009).

O facto de não se conhecerem estudos desta natureza, relativos à Resposta Social Creche Familiar, onde temos desempenhado a nossa actividade profissional, levou-nos a desenvolver o nosso trabalho empírico junto de seis amas familiares do serviço de creche familiar Arco-Íris da Paz, dando voz às experiências vividas pelas mesmas em contextos multiculturais.

A Aculturação é um processo pelo qual as pessoas (geralmente adultas) passam, reagindo a uma mudança de contexto cultural, suscitada pelo contacto com outras culturas. Na perspectiva de Sam e Berry (2006), a Aculturação refere-se às mudanças culturais resultantes do encontro de grupos diferentes. Segundo os mesmos autores, o contacto entre pessoas de diferentes culturas não é um fenómeno raro. Ao longo da história a humanidade viajou à volta do mundo por variadas razões, ou à procura de pastos verdejantes, fugindo de perseguições e catástrofes, para comércio, conquistas ou colonizações, ou à procura de aventura ou diversão.

Estas actividades resultaram no encontro de povos de diferentes culturas. Este processo levou a mudanças nos padrões originais de vida das culturas dos povos envolvidos, bem como na promoção de novas sociedades. O encontro de culturas e as mudanças daí resultantes são o que tem vindo a ser conhecido como a aculturação.

Atribuímos o interesse crescente no campo da aculturação a várias razões, que se reúnem em dois assuntos principais: Um o aumento das imigrações mundiais devido a desastres naturais ou provocados pelo homem, tal como a guerra, os conflitos, a pobreza e a fome, mas também pelo melhoramento dos meios para se poder viajar sobre largas distâncias. O segundo aspecto é a crescente importância de perceber a ligação entre cultura e comportamento humano que tem sido avaliada pelos que trabalham no campo da psicologia intercultural.

Para Sam e Berry (2006), a comunicação e fluência na língua estão no seio do contacto entre culturas, assim como a familiarização às novas culturas e são necessárias para um bom câmbio cultural. Igualmente importante, para a adaptação e o entendimento de normas e valores relevantes, não querendo isto dizer, que um emigrante deve adoptar estes valores, mas deve estar consciente da sua existência, para se poder adaptar as situações.

Para lidar com este aspecto problemático do Processo de Aculturação, o conceito de "stress aculturativo" foi introduzido por Berry em 1970 (Sam e Berry, 2006: 45).

O "stress aculturativo" é uma resposta dos povos aos acontecimentos do dia-a-dia quando se relacionam com culturas enraizadas (culturas próprias de uma determinada região). Frequentemente estas acções incluem e dão origem a elevadas situações de depressão por consequência do sentimento de perda de identidade cultural, depressão e ansiedade (que advém da sensação de incerteza do modo de como se deve viver numa sociedade diferente, a nova sociedade). Esta noção é similar ao choque cultural, como refere Oberg (1960, citado por Sam e Berry, 2006: 46), mas o stress de aculturação é proferido com definição por duas razões. Em primeiro lugar o choque cultural é essencialmente negativo (por implicar que apenas resultam do contacto cultural situações negativas). A cultua dominante (a que é remanescente) é a de que existe a ideia de carga de choque que foi proposto a ter-se em conta a completa desagregação psicológica (como é o exemplo de soldados expostos a cenário horrendos de guerra, também chamado distúrbio pós-traumático de stress).

3. Metodologia de investigação

Tendo como objecto de estudo fenómenos naturais, no seu próprio contexto, o paradigma subjacente à

nossa investigação é o interpretativo, tendo sido realizado um estudo empírico de natureza qualitativa, por serem qualitativos os dados recolhidos; a preocupação em compreender o significado que os sujeitos que os vivem atribuem aos fenómenos dá-lhe um carácter interpretativo, sendo no caso presente um estudo de carácter exploratório.

Deste modo pretendemos conhecer os significados que as amas familiares atribuem ao contacto com famílias com origens culturais diversas/diferentes.

A Investigação Qualitativa em Educação é reconhecida recentemente. Apesar de se ter desenvolvido no final dos anos sessenta, as suas origens datam no século dezanove.

Com a urbanização e o impacto da imigração nos Estados Unidos deram origem a alguns problemas nas cidades ao nível da saúde pública, bem-estar e educação, o que despoletou o interesse pelo estudo dos problemas sociais (Bogdan e Biklen, 1994).

Este interesse pelo estudo dos problemas sociais é de extrema importância na Investigação Qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994: 47), encontra-se a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

Tendo em mente os objectivos do nosso trabalho onde a preocupação máxima se pauta por evidenciar, por um lado as experiências vividas e sentimentos experimentados pelas amas neste encontro intercultural que é o trabalho na Creche Familiar, por outro, aquelas experiências que podem ser decisivas no bom relacionamento com as famílias, dando voz às amas, a técnica da entrevista constitui um meio privilegiado de apreensão do real. No nosso estudo, a recolha de dados através de entrevista foi complementada com a observação participante.

Através da recolha de representações das protagonistas podemos compreender o significado que estas atribuem às experiências vividas, os aspectos nelas valorizados. Após a transcrição integral das seis entrevistas, o seu conteúdo foi integralmente transcrito e sujeito a análise de conteúdo.

4. Apresentação e discussão dos dados

No discurso destas amas torna-se notória a reflexão sobre as suas origens e o reconhecimento dos processos de (re)construção da sua identidade, como substrato do seu modo de ser. Tal facto, tão bem documentado nos seus testemunhos, põe em evidência a sua auto-estima e dimensão humana, em especial no trabalho com bebés e crianças pequenas. Assim, a auto-estima é uma característica que o autor Tap (1998, citado por Silva, 2008), enumera na construção e na dinâmica da identidade. Define também a identidade pessoal como o conjunto das representações e sentimentos que um indivíduo desenvolve a propósito de si mesmo, que permite continuar a ser o mesmo, a realizar-se e tornar-se ele mesmo, numa sociedade e numa dada cultura. Diferencia-se dos outros como indivíduo único, mas paradoxalmente, essa individualidade que o aproxima dos outros, é que o faz movimentar-se entre a diferença e a semelhança. Deste modo, a identidade caracteriza-se tanto pela gestão das semelhanças, como pela afirmação das diferenças. Resulta assim, de uma construção progressiva, com início nos primeiros anos de vida, através do conhecimento do seu corpo, na relação afectiva com os pais, na identificação das suas imagens, na inculcação de normas e modelos. É um processo que se inicia na família e passa pela escola, pelos media, pelos grupos de pertença social, profissional, desportiva, entre outros.

Sendo a ama uma das principais prestadoras de cuidados à criança, a relação de ligação com a mesma é caracterizada, pela ama, como boa, não havendo diferenças em a estabelecer quando se trata de crianças com diferentes origens culturais.

Quando as amas se pronunciam sobre o conflito com famílias de outras culturas, consideram essencialmente que este acontece porque os pais não estão bem devido à frágil situação em que se encontram, ou seja, estão com dificuldades em se aculturar, sentindo-se, grande parte das vezes, em situação de discriminação. Para estas famílias recém-chegadas tudo é novo. Grande parte das vezes são sujeitos à mudança sem familiares, estando completamente isolados e sem referências familiares para os ajudar, sendo, muitas vezes, a ama dos seus filhos, a única pessoa que, de forma continuada e estável os ajuda a integrarem-se na sociedade portuguesa. Quando níveis mais elevados de conflito são experienciados e as reacções são consideradas problemáticas, mas controláveis e contornáveis, então resulta em stress aculturativo. Neste caso, as famílias (e as amas) compreendem que estão a enfrentar problemas resultantes do contacto cultural, com o qual têm dificuldade em lidar.

Assim, o "stress aculturativo" é uma reacção de resposta aos acontecimentos da vida, enraizada na experiência de aculturação.

As famílias aprendem o português e as crianças reconhecem duas línguas (o português e a língua dos pais). É aqui que as crianças têm contacto, pela primeira vez, com a língua portuguesa falada correctamente. Quase que podemos dizer que temos como "regra" as amas também conhecerem algumas palavras na língua materna das famílias, no sentido de as aproximar e contextualizar, sentindo a casa da ama mais familiar e receptiva. No entanto, quando a comunicação falha ou é rudimentar, podem acontecer situações que não são entendidas e desencadear-se um conflito. Deste modo, as amas tendem a agir para que haja um bom intercâmbio cultural, onde é importante para a adaptação mutua o entendimento de normas e valores relevantes, não querendo isto dizer, que um imigrante deva adoptar os valores da sociedade portuguesa, mas deve estar consciente da sua existência, para se poder adaptar as situações e reequacionar a sua própria forma de agir e de pensar. Apesar de as amas trabalharem em casa, a base da sua intervenção assenta num conjunto de normas institucionais para o bom funcionamento do serviço.

O conhecimento da língua é central na aprendizagem cultural, visto ser o meio básico de transmissão cultural, ou seja, este conhecimento básico poderá minimizar desentendimentos. Para Sam e Berry (2006), há uma variação enorme nas formas linguísticas, incluindo as do próprio país, ou seja, variações

regionais/dialectos. Sendo os aspectos não verbais da língua, para os mesmos autores, os gestos, posturas corporais, expressões emocionais e rotinas diárias, a aprendizagem destas expressões não verbais e comportamentais são mais difíceis e causam maior impacto, do que as diferenças étnicas. Este tipo de comunicação e as suas variantes contribuem para muitos mal entendidos. No nosso entendimento, a relação das mães brasileiras com as amas é um exemplo disso. A cultura brasileira é uma cultura de muito contacto, em relação à cultura portuguesa, ou seja, muitas vezes, quando se juntam portugueses e brasileiros, os portugueses são considerados mais distantes e frios. Também os gestos ou a forma de olhar (fixo ou ausente) influenciam a percepção do outro. Por exemplo, é interpretado pelas amas como falta de respeito as mães que não as olham nos olhos, como é o caso de algumas mães africanas.

Dependendo das situações de conflito, as amas solicitam ajuda à equipa técnica que têm de retaguarda, nomeadamente da Educadora Enquadrante, sendo mediadora da relação entre as amas e os pais das crianças oferecendo, como sugere Jares (2002), meios adequados e estratégias de resolução pacífica e criativa. Neste sentido, o conflito é encarado numa perspectiva positiva, como veículo condutor de crescimento tanto a nível profissional como pessoal. Passando a "tempestade" as relações entre os protagonistas parecem ser, muitas vezes, fortificadas e amadurecidas, como pudemos constatar através das experiências relatadas pelas amas. Assim, percebermos os processos de aculturação pelos quais passam as famílias torna-se premente, pois, como manifesta Jares (2001), para poder lidar positivamente com os conflitos, o primeiro passo é compreendê-los em toda a sua extensão, sem apriorismos e preconceitos.

Entrar na casa de uma ama na hora do almoço assemelha-se, em alguns casos, a entrar em quatro casas de outros países. A esta hora temos encontro marcado com a diferença.

Despertamos os nossos sentidos e começamos pelo olfacto, enquanto percorremos o corredor até chegarmos à cozinha. Apuramos a visão e olhamos para a mesa das refeições das crianças onde estas se encontram à frente de quatro pratinhos com especialidades variadas e coloridas, provenientes do país de origem das suas famílias. Tal facto nem sempre é pacífico e torna-se, por vezes, um dilema para a ama dar um ou outro alimento que a cultura portuguesa encara como não sendo adequado a determinada faixa etária e os pais, mesmo assim, querem que os seus filhos o comam, como vimos através da interpretação que algumas das amas fazem desta experiência. Também a forma como os pais confeccionam os alimentos, bem como a ausência de legumes nas refeições trazidas pelas famílias gera desconforto (por exemplo, famílias vindas de países onde há muita neve não usam tantos legumes). As amas ensinam as mães como se faz uma sopa portuguesa, confeccionando-a e mandando-a para casa das crianças numa caixa, a fim de toda a família provar. Estaremos aqui perante um processo de troca cultural, processo esse que contribui para a aculturação dos pais das crianças? Será voluntariamente, nalguns casos, ou um gesto das amas de domínio da sua cultura sobre a cultura minoritária dos pais das crianças (sobretudo neste particularmente, a alimentação das crianças, a cultura portuguesa é a melhor)? Será, nestes casos, uma efectiva forma de vivência da interculturalidade, em que a ama também aprenda, com os pais de outras culturas, a sua gastronomia e inclusivamente, confeccionar pratos da gastronomia desses países, para si e para a sua família?

Também acontece que algumas destas mães não têm suporte familiar, sendo a ama a ensinar alguns truques e estratégias para lidar com as crianças, como fariam os familiares se estivessem presentes. Será que as amas também aprendem "truques" para lidar com as crianças? Não recolhemos informação que nos indique esta troca.

A experiência das amas resulta numa visão mais abrangente de cidadania, ou seja, à medida que amas e famílias vivem o confronto multicultural, onde pode surgir o conflito, vão ganhando uma noção de cidadania global, vendo crianças e famílias como cidadãos; com interesses comuns na educação e desenvolvimento dos filhos.

A tolerância leva-as a aceitar, cada vez mais, a diferença. Mas, mais que a diferença, começam a ter uma visão global de cultura, de cidadania e reconhecem que a multiculturalidade não é motivo para estabelecer diferenças ou separações, quando se trata de um bem tão precioso como é o da educação de crianças de tão tenra idade. Percebem que a base entre elas próprias e os pais é a mesma: o amor pelos filhos.

Neste encontro entre culturas que ocorre nas suas casas, as amas começam a perceber que existem situações que unem as crianças, como por exemplo o gostar de brincar, que têm muitos pontos em comum, que não são tão diferentes das portuguesas, que são de todas crianças.

Podemos dizer que o contacto com crianças e pais de diferentes culturas leva as amas a aprenderem mais com a sua profissão. A cultura é, como elucida Silva (2008), uma manifestação do ser humano enquanto membro da sociedade, tendo em conta todos os seus comportamentos, atitudes e valores. Assim, segundo a mesma autora, entende-se cultura como o conjunto dos hábitos de vida, costumes, representações, emoções, competências que caracterizam um determinado grupo social, num permanente trabalho de transmissão, iniciação, socialização ou educação.

A multiculturalidade não é a essência da criança. É uma circunstância da cultura. É acessório. Não muda a natureza da criança. Acrescenta a natureza da criança.

O papel da ama é aqui crucial no sentido de sensibilizar os pais das crianças e desmistificar as dificuldades e mesmo os medos inerentes às situações de multiculturalidade. Para estes a multiculturalidade, por vezes, parece que é dramática. Mas não o é para os seus filhos que são seres em expansão; não são "obras finais", são seres em construção. Mais facilmente lidam com a multiculturalidade (e até a perdem ou a transformam) no convívio com as amas e com as outras crianças.

Esta profissão, de ser ama familiar, expande-se "para fora", na medida em que, quando uma criança deixa a casa da ama para passar à fase seguinte (jardim-de-infância), leva consigo as experiências vividas, os valores que lhe transmitiram, bem como a experiência do contacto tão próximo com aquela ama e com as outras crianças. Deste modo, podemos chamar ao serviço de creche familiar um "laboratório civilizacional", pois, as crianças ganham uma nova visão da vida, do que as rodeia, de uma forma intercultural.

Pode-se integrar a ama como um primeiro estádio da educação da criança. Estas profissionais não são apenas quem mantém os cuidados básicos assegurados aos bebés/crianças (higiene, alimentação, repouso). São, na verdade, alguém que os integra numa nova cultura e lhes transmite valores, tentando não entrar em choque com os da família, no sentido de haver uma continuidade nos cuidados à criança. Como todos os outros, estes pequenos seres em formação, quando chegam a casa das amas só têm em si a história/cultura da sua família. Depois da convivência com a ama e com as outras crianças vão-se enriquecendo culturalmente, aprendendo novos modos de ser.

O trabalho das amas tem em si uma grande complexidade, porque trabalham com uma maior diversidade de valores e de comportamentos que, frequentemente entram em choque. Porém, este contexto multicultural contém em si um enorme potencial educativo, que pode ser fonte de formação para todos os intervenientes.

Pese embora a língua materna das famílias não ser entendida pelas amas, estas não o sentem como uma dificuldade. Para elas, o sorriso das crianças é o idioma universal. No entanto, como estratégia de aproximação de bebés/amas/famílias, aprendem algumas palavras-chave na língua materna destas famílias, a fim de construírem um meio envolvente mais familiar às crianças. Muito antes de um bebé falar, entende. Reconhece que em casa das amas não se fala da mesma forma. Depois de estabelecerem uma relação de ligação com as amas, é comum aprenderem as duas línguas (a da ama e a da família). A diferença na língua pode gerar alguns mal-entendidos quando não se entende qual a vontade das famílias/amas em relação a um determinado aspecto na prestação de cuidados à criança.

Os conflitos decorrentes do encontro intercultural, traduzidos quase sempre em mal-estar e angústia, estão fortemente ligados ao facto de as famílias estarem com dificuldades no processo de aculturação. O distanciamento cultural está relacionado com as semelhanças e diferenças culturais entre os grupos. O efeito do distanciamento cultural, como mostra Sam e Berry (2006), leva a que as famílias com semelhanças culturais com o país de acolhimento mostrem maior facilidade na adaptação. Assim, podemos concluir que a aprendizagem cultural é mais fácil quando as culturas são semelhantes. Na casa das amas há mais dificuldades no relacionamento com famílias de origem Africana ou Brasileira, onde as normas e valores culturais diferem da cultura portuguesa, do que com as famílias provenientes dos Países de Leste, onde as normas e valores culturais de assemelham mais aos da nossa cultura. Será mesmo assim, ou haverá aqui algum efeito dos estereótipos dominantes no pensamento das amas?

Tomando o conflito como um factor positivo e promotor de crescimento das relações humanas, como enfatiza Jares (2002), sem tentar evitá-lo, as amas desenvolvem estratégias para melhor lidarem com a situação e adquirem uma natural percepção da diferença do "outro". Aparentam não ter medo de perderem a sua identidade, abrem a possibilidade de serem influenciadas positivamente por outras culturas e tradições, que lhes chegam à própria casa, apesar de, através dos media e da sociedade de consumo, importam permanentemente traços que as influenciam, quer consciente, quer inconscientemente.

Pertencendo estas famílias imigrantes a minorias étnicas, os fenómenos de aculturação, sempre discutidos, umas vezes como positivos, outras como negativos, agem sobre elas, que, segundo Sam e Berry (2006), se vêem forçadas ou aderem voluntariamente a uma mudança de crescente identificação com a sociedade de acolhimento (a da ama) que constitui uma referência. O poder de influência não é minimamente comparável que a nossa cultura, por vezes, impõe. O "em Roma sê romano" constitui uma norma tão forte que o que se coloca frequentemente é o desafio para estas comunidades imigrantes manterem os seus traços identitários próprios, sem se deixarem assimilar totalmente. Assim, por vezes, é interpretado pela família como uma imposição cultural por parte da ama, algumas práticas na prestação de cuidados aos seus filhos, havendo conflito.

Pelos olhos das amas familiares, quando observam as quatro crianças que acolhem (diferentes fisicamente e no seu enquadramento cultural) vislumbramos alguns traços da actualidade portuguesa. Afinal a educação é, e cada vez mais será, um encontro intercultural.

Referências bibliográficas

BOGDAN & BIKLEN (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

BRAZELTON, T., GREENSPAN, S. (2002). A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. Lisboa: Editorial Presença

JARES, X. R. (2002). Educação para a Paz – Sua Teoria e Prática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2ª Edição.

JARES, X. R. (2002). Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência. Porto: ASA.

MOREIRA, F. (2004). Cultura Portuguesa e Globalização. Revista Portuguesa de Humanidades. Vol.8, Braga: 403-410

NOBRE, F. (2009). Humanidade – Despertar para a Cidadania Global Solidária.1ª Ed. Lisboa: Círculo de Leitores.

ROSA, M. e CHITAS, P. (2008). Portugal: Os Números. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

SAM, D. L & BERRY, J. W. (2006). The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

SILVA, M. C. (2008). Diversidade Cultural na Escola – Encontros e desencontros. Lisboa: Edições Colibri.

[266]

" ÂNCORAS, PORTOS E TIMONEIROS" A MEDIAÇÃO ESCOLAR COMO FACTOR PREVENTIVO DE CONFLITUALIDADES E DIVERGÊNCIAS FRACTURANTES EM CONTEXTO EDUCATIVO

Vítor Manuel dos Santos Marques
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

[Resumo] O Mundo, principalmente na última década, tem vindo a sofrer mudanças extraordinárias, transversais a todos os domínios, a um ritmo cada vez mais rápido. Neste momento a comunidade em que vivemos não é restrita, é do tamanho do mundo. Temos de pensar de maneira global. O conceito de mundo mudou, os limites não são visíveis, as cidades são seguidas e os muros estão a cair. Assistimos a uma cultura de violência que sobressai nos modos de interagir dos indivíduos e à qual as escolas não escapam. Para inverter esta tendência das sociedades democráticas, torna-se necessário desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, equilibrando-se assim os pilares do conhecimento e da cidadania e convivialidade. A crise observada no sistema escolar inscreve-se na crise dos modos de regulação e de socialização das sociedades ocidentais. Observa-se nestes micro-espaços de individuação e socialização um desajustamento das formas tradicionais de regulação de conflitos baseadas na autoridade e em modelos disciplinares que são contestados. A resolução de conflitos na escola é assim um tema que está na ordem do dia, que gera forte debate e algumas controvérsias, pondo até em causa convicções sobre

1 – Introdução

Foi com cepticismo, mas elevadas expectativas, que encetámos o contacto com a problemática da Mediação Escolar. Combinação perigosa a destes dois sentimentos, sabendo nós, agora, que baseada no nosso desconhecimento da matéria e, muito preconceito relativamente à sua eficácia e implementação práticas, num ambiente escolar cujos actores tradicionais estão, cada vez mais, desmotivados, receosos, desencantados, num crescendo de mal-estar já indisfarçável. Em boa hora se proporcionou este nosso encontro com a temática, pois o cepticismo converteu-se em entusiasmo. Entusiasmo que, presunçosamente, nos sentimos capazes de vir a expandir e fazer disseminar na nossa comunidade educativa, onde novos actores têm vindo a ganhar "protagonismo" e poder decisório/interventivo activo, inclusive suportado por mecanismos jurídico-legais que, incontornáveis, obrigam a esta convivência (conivência?). A Escola, enquanto organização, integra vários grupos de pessoas, cowm experiências de vida e formas próprias de analisar as questões, pelo que o conflito gera-se naturalmente. A mediação, em contexto escolar, constitui uma prática necessária e apropriada para a resolução de problemas que surgem, cada vez com mais frequência, no seu quotidiano. O conflito é sempre uma probabilidade ou uma situação passível de acontecer, na medida em que envolve pessoas com formas de pensar particulares. Nos modelos de gestão clássicos o conflito era tido como algo prejudicial à organização sendo, na maioria das vezes ignorado, no entanto, tendências contemporâneas visualizam-no como um fenômeno inevitável e que está presente nas organizações. Porém, acredita-se que o mesmo deva ser gerenciado adequadamente para promover mudanças no ambiente de trabalho.

2 – Enquadramento

Vem crescendo em todo o mundo o estudo e o debate sobre os meios pacíficos e amigáveis de resolução de situações conflituosas e/ou de conflito potencial, entre os quais se destaca a mediação, sendo por isso crescente a discussão sobre os benefícios por ela proporcionados quando desenvolvida nas escolas.

como agir no contexto escolar, quando os problemas passam pela autoridade e pela disciplina, pela violência, pela exclusão e pela intolerância, pela falta de comunicação ou comunicação negativa e com ruído. Nesta reflexão propomos assim a mediação como uma forma de intervenção no contexto escolar formal, funcionando tais processos mediadores como catalisadores da mudança e para a capacidade de adquirir competências que contribuam para o empowerrment das partes em conflito, de uma forma positiva e criativa. Propõe-se uma abordagem abrangente do contexto escolar (com enfoque particular na relação escola – família, como um possível e, cremos, muito profícuo percurso de investimento relacional…), no pressuposto de que aprender a gerir e a resolver conflitos através da mediação ajudará a desenvolver uma maior autonomia e capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de modo assertivo, gerador de empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar o pensamento criativo e crítico. A mediação enquanto método consensual de resolução de conflitos, visa a facilitação do diálogo entre as partes, para que melhor administrem os seus problemas e consigam, através da intervenção do mediador, encontrar as suas próprias soluções. A mediação é uma metodologia estruturada que acompanha as pessoas na tomada de decisão em situações problemáticas ou conflituosas, permitindo que encontrem soluções mutuamente satisfatórias. Tal metodologia rege-se por um quadro de intervenção específico com exigências éticas e deontológicas que caracterizam a acção do mediador (um "terceiro") que confere ao processo um carácter pedagógico, dinâmico e activo. O conflito é tomado na sua dimensão positiva, como algo natural e inevitável na natureza humana que, resolvido e abordado de forma construtiva (quer individual, quer interpessoal, quer institucional) pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal e uma excelente ferramenta de consolidação de lideranças e do clima organizacional das escolas.

[Palavras-chave] Resolução de conflitos, mediação escolar, comunicação positiva, relação escola-familia.

O conflito não é uma situação nova ou não usual. Há conflito, onde existem pessoas. O conflito é um fenómeno normal, não tem de ser necessariamente negativo, pois, pode representar a oportunidade de crescimento e coesão entre as pessoas, permite o desenvolvimento de capacidades sociais, uma maior capacidade de comunicação e mesmo de autonomia pois tendo a sua génese em pontos de vista diferentes, se bem gerido, proporciona a percepção de diferentes modos de pensar, diferentes modos de abordar a realidade, que se partilha com os outros. Todas essas possibilidades são uma mais-valia para a formação da nossa própria pessoa e para a melhoria do clima da organização em que nos inserimos, neste caso especifico uma escola, onde, com muito mais acuidade "conflito e cooperação são elementos integrantes da vida de uma organização". A atenuação das barreiras de comunicação, (a escuta activa) torna-se assim também instrumento primordial para explorar sentimentos, valores e atitudes de todos quanto estão envolvidos e sentem vontade de ser parte da solução ajustada. O saber escutar cria empatia, a empatia cria, facilita e permite a obtenção de um ambiente mais propicio ao encontro de soluções satisfatórias para o conflito latente e/ou já presente. Sabemos que é difícil ouvir e escutar os outros. Esta não é uma dificuldade específica da nossa sociedade contemporânea, mas nela ganha contornos próprios e singulares onde, por vezes, se nega à partida o querer partilhar opiniões, ou onde muitas vezes se dão opiniões sem que se fundamente muito bem o que se pretende ou quer dizer: vivemos na era da comunicação e, pelo menos em termos tecnológicos, temos vindo a passar por uma época de grande esplendor, mas parece que nos esquecemos da comunicação como factor de relação entre **PESSOAS.** Abordado no seu sentido positivo, entendendo-o como factor de progresso, gerador de mudança e bem-estar pessoal e organizacional, evitam-se ou atenuam-se situações desgastantes, que conduzem unicamente à desmotivação e a processos recorrentes que não conduzem a lado nenhum. É imprescindível, então, a boa administração dos problemas que venham a surgir para que a harmonia esteja presente no ambiente escolar e não interfiram no processo de ensino - aprendizagem. A visão positiva do conflito (perspectiva do ganha - ganha) é um ponto importante. Normalmente compreendido como algo negativo, que coloca as partes umas contra as outras, a mediação tenta mostrar que as divergências são naturais e necessárias, pois possibilitam o crescimento e as mudanças: o que será negativo é a má administração do conflito. A mediação possibilita a transformação da cultura de conflito em cultura do diálogo na medida em que estimula a resolução dos problemas pelas próprias partes, que chamam para si a responsabilidade do problema vivido /sentido e tentam resolvê-lo por meio do diálogo, tendo o auxílio do mediador, terceiro imparcial e capacitado para tal fim que facilita o diálogo entre os envolvidos. A mediação escolar apresenta como vantagens melhorar a comunicação, o clima da escola, a formação integral do aluno e a preservação das relações, sendo por isso o seu campo de actuação bastante abrangente, podendo ocorrer entre alunos, entre professores, entre directores e professores, entre integrantes da escola e pais de alunos, contribuindo assim decisivamente para a construção de uma democracia mais participativa. A reboque de Bonafé-Schmitt, a crise da **instituição escolar**, enquanto:

- **Lugar de aquisição de conhecimentos** (democratização do ensino, população heterogénea, modelos competitivos, conhecimentos desfasados face à realidade social e ao mercado de trabalho/transição para a vida activa, condições materiais precárias);

- **Espaço de socialização** (regras disciplinares, ausência de saídas profissionais, importação da conflitualidade social envolvente, espaços físicos desajustados, relações de poder contestadas);

- **Instituição com défices de regulação** (absentismo, indisciplina, conflitos culturais, solipsismo docente disfuncional, hábitos de democracia participativa ainda mal assimilada, intervenção activa das famílias);

Exige esta intervenção mediadora e a sua progressiva institucionalização, sempre e necessariamente precedida de muita sensibilização, formação, consciencialização para o tema e muita pedagogia cultural, via para a inserção de novas atitudes e consequente mudança de comportamentos. Com estes dados e pressupostos, permitimo-nos fazer uma reflexão

sobre a importância da sensibilização e da gestão de conflitos, especificando para a nossa situação escolar, tendo como horizonte uma ideia integral do homem, que se de facto é um animal de conflitos, é também um animal de palavra, e como diz um provérbio português "Da discussão nasce a luz".

A isso nos propomos!

Quais são os conflitos que podem ser geridos/resolvidos através da mediação:

- • Desavenças entre alunos: boatos e difamações, insultos, ameaças, ofensas, queixas, mal-entendidos, relações conflituosas
- • Discussões e brigas
- • Deterioração da comunicação e da relação
- • Tensões entre professores e alunos e vice-versa
- • Situações desagradáveis que levam ao sentimento de injustiça ou incompreensão
- • Desordens na dinâmica de sala de aulas
- • Deterioração do material ou dos locais
- • Problemas entre adultos: professores, famílias, pessoal educativo e administrativo.

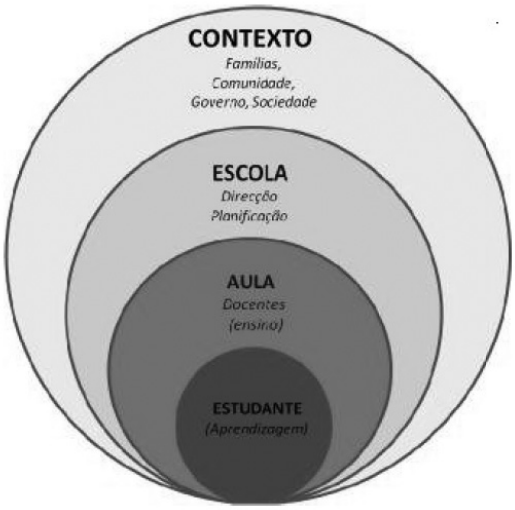
A Mediação enquanto método consensual de resolução de conflitos, visa à facilitação do diálogo entre as partes, para que melhor administrem seus problemas e consigam, através da intervenção do mediador, encontrar as suas próprias soluções. A mediação é uma metodologia estruturada que acompanha as pessoas na tomada de decisão em situações problemáticas ou conflituosas permitindo que encontrem soluções mutuamente satisfatórias. Tal metodologia rege-se por um quadro de intervenção específico com exigências éticas e deontológicas que caracterizam a acção do mediador, das quais se destacam a imparcialidade, a neutralidade e a confidencialidade. Os programas de mediação terão assim por objectivo incrementar posturas de responsabilidade e responsabilização no contexto e espaço escolar, reforçando o sentido da cooperação na comunidade escolar e na melhoria do clima da organização, permitindo atenuar e prevenir tensões na interacção entre os actores da esfera escolar, da família e da comunidade/contexto envolventes. Assim, o seu âmbito não se confina a problemas de violência e/ou indisciplina explícita nas relações alunos/alunos, mas estender-se-á, necessariamente ao relacionamento professores/alunos; alunos/funcionários; professores/pais ou encarregados de educação; alunos/pais. A todos se exige uma participação activa no desenvolvimento de competências inter-accionais, constituindo-se como uma temática transversal à escola e ao seu projecto educativo, partindo dos seguintes pressupostos:

- **.** Harmonia é preferível ao conflito;
- **.** A comunicação é sempre preferível à violência;
- **.** Não se comunica tendo por base desconfianças, acusações, ameaças e agressões verbais;
- **.** Para comunicar é preciso ouvir o outro;
- **.** As boas relações são construídas na cooperação e apoio mútuo;
- **.** A confiança é essencial para estabelecer uma comunicação positiva;
- **.** A comunicação deve reger-se por princípios éticos de qualidade, pertinência e veracidade
- (metáfora do crivo socrático);
- **.** Uma comunicação positiva é fundamental nos processos de aprendizagem;

A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

Hoje em dia há a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas, tornam-se lugares agradáveis para a convivência, a socialização e a aprendizagem dos alunos / filhos. A escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o objectivo maior, qual seja, o melhor futuro para o filho e educando e,

O MODELO SISTÉMICO SÓCIO-EDUCATIVO



automaticamente, para toda a sociedade. De entre outros, um factor que faz a maior diferença nos resultados da educação nas escolas é a proximidade dos pais no esforço diário dos professores. Infelizmente, são poucas as escolas que se podem orgulhar de ter uma aproximação profícua, assídua e verdadeiramente cooperativa com os pais, ou de realizarem algumas acções no sentido dessa aproximação e colaboração activas, sendo que, tais acções concretas, visando atrair os pais para a escola, quando ocorrem e se materializam, podem ser uma óptima estratégia para formar melhor os alunos dentro dos padrões de estudo esperados, promotores do sucesso escolar e duma cidadania mais implicada. Os pais devem estar cada vez mais atentos aos filhos, ao que eles falam, o que eles fazem, as suas atitudes e comportamentos. E, apesar de ser difícil, a escola também precisa estar atenta, sendo vários os sinais e as várias formas pelas quais eles se comunicam: através de sua ausência, de sua rebeldia, seu afastamento, recolhimento, choro, silêncio. Outras vezes, grito, zanga por pouca coisa, fugas, notas baixas na escola, mudanças na maneira de se vestir, nos grupos que frequentam, nos amigos, nos gestos e atitudes. Os pais devem perceber os filhos. Muitas vezes, através do comportamento explícito (verbalizado ou não) outras vezes de maneiras mais subtis, estão querendo dizer alguma coisa aos pais. E estes, na correria do dia-a-dia, nem prestam atenção àqueles "pequenos" detalhes. Por vezes, os jovens estão tentando pedir ajuda e, mesmo achando que o filho ultimamente está "meio estranho", muitos pais consideram isso como normal, "coisa de adolescente", vai passar, é só uma fase. Há que se observar estes sinais. Podem dizer muito de problemas que precisam ser solucionados, como inadequação, dificuldades nas disciplinas, com os colegas, com os professores, e outras causas. Aí entra a parceria família/escola. Uma conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, onde é permitido aos pais falarem e opinarem sobre todos os assuntos, será de grande valia na tentativa de entender melhor os filhos/alunos. A construção desta parceria deveria partir dos professores, visando, com a proximidade dos pais na escola, que a família esteja cada vez mais preparada para ajudar os seus filhos. Muitas famílias sentem-se impotentes ao receberem, em mãos, os problemas dos seus filhos que lhe são passados pelos professores, não estando preparadas para isso. É necessária uma sensibilização e uma consciencialização muito grande para que todos se sintam envolvidos neste processo de constantemente educar os filhos. É a sociedade inteira a responsável pela educação destes jovens, desta nova geração. As crianças e jovens precisam sentir que pertencem a uma família, reforçando-se os vínculos. Sabe-se que a família é a base para qualquer ser, não se enquadrando aqui somente a família de sangue, mas também famílias construídas através de laços de afecto (s). Família, no sentido mais amplo, é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construírem algo e de se complementarem. É através dessas relações que as pessoas se podem tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afectividade de modo mais adequado. Percebe-se que muito tem sido transferido da família para a escola, funções que eram das famílias: educação sexual, definição política, formação religiosa, entre outros. Com isso a escola vai abandonando o seu foco primordial, e a família perdendo a função estruturante. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de acção no qual haverá continuidade da vida social, cultural e afectiva. A escola que funciona como quintal da casa poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo inteiro e sadio, solidário, envolvido, enformado por valores pessoais e colectivos: problemas do planeta, problemas dos povos e das culturas (agora globais e sem fronteiras), destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, politicas e movimentos de inclusão social, etc.. Também disto se deve falar na escola! Reforço aqui a necessidade de se estudar a relação família/escola, onde o educador se esmera em considerar o educando, não perdendo de vista a globalidade da pessoa, percebendo que, o jovem, quando ingressa no sistema escolar, não deixa de ser filho, irmão, amigo….A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planificar conjuntamente, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola.

4– Considerações finais

O título (metafórico), decorre da nossa vivência determinada pela proximidade ao mar e suas derivantes (económicas, sociais, culturais) e transporta consigo a figura do mediador – barqueiro, cuja barca, navegando, se vai progressivamente ancorando a novos horizontes, portos e ambientes contextualizados e dinâmicos, que marcam profundamente o fluir da nossa existência. A aprendizagem da gestão de conflitos e a sua integração no espaço da escola é um processo de longo prazo, de permanente "revisão", não se esperando ser eficiente a curto prazo, mas apostando na sensibilização permanente e contínua, no fomento de competências relacionais, fazendo das diferenças e da diversidade valores que enriquecem, desde que abordados de forma positiva e como factores estruturantes da mudança. Por fim, acreditamos que a resolução de conflitos e os processos mediadores envolvidos nos mesmos, serão melhor apreendidos e interiorizados, se integrados com outras aprendizagens (horizontalidade curricular) e formas de actuar (horizontalidade do ensinar). Deste modo todos os actores sociais mais directamente envolvidos na escola poderão criar uma cultura positiva e de cooperação, reforçando positivamente as suas identidades e sentido de pertença à organização em que se inserem, tendo seguramente um impacto que em muito ultrapassará a sala de aula, a escola, e que também seguramente se disseminará pelos pais / encarregados de educação, assim se entranhando progressivamente na (s) família (s), das quais a escola é esponja e imagem especular.

Referências bibliográficas

Boldú, M., R. M. Carrasco, et al. (2003); Introducción a la mediación. Mediación familiar y social en diferentes contextos. A. P. García. Valencia, Nau Llibres.: 77-111.,

Bonaffé-Schmitt, J. P.. (2000).La médiation scolaire par les éléves. ESF Éditeur. Issy-les Molineaux:

Christopher M. (2005). El processo demediación. Métodos práticos para la resolución de conflictos. Barcelona Ediciones

Christopher M..;O processo de mediação. ISBN: 85-7307-474-4

Freire, I. P., (2006), in Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp 157-183

Lascoux,J. L. (2001).Pratique de la Médiation, une méthode alternative à la résolution des conflits, ESF éditeur, , p.7

Michèle Guillaume-Hofnung (2005): La médiation, édition Que Sais-Je ? PUF,. (3° ed.) Milburn Ph. Lamédiation. ISBN: 2-7071-3627-1

Oliveira, A., C. Galego, et al. (2005);As perspectivas da mediação sócio-cultural. A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção. A. Oliveira, C. Galego et. al. Lisboa, ACIME: 21-38.,

Torremorell M. C.B.; Cultura de mediação e mudança social. ISBN: 978-972-0-34174-7

[268]

CRÓNICA EM SALA DE AULA, ENCONTRO COM SABERES

Keila Vieira Sousa
Universidade de Coimbra | Fundação Calouste Gulbenkian

[Palavras-chave] crónica, literatura, leitura, cultura, história, educação, ensino

Abra-se um livro. Ponha-se a lê-lo. O prazer da fruição para alguns leitores liga-se somente à brevidade dos fatos expostos, narrados. O que mais um texto tem a nos dizer, a nos revelar por entre seus jardins de "caminhos que se bifurcam", para usar uma expressão de Borges, que não percebemos numa simples leitura descompromissada? Para quem pensa na literatura como mero agrupamento de palavras dispostas ao longo de uma folha, a decodificação do que se processa ao longo das páginas, isto é, a leitura parágrafo após parágrafo até chegar ao fim parece que já revela muito – e isto quando se ultrapassa os significados, os vocábulos "estranhos", ainda que se perca nas metáforas não compreendidas. No entanto, o texto literário se sustenta através do tempo--espaço porque a aparente simplicidade de que é dotado (narrar uma história, dizer um poema) carrega uma opacidade que o faz se reinventar a cada leitura, por mais "inocente" que esta pareça. Mas quem se dispuser a revelar as imagens escondidas que se interpõem ou são sugeridas nesse "jardim" deve procurar mecanismos próprios para o livro que tem diante de si, afinal o texto literário "tem uma palavra importante a dizer na formação dos jovens", como nos diz o Professor Doutor Augusto Cardoso Bernardes. Destarte, a nossa proposta de comunicação centra-se na leitura de crônicas como importantes para além do encontro com o texto literário também possibilitar visões de Cultura e História. Assim, o corpus analisa algumas crônicas de Lima Barreto (1881-1922) como vertentes das relações existentes entre literatura e sociedade. Dessa forma, entende-se que o leitor, necessita ultrapassar as barreiras do conformismo, no sentido de que eis aí simplesmente o texto, e realizar exercícios constantes e permanentes de pesquisa, de curiosidade, a fim de que o texto literário se apresente, ao menos em parte, com a sedução que sempre lhe será peculiar e possa com seu magnetismo enfeitiçar o mundo, sobremaneira o nosso século, carente que é de enigmas, de mistérios.

[270]

MOTIVAÇÃO E SUPORTE SOCIAL EM MATEMÁTICA

Vera Monteiro, Lourdes Mata e Francisco Peixoto
ISPA – Instituto Universitário |UIPCDE - Unidade de Investigação de Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

Introdução

Uma das principais preocupações dos investigadores em motivação para a aprendizagem é perceber como é que os estudantes se envolvem, se esforçam nas tarefas e persistem em realizá-las mesmo quando encontram obstáculos. Alguns estudantes realizam as tarefas escolares por razões extrínsecas, nomeadamente pelas notas, porque sentem que se não o fizerem irão desagradar alguém. Por outro lado os alunos poderão realizar as tarefas por razões que lhes são intrínsecas, por exemplo porque essa tarefa lhe interessa ou desperta nele curiosidade. Assim a motivação intrínseca refere-se aos comportamentos realizados pelos indivíduos que se envolvem numa actividade pelo prazer que esta lhes proporciona e não porque essa actividade irá conduzir a um reforço ou para evitar consequências negativas para o sujeito (Deci & Ryan, 2000; Eccles & Wigfield, 2002).

Segundo Guimarães e Boruchovtch (2004) o princípio básico da para a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000) é o facto do ser humano ser visto como um "organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais" Guimarães e Boruchovtch (p. 144, 2004). De forma a compreender e a explicar um comportamento motivado a teoria da Autodeterminação refere a a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que são essenciais para o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer relações (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

A necessidade de autonomia refere-se ao facto de um sujeito realizar uma atividade por vontade própria. A necessidade de competência prende-se com a percepção que os sujeitos têm da sua eficácia numa determinada tarefa. A necessidade de relacionamento refere-se ao calor e carinho que os indivíduos percepcionam receber das interações com os outros (Deci & Ryan, 2000).

De acordo com os autores estas três necessidades estão interligadas e interdependentes. Deste modo, os contextos de aprendizagem em sala de aula e as relações que se estabelecem nesse contexto são fundamentais para a satisfação destas três necessidades psicológicas e consequentemente para a motivação intrínseca.

A motivação dos estudantes varia ao longo da escolaridade. As crianças quando iniciam a sua escolaridade estão geralmente intrinsecamente motivados para as aprendizagens. No entanto, com o aumento da escolaridade os níveis de motivação decrescem, devido principalmente, a mudanças no contexto educativo (Wigfield & Eccles, 2000). Estas mudanças para a maioria dos estudantes não são problemáticas, contudo para os estudante "em risco" podem ter consequências ao nível do desempenho académico, da motivação resultando em comportamentos, por vezes, não produtivos, numa grande

dependência dos outros e perda de interesse pelas tarefas.

A sala de aula é um contexto importante para o desenvolvimento interpessoal e educativo dos alunos (Pierce, 1994). O papel dos ambientes de aprendizagem, nomeadamente as relações interpessoais em sala de aula, têm sido identificadas como tendo grande importância pois os aspectos emocionais da relação professor/alunos, tais como a sensibilidade do professor e o apoio emocional estão associados positivamente a melhores resultados dos alunos e inversamente relacionados com comportamentos disruptivos (Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts & Morrison, 2008). Na mesma linha quanto à concepção de clima estão Somersalo, Solantaus e Almqvist (2002) quando referem que a atmosfera de trabalho e as relações sociais na aula constituem o clima de sala de aula e que este é influenciado pelos alunos, pelos professores e também pela gestão da escola. Numa classe caracterizada por um bom clima, o professor valoriza a cooperação e deste modo os alunos trabalham melhor juntos. O professor tem então um papel central, sendo este realçado por Saavedra e Saavedra (2007) quando identificam os comportamentos do professor que podem promover um clima de sala de aula positivo. Estes autores referem entre outros aspectos a clareza, o estilo de comunicação, o humor e expressividade, a forma como tratam os estudantes, o *feedback,* assim como o ajuste das actividades de modo a promoverem o envolvimento e a motivação dos aluno.

No presente estudo tivemos como objectivos:

a) Analisar os perfis motivacionais para a matemática de estudantes do 5º ao 9º ano de escolaridade

b) Analisar a relação entre motivação para a matemática e o suporte que os estudantes percepcionam ter do seu professor e colegas

Método

Participantes

Participaram neste estudo 1001 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade (Tabela 1)

Estes alunos frequentavam escolas da região de Lisboa, sendo 502 do sexo masculino e 499 do sexo feminino.

Instrumentos

Foram usados dois instrumentos neste trabalho: uma escala de avaliação do suporte social em sala de aula e uma de motivação para a matemática.

Para avaliar o suporte do professor e colegas utilizámos duas dimensões do instrumento de caracterização do clima de sala de aula de Monteiro, Peixoto e Mata (2008). Esta escala tem subjacente uma estrutura muldimensional, com dimensões que reenviam para aspectos referentes à relação com o professor, relação com o colega, atitudes face à disciplina e também aspectos relacionados com o processo de aprendizagem. Para este estudo foram apenas consideradas duas dimensões: Suporte Social do Professor (SSP) e Suporte Social dos colegas (SSC). Os itens desta última dimensão reenviavam para o apoio, incentivo e ajuda dos colegas na aula; no Suporte social do professor, os itens reenviavam para as ajudas, apoios e esclarecimentos do professor na sala de aula.

Cada item é constituído por uma afirmação sobre a qual os sujeitos se têm que posicionar numa escala de seis pontos considerando as opções: Sempre, Muitas Vezes, Algumas vezes, Poucas Vezes, Raramente e Nunca.

A cotação é feita de 1 a 6 onde valores mais baixos indicam uma pior percepção do ambiente da sala e valores mais elevados percepções mais positivas.

Para a caracterização da motivação para a matemática, usámos a escala „Eu e a Matemática" que resulta de uma adaptação da escala IMI de Deci e Ryan (1985). Este instrumento caracteriza os níveis motivacionais em relação à matemática em 5 dimensões: Prazer, Valor, Competência Percebida, Escolha e Pressão. A dimensão Prazer permite de forma directa avaliar a motivação intrínseca; as dimensões Valor, Competência Percebida e Escolha são indicadores motivacionais associados positivamente à motivação intrínseca; a dimensão Pressão é um factor associado negativamente à motivação intrínseca.

Cada item é constituído por uma afirmação sobre a qual se têm que posicionar numa escala de seis pontos considerando as opções: Sempre, Muitas Vezes, Algumas vezes, Poucas Vezes, Raramente e Nunca. A cotação é feita de 1 a 6 onde valores.

Tabela 1 – distribuição dos participantes por ano de escolaridade

Ano	Frequência	Percentagem
2º ciclo	5	290 29
	6	184 18,4
	7	235 23,5
3º ciclo	8	159 15,9
	9	133 13,3
Total	1001	100

Procedimentos

Os instrumentos foram passados colectivamente na sala de aula, no final do 2º período lectivo. Após uma fase inicial de apresentação e em que se clarificou o pedido iniciou-se a passagem da escala com dois itens exemplo de modo a confirmar-se a compreensão dos sujeitos face ao pedido. Após a resposta a esses dois itens pediu-se para responderem ao resto do questionário individualmente e em silêncio.

Para as dimensões das duas escalas foram calculadas as médias dos itens que as constituíam. Os tratamentos estatísticos foram realizados no programa SPSS, usando-se a correlação de *Pearson* para a análise das associações entre as várias dimensões em estudo, e o teste *t-student* (para amostras emparelhadas ou para amostras independentes) consoante a situação, para o cálculo das diferenças entre médias na comparação entre grupos.

Resultados

Um dos objectivos deste trabalho era analisar os perfis motivacionais dos estudantes do 4º ao 9º ano de escolaridade. A Figura 1 ilustra essa evolução ao longo da escolaridade.

A análise dos perfil motivacional dos estudantes para a matemática permite-nos constatar valores mais elevados nas dimensões Valor e Prazer e um valor relativamente baixo na dimensão Pressão/tensão. As dimensões Escolha Percebida e a Competência Percebida consideradas como preditores positivos da motivação intrínseca apresentam valores um pouco acima dos valores médios (3,5).

Para percebermos se existiam diferenças significativas entre as várias dimensões da motivação para a matemática utilizámos o *t* de *student* para amostras emparelhadas, tendo-se observado diferenças entre todas as dimensões excepto entre o Prazer e a Escolha Percebida e entre esta e a Competência Percebida (Tabela1)..

A análise das correlações entre as dimensões da motivação fez-se através da Correlação de Pearson, e os valores obtidos estão ilustrados na Tabela 2.

A Tabela 2 permite-nos observar que existem correlações significativas, positivas e fortes entre a dimensão mais directa da motivação intrínseca (Prazer) e as duas dimensões que

Figura1- Perfil de motivação para a matemática dos 2º e 3º Ciclos

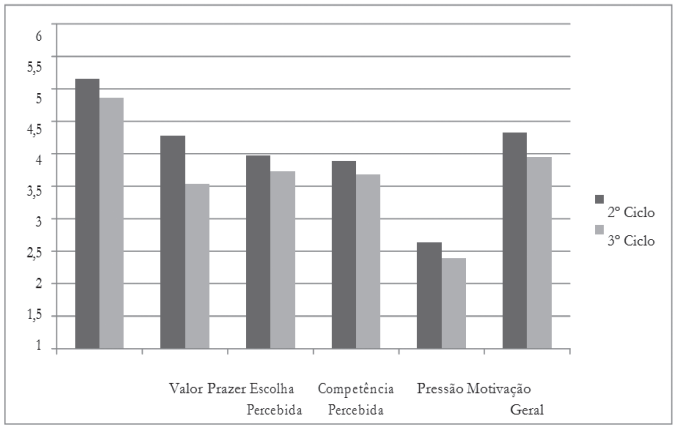


Tabela1. Valores do t Student para amostras emparelhadas entre as várias dimensões da motivação para a matemática

	t	p
Valor - Prazer	38,869	,000
Valor – Escolha Percebida	28,486	,000
Prazer – Escolha Percebida	1,098	,273
Valor – Competência Percebida	34,772	,000
Escolha Percebida - Competência Percebida	1,398	,163
Escolha Percebida - Pressão	19,842	,000
Valor - Pressão	44,323	,000
Competência Percebida - Pressão	20,222	,000
Prazer - Competência Percebida	3,152	,002
Prazer – Pressão	23,177	,000

são consideradas preditores positivos desta motivação. Verificam-se também correlações significativas, positivas e fortes entre estas 3 dimensões e o Valor atribuído à matemática. Pelo contrário, constatam-se correlações significativas, negativas, embora fracas, entre a Competência Percebida e a Pressão e entre esta última e a Escolha Percebida.

Ao analisarmos a Figura 1, é ainda possível constatar-se um decréscimo dos valores de motivação com o aumento do ano de escolaridade, para todas as dimensões avaliadas. Para verificarmos se existiriam diferenças significativas entre as várias dimensões da motivação nos dois ciclos em estudo (2º e 3º Ciclos) recorremos ao *t* de *student* para amostras independentes. Os resultados obtidos podem ser lidos na Tabela3 Ciclos

Da análise da Tabela 3 podemos constatar diferenças significativas entre os dois ciclos de escolaridade para todas as dimensões da motivação para a matemática, sendo que os valores mais elevados se verificam nos alunos do 2º ciclo. Constata-se deste modo um decréscimo da motivação para a matemática com o aumento da escolaridade.

Um segundo objectivo deste trabalho foi o de analisar de que modo a percepção do suporte do professor e dos colegas nas aulas de matemática, se encontram relacionadas com as suas motivações.

Na Tabela 4 estão apresentadas as correlações entre os dados do suporte e da motivação. Como podemos constatar, estas são de um modo geral significativas e positivas, indicando que uma percepção positiva do Suporte do Professor e dos Colegasn se encontra associada a níveis motivacionais mais elevados.

Tabela2. Correlações entre as dimensões da motivação para a matemática

	Valor	Prazer	Escolha	Competência	Pressão
r Valor p N		,708** ,000 1001	,487** ,000 1001	,527** ,000 1001	-,048 ,130 1001
r Prazer p N			,585** ,000 1001	,636** ,000 1001	-,020 ,535 1001
p Escolha Percebida p N				,421** ,000 1001	-,178** ,000 1001
r Competência Percebida p N					-,195** ,000 1001

**. Correlações significativas para p≤ 0.01

Tabela3. Valores do t student nas várias dimensões da motivação para a matemática entre o 2º e 3º

Dimensões	t	p
Valor	4,280	,000
Prazer	9,803	,000
Escolha Percebida	2,673	,008
Competência percebida	2,762	,006
Pressão	2,940	,003
Motivação Geral	5,894	,000

Parece-nos também importante realçar que, a dimensão que apresenta associações mais fortes com a motivação dos alunos é a do Suporte do Professor. A dimensão Pressão, relacionada com o nervosismo e ansiedade na realização de actividades de matemática, encontra-se com poucas e fracas associações com as dimensões do Suporte.

Discussão e Considerações finais

O primeiro objectivo deste trabalho foi o de caracterizar os perfis motivacionais para a matemática de estudantes do 2º e 3º ciclos de escolaridade. Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que, de uma forma geral, os alunos apresentam valores médios de motivação para a matemática. A dimensão que apresenta valores mais elevados é o Valor. Esta dimensão avalia o valor que os estudantes atribuem às actividades de matemática. Na realidade quer no 2º como no 3º ciclo os alunos consideram que estas são importantes e tem utilidade para si. Segundo Deci e Ryan (2000) os estudantes tendem a ser mais auto regulados relativamente a estas actividades quando as sentem como importantes e úteis para si próprios. Quanto à dimensão Prazer, que é a medida mais directa da motivação intrínseca, apresenta valores dentro da média. Não podemos assim, afirmar que estes alunos estão intrinsecamente motivados para a matemática. A reforçar esta constatação estão os valores obtidos nas dimensões Competência Percebida e Escolha Percebida, dois preditores positivos da motivação intrínseca e onde os valores obtidos também se encontram à volta do valor médio. Uma boa percepção de competência e um sentimento de maior autonomia na escolha das tarefas são fundamentais para valores elevados na motivação intrínseca (Niemiec & Ryan, 2009). No nosso estudo, constata-se que os estudantes que apresentam mais Prazer pela matemática são os que se sentem mais competentes e com mais autonomia na escolha das tarefas de matemática, e vice-versa, reforçando o que vem na literatura. A dimensão Pressão que avalia a ansiedade e tensão relativamente às actividades de matemática apresenta valores abaixo do ponto médio. Podemos concluir que estes estudantes não sentem grande ansiedade em relação à matemática, verificando-se uma associação muito fraca entre a Pressão e o Prazer pela matemática.

Ao analisarmos a motivação para a matemática ao longo da escolaridade, constataram-se diferenças significativas entre os estudantes do 2º e 3º ciclos de escolaridade, apresentando os primeiros valores mais elevados que os segundos. Os resultados obtidos vêm de encontro aos encontrados por outros autores (Cleary, & Chen, 2009; Yunus, & Ali, 2009). Estes indicam que os estudantes mais novos sentem maior Prazer pela aprendizagem da matemática, sentem-se mais competentes, autónomos e atribuem maior utilidade a esta disciplina que os mais velhos. Uma das tarefas dos professores seria reforçar este interesse, curiosidade e vontade de aprender matemática. No entanto, por vezes, os educadores introduzem estímulos externos que controladores, como por exemplo muitas avaliações sumativas seguidas de *feedback* pouco ou nada informativo e punições. Estas práticas avaliativas reflectem a crença que os professores têm de que as utilizando asseguram que os alunos aprendem. No entanto, os estudos têm demonstrado que estas situações controladoras levam a que os sentimentos de prazer, entusiasmo e interesse pela matemática sejam substituídos ao longo do tempo por sentimentos de aborrecimento e falta de interesse (Niemiec, & Ryan, 2009).

Tabela 4 – Associações entre Suporte Social e Motivação dos alunos para a Matemática.

		Suporte Professor	Suporte Colegas	Suporte Social Geral
Valor	r	,514**	,236**	,457**
	p	,000	,000	,000
	N	1001	1001	1001
Escolha Percebida	r	,310**	,105**	,253**
	p	,000	,001	,000
	N	1001	1001	1001
Competência Percebida	r	,309**	,178**	,297**
	p	,000	,000	,000
	N	1001	1001	1001
Prazer	r	,474**	,228**	,428**
	p	,000	,000	,000
	N	1001	1001	1001
Pressão	r	-,003	,077*	,046
	p	,915	,048	,145
	N	10001	1001	1001
Motivação Geral	r	484**	223**	,435**
	p	,000	,000	,000
	N	1001	1001	1001

**. Correlação significativa para p≤ 0.01

Um outro aspecto de realce deste trabalho é a importância do papel do professor, nomeadamente no suporte e apoio que os alunos sentem por parte deste. Esta dimensão revelou muitas e fortes associações com as motivações dos alunos para a aprendizagem da matemática. Confirma-se assim, que tal como Saavedra e Saavedra (2007) referiram o professor tem um papel central para promover o envolvimento e a motivação dos alunos. Também se verificaram associações significativas entre o suporte dos colegas e as várias dimensões da motivação para a matemática. De acordo com a teoria da auto- determinação, práticas pedagógicas que suportem o prazer, o interesse, a percepção de competência e autonomia irão promover a motivação intrínseca dos estudantes.

O presente estudo revela que existem diferenças ao nível do desenvolvimento da motivação para a matemática. Em estudos posteriores, em particular em estudos longitudinais, seria interessante perceber o "como" e o porquê" destas mudanças, analisando o impacto dos aspectos contextuais nestas alterações ao longo da escolaridade. Se tivermos em consideração que os alunos do 3º ciclo percepcionam o suporte do professor de forma menos positivo que os do 2º ciclo, e sabendo que esta dimensão está associada à motivação para a matemática, este pode ser um dos aspectos que os professores poderão ter em atenção na promoção da motivação para a matemática.

Referências Bibliográficas

Cleary, T. & Chen, P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology, 47*, 291–314

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plennum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences, 18*(3), 165-184.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3/4), 325-346.

Eccles & Wigfield, (2002). Motivational, Beliefs, values and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica, 17*(2), 143-150.

Yunus, A. & Ali, W. (2009). Motivation in the Learning of Mathematics. *European Journal of Social Sciences, 7,(4),* 93-101.

Monteiro, V., Peixoto, F. & Mata, L. (2008). Construção e adaptação de uma escala de clima de sala de aula. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.

Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education, 7(2)*, 133-144.

Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research, 88*(1), 37-42.

Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. (2008). Classroom effects on children"s achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 45*(2), 365-397.

Saavedra, D. & Saavedra, M. (2007). Women of color teaching students of color: Creating an effective classroom climate through caring, challenging and consulting. *New Directions for Teaching and Learning, 110,* 75-83.

Somersalo, H.; Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and mental health of primary school children. *Nord Journal Psychiatry, 56*(4), 285-290.

Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68–81

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Governo Civil da Guarda

TMG
TEATRO MUNICIPAL DA GUARDA